

DEL ENTORNO EMOCIONAL AL MEDIO RACIONAL: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

**Lorenzo Sánchez López
Francisco Zamora Soria**

Departamento de Geografía.
Universidad de Castilla-La Mancha

EL ENTORNO COMO RECURSO DIDÁCTICO: EL PAISAJE EMOCIONAL COMO ARTE EDUCATIVO.

En el siempre difícil, complicado, comprometido y creativo saber cultural de cualquier entorno y su no menos difícil y complicada “transposición didáctica”, que permite insertar contenidos disciplinares en procesos educativos, es necesario someterse a cuestiones: “...*de actitud y aptitud, a una sensibilidad o intuición, que para algunos significa la identificación del método geográfico con un arte. El arte tiene sólo dos vías, o la del genio o la del academicismo. El primero no se enseña; el segundo conduce a la rutina*” (ORTEGA VALCÁRCEL 2000: 294).

En la dialéctica educativa, esta cuestión siempre estará presente en todas las áreas del currículo, pero suelen ser los conocimientos psicopedagógicos los que pretenden dotarse de la supremacía y a veces de un único o exclusivo rigor en el “saber educar”. Sin embargo, no pueden ni desde su campo científico, ni desde la experiencia docente, imponer criterios sobre disciplinas de las que desconocen tanto sus contenidos como su epistemología y menos aún, prescindir de los múltiples conocimientos que participan en los currículos y que cuentan con una fuerte tradición de implementación debido a su carácter globalizador, capacidad educativa y constante adecuación didáctica.

Pero también debemos decir, que tampoco ninguno de los campos de investigación – disciplinas-, en los que dividimos la realidad global para producir conocimiento, pueden (en

función de su rigor científico), evadirse en el proceso educativo de la ineludible creatividad que permite despertar toda la emotividad necesaria y sin la cual es imposible introducirse en ese proceso considerado como “el arte de educar”.

Educación tiene mucho de “arte”, es una “acción poética” (CASTRO ORELLANA, R. 2007), cuyos objetivos son difíciles de conseguir si no se dispone de los primordiales y básicos conocimientos, pero éstos, al tener ahora una función educativa deben ir acompañados de una adecuación que precisa de mucha capacidad creativa para realizar la “transposición didáctica” que permite que en cada lugar concreto, en cada “**entorno**”, en cada grupo escolar y sus “**realidades emocionales**”, pueda realizarse ese compromiso peculiar con el que incursionamos en ese universo del “**arte de educar**”.

Será difícil o tal vez imposible pretender educar sin utopía, sin ficción literaria o paisajística, sin afectividad o emoción (BÁRCENA y MELICH 2000), sin todos esos recursos de la motivación que mueven y dan vida a la acción del hombre en sus entornos. No puede el acto educativo ejecutarse sin la emoción y el entorno. Primero porque *para razonar antes hay que emocionar*. Segundo porque es imposible sustraer la obra creativa del hombre, siempre presente y siempre susceptible de ser observada del “entorno”¹ en el que se encuentran los alumnos y que le está constantemente trasladando emociones múltiples.

EL ENTORNO: UN PUENTE COGNITIVO ENTRE LA CAPACIDAD Y EL APRENDIZAJE

Es precisamente su capacidad de emocionar y experimentar lo que hace que el entorno nos permita llegar a la búsqueda de su lógica racional, es decir a participar en el proceso educativo a tomar parte decisiva en ese proceso que nos lleva del sentimiento al pensamiento y a través del cual generamos la construcción del conocimiento.

Cualquier “entorno” independientemente de la escala que utilicemos para su estudio y/o discurso, es en principio, una creación humana, es el resultado de la acción humana en el espacio y la acción humana no deja de ser nunca la consecuencia de una intención para resolver una o múltiples utilidades, en consecuencia la acción y su explicación precisan y

¹ El R.D.1513/ 2006 de 8 de diciembre. Anexo II expresa que: “El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio...”

parten siempre de una creación (SÁNCHEZ, L. JEREZ, O., 2004). La creatividad humana es la que orienta y resuelve las intenciones a través de múltiples acciones.

Por todo ello, no puede la acción educativa evadir la presencia de las sensaciones múltiples, de las emociones que el espacio y el tiempo (el paisaje)² ejercen sobre el hombre, creador de muchas de las obras materiales o inmateriales que lo conforman y animan, que con él interactúan y desde donde ambos se retroalimentan, Es por esto también que el paisaje cercano formó y formará siempre parte ineludible en la construcción de la personalidad y del conocimiento.

Antes incluso de que C. SAUER defendiera estos valores en la Geografía Cultural (revitalizada actualmente), muchos geógrafos hacían saber que las imágenes visuales, literarias, formales o simbólicas, en cuanto reflejo de sensaciones, percepciones y emociones, son la base de todo paisaje cultural y de todo pensamiento porque: “...*Todo pensamiento es una experiencia perceptiva...*” (ARHEIN, R. 1979 Cf. en Cuenca Escribano, 1999: 136). También puede decirse que todo “entorno” es un encabalgamiento de experiencias perceptivas, de acciones y creaciones con las que el hombre de todos los tiempos hace paisaje, con el cual, inter-acciona y construye conocimiento.

Todo “entorno” es también consecuencia de la dialéctica que se genera entre la realidad y la utopía, entre la observación de lo tangible y la significación que de ello hacemos, esta realidad es análoga al conflicto dialéctico que generamos entre el espacio real y el imaginario y también al conflicto cognitivo que hace del paisaje y de su creación cultural, literaria, formal, visual y emocional, una excepcional fuente de experiencias y de recursos didácticos siempre defendidos desde la Didáctica de la Geografía y que son: “...*especialmente útiles para el estudio de la Geografía desde una perspectiva multidisciplinar y globalizadora*” (MARRÓN GAITE, M. J., 2001: 307).

Hay infinidad de ocasiones en que el paisaje y su representación a través de la imagen procedente de la creación artística, tangible, visual o literaria son: “...*un indispensable instrumento para la investigación sobre el espacio subjetivo, hágase éste desde la perspectiva humanística o desde la geografía de la percepción*”(…), *contribuye a desarrollar una geografía más rica, más abierta, más permeable, más culta, haciendo reaflojar en nuestra disciplina la esencia humanista que la definió desde sus orígenes*”. (BOIRA y REQUES, 1995; 295).

² El concepto paisaje lo tomamos de la Nueva Geografía Cultural (FERNÁNDEZ CRISTLIEB., F. 2007: 227), pero aceptando que en cuanto es reducido a campo de visión, a una externalidad concreta estática y estética, se presenta como: “Historia Congelada” su función es sin embargo, participar en el movimiento de la historia viva” (SANTOS, M., 2000: 90)

Un geógrafo como KROPOTKIN, recordando su vida escolar, escribía en 1885: “(...) *lo que hizo de mí un geógrafo (...) no fueron las excelentes clases, cuyo libro de texto no estoy ahora en condiciones de apreciar, sino la influencia de la gran obra de Defoe (1669-1731) en mis primeros años...*” (C.f. en URTEAGA y CAPEL., 1983: 124).

Y es que los paisajes que transmitieron los viajeros y la literatura de viajes, descubrimientos y aventuras, los paisajes pictóricos o los bajorrelieves de paisajes, siempre fueron una forma de transmitir emoción espacial. Indudablemente es esa relación emocional la que por necesidad material o necesidad creativa genera distintas emociones entre el paisaje y el hombre y son precisamente estas emociones las que le llevan a la búsqueda de la información espacial, al interés por su conocimiento y desde él a una nueva utilidad y/o nueva utopía, a la recreación y a la acción.

Podemos pues decir que aquellos intercambios o comunicación de emociones a través de la pintura, la literatura etc., son los mismos (con evidentes cambios tecnológicos en su comunicación) que los que en la actualidad experimentan y recogen los viajeros o turistas. Ahora la forma más frecuente de transmitir información espacial es fundamentalmente a través de las imágenes fotográficas del paisaje observado. Pero en todos los casos, las emociones espaciales abren la puerta al proceso de la motivación que a través de la imagen, permite iniciar los procesos de aprendizaje espacial.

Son infinidad de referencias a las que podemos recurrir para justificar el uso de la literatura, el arte, el cine, la imagen, etc., como instrumentos de gran utilidad para desarrollar las inteligencias múltiples de los educandos y participar con el conocimiento geográfico del “entorno” y el “medio”, pues desde ellos (desde la experiencia tangible, desde la reactivación sensorial), es desde donde iniciamos el proceso de construcción social de los lenguajes, de todos los lenguajes instrumentales en los que se asienta la construcción del conocimiento.

Todas las artes, todas las imágenes, pueden ser un constructo útil para generar el “conflicto cognitivo” que se produce del enfrentamiento entre el hombre y la naturaleza y desde él, desarrollar el “puente cognitivo” (SÁNCHEZ, L. y JEREZ, O., 2004) que permita la construcción del conocimiento.

Para generar conflicto cognitivo son precisos múltiples recursos, pero es evidente que en el punto de partida se van a encontrar con dos cuestiones básicas. Por un lado, las realidades culturales cercanas, la obra creativa del entorno, la geografía de la proximidad. Por otro, tiene

que estar presente la capacidad creativa para generar desde el entorno múltiples percepciones, sensaciones, emociones y motivación.

La capacidad creativa del profesor para establecer una dialéctica entre el paisaje como realidad construida y tangible y la capacidad personal subjetiva y concreta de los escolares en formación, es lo que llamamos **“el arte de educar”**, acción poética sin el cual no es posible reactivar la motivación que conduce del sentimiento al pensamiento.

EL ENTORNO EMOCIONAL.

En el entorno, en el territorio cercano y de la cotidianidad, es donde en primer lugar encontramos todos los objetos y acciones necesarios para despertar afectividades y emociones con las que iniciar el proceso educativo. En él, están todos los mecanismos con los que la emoción permite desde la primera infancia reactivar el movimiento y como éste -el movimiento- se realiza en un espacio, será en él y con mayor intensidad durante los primeros años escolares (donde el objetivo básico es accionar todos los sentidos y capacidades), en donde obtendremos las primeras sensaciones espaciales, los primeros descubrimientos, las primeras asociaciones entre los objetos y los nombres, los primeros lenguajes.

Estos serían ya los primeros efectos de ese entorno topológico que PIAGET hacía coincidir con la primera etapa del desarrollo cognitivo, se encuentra así en el entorno y en consecuencia en la cotidianidad cercana, las primeras emociones, el primer aprendizaje, el primer recurso didáctico, el primer texto, convirtiéndose “el entorno” en el primer libro donde iniciamos el proceso de conocimiento, pues: *“El conocimiento de la realidad es factible en la medida en que en nosotros se incentive la capacidad de ser observadores. Observaciones que poseen un primer estadio en las actividades motoras, de reconocimiento topológico de los objetos y de la realidad entera, y que son estructuradas, modificadas y enriquecidas por los mecanismos inconscientes de la intuición y el mundo emocional”* (CUENCA ESCRIBANO, A. M., 1999: 136)

En la actualidad, cada vez toma más fuerza en educación el desarrollo de la *inteligencia emocional*. Defendida actualmente como una novedad, pero ya se había tenido en cuenta por la geografía de la percepción y por la humanista al tratar de los distintos significados y emociones que el hombre puede establecer con los entornos (LYNCH, 1960), (HERRERO FABREGAT, 1995), (CASTRO AGUIRRE, 1999), (MARRÓN GAITE, 2005), sólo que ahora en los procesos de aprendizaje y normativa educativa parece quedar justificada y hasta priorizada.

Tampoco era una novedad en otros campos de la educación, DECROLY ya la contemplaba a principios del siglo XX como elemento básico de los centros de interés, volvía a tomar cuerpo en (ANTUNES, C., 1969), (SHAPPIRO, 1978), (TORROBADELLA, P. 1987), etc., pero evidentemente se refuerza a través de la gran difusión de la obra de GOLEMAN (1996), a partir de ella, se acepta como básica en la educación y siempre esencial en el inicio de todo proceso cognitivo que parta de la propia naturaleza del conocimiento, en donde se acepta que: *“El cerebro emocional es anterior al racional, que éste sea muy anterior revela con claridad las auténticas relaciones entre sentimiento y pensamiento”* (GOLEMAN 2001: 31) .Si **“la emoción es anterior a la razón”**, debe pues ser ésta la clave didáctica básica y por lo tanto, iniciar un proceso educativo donde en principio habría que reactivar los sentimientos. Si la realidad demuestra que **“lo que emociona se razona”**, el maestro debe iniciar el proceso de los aprendizajes teniendo en cuenta esa realidad que es la inteligencia emocional, que queda definida como: *“la capacidad de hacer sentir, entender, controlar y modificar los estados anímicos que son los generadores de habilidades de empatía y motivación”* (GOLEMAN, 2000: 36).

La motivación queda como el primer objetivo de la emoción, por cuanto cubre el espacio existente entre la capacidad y el aprendizaje. Si la capacidad es estimulada puede producirse lo segundo, para ello es preciso crear el ambiente adecuado y éste no puede ser otro que el espacio o los espacios de cualquier escolar o grupo de escolares, su “entorno”.

En todos los casos **“la motivación es un arte”**, es una acción subjetiva, ya lo había expresado GINGER BLANK en “El Éxito Escolar” (1990). Dado que el aprendizaje es un objetivo impuesto al sujeto de la educación y se produce en un “lugar”, tiene un “-donde-”, habrá que buscar en sus objetos la “motivación” y es en los aspectos creativos, artísticos y emocionales del entorno escolar en donde podemos encontrar todos los sistemas de objetos y acciones capaces de despertar emoción y generar el conflicto cognitivo que desarrolle el conocimiento.

Aparece así la motivación y la necesidad de conseguirla como el primer objetivo del docente, pues es la que conduce al sujeto en cuanto poseedor de “capacidad” hacia el objeto de aprendizaje y obliga a recurrir al paisaje de la emoción, al paisaje visual o literario, al paisaje cultural o al paisaje subjetivo, que adquiere ahora en el entorno educativo todo su sentido. Es así como el espacio de la proximidad nos muestra las claves para actuar en el proceso de formación del conocimiento.

Muchas de las respuestas estaban, como veníamos diciendo, insertadas en la vieja “Geografía Cultural”, (entendida sobre todo en su acepción de compromiso con “el lugar” y que no elude el uso de las múltiples perspectivas geográficas), ahora en la “Nueva Geografía Cultural” encontramos adecuaciones que van abriéndose paso en el proceso de construcción del

conocimiento. Estamos hablando de la participación del espacio próximo en cuanto experiencia y conocimiento, en la construcción de significados y lenguajes (MONDADA, L. 2007: 435). Es de nuevo la aceptación de que hay que retornar a las bases mismas del sentimiento y pensamiento para desarrollar los aprendizajes ya que: *“Cuando se trata de explicar por qué aprenden y cómo aprenden los que logran aprender es frecuente remitirse sólo a teorías cognitivas, en las que lo afectivo y personal apenas si se menciona como parte del sujeto que aprende”*. (GONZALO DE AMÉZOLA 2002. 228).

Y es que antes de la aparición de la geografía académica, como conocimiento científico y utilidad social, e incluso antes de la geografía oficial, era la geografía, un saber que se producía por los mecanismos que ahora aparecen como novedad de aprendizaje, era una necesidad y una utilidad, era una emoción que despertaba razones. Antes y también durante el conocimiento científico de la geografía se presentará siempre como: *“Una práctica territorial, en la medida en que cada comunidad y sus individuos tienen una relación de dominio sobre su entorno,(...) sitios, lugares, territorios, forman parte de un espacio de relaciones, cuyo centro es por lo general el propio núcleo de la comunidad y respecto del cual todos esos otros puntos,(...) aparecen localizados, están ubicados, forman parte de una representación mental compartida en la comunidad social. (...). Cada sociedad y cada comunidad posee y ejercita un saber o conocimiento del espacio, (...), es un conocimiento práctico del entorno, de sus cualidades físicas, de su diferenciación en lugares y áreas (...), es al mismo tiempo, un conocimiento representativo, por el que las sociedades humanas proyectan y modelan el espacio de acuerdo a representaciones sociales, que manifiestan la estructura del espacio surgidas de la práctica humana, a las que el lenguaje y la representación mental dan consistencia”* (ORTEGA VALCÁRCEL, J. 2000: 27).

Es el espacio emocional de todo grupo humano, es su entorno cultural, su espacio significativo. No puede pues el proceso educativo prescindir de este punto de partida que ya estaba presente en COMENIO y ROUSSEAU, en PESTALOZZI o DECROLY y después en todo el constructivismo. C. COLL, al referirse al aprendizaje significativo y con motivo del desarrollo de la LOGSE, hacía unas manifestaciones que nos resultan al efecto clarificantes: *“...debe proponerse que los alumnos aprendan (...) aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideren indispensables para devenir miembros activos, críticos y creativos del mismo. (...): la acción didáctica debe partir del bagaje, de los conocimientos previos del alumno, no para quedarse en este punto, sino para hacerle avanzar en el sentido que marcan las intenciones educativas...”* (COLL, 1991: 19).

El entorno es el paisaje tangible que permite un vínculo real entre las capacidades de los alumnos y los fines del aprendizaje, en cuanto sistema de objetos y de acciones próximas y significativas permite pues, reactivar la emoción y con ello la motivación necesaria para el

desarrollo de la inteligencia y la adquisición de los lenguajes, instrumentos imprescindibles en la construcción del conocimiento.

El entorno y emoción son experiencias siempre presentes en la normativa educativa y abren amplias posibilidades a la geografía para incursionar en ese campo que defendido en la legislación, se encuentra todavía escasamente desarrollado y debe formar parte importante en primer lugar en la formación inicial de los maestros y futuros docentes.

EL ENTORNO Y LA EMOCIÓN: REVITALIZACIÓN TEÓRICA Y DEFICIENCIAS PRÁCTICAS.

Había una abundante literatura desde distintos campos de la educación defendiendo el valor educativo de la proximidad, tanto desde el campo pedagógico como de los provenientes de las teorías del aprendizaje y aun desde estos últimos se ha realizado una mayor defensa en la segunda mitad del siglo XX coincidente con el desarrollo del constructivismo.

También en el campo de la educación geográfica tenemos una vieja tradición que cuenta con múltiples aportaciones a esta posición de utilidad de lo cercano, ya presente en la corología clásica y siempre revitalizado cuando se ha tratado la geografía en su función educativa. Incluso desde el saber académico, la utilización de la escala pequeña ha sido una propuesta constante que no entrañaba modificaciones a la comprensión espacial (NADAL PERDONO, 2002), al contrario, reforzaba el conocimiento con la experiencia (SANDOYA HERNÁNDEZ, 2005), pero siempre: *que no se perdiera de vista la totalidad, ni se considerara ningún entorno como una realidad aislada.*

Hay temor a que la escala pequeña genere un discurso que tiene mayor alcance que aquel que se deduce de los índices geométricos y proyectara un localismo, aunque los geógrafos regionalistas ya habían apuntado su adecuado tratamiento: *“Ningún fenómeno de la superficie terrestre puede ser considerado de forma aislada, si no que sólo puede ser comprendido por su situación en relación con otros territorios (...) Hay que conocer el carácter de los lugares a través de la comprensión del espacio en la totalidad y de las interacciones entre los diferentes aspectos de la realidad y sus diversas manifestaciones a fin de captar la superficie terrestre como un todo...”* (HETTNER Cf. en BOSQUE MAUREL y ORTEGA ALBA, 1995: 79). *“... el estudio de la geografía regional se explica mejor, pero por si misma es estéril sin la fertilización continua de los conceptos y principios genéricos procedentes de la geografía sistemática, pues no podría avanzar hasta mayores grados de precisión y certeza en la interpretación de sus descubrimientos”* (HARSHORNE, Cf. en UNWIN, 1995: 158).

En realidad todo entorno tiene un carácter funcional y relacional y es precisamente esta última razón la que no permite explicarlo de forma aislada, lo cual no impide que las acciones universales puedan ser estudiadas en un entorno concreto a través de la interdependencia de escalas pues es así como la lección de lo local -“del entorno”- se inserta en la secuencia de las relaciones espaciales y se adecua a las necesidades de la construcción del conocimiento.

El valor de la proximidad en la enseñanza de la geografía, “el entorno”, había sido nítidamente defendido por LAVASSEUR (partícipe principal en la institucionalización de la geografía académica francesa) cuando se dirige en 1868 a los maestros como actores materiales de la dimensión educativa de la disciplina. Recurría al método de “La enseñanza de las cosas” que enunciara COMENIO en 1632 y proponía su aplicación al campo de la geografía desde el territorio local: “*La enseñanza de las cosas en presencia de la cosa misma para el desarrollo de la inteligencia*” (LAVASSEUR Cf. en SÁNCHEZ LÓPEZ, 2007; 31).

En España tenemos viejos ejemplos de este pensamiento en pedagogos como LUZURIAGA pero sobre todo en geógrafos como BELTRÁN RÓZPIDE, CHICO RELLO, etc., que defendían esta propuesta didáctica y su ejecución práctica desde las antiguas “Escuelas Normales”.

La legislación española dio pasos decisivos en este sentido a partir de la Ley General de Educación de 1970 (muy influida por los planteamientos de PIAGET), al proponer una secuenciación del conocimiento geográfico que debe ir de lo cercano a lo lejano. Sin embargo será sobre todo a partir de R.D. 710/82 de 12 de febrero cuando “lo local” y el “entorno local” entre a formar parte del discurso normativo, manteniéndose constante o con pequeños retoques en la legislación actual donde el Medio (definido como área de conocimiento y experiencia) es una de las bases principales de la formación del conocimiento. La legislación como anteriormente indicamos diferencia que: “*El Medio alude al escenario de la existencia humana.(...) El entorno se refiere a aquello que se puede conocer mejor porque es fruto de las experiencias sensoriales, directas o indirectas*” (R.D. 710/82., R.D. 1513/2006., R.D. 1630/2006).

La LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002) o la LOE (2006) han mantenido casi inalterable los objetivos del entorno que aparecen en el texto del R.D 710 /1982 incluso los ha desarrollado a través de los decretos y diseños curriculares tratando de dar todo el valor didáctico y recurso educativo al *paisaje de la proximidad*.

Pero iniciada la edad escolar, la experiencia sensorial del niño en el entorno no suele ser aprovechada en toda sus posibilidades y la “geografía escolar” se inserta con demasiada frecuencia en viejos, inútiles modelos didácticos que priorizan el aprendizaje tradicional y repetitivo de países y capitales.

En el Bachillerato el profesor de geografía, del que sólo el 7,6% de los que imparte esta asignatura es licenciado en geografía (OLLER y VILLANUEVA, 2007:161) se lamenta con frecuencia del poco saber conceptual de los alumnos. En pocos casos el “entorno” es tomado como área de “*conocimiento y experiencia*”, que desarrolla el aprendizaje significativo y aun parece menor el conocimiento del entorno como paisaje vivido y desarrollo de la topofilia.

La reclamación del conocimiento del entorno local se plantea en infinidad de simposios, congresos o discursos académicos como urgente y se advierten sus consecuencias (LUNA RODRIGO, 2002) y paralelamente es necesario y también urgente una reflexión sobre la formación geográfica de los profesores que tienen que implementar la legislación, pues sin esa formación inicial dudamos que tenga éxito alguna reforma.

Actualmente es ineludible conocer la legislación y la función de las disciplinas en los objetivos legislativos. Esta acción para una buena práctica educativa de la geografía es sin lugar a dudas insuficiente, pero no nos cabe ninguna incertidumbre de que sería no obstante un buen principio y un gran avance.

EL ENTORNO Y LA EMOCIÓN: LA PROPUESTA LEGISLATIVA.

En el currículo de Infantil se hacen constantes llamadas directas o indirectas a las emociones y al entorno (no pretendemos aquí su desarrollo) que deben ser conocidas por el profesorado para la adecuada “transposición didáctica” en función de los fines y objetivos educativos que son: “...lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, **emocional**, afectivo, social y cognitivo, (...) En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar **como consecuencia de la interacción con el entorno.**

Los Objetivos de conocimiento del entorno son: 1. Observar y explorar de forma activa su **entorno**, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento. 2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas. 3. Conocer distintos grupos sociales **cercanos a su experiencia**, (...), producciones culturales, valores y formas de vida, (R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre. BOE de 4-1-2007).

Podemos pues decir que el tratamiento didáctico a través de las emociones y las experiencias en el medio próximo conforman, junto con el movimiento y la adquisición del lenguaje los tres ejes básicos y globalizados en los que gira desde la legislación la iniciación de la construcción del conocimiento. Sin embargo como ya hemos dicho, aparecen deficiencias para su ejecución, tanto en la formación inicial del maestro (al disponer de una mínima troncalidad formativa), como en la práctica escolar, en la que indudablemente juega un papel decisivo la formación docente.

Tampoco parece que el recurso a la experiencia próxima siempre útil se mantenga en las etapas siguientes en las que también se encuentra “el entorno” o “la geografía de la proximidad” justificada en la legislación en función de los efectos motivadores y emocionales que despierta. Pero la realidad actual (con honrosas excepciones) no podemos decir que en la educación obligatoria se ha incursionado suficientemente en el conocimiento de su entorno, ni como experiencia, ni como conocimiento. Las encuestas y denuncias de profesionales sobre el desconocimiento de los lugares vividos por los universitarios de facultades de educación así parecen probarlo. Por otro lado la presencia en el aula de una geografía anclada en “*un academicismo obsoleto*” (SOUTO, X., 2004) es en la actualidad una actitud a erradicar y el espacio cercano y la normativas pueden ser sin duda un gran apoyo.

En el Anexo II referido a las áreas de Educación Primaria al tratar “El Conocimiento del Medio” (aunque mantiene en esencia el texto de los DCB) recoge a través de las competencias, nítidamente algunas de las funciones que puede cumplir el entorno y entendemos es básico y primordial reflexionar sobre algunos de sus enunciados: “*El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio*”(…) *esta área ha de atender (...) al pensamiento concreto del niño de seis a doce años, a su amplia capacidad e interés por aprender a establecer relaciones afectivas con los elementos de su entorno y, a la necesidad de iniciarlo en el pensamiento abstracto al final de la etapa.*”

“*El área (...) orienta los distintos saberes hacia un propósito coincidente: contribuir a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que constituyen el entorno humano*”(…) *En primer lugar, se han priorizado los contenidos que contribuyen al (...) desarrollo de las capacidades de indagación, de exploración y la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la experiencia cotidiana o la adquisición de actitudes y valores para un desarrollo personal equilibrado y solidario.*”

Junto con los fines el legislador introduce un articulado con las competencias que se deben haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder: *“lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria”,(...)* contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, **el desarrollo emocional o las habilidades sociales**. (R.D. 1513/2006, BOE. de 8 de diciembre)

El carácter globalizador obliga a una llamada constante entre unas áreas y otras, si en el área de competencias matemáticas o de competencias de comunicación lingüística tienen como función: *“conocer y comunicar experiencias en el entorno”*. En el área de Conocimiento del Medio se le otorga también como función el desarrollo de los lenguajes (cualitativo, cuantitativo, plástico) y expresión gráfica.

La retroalimentación de todas las competencias genera la necesidad (atendiendo al pensamiento concreto) de inter-actuar con los medios cercanos en el mundo emocional del alumno, a tener presente: **“el donde y desde donde se aprende”**, a conocer: *“la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana”* (R.D.1513/2006).

El entorno, la vida cotidiana, la realidad próxima tienen en la educación obligatoria la función de “Significatividad Psicológica”, y ésta puede conseguirse con la participación en el mundo de las emociones, del compromiso local. Es evidente que si lo próximo no emociona será difícil que emocione lo lejano.

Como por otra parte la “Significatividad Lógica” se elabora a través de los lenguajes, y los conceptos no pueden ser significativos en la etapa de pensamiento concreto si no es a través de las percepciones, sensaciones y emociones del entorno que facilitan la motivación, ocurre que el aprendizaje significativo en la Educación Primaria tiene que recurrir constantemente a las sensaciones posibles de lo cercano. Es toda una llamada a la acción del territorio emocional para el desarrollo de la inteligencia.

Podemos fácilmente comprender que el espacio emocional, sensorial, es donde pueden ponerse a funcionar y desarrollarse todos los sentidos, este es, -el espacio de la proximidad- el

entorno de significatividad psicológico, que se conforma así en el primer texto del alumno -su paisaje- y desde el cual y desde donde, el maestro tiene que enseñar.

Si su paisaje, si este primer texto que hay que aprender a leer (BUSQUETS, J., 1996), no forma parte en el desarrollo de las capacidades educativas es difícil que otro libro pueda hacerse significativo (en esencia, por cuanto no se tiene aun capacidad de abstracción y no puede generar su significatividad a través de todos los sentidos). Es pues necesario seguir defendiendo el espacio emocional.

El espacio, como emoción y como razón fue tratado excepcionalmente por MILTON SANTOS, que al hacer coincidir el espacio emocional con "el lugar" y éste siempre en convivencia dialéctica con la razón global, - con la lógica espacial- con el espacio racional-, genera todo un mundo de posibilidades educativas, susceptible de múltiples experiencias y de nuevos lenguajes que pueden adaptarse a los ámbitos escolares. (SANTOS, M., 2000).

"El entorno" -donde enseñamos- es contenido y continente de aquello que pretendemos conocer "el medio" y debemos actuar desde el sentimiento al pensamiento en escalas siempre interdependientes, con ello creamos los conceptos significativos, lenguajes y sistemas que permiten pasar de la **emoción a la razón**.

Emocionar es un arte, razonar sólo puede alcanzarse a través de ese largo recorrido que es la formación del conocimiento y ambas *emoción y entorno* cumplen la función de retroalimentar las capacidades del alumno para desarrollar la razón, la acción y el compromiso solidario, objetivos de la educación tanto en la escala local, como global, tanto en la emoción como en la convivencia dialéctica de la razón local y global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁRCENA, F. y MÈLICH. J.C. (2000) *La Educación como Acontecimiento Ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Editorial Paidós. 206 p.

BOIRA MAIQUES., REQUES VELASCO. (1995) "Fuentes literarias y documentales en Geografía". In MARRÓN GAITE Y MORENO JIMENEZ. *Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica*. Ed. Síntesis. Madrid

BUSQUETS, J.(1996) "La lectura visual del paisaje bases para una metodología". *Colección Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*. nº 9. 1996 pp. 55-64.

CASTRO ORELLANA, R. (2007) *Ética para un Rostro de Arena: Foucault y el Cuidado de la Libertad*. Santiago de Chile. Ediciones LOM. 183 p.

COLL, C. (1991) *El Constructivismo en el aula*. Ed. Graó. Barcelona .

CUENCA ESCRIBANO, A. M. (1999) “Nuestros Espacios” In *Didáctica Geográfica (Segunda Época) nº 3* pp. 135-144. Madrid.

FERNANDEZ CRISTLIEB, F. (2007). “Geografía Cultural”. In HIERNAUX, A.-LINDON, A. *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona. Ed. Antropos.. p.220-253.

GONZALO de AMEZOLA y OTROS (2002): “Formación inicial del profesorado: Una perspectiva multidisciplinar”. In. ESTEPA, J. DE LA CALLE, M. SANCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación de profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Ed. AUPDCCSS. p. 221-232.

GOLEMAN, D. (2001) *Inteligencia Emocional*. Ed. Kairos .Barcelona.

HERRERO FABREGAT, C. (2001) Reflexiones acerca de la Geografía Comportamental, In. TONDA MONTLLOR Y MULA FRANCO (Coord.) *Scripta in Memoriam. Homenaje al Profesor Jesús Rafael Vera Ferre*, Alicante. Ed. Universidad de Alicante. pp. 187-201.

LUNA RODRIGO, G. (2002) “La formación de profesorado de educación infantil y el entorno como estrategia didáctica” en *Nuevos Horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Ed. A. U. P. D. CC. SS. Palencia. Pp 393-404

MARRÓN GAITE, M. J. (2001) Geografía y Literatura: Un itinerario didáctico para la enseñanza aprendizaje de la Geografía, a partir del Lazarillo de Tormes. In MARRÓN GAITE. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Ed. AGE: y UCM. Madrid.. Pp 305-336.

MONDADA. L. (2007) “Espacio y lenguaje” In HIERNAUX, A.- LINDON, A. *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona. Ed. Antropos.. p. 433-459

NADAL PERDONO, I. (1999) *La concepción del espacio próximo y lejano: Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en primaria*. T.D, Universidad de Las Palmas.

OLLER, M. y VILLANUEVA, (2007) M. Enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos nuevas competencias. Un estudio de caso. In. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*. Nº 6. Barcelona... pp. 159-168

ORTEGA VALCARCEL, J.(2000) *Los Horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona. Ariel . 604.p

SANDOYA HERNANDEZ, M.A..(2005) “El trabajo con la escala local: Una forma de entender el espacio”. In. SANDE, E. *Ensinar Geografía na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa. Ed. Associação de Professores de Geografia. (Portugal) y Grupo de Didáctica de la (A.G.E.), 2005 pp. 303-312.

SÁNCHEZ LÓPEZ L (2005) “Enseñar Geografía: de la significatividad psicológica

“local”, a la significatividad lógica “global”, In. SANDE, E. *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa. Ed. A.P.G. y A.G.E.. p. 429-451

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (2006) “Lo local y lo global enseñar a aprender geografía a escalas interdependientes” In MARRÓN, M.J. Y SÁNCHEZ, L. *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana*. Murcia. Ed. A.G.E. y A.P.G. Universidad de Castilla-La Mancha. 33-71

SÁNCHEZ LÓPEZ, L.:(2007). “El Territorio y su Imagen”. In SERRANO DE LA CRUZ, M. A. *Educación Geográfica a través de los paisajes de la Provincia de Ciudad Real*. Ciudad Real. Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha. A.G.E.. p. 30-61

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. :(2007). “Geografía y Pensamiento: Ciencia y Docencia”. (2007) en MARRÓN GAITE, SALOM CARRASCO, SOUTO GONZALEZ *.Las competencias geográficas para la educación de la ciudadanía*. Valencia. Ed. A.G.E. y Universitat de València. 457-475.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. y JEREZ GARCÍA, O.(2004): “El lugar en las Ciencias Sociales”, In *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Iber nº 40 p. 69-81.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. y JEREZ GARCÍA, O.(2004) “Lo global y lo local: una propuesta didáctica: de la escala del discurso al discurso de la escala”, In. VERA, M.I. PEREZ, D. *La formación de la ciudadanía: Las Tics y los nuevos problemas*. Alicante. Ed. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales. Alicante. p. 453-470.

SANTOS, M. (2000) *La Naturaleza del Espacio: Técnica y Tiempo, Razón y Emoción*. Barcelona. Ed. Ariel. 348 p

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2004) “La Geografía escolar en el periodo 1990-2003” In GARCÍA REMÓN Y OTROS. *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual: Aportación Española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional*. Glasgow. Ed. Comité Español de la Unión Geográfica Internacional, Madrid, p. 61-82.

UNWIN. T. (1995) *El Lugar de la Geografía*. Ed. Cátedra Madrid.

URTEAGA, L. y CAPEL, H (1983). “La Geografía y la Didáctica del Medio Urbano” *Revista de Geografía*, XVI-XVII, 113-125. Barcelona