



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.6>

PRELIMINARES REIDICS 19

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN UN MUNDO CONVULSO

Xosé Manuel Souto González

Ramón Martínez Medina

Cómo citar · How to cite

Souto González, X. M., & Martínez Medina, R. (2026). La enseñanza de la geografía en un mundo convulso. *REIDICS*, 19, 6-11.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.6>

En el anterior número de REIDICS, Núm. 18 (2026) Monográfico: Educación geográfica en el ámbito iberoamericano, editado en marzo de 2026, señalamos que la enseñanza de la Geografía pretende motivar al alumnado y a la ciudadanía respecto de la importancia de una explicación racional que permita desarrollar una ordenación territorial con una lógica sustentable; o sea, perdurable en el tiempo.

Con dicho objetivo se editaron un conjunto de artículos procedentes del ámbito iberoamericano, donde las situaciones ecológicas, con la acción del ser humano en un papel principal, tienen una relevancia fundamental. Las olas de calor, las sequías, las inundaciones, los incendios... son situaciones cotidianas que nos preocupan y que precisan una explicación académica y escolar coherente.

Ahora en este número 19 editamos otros artículos que se han recibido para el monográfico de la enseñanza de la geografía, que ha dado lugar a la organización de este segundo volumen.

Para ello es preciso adoptar una actitud comunicativa franca, sincera. Y, al mismo tiempo, procesar los innumerables datos que existen sobre los lugares que habitamos en el planeta. La superposición de las escalas locales y globales nos deberían permitir explicar la lógica que rige la vida colectiva y las aspiraciones subjetivas, aun cuando en el mundo aparezcan signos de creciente desorganización de las actividades humanas sobre la superficie geográfica: terrestre, fluvial, marina o en los espacios aéreos.

Las propuestas de innovación didáctica en la enseñanza geográfica superaron la falsa armonía de la síntesis regional. Es cierto que perduran las taxonomías de los geofactores que presentan un escenario estático, donde transcurren los hechos del pasado. Pero también han llegado nuevas maneras de explicar estas relaciones sociales en los diversos medios. Y, sobre todo, nuevas ideas para fomentar el aprendizaje de estos fenómenos complejos y difíciles de explicar.

El artículo de Rafael de Miguel nos presenta una panorámica de la presencia de la geografía educativa española en la Comisión de Educación Geográfica, de la Unión Geográfica Internacional, desde su creación en 1952, y en *Eurogeo*, la Asociación de Geógrafos Europeos, que desde 1979 registra una amplia presencia de geógrafas/os españoles, no solo en su producción de trabajos, sino también en la gestión institucional. El estudio realizado por Rafael de Miguel nos permite hacer un seguimiento de los cambios acaecidos en las finalidades de la enseñanza de la geografía, algunas de las cuales se han manifestado en sus Cartas Internacionales en defensa de su enseñanza.

Con gran énfasis destaca el profesor De Miguel la función de *Eurogeo* en la difusión del papel de la geografía y de la educación geográfica en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, su aportación a la definición y difusión de seis conceptos clave en la geografía educativa es muy relevante en sus estudios y encuentros. Pero, al mismo tiempo, concluye que “la estructura del currículo en España y en casi todos los países del mundo sigue estando fundamentada en la concatenación de los bloques geografía física-geografía humana-geografía regional”. Es decir, las innovaciones académicas no suelen llegar a modificar el currículo oficial y, por supuesto, mucho menos el currículo real; o sea, lo que se enseña y

aprende en las aulas. Por eso parece preciso insistir en la conexión entre la investigación de la geografía didáctica académica y la praxis escolar.

Junto a las dos instituciones internacionales mencionadas (*UGI* y *Eurogeo*) hemos de mencionar las que forman parte del ámbito iberoamericano, como son *Nós Propomos* y *Geoforo Iberoamericano*, que nutren en gran medida muchos de los artículos de estos dos monográficos. Como se dijo en su momento (Rodríguez, Palacios y Souto, 2020), las relaciones en el mundo iberoamericano nos permiten abordar estudios comparativos en los cuales podamos sintetizar las problemáticas locales en los grandes desafíos globales de la humanidad. Coincidimos con el profesor De Miguel en señalar que el alumnado no estudia contenidos escolares que les faciliten la conexión con sus experiencias del espacio vivido. Por eso mismo, sería aconsejable crear redes desde la AUPDCS en relación con las instituciones que hemos mencionado, siguiendo la estela de las relaciones establecidas entre el Grupo de Didáctica de la AGE y la *Associação de Professores de Geografia* de Portugal.

La aportación de Isaac Buzo y Carlos Guallart se focaliza en cuatro ejes transversales: la centralidad del alumnado como protagonista del aprendizaje, la integración de las TIG como herramientas complementarias, la orientación hacia la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y la revalorización del trabajo de campo mediante recursos digitales. Sobre esta base se elabora un análisis DAFO que pone de manifiesto las contradicciones entre un marco legislativo favorable y la persistencia de inercias metodológicas, lagunas en la formación docente y rigidez en los currículos escolares. La experiencia de Isaac y Carlos como docentes de Secundaria se vislumbra en el análisis de las prácticas escolares que realizan. Igualmente, su conocimiento sobre las nuevas tecnologías le hacen adoptar algunas decisiones con la debida precaución para no caer en errores: “todas las referencias sugeridas por la IAG se verificaron manualmente y solo se incorporaron fuentes comprobadas”.

Los resultados alcanzados nos ponen de relieve la contradicción que ha apreciado entre “el discurso innovador y la práctica tradicional. Pese al consenso sobre la necesidad de transformación, persisten ampliamente metodologías transmisivas (...), sugiriendo una brecha entre la intencionalidad declarada y la acción efectiva”. Una paradoja que no es exclusiva de la geografía, constituyendo un desafío transversal en la innovación educativa. En este sentido parece preciso avanzar en el análisis de las representaciones sociales del profesorado respecto a su praxis escolar, para poder modificar ciertas rutinas implícitas, que suponen la reproducción del conocimiento escolar sin cuestionar el uso de nuevas tecnologías, lo que produce en determinadas ocasiones una asimilación acrítica de las mismas. Así subrayan la contradicción que se produce entre la innovación instrumental y la evolución epistemológica. “Existe el riesgo de adoptar nuevas herramientas sin modificar las concepciones previas sobre lo qué significa enseñar y aprender geografía”.

Como conclusión subrayan la necesidad de “consolidar comunidades académicas y profesionales que articulen investigación, formación docente y práctica educativa, generando conocimiento sobre cómo enseñar y aprender geografía de forma efectiva, relevante y transformadora”. Una propuesta muy semejante a la que hemos venido defendiendo desde el concepto de proyecto curricular en la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Paula Jardón nos presenta una investigación en la que propone la creación de un marco interdisciplinario entre geografía y arqueología. La participación ciudadana en las decisiones sobre las transformaciones en el territorio requiere del desarrollo de competencias espaciales, mientras que la arqueología incorpora en los procesos de investigación, así como en los del gestión, elementos e informaciones de cariz espacial como medio de contextualización necesario para la interpretación. La didáctica del objeto, las excavaciones simuladas o las recreaciones han sido frecuentemente atendidas en las investigaciones en la didáctica de las ciencias sociales. Sin embargo, los casos reales de análisis del territorio y del paisaje desde una perspectiva diacrónica, que incorporen la cartografía, la toponimia y las evidencias arqueológicas, rara vez han sido objeto de atención.

Las relaciones entre arqueología y otras ciencias sociales, como en este caso la geografía, permite desarrollar un pensamiento complejo e impugnar explicaciones teleológicas sencillas, como han hecho David Graeber y David Wengrow (2021) en su magnífica aportación sobre la manera de explicar Historia, en especial la reconstrucción de los primeros milenios de la humanidad. En coherencia con estos planteamientos, Paula nos indica que “frente a una idea de arqueología como simple recuperación de artefactos, se presentan los resultados que incorporan el espacio en la reflexión y las hipótesis de uso del territorio en tiempos pasados, en línea con los planteamientos de la geoarqueología...” Una posición educativa que permite al alumnado hacer sus propias conjeturas sobre la ordenación territorial en el pasado y cómo puede influir en las decisiones futuras.

La comparación de un currículo integrado de la geografía en el área de ciencias sociales, o bien su aportación individualizada al contexto escolar se puede observar en el artículo realizado conjuntamente desde Colombia y Brasil, pues en el primer caso la geografía se diluye en el área de ciencias sociales y, en el segundo, se presenta con una singularidad disciplinar. Las tradiciones disciplinares o integradas de las ciencias sociales, que también se diferencia en los casos de España y Portugal, se pretende comparar con el estudio de dos situaciones diferenciadas. A este respecto llamamos la atención del artículo realizado por S. Claudino y L. Mendes (2026) respecto a la posición de Portugal, pues permite entender la situación en una perspectiva educativa e institucional. Frente a falsas dicotomías que sitúan las propuestas disciplinares como conservadoras, el análisis desde la historia del currículo y sociología de la ciencia nos permite situar al conocimiento académico disciplinar como sustancial para abordar los problemas del presente. En este sentido señalan que *“la geografía portuguesa ha consolidado límites suficientemente sólidos como para garantizar la autonomía, pero no tan rígidos como para impedir el diálogo con otros campos. A la luz de la sociología del currículo, su fortaleza se deriva de un proceso histórico de construcción social del conocimiento escolar, respaldado por comunidades profesionales caracterizadas por cierta cohesión, legitimidad académica y estabilidad institucional”* (Ibid).

El artículo de las profesoras Silvia de Sousa y Sonia Sena, de Brasil, y de Luis Torres y Mario Hurtado, de Colombia, presenta un análisis comparativo de los currículos oficiales de geografía en la educación básica de estos dos países, enfatiza en la formación ciudadana y la incorporación de prácticas investigativas del entorno social en el estudio de la ciudad y la localidad. Se analizan los documentos curriculares rectores: en Brasil, la Base Curricular Nacional

Común (BNCC), y en Colombia, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Pese a las diferencias, concluyen que *“tanto en Brasil como en Colombia, la educación geográfica adquiere sentido cuando se orienta a interpretar, cuestionar y transformar las realidades socioambientales que afectan la vida de los niños y jóvenes. En este sentido, las prácticas descritas muestran que la geografía escolar puede contribuir de manera significativa a formar sujetos sociales capaces de intervenir en sus territorios desde perspectivas de justicia socioambiental y socioespacial”*. No obstante, se reconoce que la organización más formal de la geografía escolar en Brasil permite desarrollar de manera más sistemática este tipo de experiencias.

La práctica de la geografía escolar nos lleva a Argentina, con un artículo de las profesoras Lila Ferro, Marina Luna y Natalia Kindernecht que presenta los resultados de un proyecto de investigación (2019-2023) radicado en la Universidad Nacional de Luján (Argentina), centrado en la enseñanza de la “organización de los espacios rurales y urbanos” en escuelas secundarias ubicadas en zonas de interfase rural-urbana. Se parte de la hipótesis de que la enseñanza de la geografía persiste en la visión dicotómica (rural/urbano) y desatiende el enfoque de la interfase rural-urbana, marco interpretativo más actualizado sobre las dinámicas territoriales locales. Como podemos observar, desde distintas problemáticas locales, se destaca la presencia de una enseñanza de la geografía escolar que se traduce en un contenido taxonómico de lugares y geofactores regionales, lo que aleja claramente al alumnado de sus intereses respecto a los problemas ambientales, sociales, geopolíticos, económicos o culturales que aparecen en sus medios locales. Señalan que la realización de este estudio permitió “caracterizar la enseñanza de un contenido específico de la geografía (“organización de los espacios rural y urbano”) y plantear alternativas para enriquecerlo a partir de la recontextualización didáctica del concepto de interfase rural urbana”.

La miscelánea de REIDICS 19 reúne tres artículos que complementan el monográfico desde perspectivas vinculadas a las tecnologías digitales, la formación inicial del profesorado, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, la conciencia histórica, la educación para la ciudadanía y el pensamiento crítico.

“Creación de líneas de tiempo digitales en Ciencias Sociales: una experiencia colaborativa para la enseñanza de la Historia en la formación del profesorado” es la propuesta de un equipo investigador de la Universidad de Oviedo y la Universidad CEU Fernando III. Este estudio longitudinal analiza, durante cinco cursos académicos, el impacto de la creación colaborativa de líneas de tiempo digitales y el uso educativo de redes sociales en la formación inicial del profesorado. Los resultados evidencian una alta participación y satisfacción del alumnado, así como una mejora percibida de la competencia digital docente. La experiencia confirma el potencial de estas estrategias para promover una alfabetización digital crítica, creativa y contextualizada en la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde la Universidad Autónoma de Barcelona, Luis Guash y Neus González Monfort, presentan “La articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile”, analiza la articulación entre conciencia histórica y formación ciudadana en las Bases Curriculares vigentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. Mediante un análisis documental cualitativo de 75 objetivos curriculares, se examinan cuatro criterios: problematización del presente, subjetivación narrativa, compro-

miso con el futuro y uso público del conocimiento. Los resultados evidencian oportunidades para fortalecer procesos de formación ciudadana desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Por su parte, Amurabi Oliveira, desde la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil), bajo el sugerente título, “¿Quién teme al pensamiento crítico? Ataques a Paulo Freire en Brasil y su legado para la Didáctica de las Ciencias Sociales” analiza los ataques a la obra de Paulo Freire en el contexto del avance de movimientos conservadores y populistas autoritarios en Brasil. Desde la didáctica de las ciencias sociales, sostiene que estas críticas forman parte de una ofensiva antiacadémica y antidemocrática. Asimismo, destaca la vigencia de la pedagogía freireana, basada en el diálogo y el pensamiento crítico, como fundamento para una educación democrática, emancipadora y comprometida con la comprensión crítica de la realidad social.

Finalmente, Cecilia Sampietro presenta una reseña de la tesis doctoral de Arasy González Milea (2023), “Enseñar a pensar fuera del molde. Literacidad Crítica en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil”. Realizada en la Universidad de Málaga, constituye una aportación relevante al abordar el desarrollo de la literacidad crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Desde un enfoque cualitativo y crítico, analiza la evolución de 71 estudiantes mediante talleres formativos. Entre sus contribuciones destacan la sistematización de prácticas para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión sobre la dimensión política de la educación y la promoción de una ciudadanía democrática y socialmente comprometida desde la primera infancia.

Referencias

- Claudino, S y Mendes, L. (2026). La construcción de la autonomía escolar en geografía, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 123, 55-63
- Graeber, D. y Wengrow, D. (2021). *El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad*. Ariel.
- Rodríguez Pizzinato, L. A.; Palacios Mesa, N. y Souto González, X. M. (Eds) (2020). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Nau Llibres y Universidad de Barcelona-Geocrítica