

El estudio de las concepciones espontáneas de las personas nos muestra la influencia de los medios de comunicación en su construcción. Para poder entender el presente y explicar sus factores es preciso situar los hechos en el tiempo y en el espacio. El proyecto curricular Gea-Clío lo ha intentado a lo largo de veinte años de existencia. Sus metas y dudas, así como la comparación con otros grupos, nos muestran la importancia de los proyectos curriculares para mejorar la educación.

PALABRAS CLAVE: Concepciones espontáneas; Didáctica de la geografía e historia; Proyectos curriculares; Formación docente.

La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío

pp. 7-19

Xosé Manuel Souto González * Universitat de València y Proyecto Gea-Clío

Una de las temáticas más recurrentes en la innovación educativa en los años de la Transición Política española consistía en la búsqueda de las relaciones entre la escuela y la sociedad en la que se insertaba. El eslogan más utilizado exponía la necesidad de “abrir las puertas y ventanas de las aulas para que entraran los vientos de la calle”. Para ello se recurría a la prensa, radio, televisión; los medios de comunicación eran “el mensaje” de la realidad. Dicha ingenuidad docente iba acompañada de una serie de programas económicos de las empresas editoras que supusieron importantes ingresos¹ para sus arcas.

La globalización de los medios de comunicación y las innovaciones técnicas y finan-

cieras influyeron en el cambio de mirada en dicha apreciación. Los profesores y grupos de innovación reaccionaron ante el monopolio del discurso de la “información internacional y nacional”, que se presentaba como si fuera la realidad tal como sucedía. Los intereses empresariales quedaban así al descubierto y se ponía de relieve la manipulación intencionada de las noticias, que se trataban de vender como si fuera un espejo de los sucesos espacio-temporales.

En este artículo queremos mostrar cómo desde un análisis de los problemas sociales, delimitados en sus categorías de tiempo y espacio, podemos avanzar en el análisis de las emociones y racionalidades que permiten a una persona situarse en el mundo en que vive. Queremos

* E-mail: xmsouto@ono.com

¹ Nos referimos a programas como *Prensa-escuela de la Voz de Galicia*, *El País de los Estudiantes* del Grupo PRISA o los descuentos y bonificaciones que tienen los periódicos que se compran por los centros escolares y las autoridades educativas.

✉ Artículo recibido el 24 de octubre de 2011 y aceptado el 15 de noviembre de 2011.

exponer cómo desde el medio escolar se puede colaborar en la construcción de una ciudadanía crítica, desde la participación en la decodificación de la realidad presentada a la opinión vulgar, que influye en las decisiones diarias. Y como consecuencia de dicha acción será preciso reconstruir la realidad social desde las experiencias intersubjetivas de los sujetos que habitan en una clase, un microcosmos social.

¿Qué entendemos por conocimiento vulgar y por conocimiento escolar?

En la construcción del conocimiento escolar se suelen utilizar diferentes maneras de entender el conocimiento. Por una parte se diferencia el conocimiento del vulgo, o sea el que utiliza la mayoría de personas en situaciones de la vida cotidiana sin reflexión. Es un saber que procede de la percepción sensorial de un objeto o del comportamiento de una persona, si bien está influido por las informaciones que le llegan a la persona (amigos, escuela, familia, medios de comunicación); implica una decisión para la acción, que suele ser poco reflexiva, espontánea. Por otra, nos referimos al conocimiento académico o disciplinar; o sea, aquel que es transmitido por el gremio de investigadores y por instituciones (como las universidades) y que supone un alto grado de racionalidad y argumentos empíricos.

En el caso del conocimiento escolar de los hechos y problemas sociales, la percepción sensorial está filtrada por estereotipos y prejuicios que proceden del aprendizaje cotidiano. Por eso se ha denominado a esta forma de entender la realidad de las aulas, concepciones vulgares o espontáneas². La investigación sobre las mismas ha servido de ayuda a algunas personas y colectivos para diseñar un conjunto de actividades didácticas que permitían reflexionar sobre los prejuicios.

En este momento queremos indagar un poco más sobre las concepciones que posee el alumnado, personas insertas en una cultura de conocimiento vulgar. Nos interesa sobre todo cómo se organiza en su mente el conocimiento y comportamiento de los hechos sociales que componen la explicación espontánea del mundo. Queremos mostrar cómo influyen las estrategias mediáticas (de los medios de comunicación) en una visión de los hechos temporales y espaciales, de manera que deforman su explicación y comprensión. En este sentido hemos de subrayar que las investigaciones empíricas realizadas han mostrado que la influencia de los medios ha roto con la lógica lineal de la secuencia del aprendizaje del tiempo y espacio: desde lo más cercano físicamente y próximo en el tiempo a lo más lejano y abstracto.

Las investigaciones desarrolladas dentro del área del conocimiento social (Delval, 1989), en un marco piagetiano, versan sobre temáticas diversas, si bien la mayoría se articulan en torno a dos problemas centrales: la comprensión del “orden político” y la comprensión del “orden económico” (y de la “organización social”, vinculada a lo económico). Desde planteamientos teóricos algo diferentes surge otro campo de investigación que se conoce como perspectiva sociocultural en psicología, y que tiene por objeto elaborar una explicación de los procesos mentales reconociendo la relación entre ellos y el contexto cultural, histórico e institucional. En otras palabras, este enfoque analiza las formas de aprender en conexión con el contexto social y no como si tuviesen lugar en el vacío o en condiciones ideales de laboratorio. Este enfoque debe muchos de sus supuestos básicos al psicólogo soviético Lev S. Vygotsky, quien señaló el papel jugado por la interacción social en el desarrollo cognitivo, en concreto las funciones mentales superiores (pensamiento, atención, memoria) que proceden de la vida social³. Gran parte de los procesos sociales relacionados con

² Una buena síntesis de esta taxonomía y los errores frecuentes que aparecen en la práctica escolar lo podemos encontrar en García Pérez, 2001.

³ Hemos utilizado como consulta los diversos artículos de la compilación de Moll (1993).

las funciones mentales son procesos comunicativos, de tal manera que podemos concluir que la construcción de las concepciones espontáneas y vulgares procede de la comunicación que se establece entre el individuo y su contexto social y cultural.

De esta manera –según lo expresan las perspectivas citadas- se va conformando una representación y explicación de la realidad que está teñida de estereotipos y lugares comunes, que no es suficiente para poder explicar una situación social, pero que se manifiesta muy resistente al cambio, pues para el sujeto funciona como comprensión de la realidad pre-

sente (véase Figura 1). Este esquema de las concepciones espontáneas es muy útil como perspectiva educativa, pues permite al docente plantear interrogantes sobre cómo aprenden las personas y, en consecuencia, facilita la elaboración de estrategias didácticas. En todo caso, no podemos entender estas concepciones como un paso del método. No existe un método, sino que lo que se organiza desde las concepciones espontáneas es una metodología con sus métodos y estrategias diversas. Una de ellas es explicar didácticamente cómo se organizan las concepciones espontáneas sobre espacios geográficos⁴.

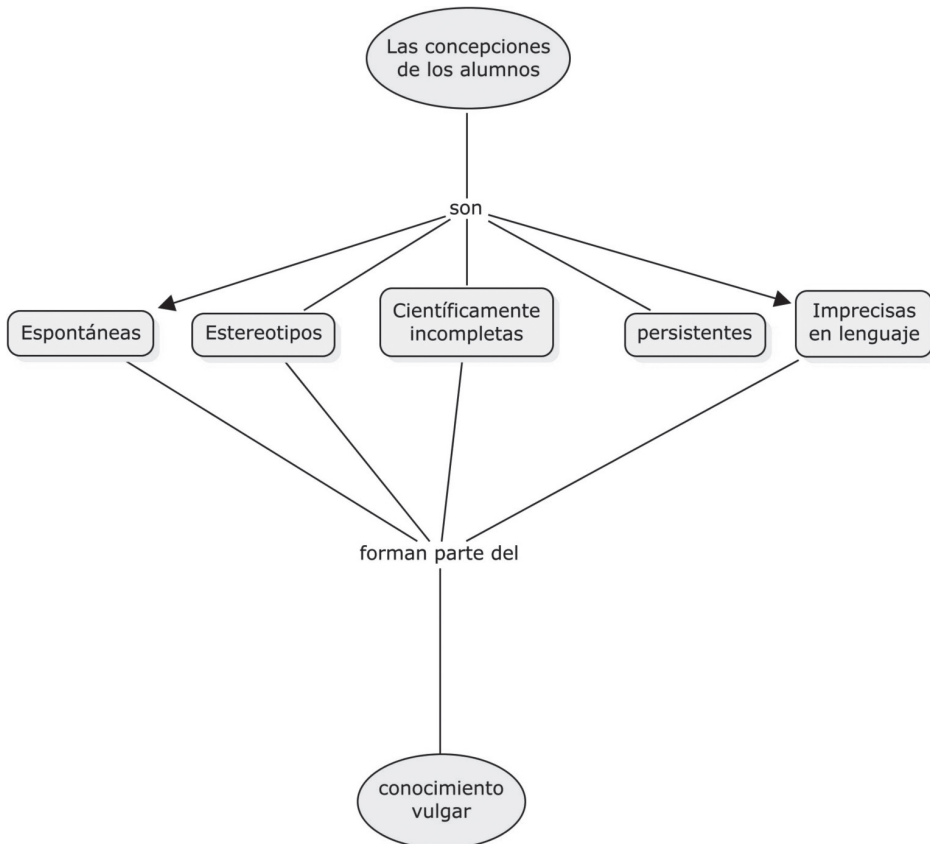


Figura 1. Características de las concepciones del alumnado. Fuente: Elaboración propia.

⁴ Un camino semejante al que desarrolló en su Tesis doctoral Francisco F. García y que ha resumido en el artículo citado más arriba (García Pérez, 2001).

El análisis de las teorías de Vygostky para entender el papel de la mediación cultural nos indica que el aprendizaje social supone una asunción de signos sociales a través de las relaciones sociales y culturales. Lo que queremos destacar es que dicho aprendizaje viene determinado por la presentación de una imagen hegemónica del mundo a través de los medios de comunicación. En definitiva, lo que pretendemos mostrar es que la realidad social está construida en gran medida por los medios de comunicación y en clase es preciso analizar las claves de dicha codificación. Y para ello el tiempo histórico y el espacio geográfico son herramientas de gran importancia, sobre todo si se articulan en un proyecto curricular.

La construcción “mediática” de la realidad social

En el punto anterior hemos querido mostrar que nuestros objetivos están en consonancia con algunas investigaciones teóricas y que otros grupos y personas comparten el mismo interés educativo por conocer las concepciones del alumnado y actuar en consecuencia. Ahora pretendo avanzar un poco más y mostrar un pequeño ejemplo de argumentos empíricos que muestran la importancia de los medios de comunicación en la construcción de la realidad social, que desde nuestra posición ideológica y educativa se pueden reconstruir críticamente con la ayuda de los conceptos de tiempo histórico y de espacio geográfico.

En la elaboración de sus ideas sobre el mundo social lo que hacen los niños y niñas es utilizar sus capacidades generales para explorar distintos ámbitos de la realidad e ir así construyendo sus características. Empiezan a indagar por qué las cosas son así y a tratar de comprender ese mundo social; en ese sentido, conocimiento y conducta resultan difíciles de separar en la práctica, pues ciertos comportamientos son modelados y, a veces, reprimidos por los adultos. Por tanto, los esquemas sociales se forman, en principio, como los esquemas sobre el mundo físico: al mismo tiempo que

el niño aprende a hacer cosas, a comportarse, a sacar partido de sus , va reflexionando sobre lo que sabe hacer y eso le permite mejorar su práctica, haciéndola más eficaz, y ampliar su campo de acción en el medio, globalmente entendido. Pero, al mismo tiempo, valora las reacciones que ello suscita en el mundo de los adultos (Delval, 1994). Y por esa razón, en diferentes ocasiones, los adolescentes, por ejemplo, desconfían de las explicaciones de los adultos, pues las ven teñidas de cinismo y falsedad; una actitud que no pocas veces es calificada como “pasotismo”.

Ello configura un sistema de valores y creencias que influyen en su explicación del mundo y en la comprensión del presente. Por eso decodificar dichos valores y analizar el entramado de las relaciones e intereses que confluyen en la presentación de los hechos sociales, como si fueran neutros y estáticos, es una situación escolar relevante para el aprendizaje. Y en este sentido el análisis de las influencias mediáticas permite desarrollar un conocimiento crítico.

La realidad social de este siglo XXI está condicionada por la presencia de dos fenómenos socioeconómicos que tienen una incidencia evidente en la organización territorial. Por una parte el desarrollo tecnológico de los sistemas de difusión de la información, que permiten conocer qué está sucediendo en otras partes del planeta con una velocidad casi instantánea, bien sea por los medios de comunicación de masas o por internet. Por otra, la estrecha relación que se ha establecido entre las empresas de producción multinacional y los grupos financieros, de tal manera que han creado un modo de producir y distribuir bienes y servicios que se difunden por todos los lugares del mundo. Y todo bajo la apariencia de globalización y modernización de la vida social.

Ante esta situación podemos indicar que existen dos respuestas a dichos desarrollos tecnológicos y de gestión. En un caso existen agentes y fuerzas sociales que apuestan claramente por el proceso de globalización, beneficiándose de unos intercambios desiguales entre personas, colectivos y lugares. En el otro polo aparecen grupos sociales que se oponen, o que

son obligados a reclirse, en este proceso de mundialización, adoptando lo que M. Castells (1998) ha denominado identidades de resistencia. Una manera de situarse en el mundo que produce marginación o incluso la no existencia para los circuitos comerciales, financieros y para la aplicación de unas normas sociales y políticas aceptadas como universales. Una identidad que provoca en más de una ocasión opresión y miseria a la población que queda sometida al arbitrio de sus gobernantes.

Esta pugna entre personas y grupos beneficiados por el proceso de globalización deriva en unas implicaciones geográficas evidentes: la realidad geográfica adquiere una perspectiva estratégica, en la cual los espacios se convierten en agentes productivos, que aportan valor añadido a la circulación del capital. Pero al mismo tiempo las personas que reciben informaciones de este proceso, y de cualquier otro, lo hacen bajo los filtros de las empresas que controlan su difusión; un ejemplo evidente lo hemos visto en el caso de la guerra de Afganistán, donde las agencias de noticias CNN y Al Yazira⁵ eran los únicos medios que informaban al inicio de la guerra y, sobre todo, cuando el Pentágono censuraba unas informaciones y permitía que salieran a la luz otras.

La virtualidad de las noticias se adapta además a unas maneras de consumir las noticias que están determinadas por unas pautas de actuación subjetiva y familiar ante la televisión. La imagen que se proyecta desde los medios de comunicación puede incidir en el cambio de mentalidad de los más jóvenes, que coinciden con las edades de nuestros alumnos. Un ejemplo evidente de lo que decimos puede ser la aceptación acrítica del bombardeo de Afganistán por Estados Unidos entre muchos adoles-

centes españoles, lo que supone un cambio de mentalidad sobre los motivos y consecuencias de las acciones bélicas, tal como hemos podido comprobar en nuestra actividad docente⁶. No se trata de hacer maniqueísmo con las actitudes de los adolescentes ante las guerras, sino constatar la influencia tan grande que tienen los medios de comunicación en la conformación de una imagen pública.

Y en este sentido no deja de ser paradójico que mientras se habla de globalización de los fenómenos sociales, la realidad social se fragmenta en una retícula en la cual hay personas y colectivos que se relacionan entre sí a través de la red por excelencia (internet), mientras que otros permanecen en los alledaños. Surge una realidad aparente, que aparece en los noticieros de televisión, pero que esconde las causas profundas y ocultas. Esta forma de presentarse la realidad ante los ojos y oídos de nuestros alumnos provoca apatía e impotencia. Ahora ya no sirve justificar la utilidad de los estudios de ciencias sociales, hay que proporcionar herramientas para poder movilizarse socialmente y subsistir en la vida cotidiana. Y a este reto puede contribuir la geografía escolar.

Tan sólo para ilustrar estas afirmaciones me voy a remitir a dos hechos que se trabajan en las aulas escolares en la educación básica. Me refiero por una parte a la Unión Europea y por otra al conflicto de Oriente Medio. Como es obvio, al menos desde un planteamiento crítico de la educación, lo profesores relacionamos el pasado con el presente, siguiendo la frase manida de Pierre Vilar: "explicar el pasado para comprender el presente". Y también desde la geografía de la percepción hemos apostado por entender el mundo desde la deformación que sobre él realizan los medios de comunicación⁷.

⁵ Al Yazira es realmente una cadena de televisión por satélite ubicada en Qatar, pero que alcanzó una gran difusión de sus noticias como consecuencia de su situación de privilegio en Kabul, pues durante muchos días fue la única emisora de televisión que podía emitir desde el territorio controlado por los talibanes.

⁶ Aunque sólo sea un ejemplo anecdótico y no una muestra estadística, he comprobado que los alumnos que en el curso 1998/99 apoyaban la causa de los kurdos y palestinos y criticaban a sus agresores, en el año 2001/2002 justificaban las agresiones a los afganos y la actuación del ejército israelí contra los palestinos.

⁷ En este sentido desde hace varios años venimos desarrollando una línea de trabajo que supone analizar la deformación de las superficies y población del mundo en relación con la extensión que se le dedica en la prensa y revistas impresas a los mismos países. Un ejemplo de ese estudio se puede consultar en Alvarez Fernández, 1983.

En el primer caso me quiero referir al ocultamiento de la realidad en relación con la deuda griega, que se ofrece como argumento básico para explicar la crisis económica de la zona euro y el propio futuro de la Unión. Salvo excepciones, como la intervención parlamentaria de Daniel Cohn Bendit⁸, ni los políticos ni los medio de comunicación más importantes de Europa destacaron el cinismo de los gobiernos europeos, en especial Francia y Alemania, que conceden préstamos a Grecia para que compre armas; de tal manera que el porcentaje del PIB de este país destinado al ejército suponía en el año 2005 un 4,3%, muy superior al del Reino Unido Francia o Alemania, que nunca superaban el 2,5%⁹. Pues bien la compra de armas griegas (un 55% a Alemania y Francia) se justificaba por el conflicto chipriota. Es decir, un país de la Unión Europea tiene un conflicto con un aspirante a la misma (Turquía) y los políticos de la UE y OTAN (ambos países forman parte de esta alianza militar) no hacen lo imprescindible para acabar con la situación conflictiva. Es más, en el año 2011, en verano, en pleno debate de la crisis griega por el rescate financiero, la situación se agravó por unas prospecciones de gas y petróleo de buques turcos en aguas de Chipre¹⁰.

Esta política de ocultación y manipulación de la situación informativa se puede corroborar con toda la situación acaecida en torno a Wiki Leaks, que desde 2007 ha puesto de relieve las mentiras y manipulaciones de los gobiernos en la gestión de los asuntos públicos, en especial los conflictos bélicos. Otro ejemplo es la actividad empresarial de Robert Murdoch, que no sólo ha creado un imperio mediático, sino una manera de producir noticias como entretenimiento¹¹. Además en el momento presente el

acceso a Internet ha supuesto una ilusión de control de información, cuando si indagamos un poco entre nuestros alumnos nos encontramos con una absoluta ignorancia sobre el origen de la difusión de las noticias¹².

Un profesor o profesora de ciencias sociales se ve obligado hoy en día a decodificar la realidad que aparece en los medios de comunicación y que afecta a la cosmovisión del mundo de los alumnos. No es sólo el conocimiento de los hechos, sino la actitud (por ejemplo de impotencia ante las crisis ecológicas o económicas) y los procedimientos de comunicación (el debate supone chillar y mofarse de los contortulios). Una manera práctica, que ya ha sido desarrollada en experiencias didácticas con éxito supone analizar las diferencias que existen entre los titulares de una misma noticia en los diversos medios impresos (o televisivos) y después hacer el seguimiento de dicha situación.

Así en este ejemplo de Oriente Medio, seleccionado en relación con la presentación de declaración de reconocimiento de Palestina como estado de la ONU, los diarios españoles recogían así la noticia:

Palestina desafía a EE.UU. e Israel en la ONU: "Es hora de la independencia" (El País, 24-09).

La ONU tiene la palabra tras la petición de Abbas (Gara, 24-09).

Primero la paz, luego el estado Palestino (La Razón, con foto de Netanyahu y no Abbas, 24-09).

Palestina fuerza su desafío más global (La Vanguardia, 24-09).

Abbas reclama el estado palestino por el trámite más complicado (Público, 24-09).

Jornada histórica en un conflicto de 60 años. Palestina pide paso (El Periódico, 24-09).

Es decir, según los intereses de cada grupo empresarial e ideológico se construye una ima-

⁸ Intervención en el Parlamento europeo el 5 de mayo del año 2010, sesión recogida posteriormente en *Youtube* con más de un millón trescientas mil visitas hasta el 10 de octubre de 2011.

⁹ Francia gastaba una cantidad equivalente al 2,6 % de su PIB, el Reino Unido el 2,4 % y Alemania el 1,5 %. Datos del Instituto Internacional de Estudios para la Paz de Estocolmo (SIPRI).

¹⁰ Desde 1974 la isla está dividida en dos partes: una grecochipriota y otra turcochipriota.

¹¹ Una denuncia de este tipo de periodismo lo podemos encontrar en Artal, 2011.

¹² Así lo hemos puesto de manifiesto en el artículo de SOLBES, J. et al (2004). Visión del alumnado de las TIC y sus implicaciones sociales, *Investigación en la escuela*, número 54, páginas 81-92, especialmente las páginas 86-87, donde reproducimos los resultados del cuestionario realizado con una muestra de casi 200 alumnos de ESO y Bachillerato.

gen del conflicto palestino, que sin duda influye en la percepción espontánea, pues se presenta como si fuera un hecho objetivo. La confusión que existe entre opinión e información, así como la veracidad que se le supone a los medios de masas aumenta el valor de las noticias, sean resultado de un hecho o de una conjetura. Una preocupación que es compartida por otras investigaciones de didáctica de las ciencias sociales, donde se pone de relieve la importancia de las noticias de los medios impresos diarios para comprender los cambios temporales y sucesos sociales¹³ y que inciden en la configuración de una opinión vulgar del estudiantado universitario.

No es el momento de comentar más sucesos que determinan las concepciones espontáneas de la ciudadanía, aunque sí queremos indicar que influyen en el derecho al ejercicio básico de la misma y a la participación ciudadana, como he indicado en un reciente debate sobre el Estado y la ciudad (Souto, 2011a). Además queremos subrayar, en sintonía con lo apuntado, que las concepciones espontáneas suponen una línea de trabajo que facilita la adopción de estrategias educativas en la formación del profesorado y en la elaboración de materiales curriculares.

En consecuencia, un profesor debe explicar a sus alumnos que los procesos de contraste y comunicación entre las noticias son imprescindibles, de tal forma que los procesos de construcción de significados hacia una visión más compleja del mundo serían una condición necesaria aunque no suficiente. Es necesario adoptar una perspectiva crítica, lo que implica, ante todo, reconocer la estrecha relación entre intereses y conocimiento de las posiciones hegemónicas en muchos aspectos de la vida y, concretamente, en relación con la educación. Interferencias educativas que son *“el resultado de procesos de alienación e interiorización, sutilmente autoritarios, según los cuales las personas*

tienden a identificar tácitamente una determinada forma de pensar con la forma natural de pensar y una cosmovisión particular con la única visión posible del mundo” (cfr. Porlán y Rivero, 1998, pp. 55-56). Por eso le hemos concedido una gran relevancia al cuestionamiento de las concepciones espontáneas en relación con la visión escolar del mundo.

La breve síntesis que hemos realizado nos pone de relieve que en los momentos actuales del siglo XXI la saturación informativa, la multiplicidad de mensajes provenientes de la sociedad de las comunicaciones nos impiden analizar los problemas de nuestro mundo. Y esta constatación que hacemos como docentes es también válida para nuestros alumnos, pues ambos (docentes/alumnos) compartimos los mismos derechos ciudadanos, una exigencia de conocimiento verdadero de los sucesos del mundo.

¿Por qué son necesarios los proyectos curriculares?

Para desarrollar un proceso educativo, sobre todo si éste se asienta en una investigación de las ideas del alumnado, es preciso disponer de herramientas conceptuales e instrumentos técnicos que sean contrastables públicamente. En este sentido parece necesario que la labor docente se pueda compartir, lo que sucede en escasas ocasiones. Por ello es importante disponer de modelos educativos y de proyectos curriculares (García Pérez, 2000).

En el caso del proyecto Gea-Clío -tal como sucede en el caso del proyecto IRES- nos hemos preocupado por plantear teóricamente nuestro proyecto curricular, pues somos conscientes de que este tipo de plataformas de pensamiento son las herramientas más válidas para aunar investigación e innovación (Llácer Pérez, 2008). Como estamos señalando, para poder abordar

¹³ Es el caso de la investigación de M. Sánchez Agustí (2011), que nos muestra la influencia de las concepciones espontáneas en la interpretación de la cotidianidad, con unas conclusiones muy pertinentes sobre la necesidad de mejorar los protocolos didácticos.

una decodificación de las noticias que construyen la imagen vulgar del mundo en las concepciones ciudadanas es preciso disponer de un caudal teórico que ilustre la práctica escolar, con el objetivo de impugnar la superficialidad del conocimiento que se maneja en nuestras aulas.

Ante este cometido el grupo IRES defiende la hipótesis, que compartimos, de que “la nueva cultura de la superficialidad se sustenta en contextos educativos diferentes a los tradicionales de la familia y la escuela, cuales son los medios de comunicación (especialmente la televisión), la cultura cibernética, el propio consumo (que constituye un agente educativo esencial, al promover determinadas pautas culturales), etc. Y esos nuevos contextos son los que están sirviendo para socializar a las nuevas generaciones, desplazando a los anteriores marcos de referencia (la comunidad familiar, las asociaciones vecinales o laborales...)” (García Pérez y De Alba Fernández, 2008).

No obstante, diferimos en algunos aspectos, como son en la consideración de las causas que determinan esta cultura escolar obsoleta. Dicen los colegas de IRES que las causas tienen que ver con dos factores: “por una parte, la organización disciplinar tradicional de los contenidos escolares no facilita el tratamiento de los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo; por otra, las metodologías de trabajo, básicamente transmisivas y repetitivas, no ayudan a formar al alumnado en las nuevas competencias que la sociedad actual demanda, como son, por ejemplo, la capacidad para seleccionar y procesar la abundante información disponible en nuestro entorno, la capacidad para gestionar los problemas de nuestro mundo o la polivalencia a la hora de integrarse en el mundo laboral” (Ibid.). Coincidimos plenamente con la segunda de los motivos señalados, pero no en el primero.

En efecto, a nuestro juicio las disciplinas escolares, como la geografía y la historia, pueden ayudar a construir un conocimiento crítico, pero para ello deben abandonar el lastre de sus tradiciones que las anclan en el siglo XIX, cuando vivimos en el XXI. En primer lugar, como hemos dicho en otro artículo (Souto, 2010), es preciso impugnar la idea de la disciplina como

un singular, pues ello supone que se acepta de forma natural la síntesis que se hace del saber académico desde posiciones acríticas y hegemónicas, cuando en el momento actual existen diferentes escuelas y tendencias dentro del conocimiento geográfico o histórico, sin que predomine un paradigma científico. En segundo lugar, es preciso que la escuela o tendencia que se utilice para articular los contenidos que se desarrollen en las aulas de Secundaria cumplan con algunos requisitos básicos: coherencia con la perspectiva educativa que se utiliza, desarrollo de las competencias del aprendizaje, relación con los problemas sociales básicos y secuencia de actividades para alcanzar conclusiones significativas.

Coincidimos con las propuestas de IRES en organizar el currículum sobre problemas globales y fundamentales de nuestro mundo, pero diferimos en la forma de hacerlo. A nuestro juicio es imprescindible asentar los cimientos en unos conceptos y hechos que se nucleen sobre el tiempo histórico y el espacio geográfico, para después incorporar nuevos y diversos hechos y datos, incluso conceptos, que provengan de otras ramas del conocimiento académico. La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y de Secundaria Obligatoria debería enfocarse a provocar en el alumnado de los grados y másteres una actitud de aprendizaje permanente en relación con las concepciones del alumnado y con la posibilidad de una alternativa explicativa en relación con el espacio y tiempo.

En consonancia con lo dicho, IRES y GeaClío coincidimos en la necesidad de un modelo educativo y un proyecto curricular que aúnen en la práctica la opción metodológica elegida para organizar las actividades del aula y los contenidos entendidos como problemas. Es decir, la secuencia de actividades para mostrar al alumno un camino que le permita elucidar la solución pragmática o hipotética a los problemas que se han planteado en clase, después de la decodificación de la información externa. He aquí, pues, uno de los puntos clave de divergencia. Entendemos que para decodificar la información procedente del exterior, que “construye” la cosmovisión de las personas (y

por tanto de los alumnos), es preciso disponer de herramientas analíticas. Y, a nuestro entender, los problemas globales son construcciones ideológicas y factuales que se realizan desde la cultura hegemónica, como quisimos mostrar con los casos –antes citados- de Grecia y Palestina. La realidad no se fragmenta en parcelas como consecuencia del análisis geográfico e histórico, sino que se reconstruye en una nueva lógica, que impugna la construcción global que han hecho los medios de comunicación. Y tampoco se resuelve en un contenido disciplinar, sino que muestra las posibilidades de pensar en los problemas desde otras ópticas e hipótesis, impugnando la “manera natural” de presentar los problemas por parte de la concepción vulgar, mediada por los intereses empresariales e ideológicos de los medios de comunicación.

Asimismo, los proyectos curriculares, como el que ha venido desarrollando el Grupo IRES desde el año 1991 (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), o desde fechas semejantes el Proyecto Gea-Clío (Pérez, Ramírez y Souto, 1997), suponen un enorme esfuerzo por aunar la formación (inicial y permanente) del profesorado con la elaboración y edición de materiales para poder mostrar en la práctica la innovación didáctica. Pero al mismo tiempo suponen una investigación educativa para fundamentar los ejes de la innovación y dar soporte a la acción cotidiana de los profesores. Y las diferencias en las formas de organizar el currículo constituyen un acicate intelectual, a la par que permite acrisolar las semejanzas. En la Figura 2 se explica cómo un proyecto curricular es un proceso de construcción educativa,

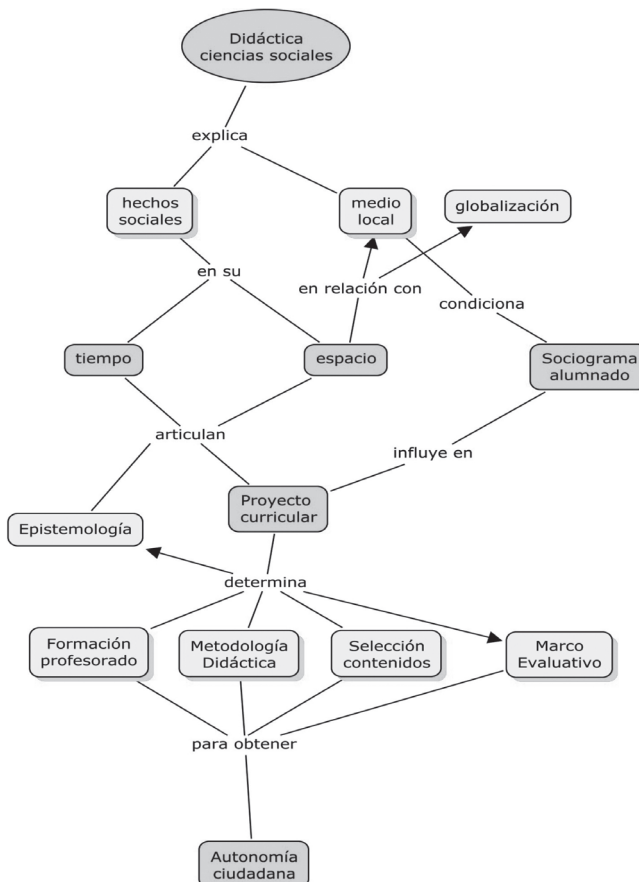


Figura 2. La construcción de un proyecto curricular de Ciencias Sociales. Fuente: Elaboración propia.

y de espacio público comunicativo, que supone una profunda reflexión teórica y una acción sobre la práctica. Por eso siempre hemos hablado de la praxis del conocimiento escolar.

Como se señala, la didáctica de las ciencias sociales, tal como se entiende desde Gea-Clío, supone el análisis de la problemática social en su tiempo y espacio, lo que está determinado por una definición epistemológica y una interrelación de escalas (global y local) que permiten explicar los hechos sociales en el proceso de globalización. Para ello el proyecto curricular fundamenta una propuesta de formación del profesorado (inicial y permanente) con sus técnicas y conceptos, con una opción metodológica que facilita la selección de contenidos didácticos y condiciona, a la par que es influido por éste, el diseño del marco curricular. Sin duda, la finalidad de ambos proyectos no es otra que lograr el desarrollo de la autonomía ciudadana para poder decidir libremente en una sociedad democrática.

Algunas líneas de investigación e innovación desde la praxis de un proyecto curricular

A lo largo de más de veinte años de trabajo, desde el proyecto Gea-Clío hemos venido insistiendo en la necesidad de un diálogo entre las materias disciplinares (Geografía e Historia) con las denominadas ciencias de la educación (Pedagogía, Didáctica, Psicología) para abordar los problemas prácticos que existen en las aulas de la escolarización básica; igualmente nuestras investigaciones se centraron en análisis de casos de Bachillerato y Ciclos Formativos. También nos hemos dedicado a trabajar en la educación no formal (p.e. formación para el empleo) y en

la informal (actividades culturales y de ocio).

En este sentido hemos realizado algunas síntesis sobre el conocimiento geográfico que consideramos esencial (Souto, 1999, 2011b, 2011c, 2011d y 2011e). Además impulsamos la investigación de un miembro del proyecto que realizó su Tesis doctoral (Ramiro i Roca, 1998) para mostrar la cesura que existía (y existe) entre las investigaciones realizadas en las instituciones universitarias y la práctica escolar en la enseñanza básica, algo que se reproduce en otros países iberoamericanos, como se puede comprobar en las páginas del Geoforo Iberoamericano de Educación¹⁴.

Además en diversos formatos (Memorias de licenciatura, Trabajos Fin de Máster, Diploma de Estudios Avanzados) hemos avanzado en hipótesis sobre las relaciones entre las concepciones del alumnado (clima, ocio) y los obstáculos que supone la instrucción escolar a la superación de las insuficiencias mostradas. Igualmente en el diseño de unidades didácticas que permitieran trabajar comunicativamente con el alumnado para construir el conocimiento, como es el caso de las guías del profesorado del Proyecto o las reflexiones que algunas personas han expresado sobre este particular¹⁵. No hay duda que en este sentido el trabajo del proyecto Gea-Clío se puede situar en una posición de conocimiento deseable y dentro de los parámetros institucionales, tal como son definidos por Toulmin para intentar conciliar el rigor de un punto de vista imparcial, para analizar y evaluar el conocimiento, con la enorme variedad de escuelas y tendencias que existen en las diferentes disciplinas.

Pero también nos ha interesado analizar las relaciones que se establecen entre los contextos sociales y la organización del sistema escolar. En este sentido, destacamos el trabajo

¹⁴ En la página web www.geoforo.com se pueden encontrar los debates de profesores de diversos países iberoamericanos en los cuales manifiestan dicha cesura entre los ámbitos universitarios y básicos, como se puede apreciar en el séptimo y octavo foro.

¹⁵ En las *Jornades d'intercanvi d'experiències en innovació i investigació educativa* (Calvo y Figuerola, 2007) podemos encontrar las comunicaciones de Armando Cervellera sobre las concepciones del clima de los alumnos de Primaria y Secundaria (páginas 340-349) y de Santos Ramírez sobre el diseño de una Unidad Didáctica sobre el patrimonio (páginas 137-145).

de V. Llàcer Pérez (2009), que relaciona las estructuras de poder y organización de un centro escolar con los proyectos de innovación de las aulas, en las cuales analiza con detalle el caso de las ciencias sociales. Este mismo interés por conocer las influencias del medio social en la deriva del sistema escolar fue lo que nos impulsó a estudiar la historia del movimiento asociativo de los padres y madres de alumnos en la provincia de Valencia (Souto, 2009)¹⁶. Esta preocupación por las influencias del contexto social donde se localiza el centro escolar es lo que nos ha hecho estudiar las relaciones con el barrio. Son los ejemplos de Alejandro Roig y el programa *Engaxa-t* del barrio de Malilla, las prácticas universitarias de alumnos de Sociología con la asociación de vecinos de Torrefiel en el caso de Xosé M. Souto o el compromiso de A. Mira en el diseño para los alumnos del barrio de La Coma, con un programa y una confección de materiales alternativos¹⁷. Son proyectos actuales que nos muestran la deriva de un grupo que pretende aunar el rigor en la investigación con las propuestas de acción en la práctica. Seguimos manteniendo vivo el deseo de una visión crítica de las ciencias sociales (Císcar, Roig y Sapiña, 2005) y a ello conducimos las investigaciones actuales sobre el conocimiento escolar de los alumnos en el conocimiento histórico, pues somos conscientes de que las novedades burocráticas, como las competencias, no son capaces de hacer frente a las rutinas escolares, con el predominio del libro de texto (Sáiz Serrano, 2011).

La convivencia de la investigación educativa y la innovación en las aulas incide en las tareas de revisión de todos los materiales que hemos producido en los últimos años, lo que supone una ingente cantidad de trabajo colectivo y no pocas dudas y debates sobre la ren-

tabilidad de dichas tareas. No obstante, hay un valor añadido a este tipo de cuestionamiento, en línea con una concepción de la evaluación educativa que afecta no sólo a la calificación escolar, sino también a la mejora del proceso de aprendizaje (metodología), a la producción de materiales (diseño curricular) y a la formación del profesorado, donde estamos valorando las nuevas maneras de formación inicial (Hernández, Madalena y Souto, 1989; Souto, Hernández y Ramírez, 2001; Císcar *et al.*, 2011). En ambos casos hemos desarrollado una línea de trabajo sobre el estudio de las competencias educativas. No obstante, en ningún caso consideramos las competencias como un recurso para programar tareas de aprendizaje que faciliten la certificación y acreditación profesional; en este caso, de la función docente. Más bien lo que deseamos es aprovechar la oportunidad que nos brinda el debate sobre las mismas para introducir su propuesta en la formación del profesorado, dentro del conocimiento escolar deseable. Así en nuestra práctica profesional (formadores de profesores en la Universidad y Centros de Profesores) entendemos que la valoración del progreso de las competencias y el diseño de actividades para alcanzar metas más elevadas de conocimiento facilitan una gradación conceptual que propicia el aprendizaje de profesores y alumnos.

Tras más de veinte años de trabajo, podemos concluir que el proyecto Gea-Clío mantiene sus dudas e incertidumbres sobre la manera en que se produce la enseñanza y el aprendizaje como actividad comunicativa, pero tiene la absoluta certeza de que sólo a través del trabajo constante de la formación grupal es posible mejorar la calidad educativa de la ciudadanía, posibilitando de este modo que las personas dispongan de autonomía crítica para adoptar sus decisiones.

¹⁶ Además de este libro existen diferentes publicaciones en las cuales hemos colaborado los miembros de Gea-Clío en el estudio de propuestas para la participación de los padres y madres de alumnos en la comunidad escolar.

¹⁷ Las referencias a estos trabajos se pueden consultar en las páginas web: <http://iesmalilla.edu.gva.es/cms/index.php>, <http://www.ieslacoma.com/moodle/course/category.php?id=3>

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, B. (1983). A percepció do mundo a través dos medios de comunicación. A importancia cara a renovació do ensino da Xeografía, *Revista Terra*, 1, 97-101.
- ARTAL, R. M^a (2011). La sociedad desinformada. En AA.VV. *Reacciona*. Madrid: Aguilar, pp. 93-119.
- CÁLVO, X. y FIGUEROLA, J. (coord.) (2007). *Pensar l'escola*. Valencia: Tabarca y CEP de Valencia.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- CÍSCAR, J. et al. (2011). Formación del profesorado e innovación educativa. El máster de secundaria en Valencia. *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, 65-73.
- CÍSCAR, J.; ROIG, A. y SAPIÑA, C. (2005). Una visió crítica de les ciències socials: el projecte Gea-Clío. En Grupo Gea-Clío (comp.) (2005). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales. Actas del X Encuentro Fedicaria*. Valencia: Nau Llibres, pp. 145-147.
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En Turiel, E.; Enesco, I. y J. Linaza, J. (Comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 245-328.
- DELVAL, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de mayo de 2000, vol. IV, nº 64. En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>>. (Consultado el 12 de octubre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2001). Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto Gea-Clío y Souto, X.M. (Comp.). *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, pp. 156-170.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, nº 270 (122). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>. (Consultado el 12 de octubre de 2011).
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. (Versión provisional). "Presentación" y cuatro vols. Sevilla: Díada.
- HERNÁNDEZ AMORÓS, F.; MADALENA CALVO, J. I. y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1989). *Evaluación del proyecto curricular en Geografía. Primero de Secundaria*, Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciència.
- LLÀCER PÉREZ, L. V. (2009). *Profesorado de Historia, cambio educativo e innovación didáctica. El estudio de un caso: el instituto "Cid Campeador" de Valencia (1970-1985)*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Murcia.
- LLÀCER PÉREZ, L. V. (2011). Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO. En *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. En: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/20.htm>>. (Consultado el 30 de septiembre de 2011).
- MOLL, L.C. (comp.) (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique Editorial.
- PÉREZ, P.; RAMÍREZ, S. y SOUTO, X. M. (coords.) (1997). *Proyecto Gea-Clío. ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales en el aula?* Valencia: Nau Llibres.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- RAMIRO i ROCA, E. (1998). *La institucionalització i difusió de la geografia escolar: la percepció del professorat de la comarca de la Ribera*. Tesis doctoral. Valencia, Departament de Geografia. 3 vols.
- SÁIZ SERRANO, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis

- de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 37-64.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M^a. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 3-15.
- SOLBES, J. *et al.* (2004). Visión del alumnado de las TIC y sus implicaciones sociales. *Investigación en la Escuela*, 54, 81-92.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal (2ª edición).
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografías para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2011a). El movimiento 15-M y el debate sobre el Estado y la violencia en los cambios sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 20 de julio de 2011, vol. XVI, nº 932 (8). En: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-932/b3w-932-8.htm>>. (Consultado el 12 de octubre de 2011).
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2011b). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó, pp. 115-130.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2011c). Geografía y otras ciencias sociales: la interdisciplinariedad y la selección de contenidos didácticos. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó, pp. 131-144.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2011d). La metodología didáctica y el aprendizaje del espacio geográfico. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó, pp. 145-158.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2011e). Los recursos y las estrategias didácticas para la enseñanza. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó, pp. 159-172.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (coord.) (2009). *FAPA-Valencia. La historia de un movimiento de AMPAs y de padres y madres*, Valencia, Nau Llibres.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; HERNÁNDEZ PÉREZ, J. y RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. (2001). *Evaluación y aprendizaje. Una propuesta para mejorar el rendimiento escolar*. Valencia: Nau Llibres.

ABSTRACT

The Construction of School Knowledge in Media Society. A Proposal of the Gea-Clío Project.

Studying the spontaneous conceptions of people shows the influence of the media in its construction. To understand the present and explain the factors is necessary to place the facts in the time and in the space. The Gea-Clío curricular project has tried it for over twenty years of existence. Their goals and concerns, as well as comparison with other groups, show us the importance of curricular projects to improve education.

KEY WORDS: *Spontaneous Conceptions; Geography and History Teaching; Curriculum Projects; Teacher Training.*

RÉSUMÉ

La construction de la connaissance scolaire dans la société des médias. Une proposition du Projet Gea-Clío.

L'étude des représentations spontanées de la population montre l'influence des médias dans sa construction. Pour comprendre le présent et expliquer les différents facteurs il faudrait placer les faits dans le temps et dans l'espace. Le projet scolaire Gea-Clío a essayé de le faire depuis vingt ans d'existence. Leurs objectifs et leurs préoccupations, ainsi que la comparaison avec d'autres groupes, nous montrent l'importance des projets visant à améliorer l'éducation.

Mots clé: *Représentation spontanées; Didactique de la géographie et l'histoire; Programmes d'études; Formation des enseignants.*

