



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Educación geográfica para el desarrollo
sostenible: un análisis crítico

Geographic education for sustainable
development: a critical analysis

Autor

Carlos Emilio Carceller Soriano

Director

Rafael De Miguel González

Facultad de Educación

2021-2022

Índice

1. Introducción	1
2. Una síntesis de la educación geográfica.....	3
2.1) Breve repaso por las corrientes geográficas actuales en miras a la globalización.	3
2.2) Una mirada a los currículos europeos	5
3. Una aproximación a la educación geográfica para el desarrollo sostenible o sustentable.	10
3.1) Evolución histórica del concepto:	10
3.2) Un análisis de la Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible:	12
3.2.1) La globalización y el desarrollo sostenible como ejes didácticos de la geografía.....	14
3.3) Educación geográfica basada en el urbanismo y la ruralidad sostenible.	15
3.3.1) El urbanismo desde un enfoque didáctico.....	16
3.3.2) La ruralidad desde una perspectiva didáctica	18
4. Una mirada a la educación geográfica sostenible latinoamericana.....	21
4.1) Didáctica de la geografía en América Latina.....	21
4.1.1) La Metropolización como eje temático de la educación geográfica ambiental	23
4.2) Los ODS desde una perspectiva intercultural.	25
5. Conclusiones	27
5.1) En relación con la Educación Geográfica	27
5.2) En relación con la Educación Geográfica basada en el Desarrollo Sostenible	27
5.3) En relación con la Educación Geográfica Sostenible latinoamericana.....	28
5.4) En relación con el currículo educativo aragonés de la LOMLOE	29
6. Bibliografía	31

1. Introducción

El proyecto expuesto en adelante manifiesta el interés que he mostrado durante mi trayectoria universitaria sobre la emergencia climática y, por ende, el cambio climático que tanto está afectando a nuestra calidad de vida como a los distintos ecosistemas que conforman el mundo. Para frenar dicha problemática se hace más necesario que nunca apostar por una educación geográfica basada en el desarrollo sostenible que fomente una conciencia crítica y sensibilice a los estudiantes sobre las graves repercusiones sociales y económicas que la acción antrópica está configurando sobre el entorno geográfico a escala local, nacional e internacional. Por su lado, se debe tener en cuenta que el desarrollo sostenible viene siendo estudiado desde la segunda mitad del siglo XX en el ámbito institucional a través de un ingente número de cumbres, comisiones, agendas, conferencias y foros como la Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo (1987), el V Programa de Acción de la Comunidad titulado “Hacia un desarrollo sostenible” por parte de la Unión Europea (1992), la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992), el Protocolo de Kyoto (1997), charlas de la UNESCO entre 1949 y 1972, la “Declaración de Lucerna sobre la Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible” (2007), la Cumbre Río +20 (2012), Objetivos del Desarrollo Sostenible (2015), el COP 21 (2016), Agenda 21, los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2000), conferencias como Hábitat I (1976), Hábitat II (1996) y Hábitat III (2017), la Agenda 2030, la “Declaración de la Comunidad Geográfica Mundial sobre las Crisis de Biodiversidad y Clima” (2021) etc. que han pretendido concienciar a una sociedad que sigue sumergida en un consumismo neoliberal desde finales de siglo XX sobre los distintos impactos medioambientales que se han ido y se siguen generando a raíz de la explotación de los recursos naturales del planeta. También, revistas como *Íber*, *Didacticae*, *Education Sciences*, *Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, *Didáctica Geográfica*, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Anekumene* (Geopaidea), ... han fomentado un interés por la enseñanza de la geografía en el ámbito educativo atendiendo a su actualización en un mundo globalizado que constantemente se transforma a nivel político, económico, social y cultural con la finalidad de promover en las aulas del imprescindible pensamiento geográfico para la comprensión del espacio geográfico en el que transcurre nuestra vida cotidiana.

En este panorama juega un papel esencial la Geografía como disciplina científica que estudia la interacción de la sociedad con el medio físico, lo que supone para el alumnado una oportunidad de desarrollar el pensamiento geográfico tan indispensable para la comprensión del espacio geográfico en sus distintos niveles (social, económico y cultural). Además, la materia de geografía y, en concreto, la educación geográfica basada en el desarrollo sostenible inculca en los discentes una serie de competencias interculturales, cívicas y ecosociales que les convierte en agentes activos para el cambio con el objetivo de aprender a solucionar los desafíos ecológicos, económicos, sociales y políticos como la escasez de agua, contaminación ambiental, desertificación, deforestación, problema energético, flujos migratorios, calidad de vida en las ciudades, despoblación en las zonas rurales, conflictos internacionales, pérdida de biodiversidad...

que la globalización económica sigue fomentando. En definitiva, se trata de formar a ciudadanos ambientalmente educados en aras de construir una sociedad más sostenible y democrática y, para ello, los docentes debemos apostar por el empleo de metodologías activas (aprendizaje por descubrimiento, estudios de caso, aprendizaje basado en la resolución de problemas, aprendizajes servicio...) que conviertan a los discentes en sujetos activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje con la pretensión de promover un pensamiento crítico y analítico.

En lo que atañe a su estructuración, el proyecto lo he delimitado en cuatro apartados. En el primero, titulado “Una síntesis de la educación geográfica,” hago hincapié en lo que significa la geografía desde el punto de vista científico y didáctico atendiendo especialmente a las corrientes geográficas actuales sobre globalización y a los currículos europeos. En su segundo epígrafe, denominado “Una aproximación geográfica para el desarrollo sostenible,” me centro en analizar la educación geográfica sostenible desde una perspectiva histórica, institucional y didáctica en miras a la globalización, al fenómeno urbano y la ruralización. A través del tercer apartado, titulado “Una mirada a la educación geográfica sostenible latinoamericana,” abarco el giro de la década de los 90 hacia una didáctica geográfica más crítica y reflexiva, el fenómeno de la metropolización como objeto de estudio en la enseñanza geográfica y los Objetivos del Desarrollo Sostenible desde una perspectiva intercultural estableciendo el foco en la figura del indígena como agente activo para el cambio y ejemplo paradigmático de un modo de vida sustentable, con la pretensión de construir un mundo sostenible donde la diversidad cultural asuma un rol protagónico. Por último, en las conclusiones establezco una recapitulación de los diferentes ejes temáticos vertebradores del proyecto y finalizo con una reflexión personal sobre la propuesta curricular de Geografía en Secundaria y Bachillerato aprobada por el gobierno socialista por medio de la LOMLOE para su aplicación en las distintas comunidades autónomas como es el caso de Aragón.

2. Una síntesis de la educación geográfica

La Geografía, disciplina científica vinculada a las Ciencias Sociales, comprende la interacción entre la sociedad y el medio ambiente haciendo hincapié en la comprensión de la realidad física, social y cultural donde el ser humano se desenvuelve a escala local, regional, nacional y global. Entender la geografía supone alcanzar una visión telescopica a través de procesos de indagación sobre la organización espacial de los distintos imaginarios físicos, sociales, políticos y económicos que conforman el mundo que nos rodea, es decir, “la geografía es capaz de enfrentar la complejidad y diversidad de procesos, sistemas e interconexiones entre los entornos humanos y naturales mediante el desarrollo del pensamiento analítico, el pensamiento crítico y el pensamiento lateral” (De Miguel, 2021, p.4).

La Historia y la Geografía convergen y se nutren a través de sus premisas y objetivos académicos porque ambas pretenden comprender el presente y democratizar la sociedad en la que vivimos concienciando a la ciudadanía de los problemas de diversa índole generados por la acción antrópica. Sin embargo, la forma de enfocar la comprensión de las realidades sociales es muy distinta porque mientras los historiadores analizan el tiempo histórico con el objetivo de observar la evolución de las sociedades, los geógrafos se centran en el estudio del espacio geográfico desarrollando un pensamiento geográfico que a su vez es relacional lo que desde la didáctica de la geografía permite convertir a los discíentes en ciudadanos racionales con capacidad de hacer frente a los continuos cambios sociales y culturales que se generan en un mundo cada vez más globalizado y, por ende, más interconectado tecnológicamente. Por ello y más que nunca, la geografía tiene como propósito inculcar la educación para la ciudadanía no solo desde el punto de vista ideológico como se lleva poniendo en práctica a través de la historia sino también desde la perspectiva del desarrollo sostenible con temas tan relevantes como el cambio climático, la deforestación, la ciudad, el ámbito rural, el turismo etc. que tratan transversalmente los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman nuestra vida cotidiana. La educación geográfica basada en valores cívicos debe fomentar en el estudiantado el pensamiento crítico a través de la selección, el rigor y contraste de la información con la finalidad de no caer en manipulaciones de ningún tipo. “En definitiva, este tipo de educación es un elemento básico de la educación para la ciudadanía y para la educación para el desarrollo sostenible. Y no solo porque los grandes temas de ambas lleven siendo objeto de estudio durante décadas de la ciencia geográfica (geografía política, geografía social, geografía física y geografía regional), sino porque permite al alumno ser más autónomo en su percepción del mundo físico y social, y también en su interacción con él” (De Miguel, 2021, pp. 5 y 6).

2.1) Breve repaso por las corrientes geográficas actuales en miras a la globalización.

Considero necesario realizar un breve análisis de las distintas corrientes geográficas actuales que han influido en la didáctica de temáticas referidas a la

globalización. Por lo que respecta a la geografía social y cultural, autores como David Harvey y Doris Massey manifiestan una clara crítica contra la ideología neoliberal, la globalización, el urbanismo exacerbado y las políticas imperialistas. Así, Harvey, a través de sus dos artículos titulados “El Derecho a la Ciudad” y “La Libertad de la Ciudad” entiende que “la urbanización ha desempeñado un papel crucial en la absorción de los excedentes de capital, siempre a una escala geográfica cada vez mayor, pero al precio de un proceso impresionante de destrucción creativa que ha desposeído a las masas de todo derecho a la ciudad” (Harvey, 2008, p.36). Para este autor, la premisa fundamental consiste en que las élites económicas han usurpado la libertad de la ciudad garantizada por su ocio seguro mientras que las capas más bajas sumidas en desempleo y marginación por parte de la oligarquía no tienen derecho a esta libertad porque carecen de medios para conseguirla.

Por su parte, Doris Massey ha teorizado sobre “la idea de que, en un mundo en proceso de globalización, la identidad local es esencial para el desarrollo de un “sentido global de lugar”, por el espacio de flujos, es decir, por la interdependencia del lugar vivido con otros lugares del sistema mundo global y para el ejercicio de una ciudadanía basada en la responsabilidad” (De Miguel, 2018, p.45). Según su autora, la reconceptualización del espacio y del lugar juega un papel relevante respecto al “sentido global de lo local”. “El espacio se conceptualiza como un producto de relaciones, una complejidad de redes, vínculos, prácticas, intercambios tanto a nivel muy íntimo (hogar) como a nivel global. Esto es fundamental porque implica, por una parte, que si el espacio no es simplemente la suma de territorios sino una complejidad de relaciones (flujos y fronteras, territorios y vínculos) ello involucra que “un lugar”, un territorio, no puede ser tampoco algo simple, cerrado y coherente. Al contrario, cada lugar es un nodo abierto de relaciones, una articulación, un entramado de flujos, influencias, intercambios etc. Por tanto, la identidad de un lugar no está arraigada simplemente dentro del mismo, sino que está compuesta también por relaciones externas” (Massey, 2004, pp. 78 y 79). Este enfoque entraña a su vez con la denominada “geografía vivencial” de Margaret Robertson mostrándose la interrelación entre el espacio local y lo global y con la obra sobre geografía humanista de Yi Fu Tuan titulada “*Topofilia, un estudio sobre percepciones, actitudes y valores medioambientales*” donde expone el concepto “topofilia” como “lazo afectivo entre las personas y el lugar o ambiente circundante” (Tuan, 2007, p.13) asumiendo especial relevancia a la hora de evidenciar la continua interacción afectiva entre el ser humano y el entorno en el que se desenvuelve.

“Sin embargo, fue con la adopción de las TIC cuando la geografía se convirtió en una disciplina tecnológica que apostaba por representar la realidad a través de mapas virtuales, los SIG, aplicaciones informáticas como la geolocalización o georreferenciación etc. facilitando las interacciones entre el ser humano y su entorno. “Ello supuso la irrupción de un nuevo paradigma denominado neogeografía que implica una nueva dimensión más informal, colaborativa y participativa del conocimiento

geográfico, y por lo tanto esencial para una reformulación de la didáctica de la geografía en la educación geográfica digital” (De Miguel, 2018, pp.45 y 46).

Siguiendo con lo expuesto, autores como Robert Kaplan, Harm de Blij y Tim Marshall conciben la geopolítica vinculada a la geografía física, es decir, para ellos el espacio geográfico es un factor influyente en los aspectos geoestratégicos. Para Kaplan, la geopolítica se asemeja a la definición de estrategia que expuso Napoleón en su tiempo: “Estrategia, como fue definida por Napoleón, es el arte de usar militar y diplomáticamente el espacio y el tiempo. Geopolítica constituye el estudio del ambiente externo que enfrenta un estado cuando al mismo tiempo está determinando su propia estrategia: ese ambiente también rodea a los otros estados que luchan por supervivencia y ventajas. En corto, geopolítica es la influencia de la geografía sobre las divisiones humanas” (Kaplan, 2012, p.60). Además, en cuanto a la didáctica de la geografía, consideran que los docentes deben inculcar en los discíntes un pensamiento crítico que le oriente en la resolución de problemas del mundo actual como son el cambio climático, el terrorismo global, los conflictos internacionales etc. lo que facilitaría una democratización de la sociedad. Y es a través de esta corriente donde la educación geográfica asume un principal protagonismo porque pretende que el alumno se convierta en agente activo de su proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del análisis de categorías geográficas como estado, territorio, nación, frontera, soberanía, ciudadanía, poder etc. que explican la jerarquización social del mundo contemporáneo.

2.2) Una mirada a los currículos europeos

El currículo español de geografía desde la LOMCE se encuentra estancado por la continua importancia que se le lleva otorgando a los contenidos conceptuales sin tener en cuenta los procedimientos y las actitudes que la LOGSE y la LOE reflejaron en su momento de manera muy sutil. Es por ello por lo que el currículo de la asignatura de geografía sigue siendo descriptivo, es decir, el alumnado adquiere los conocimientos de forma memorística sin hilo conductor alguno a través de una metodología expositiva donde el docente asume el rol protagonista de la clase. Por tanto, es urgente modificar dicho currículo con el objetivo de formar a los estudiantes en competencias geográficas que les sirvan para convertirse en ciudadanos del mundo y aportar un granito de arena en la resolución de los graves problemas que en la actualidad están acechando al mundo como la pobreza, el impacto medioambiental, la globalización etc. Para ello se debe apostar por una enseñanza activa a través de la cual el alumnado se convierta en sujeto activo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje consiguiéndose por medio de estudios de caso, de resolución de problemas, por descubrimiento, por indagación que incentiven el aprendizaje significativo. “Es por ello necesario que, cualquier esfuerzo de revisión curricular – tanto en la ESO como en el Bachillerato – debe ser capaz de integrar aquellos temas sociales y territoriales de mayor actualidad, de tal manera que la enseñanza de la geografía escolar pueda ser considerada como una materia de interés para el alumnado, con contenidos actualizados para la comprensión de los fenómenos sociales

contemporáneos o de los problemas del mundo” (De Miguel, 2012, p.17). Además, a diferencia de los currículos europeos (excepción de Francia e Italia) en España la geografía se enseña junto a la historia suponiendo una cierta desventaja: la supuesta limitación del desarrollo del pensamiento geográfico en el estudiantado español. Sin embargo, debo señalar que el caso francés es excepcional porque han sabido perfectamente vincular ambas disciplinas con el propósito de plantear distintas soluciones a las problemáticas sociales actuales a través de metodologías activas de enseñanza que han supuesto un aumento de motivación en los discentes.

Por lo que respecta a los currículos europeos, el inglés y el estadounidense representan los ejemplos paradigmáticos de la enseñanza de la geografía. Así, se estructuran en varios ejes: “lugar, espacio, escala, interdependencia, procesos físicos y humanos, medioambiente/desarrollo sostenible, diversidad cultural y usos de la geografía. A estos grandes ejes se le suman las habilidades geográficas – estadísticas, gráficas y cartográficas incluyendo los SIG – el trabajo de campo, así como el proyecto escolar de educación geográfica” (De Miguel, 2018, pp.49-50). Además, emplean metodologías activas como el aprendizaje por descubrimiento y se enseña a utilizar las TIC como herramienta geográfica primordial para el análisis de mapas, estudios georreferenciales etc. obteniendo de esta forma una visualización espacial. Si nos atenemos al currículo alemán junto con el belga se puede afirmar que el estudio del espacio geográfico asume un papel primordial con el propósito de fomentar en los discentes un desarrollo del pensamiento espacial y saber aplicarlo. En lo que se refiere al currículo finlandés, se debe subrayar que los contenidos conceptuales se relegan a un segundo plano concediendo una relevancia absoluta a la formación del alumnado en cuestiones que afectan a la vida cotidiana (paisaje y medioambiente, personas y culturas, desarrollo sostenible etc.). Lo interesante en este currículo es que rompe con el método descriptivo de transmisión entendiendo que lo esencial consiste en “la adquisición de información geográfica por medio de diferentes fuentes, su procesamiento, y su valoración crítica como datos fiables” (De Miguel, 2018, p.51). Por último, en el currículo francés la geografía también se enfoca hacia temáticas vinculadas al mundo actual como las mencionadas anteriormente y hace especial énfasis en los factores de localización y en la identidad del espacio geográfico, es decir, en el vínculo cultural que une al ciudadano francés con su territorio.

En la actualidad, se hace más necesario que nunca introducir una reorientación curricular basada en la educación geográfica para el desarrollo sostenible en aras de inculcar en el alumnado una preocupación por las realidades económicas, sociales y medioambientales que últimamente están conllevando a un incremento de la emergencia climática. La publicación de la obra de Fien titulada *El Manifiesto para la Enseñanza de la Geografía* (1992) asentó e ilustró perfectamente un análisis sobre la educación geográfica sostenible convirtiéndose en uno de los primeros ejemplos paradigmáticos de la geografía ambiental que trataba la sostenibilidad curricular definiendo conceptos, actitudes, valores y habilidades. Por su parte, el geógrafo que se cita a continuación considera que “Morgan plantea una geografía de bachillerato organizada en tres bloques

temáticos: un mundo complejo y diverso; un mundo a la medida de las personas (historia ambiental); un mundo en conflicto; y hacia un mundo solidario. Otro experto como McManus cree que la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible debe mostrar las diversas formas de conceptualizar la sostenibilidad según las relaciones entre el medioambiente, la sociedad-cultura y la economía” (Granados, 2010, p.31). No obstante, la publicación por excelencia que mejor ha pretendido transformar el currículo hacia una educación geográfica sostenible ha sido la denominada “Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible” (2007). Según este documento, temas como el calentamiento global, el agotamiento de la energía, el excesivo uso de recursos no renovables, el cambio de la población junto a la adquisición de habilidades geográficas como el desarrollo de la percepción geográfica del espacio, lugar y ambiente o el empleo de las TIC configuran una geografía más crítica y reflexiva que se preocupa por fomentar en los estudiantes el imprescindible pensamiento espacial y una cierta sensibilización ambiental con el fin de que se hagan replantear los distintos desafíos que la globalización está generando en este mundo cambiante y de constantes influjos políticos, económicos y socioculturales.

Debe tenerse en cuenta que cada vez más centros educativos europeos están intentando adoptar una educación geográfica basada en el desarrollo sostenible a través de la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los currículos de distintas materias educativas como Educación para la Ciudadanía, Economía y Filosofía. En cuanto a la primera asignatura, contenidos como la igualdad de género, la educación para la democracia, las aplicaciones éticas del desarrollo tecnológico, la pobreza y las desigualdades y los conflictos armados y sus acuerdos de paz se consideran temáticas que reflejan una clara conexión con las ciencias geográficas con el objetivo de formar a ciudadanos ambiental y democráticamente educados (Corrales, Sánchez, Moreno y Zamora, 2020). En este contexto curricular, se introducen categorías geográficas como ciudadanía ecológica, sostenible, glocal y global que otorgan especial relevancia a los procesos de transformación de índole político y socioeconómico con la finalidad de fomentar un mundo más justo, equitativo, inclusivo y democrático a diferentes escalas de análisis. Respecto a la segunda asignatura, los procesos productivos, las desigualdades y la distribución de los recursos públicos, el desempleo y sus implicaciones en la economía y los efectos medioambientales de la globalización se consideran también contenidos vinculados a los ODS que aportan una visión sustentable de la economía que vertebría nuestro mundo. Por último, los procesos de configuración de la sociedad y reflexiones críticas desde una perspectiva ética acerca del medioambiente y la sustentabilidad se consideran también una oportunidad de acercamiento al conocimiento filosófico desde un enfoque geográfico (Corrales et al., 2020).

Entre las metodologías de enseñanza y aprendizaje por medio de las cuales se pueden trabajar los ODS deben destacarse los debates, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizajes interactivos, aprendizajes al aire libre o experienciales, las discusiones sobre problemáticas actuales de forma grupal, aprendizajes basados en la

indagación, el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, aprendizajes basados en problemas y aprendizajes servicio (Yli-Panula, Jeronen y Lemmetty, 2019). No obstante, hay que tener en cuenta que aprender sobre cuestiones geográficas como el cambio climático y desarrollar el pensamiento geográfico en entornos al aire libre garantiza oportunidades únicas para cultivar la creatividad permitiendo poner en práctica habilidades de resolución de problemas con el fin de abordar los desafíos ambientales. Además, el hecho de que el estudiante entre en contacto con el entorno natural que lo rodea le proporciona un aprendizaje holístico e integrador y una capacidad de concentración y retención más eficaz que en el aula permitiéndole desarrollar de esta forma un sentido de identidad vinculado al respeto y cuidado por el espacio geográfico (Yli-Panula, et al., 2019)

A su vez, entre las temáticas a impartir sobre los ODS que más repercusión han tenido según los proyectos de investigación realizados sobre didáctica de la educación geográfica basada en el desarrollo sostenible caben destacar: la sostenibilidad ambiental ecológica (el cambio climático, las aguas subterráneas), la sostenibilidad social (igualdad de género, estilo de vida sostenible, la atención médica) y la sostenibilidad económica y cultural (conocimiento cultural tradicional y conocimiento cultural del lugar) (Yli-Panula, et al., 2019). Así mismo, entre los objetivos principales elaborados por la UNESCO que vertebran los principios de una adecuada educación geográfica sostenible se encuentran aquellos que suponen la toma de conciencia sobre la acción antrópica, entender lo que significan los derechos humanos, la igualdad de género, una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la diversidad cultural, despertar la sensibilidad ambiental, apoyar la enseñanza interdisciplinar y desarrollar habilidades cívicas para estilos de vida sostenibles (Yli-Panula, et al., 2019).

En definitiva, poner en marcha proyectos curriculares fundamentados en la explicación y selección de determinados ODS supone para los discentes una oportunidad de hacerles transformar sus modos de pensar en una mentalidad más abierta, flexible y crítica con el entorno que los rodea convirtiéndose en agentes activos para el cambio a través de “la participación de voluntariados en colaboración con ONGs, tomar conciencia en igualdad de género y en la prevención de la violencia de género, informarse sobre los procesos de producción de las empresas hacia modelos más sostenibles, conocer las condiciones de trabajo que se ofertan en las empresas, construir ciudades más sostenibles reformando la movilidad (utilizar transporte público y bicicleta) y aumentar el nivel de reciclaje de los residuos, analizar la publicidad y sus estrategias, consumir menos en todo, apostar por productos ecológicos y valorar cada vez más los sistemas políticos democráticos” (Medir y Serra, 2021, pp.79-81).

En síntesis, la educación geográfica debe garantizar el desarrollo de competencias como la espacial, la digital, la ciudadana etc. que consoliden el pensamiento crítico, analítico y lateral a través de la puesta en marcha de metodologías activas teniendo en cuenta, además, que uno de los pilares esenciales para preparar una clase de geografía

dinámica consiste en seleccionar aquellos conocimientos geográficos políticos, económicos, sociales y culturales que supongan una aproximación a la realidad del discente (movimientos migratorios, desarrollo sostenible, estudio del urbanismo, la ruralización, el turismo sostenible, la gestión de las energías renovables etc.) sabiéndolos combinar con las TIC (pensamiento lógico). Hoy en día, como se ha podido observar en las investigaciones recientes, los docentes están comenzando a integrar los ODS en sus programaciones curriculares como estrategia didáctica para que los estudiantes alcancen una compresión del espacio geográfico basada en el desarrollo sostenible mucho más profunda y se acerquen de esta forma a un aprendizaje basado en la resolución de problemas que les permita entender los desafíos sociales y medioambientales contemporáneos de forma crítica y analítica en sus diversas escalas.

3. Una aproximación a la educación geográfica para el desarrollo sostenible o sustentable.

En la actualidad, la acción antrópica está causando una profunda limitación de los recursos naturales conllevando a su vez a un aumento de la pobreza más acusada en los países en vías de desarrollo, graves impactos medioambientales y pérdida de la biodiversidad, una masiva urbanización, una profunda despoblación en las zonas rurales etc. repercutiendo en los niveles de vida de la sociedad. Por tanto, para alcanzar un mundo bajo las premisas de la sostenibilidad es necesario, en primer lugar, que desde los cargos públicos se promulguen políticas sostenibles que se conviertan en acciones y no en palabras y, en segundo lugar, que desde los sistemas educativos se fomente una educación geográfica basada en el desarrollo sostenible que realmente se preocupe de formar a estudiantes como ciudadanos del mundo y procure promover soluciones a los verdaderos problemas sociales a los que van a tener que enfrentarse en el futuro. En definitiva, este tipo de educación debe convertirse en una de las claves esenciales para la democratización de la sociedad porque educar desde la sostenibilidad atañe no solo a la política (estados) sino también a la economía (empresas) y al uso sofisticado de las tecnologías que tan presentes están en nuestra vida cotidiana.

3.1) Evolución histórica del concepto:

El término “desarrollo sostenible” apareció por primera vez definido en el informe de Brundtland “Nuestro Futuro Común” de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo en 1987 como “aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas propias” (Larrouyet, 2015, p.11). Un tiempo más tarde, en la Cumbre de la Tierra de Naciones Unidas llevada a cabo en Río de Janeiro en 1992 se redactó la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo por medio de la cual el concepto se vinculó con el medioambiente, la sociedad y la economía dándose a conocer por el resto del mundo. La principal solución que se alcanzó de esta cumbre fue la puesta en marcha de la denominada Agenda 21 a través de la cual se apostaba por la sostenibilidad en los países desarrollados y en vías de desarrollo. Además, la Unión Europea impulsó en 1992 el V Programa de Acción de la Comunidad titulado “Hacia un desarrollo sostenible” que tenía como premisas proteger el medioambiente de la acción antrópica e “impulsar políticas sociales y económicas sostenibles en las zonas más deprimidas, normalmente las zonas rurales, que otorguen a estas regiones un equilibrio natural y un bienestar económico, que permita a sus habitantes desarrollar una forma de vida sostenible acorde a sus propias necesidades” (Larrouyet, 2015, p. 12).

Todo este panorama internacional de cumbres que apostaban por el ecologismo se debe enmarcar dentro de un contexto de reivindicación política donde los movimientos sociales ambientalistas se convirtieron en los auténticos protagonistas que fomentaban el cambio de mentalidad en unos momentos en los que el neoliberalismo estaba

impregnando el mundo causando graves problemas de impacto medioambiental, aumento de la pobreza, masificación urbana etc. Por ello, durante la década de los años 70 comenzaron a organizarse numerosas manifestaciones a través de plataformas políticas como el *Sierra Club*, *Greenpeace* y *Friends of the Earth* con el objetivo de frenar la crisis ambiental y concienciar a la sociedad sobre modelos económicos y tecnológicos más sostenibles, sin olvidar que con anterioridad y desde organismos institucionales como la UNESCO, entre 1949 y 1972, ya se impartieron charlas y conferencias relativas a la vulnerabilidad de los recursos naturales por la desmesurada acción antrópica que se estaba ejerciendo, siendo un ejemplo de ello la Conferencia Internacional de la Biosfera auspiciada en París en 1968.

Por último, debo concluir este apartado a la luz de la definición dada por Larrouyet del concepto de desarrollo sostenible porque la considero imprescindible para las explicaciones posteriores. Así, “el desarrollo sostenible se basa en tres componentes: sociedad, economía y medioambiente teniendo como propósitos un desarrollo (apropiado) que no afecte sustancialmente a los ecosistemas, buscar la manera de que la actividad económica mejore el sistema ambiental, reconocer la importancia de la naturaleza para el bienestar humano, proteger y mejorar el estado de los ecosistemas y restaurar aquellos que están degradados, asegurar que la actividad económica mejore la calidad de vida de todos, usar los recursos eficientemente, poner su confianza en el desarrollo e implementación de las tecnologías limpias y en definitiva apostar por la paz, la igualdad , los derechos humanos y la democracia” (Larrouyet, 2015, p.21). A estos tres factores se ha añadido recientemente el componente cultural con la finalidad de proteger la diversidad cultural. Además, se configura en torno a cuatro dimensiones: la dimensión económica (procesos de producción más limpios y eficientes), la humana (reparto equitativo de los recursos), la ambiental (sustento de la naturaleza), la institucional (descentralización política- administrativa) y la tecnológica (innovación más eficiente). Por tanto, la sostenibilidad como se puede observar se convierte en una estrategia de desarrollo a largo plazo que para lograr su éxito considera necesario que los cargos públicos actúen promoviendo políticas sociales encaminadas a solucionar los efectos negativos que la globalización está dejando a su paso. Un ejemplo de ello sería establecer en los currículos educativos más horas dedicadas a la asignatura de geografía y, especialmente, seleccionar la educación geográfica sostenible como eje temático transversal a la hora de impartir la materia. En definitiva, el sistema educativo debe ser uno de los pilares esenciales que garantice una sociedad preocupada por la acción antrópica a través de propuestas didácticas como resoluciones de problemas, estudio de casos o aprendizajes por descubrimiento que supongan a su vez una aproximación a las distintas realidades sociales a través de las cuales se refleje la interacción entre el ser humano y su entorno.

3.2) Un análisis de la Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible:

En un mundo en el que los recursos naturales se están agotando por el extractivismo económico y donde existe una clara falta de compromiso ético y conciencia ambientalista por parte de la población, se hace más necesario que nunca dar a conocer las problemáticas sociales que están mermando nuestros niveles de salubridad y aprender a ser capaces de solucionarlas a través de acciones sustentables que se materialicen con el objetivo de transformar la mentalidad consumista de la que estamos imbuidos. “En este contexto, la geografía, la educación para la sustentabilidad y específicamente la educación geográfica para la sustentabilidad, se encuentra llamada a responder a una demanda con profundas connotaciones sociales, económicas y ambientales: globalización, cambio climático, desarrollo humano, diversidad (biológica, socio-económica y cultural), desarrollo sustentable, que implican no solo la individualización de interrelaciones, sino también el posicionamiento en una dimensión ética y solidaria con las nuevas generaciones” (Araya, 2009, pp.31 y 32).

Por tanto, educar en términos de sostenibilidad supone desarrollar el pensamiento crítico en los discentes convirtiéndolos de esta forma en ciudadanos comprometidos con su entorno y haciéndoles más conscientes de sus propias habilidades para lograr cambios de mentalidad que reflejen una profunda transición hacia un mundo más sustentable. Ello significa plantearse la formación de un ser humano íntegro, capaz de reconocerse como parte del mundo natural y de relacionarse armónicamente con él. “En este marco, la UNESCO decidió establecer el período de 2005 al 2014 como la década de la educación para la sustentabilidad planificando diversas actividades académicas y culturales con el propósito de contribuir a la toma de conciencia del tema para las actuales y futuras generaciones” (Araya, 2009, p.36). El año 2000 fue una fecha especialmente relevante por la promulgación de la Declaración de Seúl en la que se contiene una defensa de la diversidad cultural, los derechos humanos, del medioambiente difundiendo el activismo ambientalista a escala local e internacional. Otro año fundamental lo encontramos en el 2007 por la elaboración de la denominada “Declaración de Lucerna sobre la Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible” por parte de la Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Internacional de Geógrafos a través de la cual se reivindicó la importancia de la geografía como disciplina científica y su estrecha vinculación con el desarrollo sostenible, la adecuación de los currículos en materia geográfica para la impartición de una adecuada educación basada en la sustentabilidad y la puesta en práctica de las TIC como herramienta primordial en el desarrollo del pensamiento geográfico sustentable. En la primera consideración se hace hincapié en el análisis de la categoría geográfica “Ecosistema Hombre-Tierra” cuya composición engloba la naturaleza, la cultura, la sociedad y la economía. Según la declaración, “el conocimiento, las percepciones y los valores de las personas (el individuo) son cruciales para implementar el desarrollo sostenible. La consecuencia de este pensamiento en modo sistemático es la necesidad de pensar ecológica u holísticamente, esto es, cómo naturaleza, sociedad e individuos están interconectados” (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007, p.2). Ateniéndose a la segunda premisa, se acuerda que para enseñar una correcta

educación geográfica basada en el desarrollo sostenible es necesario diseñar un currículo que atienda a las necesidades particulares de las distintas regiones del mundo. Un currículo global dejaría al margen cuestiones primordiales de cada territorio conllevando a generalizaciones de carácter enciclopédico sin tener en cuenta las particularidades de cada espacio geográfico. En tercera y última consideración, la declaración manifiesta la relevancia de las TIC como herramienta esencial para el estudio de la ciencia geográfica porque permite “analizar el mundo y sus representaciones mentales, adquirir una visión directa de las actitudes y perspectivas de las personas afectadas por problemas de sostenibilidad (desastres naturales, contaminación ambiental, crisis económicas...) y entender mejor las conceptualizaciones y actitudes que se refieren a los problemas de sostenibilidad de pueblos de culturas diversas” (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007, p.7).

Para cumplir con estas premisas en la Declaración se hace referencia a tres ámbitos competenciales que los discentes deben tener en cuenta para una profunda comprensión de la temática: el conocimiento, las habilidades y las actitudes. “En concreto, a través del conocimiento y la comprensión geográfica de los sistemas naturales, la interacción entre ecosistemas, y los sistemas socioeconómicos se ayuda a los estudiantes a comprender el mundo a través de conceptos geográficos clave como: localización, distribución, distancia, movimiento, región, escala, asociación espacial, interacción espacial y cambio a lo largo del tiempo. El trabajo sobre habilidades de comunicación, razonamiento y aptitudes prácticas y sociales ayuda a explorar temas geográficos en un rango de niveles desde lo local a lo internacional. Y con el desarrollo de actitudes y valores se ayuda a buscar soluciones a preguntas y problemas locales, regionales, nacionales e internacionales sobre la base de la Declaración Universal de Derechos Humanos” (De la Calle, 2013, p.39).

Del mismo modo, hay que valorar los documentos más recientes entre los que se encuentran aquellos relacionados con la Estrategia UE 2020 teniendo como metas el crecimiento inteligente, sostenible e integrador a través de la puesta en marcha de medidas políticas que miren hacia el empleo, la innovación, el cambio climático, la pobreza y la educación. Se debe tener en cuenta, además, el reciente documento ampliamente analizado y denominado “Declaración de la Comunidad Geográfica Mundial sobre las Crisis de Biodiversidad y Clima” (2021) a través del cual se ha trasladado a la sociedad civil y, especialmente, a los altos cargos públicos y económicos la necesidad de combatir el cambio climático reduciendo las emisiones de gases de efecto invernadero y la pérdida de biodiversidad que la acción antrópica está generando a través de la explotación de los recursos naturales. Para ello, se hace un llamamiento a concienciar sobre la importancia de la geografía como disciplina científica indispensable para solucionar los desafíos sociales, económicos y ambientales que las políticas neoliberales enmascaran con el objetivo de albergar sus intereses económicos. En definitiva, esta reunión pretende cimentar las bases para nuevos y ambiciosos objetivos de la mano de las ciencias geográficas para la conservación mundial de la naturaleza hasta 2030.

Como se ha podido observar, la educación geográfica sostenible establece un pensamiento crítico y comprometido con el medio inculcando una mentalidad transformadora en los discentes con el objetivo de lograr una justicia social para las generaciones actuales y venideras. “No solo eso, sino que este tipo de educación ayuda a las personas a entender lo que pasa (saber), a sentirse parte de la sociedad en la que viven (saber ser) y conocer cómo pueden participar en los procesos de desarrollo (saber hacer). Además, deben desarrollar la capacidad de aprender a aprender, es decir, ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida aumentando la motivación y la confianza del propio estudiante” (Serrano y Sebastián, 2021, p.16). Siguiendo con lo expuesto, considero importante remarcar que el saber hacer resulta imprescindible en los estudiantes para desarrollar en ellos un pensamiento geográfico al requerir del dominio de las TIG y del trabajo colaborativo puesto en práctica durante el trabajo de campo. Por otro lado, este tipo de educación se debe enseñar desde un enfoque interactivo donde el alumnado se convierta en el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje haciéndole partícipe de sus propios actos por medio de aprendizajes exploratorios. En resumen, cuando los docentes instruyen en los principios de una educación geográfica para el desarrollo sostenible pretenden que los estudiantes lleguen a realizarse como ciudadanos del mundo enseñándoles a ser conscientes de las problemáticas sociales y culturales actuales y fomentando un mundo más sostenible a través del respeto a la diversidad cultural y al medioambiente.

3.2.1) La globalización y el desarrollo sostenible como ejes didácticos de la geografía.

En la actualidad vivimos en un mundo interconectado donde las tecnologías, los transportes, la geopolítica, los intercambios comerciales, los movimientos migratorios etc. hacen que percibamos nuestro entorno de manera globalizada configurándose una nueva dimensión de la relación medio-ser humano en el panorama geográfico. “En este sentido, se presta atención a temáticas que se generan con los procesos de globalización como la pobreza, la geografía de la religión, los nuevos espacios, de la geografía de la vulnerabilidad, de las nuevas ruralidades..., una perspectiva de análisis que pone el relieve en conceptos de *lo invisible, lo intangible y lo efímero en geografía*, consideradas marginales en los estudios tradicionales” (De la Calle, 2013, p.40). Entiéndase por “invisible” categorías político-sociales como el *poder* que hoy en día se extraña a conglomerados anónimos sin una posición territorial fija. Respecto a lo “intangible” se refiere la denominada geografía de la religión que trata el estudio de las percepciones, las emociones, sensibilidades que, por ejemplo, el patrimonio cultural nos puede llegar a transmitir a través de su observación. En lo concerniente al término “efímero” hace referencia a la dimensión temporal en un mundo que se presenta fluido y en continuo movimiento con cambios bruscos en la mentalidad productiva. Por tanto, “para entender el espacio mundial actual, la enseñanza debe incorporar estas “otras geografías”. Y por ello se propone que la enseñanza de la geografía debería incluir cuestiones relativas a la lucha contra la pobreza, la deuda externa, los inmigrantes, los planteamientos geopolíticos, el comercio internacional y sus consecuencias, la importancia de los

recursos en geopolítica, y los problemas de la energía. Contenidos todos ellos que contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, objetivo último de la enseñanza” (De la Calle, 2013, p.41).

Los docentes deberíamos de organizar las diferentes temáticas sobre geografía física y humana que se muestran en los manuales de texto de manera transversal de forma que los estudiantes obtuvieran una visión telescopica del espacio geográfico a través del estudio de los tres componentes que configuran la educación geográfica para el desarrollo sostenible: el medioambiente, la economía, la sociedad. No se deben explicar por separado, sino que el esfuerzo reside en saber conectar dichos factores con el objetivo de incentivar en el alumnado un pensamiento geográfico que les permita comprender el cambio global y que vaya más lejos de la simple acumulación de datos descriptivos sin hilo conductor alguno. La geografía trata de una materia con una visión integradora e interdisciplinar que persigue formar al discente en la resolución de problemas geográficos actuales que afectan al entorno que lo rodea, por tanto, sería conveniente plantear la asignatura de secundaria y bachillerato en torno a ejes temáticos transversales como lo planteó en su día la profesora Fernández Caso: “*la restructuración capitalista y los procesos de organización territorial, transformaciones políticas recientes, desigualdad, pobreza y exclusión social, desarrollo y medioambiente, cuestiones culturales y gestión territorial y políticas territoriales*” (De la Calle, 2013, p.42). Esta forma de impartir la materia de geografía promueve un aumento del interés por parte del estudiantado porque a través de este tipo de organizaciones temáticas se pueden llevar a cabo metodologías activas como estudios de caso, aprendizajes por descubrimiento, trabajos de campo, aprendizajes basados en problemas etc. que sitúen al alumnado como sujeto activo de su propio proceso de enseñanza aprendizaje permitiéndole alcanzar un aprendizaje significativo de su medio circundante.

En síntesis, cuando se imparte la asignatura de geografía en las enseñanzas contenidas en la ESO y el Bachillerato los investigadores en didáctica de la geografía conciben como error dejar al margen los problemas políticos, sociales y culturales que están surgiendo con la globalización. Este enfoque temático debe ser objeto de estudio transversal durante todo el curso académico abordándolo a través de metodologías activas que fomenten en el alumnado un pensamiento geográfico-espacial que le permita a su vez plantear distintas respuestas a los graves desafíos que la globalización y el cambio climático están acrecentando.

3.3) Educación geográfica basada en el urbanismo y la ruralidad sostenible.

Como se ha podido comprobar en los epígrafes anteriores, las políticas sobre desarrollo sostenible se llevan promoviendo desde diferentes organismos a través de foros y cumbres internacionales con sus respectivos compromisos como han sido *Agenda 21*, los *Objetivos del Desarrollo del Milenio* y la *Agenda 2030* siendo ésta última la más relevante por la redacción de los diecisiete objetivos sostenibles que la sociedad debería

cumplir para la consecución de un mundo más democrático y verde. Estos objetivos se diseñaron con el propósito de erradicar la pobreza mundial, el cambio climático, luchar por la igualdad de la mujer, combatir el impacto medioambiental y fomentar un nuevo modelo de ciudad más sostenible que mejorase los niveles de vida de los ciudadanos. Además, “los ODS se aplican a tres escalas: a nivel mundial, para garantizar un mayor liderazgo, más recursos y soluciones más inteligentes; a nivel local, incluyendo las transiciones necesarias en las políticas, los presupuestos, las instituciones y los marcos reguladores de los gobiernos, las ciudades y las autoridades locales y, finalmente, a nivel individual, acción por parte de las personas, para generar un movimiento imparable que impulse las transformaciones necesarias” (Serrano y Sebastián, 2021, p.43).

3.3.1) El urbanismo desde un enfoque didáctico

La geografía urbana se considera una rama de la geografía clave en la didáctica porque ha supuesto una oportunidad para el discente de analizar las relaciones entre ser humano y su entorno donde sus percepciones o representaciones mentales adquieren suma importancia en la recreación del espacio geográfico que lo envuelve. Esta rama que tuvo como objetivo plantear proyectos de planificación y gestión urbanísticos más sostenibles con el fin de aumentar los niveles de vida de la población comenzó a difundirse a través de las conferencias como Hábitat I (1976), Hábitat II (1996) y Hábitat III (2017). No se debe olvidar que estas conferencias de divulgación científica fueron acompañadas de otros antecedentes como el protocolo de Kyoto (1997), la Cumbre Río +20 (2012), la promulgación de los ODS por parte de Naciones Unidas (2015) o el COP 21 (2016) A través de estos foros y cumbres internacionales se dieron a conocer los verdaderos desafíos que las sociedades urbanas estaban generando en un mundo cada vez más interconectado gracias a las TIC y al comercio internacional: “las crecientes necesidades de movilidad metropolitana, la competencia geoestratégica, los efectos medioambientales y el impacto del cambio climático , la seguridad, la inclusión social, la regulación de los usos del suelo, el acceso a la vivienda y a los servicios, la transformación productiva, el acceso a empleo, el desequilibrio en la jerarquía urbana entre unas regiones metropolitanas que concentran el crecimiento y la innovación, y unas ciudades medias y pequeñas en franco declive demográfico, etc.” (De Miguel, 2017, p.11). Por tanto, a raíz de todos estos retos y problemáticas que planteaban dichas conferencias, muchos de los docentes decidieron enfocar el tema del urbanismo hacia la sostenibilidad con la intención de inculcar en el alumnado un pensamiento crítico a través del cual concibiesen una ciudad sostenible como un espacio inclusivo, democrático, resiliente, participativo, regenerativo, seguro y saludable.

En último término, considero necesario hacer un breve análisis sobre los tres compromisos esenciales que fueron pronunciados durante la conferencia titulada “Tercera Conferencia de Naciones Unidas sobre vivienda y desarrollo urbano sostenible. La Nueva Agenda Urbana (2016-36) o (Hábitat III)”. Los dos primeros hacen referencia al “desarrollo urbano sostenible para la inclusión social y la erradicación de la pobreza”

(De Miguel, 2017, p.17) a través del cual se manifiesta la necesidad de que los cargos públicos impulsen políticas administrativas destinadas resolver problemas de viviendas (infraestructuras más sostenibles) de las personas más vulnerables y sin apenas recursos económicos y promover una ciudad basada en fundamentos democráticos donde la convivencia y la igualdad sean los pilares que vertebren su idiosincrasia. También, respecto al plano económico, señala las ventajas que supone la proyección de una ciudad bien conectada en cuanto a transporte público y donde se potencie las pequeñas y medianas empresas, se incentive la innovación tecnológica y el turismo urbano consiguiendo de esta forma aproximarse a una economía más productiva. La tercera dimensión hace hincapié en “el desarrollo urbano resiliente y sostenible ambientalmente” (De Miguel, 2017, p.17) preocupándose por el impacto medioambiental que se produce en las ciudades y reconociendo la importancia de una gestión administrativa adecuada para la mejora de su sostenibilidad. A su vez, este punto presenta las ciudades inteligentes como ejemplo paradigmático de un urbanismo sostenible que apuesta por la innovación tecnológica para ahorrar en el consumo energético y por una planificación territorial que se interese por impulsar zonas verdes y energías limpias. “Así, la Nueva Agenda Urbana destaca la relevancia de contar con políticas y planes de ordenación urbana y territorial adecuados a la escala de la ciudad, flexibles a la evolución de las condiciones socioeconómicas, que procuren la transición espacial y la complementariedad ambiental y funcional con los espacios rurales y naturales” (De Miguel, 2017, p.19).

Después de haber realizado un marco contextual de las conferencias sobre urbanismo sostenible que más han destacado en el plano internacional cabe destacar que una de las revistas que más repercusión ha tenido en la difusión de la educación para el desarrollo sostenible y, en concreto, del ODS 4 (educación de calidad) y del ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles) ha sido la denominada *Didáctica Geográfica* (Granados, 2021). “La ciudad es el centro de la mayor parte de los artículos, entendiéndose como espacio educativo, como laboratorio didáctico y como lugar de emociones. Los autores, a través de la ciudad, proponen una geografía problematizada de lo real que llevan al aula en clave de sostenibilidad para formar una ciudadanía global sostenible realista” (De Miguel, 2021, p.13). Se concibe la ciudad como objeto de análisis a través de la cual se desarrolla el pensamiento espacial y se reflexiona sobre cómo la sociedad se desenvuelve en las distintas dinámicas urbanísticas. Para ello, el discente debe tener en cuenta los distintos enfoques que una ciudad puede presentar en su configuración: “el enfoque histórico-patrimonial que ve la ciudad como un factor cultural acumulativo, el enfoque medioambiental que se centra en los cambios ambientales y en la calidad de vida, el enfoque morfológico social que muestra la complejidad del sistema social, así como el conflicto de intereses, y el enfoque del ciudadano protagonista que aboga por la participación ciudadana” (De Miguel, 2021, p.14). Además, para poner en práctica dichos enfoques los docentes deben plantear metodologías activas como estudios de caso a escala local o trabajos de campo con la pretensión de que los estudiantes desarrollos un pensamiento espacial crítico que les permita comprender la realidad que los rodea despertando aquellas emociones que susciten respeto por el medio y ayuden a gestionar

sosteniblemente las comunidades. También, desde el punto de vista didáctico, es importante que los estudiantes conciban la ciudad desde una perspectiva de género, es decir, que sean conscientes de la exclusión que sufre la mujer en algunos espacios urbanos y de cómo la violencia de género está presente de forma continua en algunas zonas determinadas.

3.3.2) La ruralidad desde una perspectiva didáctica

En lo concerniente a la concepción del medio rural, su definición y delimitación ha sido puesta en tela de juicio por los investigadores a finales de la década de los 80 por el proceso de diversificación de sus actividades económicas predominado el sector terciario. Es decir, en un nuevo marco contextual postindustrial caracterizado por la llegada de las TIC, “las áreas rurales han pasado de tener un papel fundamentalmente agrario, de provisión de alimentos, materias primas y recursos humanos a las ciudades, hacia un perfil más pluriactivo y multifuncional” (Armas, Rodríguez y Macía, 2018, p.6). Por tanto, esta nueva configuración rural en un mundo cada vez más globalizado ha franqueado la barrera que venía disociando ambos espacios geográficos como lo “atrasado” frente a la “innovación” y ha apostado por adaptarse a las nuevas circunstancias lo que ha significado una acogida de los modos de vida urbanos. “En ello, han influido también las nuevas relaciones campo-ciudad a distintos niveles (social, cultural, económico, ambiental) que ponen en valor lo rural entre los ciudadanos urbanos al considerarlo como bien público que forma parte del patrimonio conjunto de la sociedad” (Armas, et al., 2018, p.6). Esta novedad del medio rural basada en el cambio de perspectiva cultural y económica de las últimas décadas es lo que se debería enseñar en las aulas con el objetivo de que los estudiantes comprendiesen las dinámicas del entorno rural y cómo ha ido evolucionado desde su estancamiento en el sector primario hasta la llegada de las TIC y la terciarización de su economía en los años 90 lo cual permitió una mayor interconexión con el ámbito urbano. También, los docentes deben fomentar en el alumnado un cambio de mentalidad de la concepción que se ha venido teniendo sobre la asociación de lo rural con lo tosco y lo urbano con lo desarrollado. Hoy en día, lo rural es sinónimo de desarrollo, innovación y productividad por lo que se hace cada vez más necesario que en las aulas se inculquen estas nociones para convertir al alumnado en ciudadanos críticos que miren a las zonas rurales desde una visión sostenible y de progreso.

En relación con el currículo de educación secundaria y bachillerato de la LOMCE, la presencia de temas relacionados con el ámbito rural brilla por su ausencia. “El hecho de no contemplar el estudio del medio rural y la geografía rural, de la misma manera que sí se hace para para el estudio de la ciudad y los procesos de urbanización, supone una debilidad importante a la hora de explicar cómo se configuran las áreas urbanas, los movimientos migratorios del campo a la ciudad, y más recientemente, los procesos de contraurbanización y periurbanización fruto del cambio en las dinámicas sociales y económicas de las áreas rurales más cercanas y mejor comunicadas (en espacio o en

tiempo) a las ciudades” (Armas, et al., 2018, p.10). No obstante, un ejemplo bastante evidente de cómo lo rural sigue apareciendo vinculado al sector primario en los sistemas educativos se puede observar en el currículo gallego de segundo de bachillerato redactado con las pautas de la LOMCE donde un bloque temático lleva por título “El espacio rural y las actividades del sector primario.” Esto supone una visión arcaica y, por tanto, un profundo olvido de la realidad que envuelve al entorno rural en la actualidad al no tener en cuenta su perfil pluriactivo y multifuncional. Siguiendo con lo expuesto anteriormente, “otro de los aspectos que más llama la atención en los contenidos curriculares, para la materia de geografía, es la total ausencia del concepto “rural” y las dificultades que existen para definirlo. El alumnado debe conocer esta realidad y, sobre todo que, pese a los numerosos intentos de delimitarlo y definirlo a lo largo de las últimas décadas, aún hoy día no existe un consenso en la comunidad científica al respecto” (Armas, Rodríguez y Macía, 2018, p.55).

Por otra parte, la revisión de algunos manuales de texto vinculados a la LOMCE (Anaya y Vicens Vives) ha evidenciado que lo descriptivo y lo meramente reproductivo son los rasgos predominantes como se ha podido observar a través de los verbos que componen los enunciados de sus actividades como “localiza”, “sitúa” etc. en detrimento de una geografía reflexiva que abogue por el pensamiento espacial geográfico y les forme como ciudadanos críticos. En el manual de Anaya, solo se hace referencia al medio rural cuando se estudia el tema del poblamiento asociándolo a lo “decadente” sin tener en cuenta los avances tecnológicos y económicos que se produjeron en las últimas décadas del siglo XX y que sirvieron para transformar la cosmovisión que la sociedad tenía sobre la concepción de lo “rural”. En lo que se refiere al manual de Vicens Vives, sus contenidos se enfocan hacia el estudio de las dinámicas urbanísticas y de los flujos migratorios sin mencionar en ningún momento la evolución del entorno rural ni su carácter plurifuncional actual por lo que a juicio de los investigadores es imposible que los discentes desarrollem un pensamiento espacial que les haga comprender el trasfondo de los procesos de urbanización y ruralización en la globalización. En definitiva, “esta nueva ruralidad de la Sociedad de la Información nos lleva a reafirmarnos en la idea de enseñar esa nueva geografía rural en las aulas de educación secundaria, ya que de este modo entenderán mejor el mundo en el que vivimos” (Armas, Rodríguez y Macía, 2018, p.15).

En última instancia, debo hacer referencia al protagonismo que ha alcanzado la geografía de la percepción y del comportamiento como estrategia pedagógica alternativa que pretende comprender las representaciones sociales a través de las cosmovisiones que los estudiantes se configuran del entorno rural. Un ejemplo de ello ha sido el “el monográfico de la revista *Iber* número 96 donde se aborda el análisis de la despoblación del medio rural desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales. Se buscaba conocer cómo se construye la imagen del interior peninsular español despoblado y envejecido, al mismo tiempo que se ocultan otras problemáticas individuales, como la soledad de las personas, la representación del futuro deseado por los jóvenes o las decisiones de las mujeres autónomas en el medio rural. Todo ello sin olvidar un análisis

estadístico y cartográfico de la diversidad de situaciones del territorio rural en España” (Souto, 2019, p.722). La unidad didáctica para 3º de la ESO planteada por Diego García Monteagudo titulada “El espacio rural: problemas y representaciones sociales” se trata de un claro ejemplo de lo que se ha venido comentando con anterioridad. Con la misma unidad “se pretende remarcar la importancia de la concepción objetiva y subjetiva de espacio rural, su diversidad y multifuncionalidad, la compresión de estos espacios en la producción y la relación de esta actividad con otros elementos y factores naturales y humanos. El concepto de paisaje humano se explica como un constructo social y cultural, con una vertiente geo-histórica, para pasar luego al estudio de tres paisajes a diferentes escalas, entre la que se incluye la agricultura mediterránea de la Comunidad Valenciana, como base para introducir al alumnado en la gestión de estos espacios rurales a escala autonómica” (García, 2015, p.1391). En resumen, esta propuesta didáctica incide en la compresión del paisaje agrario incentivando en el alumnado una reflexión crítica sobre los distintos perfiles multifuncionales que envuelven dichos espacios rurales garantizándoles de esta forma una nueva cosmovisión sobre los desafíos sociales y medioambientales a los que deberán hacer frente para fomentar un entorno rural basado en la sustentabilidad y el progreso.

4. Una mirada a la educación geográfica sostenible latinoamericana

América Latina, un continente con una ingente diversidad cultural y caracterizado por una larga y oscura historia colonial, debe enseñarse en las aulas de geografía como un territorio globalizado e interconectado a escala local, nacional e internacional donde el proceso urbanizador ha asumido un papel de primera mano configurándose un fenómeno de metropolización en sus distintas regiones y conllevando a problemáticas sociales y ambientales que los estudiantes deben poner en tela de juicio con el objetivo de desarrollar su pensamiento crítico y una sensibilidad medioambiental. Por tanto, pretendo abordar un análisis sutil de cómo se encuentra la disciplina de la geografía desde una perspectiva académica y me centro en mostrar el fenómeno de la metropolización como ejemplo paradigmático de propuesta didáctica enmarcada en el contexto de educación sostenible que tanta repercusión está teniendo en la actualidad. Por último, enfocaré este apartado en el análisis de los ODS desde una perspectiva intercultural haciendo hincapié en las culturas indígenas que tan olvidadas y marginadas fueron (y siguen estando) por parte de los cargos públicos y de las élites criollas a la hora de construir los estados-nación y configurar sus identidades nacionales. Por tanto, desde el punto de vista de la educación geográfica sostenible, estudiar al indígena como agente de cambio y revalorizar su idiosincrasia como ejemplo paradigmático de sostenibilidad permite a los estudiantes concebir otras realidades culturales ampliando sus horizontes culturales en vistas a incentivar su respeto hacia las “otras culturas.”

4.1) Didáctica de la geografía en América Latina

Durante la década de los 80, la didáctica de la geografía seguía siendo una disciplina meramente descriptiva y reproductiva donde el proceso memorístico primaba frente a la comprensión de las diferentes culturas geográficas. “Cada una de las coberturas del espacio geográfico se estudiaba de manera independiente y sin una visión integrada. Temas como la hidrografía, población, vegetación etc. se trataban de manera inconexa y sin relación con el todo. Además, la cartografía era confundida, a menudo, con la propia geografía y se exageraba la actividad de pintar mapas en las aulas de clases. Por otro lado, no había una relación clara entre las corrientes geográficas, la epistemología y las actividades didácticas que se aplicaban en las escuelas” (Araya, 2008, p.98) lo que redundaba en una falta de pensamiento crítico. Sin embargo, la didáctica de la geografía dio un giro en los años 90 tendiendo puentes con la teoría de las inteligencias múltiples y el constructivismo didáctico y haciendo hincapié en el análisis del espacio geográfico y sus distintas representaciones potenciando en los estudiantes el pensamiento espacial a escala local, nacional e internacional. En síntesis, se pasó de lo meramente descriptivo a la comprensión de la realidad que envolvía al alumnado desde un enfoque interdisciplinario y holístico a través del estudio de temáticas como la concepción del territorio como constructo social, la construcción subjetiva del espacio a través de las percepciones y el análisis de desafíos sociales como por ejemplo los problemas ambientales generados en las zonas urbanas. “Por tanto, la apuesta educativa se proyectó hacia la valoración de las realidades contextuales de los estudiantes y de las dinámicas políticas, económicas y

culturales que se desarrollaron y se siguen desarrollando en el espacio geográfico, como oportunidades educativas y didácticas que van más allá de la numeración y localización de fenómenos espaciales, para generar un pensamiento crítico y propositivo a partir de la investigación en torno al conocimiento geográfico” (Torres, 2018, p.158).

A pesar de los intentos de establecer una geografía reflexiva y crítica a través de foros y congresos, la realidad es que la asignatura de geografía en América Latina cada vez se le dedica menos horas y se le presta menos atención en los currículos educativos presentándose como una disciplina meramente descriptiva y reproductiva a través de programas enciclopédicos. Así, “en los planes y programas vigentes, la geografía aparece en situación subestimada frente a la historia, circunstancia que no le permite cumplir de un modo cabal su rol formativo en la personalidad del alumno, ni desarrollar plenamente su objeto como disciplina científica” (Araya, 2008, p.96). También, se observa un desequilibrio curricular por la predominancia de contenidos relacionados con la geografía humana en contraposición a los vinculados con la geografía física lo que supone un auténtico fracaso a la hora de incentivar el desarrollo espacial de los estudiantes. En última instancia, respecto al material didáctico, los manuales de texto responden a los intereses políticos de las instituciones y numerosas veces los contenidos se encuentran desfasados redactados por personal no especialista en la materia por lo que se considera necesario “enfatizar en los libros de geografía para que respondan a las realidades de la región generando puentes para el conocimiento de las realidades de sus estados y traspasando las fronteras políticas e imaginarias para evidenciar las relaciones y puntos en común entre las naciones. De esta manera, pensar en una articulación temática y analítica para el conocimiento espacial en América Latina, implica reconocer las particularidades de cada país, pero al tiempo, relacionar entre sí los aspectos físicos y humanos que evidencian las dinámicas urbanas, las desigualdades sociales, los riesgos que generan los elementos naturales, entre otros” (Torres, 2018, pp.171 y 172).

En la actualidad, la enseñanza de la geografía latinoamericana se está comenzando a vincular con la formación ciudadana como se puede observar a través de la nueva asignatura denominada “Educación Ciudadana” planteada por el gobierno chileno en 2020 con el objetivo de asentar las bases de una sociedad contemporánea democrática y pluralista. Como señala su currículo, esta materia en asunción al pensamiento geográfico pretende que los estudiantes sean capaces de “distinguir las relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuran el territorio en distintas escalas, proponiendo alternativas para avanzar en justicia social y ambiental. También, tiene como propósito que los jóvenes logren participar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar el desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad. A su vez, se procura que sean capaces de proponer formas de organización del territorio y del espacio público que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria” (Llancavil y González, 2021, p.27).

Por tanto, en un mundo donde los efectos adversos de la globalización se encuentran cada vez más presentes, afectando a nuestras formas de vida, se hace más necesario que nunca una educación ciudadana que desde un enfoque que contemple el territorio como espacio geográfico social, político y económico desde un punto de vista sustentable en aras de solucionar los desafíos económicos, sociales y ambientales que continuamente están acechando al planeta. A partir de esta premisa, la educación geográfica para la formación ciudadana debe fomentar un cambio de mentalidad en los discentes estableciendo el foco en la escala de lo local como oportunidad para emprender acciones que busquen valorar el entorno geográfico adquiriendo de esta forma conciencia espacial y convirtiéndose en sujetos activos de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, “la educación ciudadana como la educación geográfica coinciden en visualizar el entorno local como un recurso de aprendizaje, en el que los futuros ciudadanos perciben y contextualizan lo que pasa a su alrededor a diferentes escalas. De ahí, la importancia de los espacios locales, conocidos y cotidianos, para la formación de futuros ciudadanos. En este sentido, una ciudadanía activa debe construirse a partir de los problemas que son relevantes en lo cotidiano de los estudiantes, buscando que éstos desarrollen la capacidad de pensar y decidir cómo resolverlos” (Llancavil y González, 2021, p.31).

En definitiva, la didáctica de la geografía y su vinculación con la educación ciudadana contribuye a repensar sobre la comprensión de los distintos tipos de interacciones que influyen en el espacio geográfico (sociales, económicas, culturales...) y sobre los distintos impactos que se generan en el territorio con el objetivo de sensibilizar ambientalmente a los estudiantes e inculcarles una cierta empatía con el entorno que los envuelve desarrollando así una actitud cívica responsable. Además, se trata de que adquieran las competencias geográficas necesarias (observación, análisis, integración, representación e interpretación) para resolver las problemáticas que la era del Antropoceno está dejando a su paso “provocando un cambio de actitud y una valoración positiva hacia el entorno local y la propia geografía, formando ciudadanos con conciencia espacial que se vinculan activa y favorablemente con su espacio geográfico” (Llancavil y González, 2021, p.33)

4.1.1) La Metropolización como eje temático de la educación geográfica ambiental latinoamericana.

El medioambiente se considera uno de los tres componentes que conforman el concepto de desarrollo sostenible y puede enseñarse de forma sistemática y holística a través de múltiples posibilidades temáticas como por ejemplo el fenómeno urbano (interrelación entre la población y su medio) analizando la evolución histórica del proceso de metropolización y sus distintas soluciones a las problemáticas medioambientales con el objetivo de potenciar la sostenibilidad en las ciudades.

Las aglomeraciones de carácter metropolitano son uno de los aspectos geográficos que mejor ilustran el proceso urbanizador que se ha configurado en Latinoamérica. En

estas metrópolis se asienta la oligarquía financiera (bancos) junto con la presencia de gran variedad de servicios (centros educativos, transportes, centros sanitarios etc.) representativos de la actividad terciaria que han generado un incremento de los movimientos migratorios provenientes de ciudades intermedias, zonas rurales... conllevando a un proceso de macrocefalia. “Otro aspecto que merece especial atención para el caso de América Latina, es el hecho de que su población ha perdido su carácter predominantemente rural, para adquirir una creciente fisionomía urbana” (Araya y González, 2011, p.120), donde las actividades industriales y de servicios han asumido un relevante protagonismo conllevando a un proceso de concentración urbana que ha generado numerosas problemáticas sociales y medioambientales como viviendas insalubres, déficit de áreas verdes, dificultades de transporte, contaminación urbana, especulación con el precio de los pisos generando barrios marginales con altas tasas de criminalidad etc.

En lo que se refiere a la sostenibilidad “se debe tener en cuenta que la ciudad tiene recursos físicos insuficientes para absorber la creciente población, no solo es débil la política habitacional de los gobiernos sino también la ofrecida por la empresa privada, debido a lo cual los migrantes deben construir “su propia ciudad”. Esta es la causa fundamental del déficit de sustentabilidad de las metrópolis; carencia de políticas estatales, imposibilidad del acceso al mercado, segregación del hábitat, conflictos urbanos sociales etc., son reflejo de la escasa sustentabilidad de las grandes ciudades latinoamericanas” (Araya y González, 2011, p.122). Para paliar estos efectos negativos se debe comenzar por impartir en las aulas una educación geográfica basada en el desarrollo sostenible que permita comprender a los más jóvenes la estrecha vinculación de los procesos de metropolización con el cambio climático en aras de inculcarles una sensibilidad de cuidado y respeto por el medio.

Respecto al plano económico, se les debe concienciar sobre el papel que juegan en el panorama internacional aquellas urbes que apuestan por un desarrollo económico sustentable a través de un reparto equitativo de los recursos, aumento del empleo y potenciación de la innovación tecnológica. Por tanto, “la ciudad metropolitana debe ser caracterizada como una realidad tangible del lugar donde el alumno desarrolla sus experiencias, vivencias y actitudes conducentes a desarrollar con diferentes temáticas educativas que el docente puede plantear y proponer como temática de estudio en el aula” (Araya y González, 2011, p.125). El análisis de los usos del suelo puede resultar de gran utilidad para estudiar la sostenibilidad de las urbes al focalizarse el discente en el estudio de las diferentes áreas que conforman la ciudad (zonas verdes, de servicio, comerciales, de viviendas, contaminadas...). También, la vida cotidiana de las urbes como objeto de estudio se considera otra actividad didáctica que ha despertado el interés de los estudiantes sobre la sensibilidad medioambiental permitiéndoles desarrollar nuevas cosmovisiones con una finalidad transformadora que posiblemente antes ignoraban por completo. Me refiero a la comprensión de problemáticas sociales como el aislamiento, la incomunicación, la segregación etc. que el alumnado no es consciente hasta que, a través

de la puesta en práctica de metodologías activas como estudios de caso, aprendizajes servicio, aprendizajes basados en problemas junto con salidas de campo se le garantiza la oportunidad de observar los desafíos a los que tiene que hacer frente para la puesta en práctica de un proceso urbanizador más democrático y sostenible. “En resumen, la educación y en especial la educación geográfica ambiental, se transforma en una herramienta eficaz para que los docentes de todos los niveles educativos realicen acciones pedagógicas de carácter ambiental que conduzcan a la formación de ciudadanos ambientalmente educados” (Araya y González, 2011, p.126).

4.2) Los ODS desde una perspectiva intercultural.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible tienen como premisas esenciales erradicar la pobreza, incentivar la igualdad de género, establecer una educación inclusiva e intercultural, defender el patrimonio cultural y natural etc. con el objetivo de transformar el mundo en una sociedad más democrática y, por tanto, basada en los valores éticos del respeto y la igualdad. Sin embargo, la realidad evidencia que la ideología neoliberal de finales del siglo XX sigue fomentando numerosas desigualdades económicas en América Latina como en otros continentes donde colectivos sociales como los pueblos indígenas siguen estando excluidos, perseguidos y explotados por parte de la oligarquía política y económica de esos países convirtiéndose de esta forma en uno de los sectores poblacionales más pobres del planeta. “Su modo tradicional de vida, sus prácticas y sus medios de subsistencia están cada vez más amenazados debido a una serie de factores, como la falta de reconocimiento y de protección de sus derechos, las políticas públicas excluyentes, y las repercusiones del cambio climático. La OIT lucha por dotar de capacidad de acción y decisión a las mujeres y los hombres indígenas, pues sin su participación no puede haber desarrollo sostenible e incluyente. Los pueblos indígenas son agentes decisivos del cambio, y sus prácticas de subsistencia, conocimientos tradicionales y modos de vida son fundamentales para luchar contra el cambio climático y concretar la ambiciosa visión de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (Kumar, 2016, p.1). Este interés por parte de la OIT sobre la participación y la lucha de las culturas indígenas por su supervivencia se puede observar a través del convenio núm. 169 donde son revalorizadas reivindicando sus derechos y su participación política en instituciones con el propósito de promover una sociedad más democrática y sostenible.

Una de las problemáticas más acuciantes que afectan a las poblaciones indígenas se trata de su restringido acceso a una educación de calidad lo que ha redundado en un incremento de las altas tasas de analfabetismo. Por consiguiente, sus logros académicos apenas son reconocidos por el gobierno y sus prácticas populares suelen ignorarse por parte de los altos cargos públicos por lo que finalmente acaban empujados a una economía informal. Por otra parte, las zonas rurales en las que habitan la mayor parte de los indígenas carecen de una energía asequible lo que dificulta la conexión a internet, una educación de calidad y el empleo de maquinaria agrícola moderna. Además, sus modos de vida fundamentados en una economía de combustibles fósiles se ven sometidos a un

continuo extractivismo económico por parte de la oligarquía económica que se nutre de sus recursos naturales a través del impulso de megaproyectos renovables. Otro de los aspectos importantes que deben tenerse en cuenta es la emigración a la ciudad por parte de un gran número de población indígena en búsqueda de unos ingresos que les garanticen una vida estable. Sin embargo, muchos de ellos acaban sumergidos en economías informales y viviendo en áreas marginales donde las desigualdades y la falta de servicios se convierten en una norma. Una última consideración respecto a los numerosos desafíos de las poblaciones indígenas consiste en la lucha contra el cambio climático. En la actualidad, estas culturas están percibiendo los efectos negativos de las emisiones de gases de efecto invernadero lo que supone un grave riesgo de sus modos de subsistencia por su evidente dependencia hacia los recursos ambientales. Por tanto, “incorporar los conocimientos tradicionales y estilos de vida de los pueblos indígenas en las medidas de mitigación de los efectos del clima y de adaptación al cambio climático es esencial para el éxito de la acción climática, por ejemplo, en la gestión de recursos naturales. Ahora bien, las políticas públicas excluyentes y la falta de atención específica, y la deficiente capacidad humana e institucional de los pueblos indígenas plantean graves problemas a las iniciativas para integrar sus conocimientos y prácticas en la actuación climática” (Kumar, 2016, p.8)

Desde mi punto de vista, considero que los ODS vinculados a la cuestión indígena ofrece una oportunidad al discente de comprender de forma caleidoscópica la geografía atendiendo a la diversidad cultural y, concretamente, a la interculturalidad. Además, enfocar esta temática en atención a este colectivo pretende que los estudiantes sean conscientes de la importancia que supone combatir el cambio climático y las desigualdades que se presentan en un mundo donde cada vez más la globalización está socavando los modos de vida de determinados sustratos poblacionales. De esta forma, adquiere suma relevancia en este tipo de educación basada en el desarrollo sostenible la figura del indígena presentándose como agente de cambio que apuesta por el respeto del medioambiente en aras de una sociedad más democrática. Por tanto, a través de esta perspectiva social los discentes son educados en valores éticos y transforman su cosmovisión eurocentrista del mundo en una mentalidad más abierta donde la comprensión de otras culturas y su revalorización tienen cabida. En conclusión, entender los ODS desde una óptica intercultural se debe considerar como una actividad didáctica enriquecedora que les permite aproximarlos a las premisas de una educación geográfica sostenible con el propósito de desarrollar un pensamiento crítico sobre las problemáticas sociales que afectan a su realidad a través de la estrecha vinculación entre la sociedad, la economía y el medioambiente asumiendo una concepción de justicia social para un futuro más sostenible.

5. Conclusiones

5.1) En relación con la Educación Geográfica

La geografía como disciplina científica perteneciente a las ciencias sociales debe incentivar en el estudiantado de secundaria y bachillerato el interés por comprender la interacción entre el medio y el ser humano a escala local, nacional e internacional. Para ello, los docentes deben utilizar metodologías activas (estudios de caso, aprendizajes basados en problemas, aprendizaje por descubrimiento, salidas de campo...) complementándose con el empleo de las TIG con el objetivo de convertir al discente en protagonista de su propio proceso de enseñanza aprendizaje y, de esta forma, alcanzar un pensamiento crítico y analítico. Además, el estudio holístico del espacio geográfico a nivel político, económico, social y cultural junto con la integración actual de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible en las aulas se considera una de las claves didácticas para fomentar una geografía reflexiva y crítica con el objetivo de potenciar en el estudiantado un pensamiento geográfico tal y como se viene reflejando en los currículos europeos y convertirlos en agentes favorables al cambio en miras hacia un futuro más democrático y sostenible. Esta forma de proyectar la asignatura les permite observar el mundo telescopíicamente haciéndoles comprender las diversas problemáticas sociales y medioambientales que los rodea e inculcándoles una educación geográfica basada en valores cívicos con el fin de convertirles en ciudadanos del mundo.

5.2) En relación con la Educación Geográfica basada en el Desarrollo Sostenible

Pese al ingente prestigio que han alcanzado conferencias, cumbres, declaraciones, foros y organismos internacionales respecto a la concepción del desarrollo sostenible y sus formas de aplicación, se hace más necesario que nunca extrapolar las premisas de sus investigaciones hacia a una educación geográfica sostenible reflexiva y crítica en las aulas de la ESO y Bachillerato que apueste por el análisis de la globalización y el estudio de sus graves repercusiones económicas, sociales y medioambientales (cambio climático, pobreza, flujos migratorios, innovación tecnológica etc.) a nivel local, nacional e internacional haciendo especialmente hincapié en la importancia de los procesos de urbanización y ruralidad sostenible como ejes didácticos esenciales en la conformación de una ciudadanía más sensibilizada y preocupada por el respeto y el cuidado de su medio. Además, considero necesario subrayar que en la actualidad los docentes debemos enseñar la ciudad y el medio rural como espacios geográficos complementarios e interconectados con el objetivo de que los discentes rompan con aquellos esquemas planteados en los manuales de texto donde lo rural se asocia a lo atrasado y arcaico (sector primario) y lo urbano a la innovación y al desarrollo. Desde mi punto de vista, debemos inculcarles el concepto de “nueva ruralidad” haciéndoles concebir el entorno rural como una oportunidad de potenciar el desarrollo sostenible y la innovación tecnológica debido a su perfil multifuncional y pluriactivo que el sector servicios y la llegada de las TIC le confirieron a finales de la década de los 90. En definitiva, los alumnos deben comprender

el espacio geográfico desde un enfoque holístico e interdisciplinar a través del estudio de los diferentes componentes que configuran el desarrollo sostenible (la sociedad, la economía y el medioambiente) en aras de desarrollar un pensamiento geográfico que les garantice reflexionar crítica y analíticamente sobre los desafíos sociales generados por los efectos de la acción antrópica. Este tipo de enseñanza debe practicarse a través de metodologías activas que conviertan al estudiantado en sujeto activo de su proceso de enseñanza aprendizaje, adquiriendo unos saberes básicos y unas competencias que les posibilite el planteamiento de distintas soluciones a los diferentes retos sociales que circunscriben su vida cotidiana asumiendo, a su vez, una enseñanza para la vida con el fin de consolidar una sociedad democrática.

5.3) En relación con la Educación Geográfica Sostenible latinoamericana

Por lo que se refiere al apartado relacionado con la educación geográfica sostenible latinoamericana, la década de los 90 supuso un auténtico giro en la didáctica geográfica al pasar de una geografía descriptiva a una geografía más reflexiva y práctica donde el análisis del espacio geográfico en sus distintas escalas y dinámicas permitió que los discentes comprendieran las distintas realidades contextuales desarrollando de esta forma un pensamiento crítico y geográfico. Sin embargo, a pesar de este importante avance en la forma de enseñar la geografía de finales del siglo XX, en la actualidad sigue predominando un currículo enciclopédico y no problematizado donde el manual de texto sigue siendo la herramienta por excelencia para organizar e impartir los contenidos, muchos de ellos desfasados. No solo eso, sino que los conocimientos geográficos quedan solapados por los históricos al tener que enseñar ambas disciplinas conjuntamente lo que redunda en una falta de comprensión del espacio geográfico. No obstante, pese a estas desventajas en las planificaciones curriculares no se debe olvidar que hoy en día en el ámbito educativo latinoamericano se está comenzando a impulsar proyectos estrechamente vinculados a una educación geográfica para la formación ciudadana basada en los valores éticos y democráticos de una sociedad pluralista e intercultural con el objetivo inculcar en los discentes una sensibilidad de respeto y cuidado sobre el entorno geográfico y con el propósito de incentivarles ciertas habilidades que fomenten el pensamiento geográfico permitiéndoles desenvolverse en los diferentes desafíos sociales, políticos y económicos que la era del Antropoceno está configurando en su avance.

Por otra parte, la didáctica de la geografía ambiental en conjunción con la geografía urbana se considera en Latinoamérica una de las propuestas académicas más significativas e interesantes a la hora de analizar las problemáticas sociales y medioambientales que envuelven dicho continente. Los discentes a través del estudio de las aglomeraciones de tipo metropolitano tienen la oportunidad de entender la configuración del proceso urbanístico y sus distintos impactos sociales, económicos y medioambientales lo que supone un aprendizaje para la vida si se practica a través de metodologías activas como los llamados aprendizajes por descubrimiento, resolución de problemas o estudios de caso. Por tanto, el análisis de la ciudad debe concebirse como

una realidad tangible a través de la cual los estudiantes plasmen sus competencias geográficas adquiridas y sean conscientes de que su cambio de mentalidad hacia el respeto y cuidado por el medio resulta imprescindible para alcanzar un mundo sostenible. Por último, respecto a la enseñanza de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, estimo conveniente enseñarlos a través de una perspectiva intercultural haciendo hincapié en la figura del indígena como agente de cambio en favor de una educación basada en la sostenibilidad y respeto por el medioambiente. Es decir, esta proyección didáctica de los ODS les ayuda no solo a entender las desigualdades políticas, económicas y sociales por las que las culturas indígenas latinoamericanas están atravesando en la actualidad, sino que la comprensión de sus cosmovisiones e idiosincrasia supone para el discente acercarse a nuevas realidades para concebir los desafíos medioambientales desde una perspectiva no eurocentrista que aboga por la diversidad cultural.

5.4) En relación con el currículo educativo aragonés de la LOMLOE

Por lo que respecta al currículo educativo aragonés en aplicación de la LOMLOE de la ESO y Bachillerato promulgado y aprobado por el gobierno socialista estatal en el año 2020, se puede esgrimir a mi juicio que la geografía asume un papel más activo en relación con el estudio del mundo actual como he podido analizar a través de los saberes básicos y competencias específicas. Considero necesario recordar que los saberes básicos de la ESO se configuran en torno a tres bloques temáticos denominados “Retos del mundo actual”, “sociedades y territorios” y “compromiso cívico global” a través de los cuales se estructuran los contenidos a impartir. A partir de esta planificación curricular y desde mi punto de vista, los conocimientos vinculados al primer bloque se refieren a la compresión de una geografía humanista que apuesta por el respeto y cuidado del medioambiente, el estudio del comportamiento de la población humana, las desigualdades sociales, los desafíos de carácter político y económico, las estructuras políticas y económicas, los conflictos internacionales, el respeto a la diversidad (grupos marginados y vulnerables) y la sociedad de la información.

Por consiguiente, detecto que hay una absoluta predominancia de contenidos relacionados con la geografía humanista en contraposición a la geografía física lo que repercute en una falta de pensamiento espacial y, por tanto, geográfico. Además, constato otro inconveniente en la existencia de un desequilibrio curricular referido al peso que se le otorga a los contenidos de carácter histórico referidos al bloque 2 frente a los geográficos, lo que a mi parecer repercuten en una falta de espacio para que los alumnos adquieran unas competencias geográficas adecuadas durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, a pesar de estos dos inconvenientes, la proyección de este currículo hacia la comprensión del mundo actual garantiza al estudiante entender la interacción entre el ser humano y su medio con el objetivo de concienciarlo de los desafíos sociales y medioambientales a los que deberá hacer frente en aras de construir un mundo sostenible y democrático. Para ello se apuesta por enseñar la asignatura desde un enfoque interdisciplinar y holístico a través del empleo de metodologías activas que incentiven el

pensamiento crítico y analítico y conviertan a los estudiantes en agentes de cambio que actúen en favor de consolidar una ciudadanía crítica imbuida de valores éticos. Por último, una novedad a resaltar de la LOMLOE y que, en mi opinión, inculca en la mentalidad de los estudiantes una evidente educación geográfica para el desarrollo sostenible, es la puesta en marcha de una nueva asignataria de 1º de Bachillerato denominada “Sociedad, territorios sostenibles y medioambiente”. A través de esta materia, los discentes profundizan en el análisis de la acción antrópica y sus repercusiones políticas, sociales y medioambientales en sus diferentes escalas (local, nacional e internacional) teniendo como marco referencial los ODS con el propósito de promover una sensibilización por el cuidado del medioambiente. Por otro lado, una cuestión que no se puede obviar y se debe subrayar es la voluntad por parte de los cargos públicos de mostrar el medio rural vinculado con el fenómeno de la “neo-ruralidad” configurando así una nueva imagen del entorno donde cobra protagonismo la terciarización de su economía frente al sector primario. De esta forma, lo rural es visto como punto de desarrollo y progreso en contraposición a la cosmovisión tradicional impuesta por los manuales de texto donde el espacio rural aparece vinculado con el sector primario y, por tanto, con lo arcaico.

6. Bibliografía

Araya, F. (2009). Geografía, educación geográfica y desarrollo sustentable: una integración necesaria. *Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral*, N°1, pp.31-42. Recuperado de <http://www.revistanadir.cl>.

Araya, F. (2010). La didáctica de la geografía en América Latina: experiencias y tendencias. *Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral*, N°1, pp. 1-14. Recuperado de <http://www.revistanadir.cl>.

Araya, F. y González, E. (2011). Metropolización y sustentabilidad: desafíos actuales para la educación geográfica ambiental. *Revista Anekumene*, N°1, pp. 115-127.

Armas, F., Rodríguez, F. y Macía, C. (2018). La reconfiguración del medio rural en Galicia (España): algunas reflexiones acerca de su enseñanza en la sociedad postindustrial. *Revista Plurais*, N°1, pp. 47-66.

Armas, F., Rodríguez, F. y Macía, C. (2019). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos para la educación geográfica*. Santiago de Compostela, España: Andavira.

Armas, F., Rodríguez, F. y Macía, C. (2018). La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de educación secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°3, pp. 4-19.

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J. y Zamora, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, N°8, pp. 1-24.

De la Calle, M. (2013). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, pp.33-52.

De Miguel, R. (2017). Hábitat III: tercera conferencia de Naciones Unidas sobre vivienda y desarrollo urbano sostenible. La nueva agenda urbana (2016-36). *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, N°152, pp.9-20.

De Miguel, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°2, 36-54.

De Miguel, R. (2021). Didáctica de la geografía y ciudadanía sostenible. *Didacticae*, Nº9, 4-6.

De Miguel, R., De Lázaro, M., Marrón, M. (2012). *La educación geográfica digital*. Zaragoza, España: Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía: Universidad de Zaragoza.

García, D. (2015). La percepción social del medio rural. Un análisis para su aplicación en el aula. Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación, Universidad de Zaragoza, pp. 1385- 1394.

Granados, J. (2010). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nº10, pp. 29-41.

Granados, J. (2021). Educación geográfica para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. *Didáctica Geográfica*, Nº22, pp.13-19.

Harvey, D. (2008). La Libertad de la Ciudad. Antípoda. *Revista de Antropología y Arqueología*, Nº7, pp.15-29.

Harvey, D. (2008). The Right to the City. *NLR: New Left Review*, Nº53, pp.23-39.

Haubrich, H., Reinfried, S. y Schleicher, Y. (2007). Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible, Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (IGU-CGE), Lucerna, Suiza.

Kaplan, R. (2012). *The revenge of geography. What the map tells us about coming conflicts and the battle against fate*. New York, USA: Random House.

Kumar, R. (2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Los pueblos indígenas en la mira*. Recuperado de https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/publications/WCMS_533596/lang--es/index.htm.

Larrouyet, C. (2015). Desarrollo Sustentable. Origen, evolución y su implementación para el cuidado del planeta. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ: Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/154>.

Llancavil, D. y González, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile. Una mirada desde la educación geográfica. *Didacticae*, N° 9, pp. 25-38.

Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, N°57, pp. 77-78.

Medir, R. y Serra, A. (2021). Una alianza entre los objetivos del desarrollo sostenible y la formación de maestras en ciudadanía sostenible. *Didacticae*, N°9, pp. 72-83.

National Geographic, Royal Canadian Geographical Society, International Geographical Union, Royal Scottish Geographical Society and Royal Geographical Society with IBG (2021). A Joint Declaration of the International Geographical Societies on the Climate and Biodiversity Emergencies.

Navarrete, S. (2020). ¿Cómo se puede escribir una geografía de Colombia sin recurrir a la memoria colectiva de la nación, a su historia?: Yi Fu Tuan. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, N°1, pp. 299-304.

Serrano, M. y Sebastián, M. (2021). Fundamentos teóricos de la didáctica de las ciencias sociales y el área de conocimiento del medio natural, social y cultural en el currículo de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Sociales I*, Universidad de Zaragoza.

Torres, L. (2018). Hacia una geografía escolar pertinente: campos emergentes en la didáctica de la geografía. *Runae: Revista Científica de Investigación Educativa de la UNAE*, N°3, pp.155-175.

Tuan, Y. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*. Columbia, USA: University Press.

Yli-Panula, E., Jeronen, E., Lemmetty, P. (2020). Teaching and Learning Methods in Geography Promoting Sustainability. *Education Sciences*, N°5, pp.1-18.

