

LA GEOGRAFÍA EN EL NUEVO BACHILLERATO: SU VALOR FORMATIVO COMO DISCIPLINA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA TRANSVERSALIDAD

Francisco Rodríguez Lestegás
Universidad de Santiago de Compostela

La complejidad del medio en que vivimos es el resultado de las múltiples interacciones que se producen entre el ser humano y la naturaleza. Al analizar esas relaciones y sus consecuencias espaciales, la Geografía cumple su finalidad básica como materia de enseñanza: hacer que los escolares piensen y entiendan el espacio. Ahora bien, la estructuración disciplinar propia del Bachillerato no debe ser óbice para que en las distintas materias estén presentes las denominadas “dimensiones transversales al currículo”. Se trata de contenidos que ofrecen una gran relevancia y demanda social, a la vez que un fuerte componente actitudinal, pero que no pertenecen al ámbito de ninguna disciplina concreta, sino que, con una presencia diferente en cada caso, precisan de la aportación conceptual de las distintas áreas o materias curriculares para su correcto tratamiento didáctico. En este trabajo nos referiremos a la aportación que, desde la Geografía, se puede efectuar a alguna de estas dimensiones.

A la hora de estructurar los contenidos, en el período correspondiente a la enseñanza que la LOGSE considera básica, obligatoria y gratuita (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), así como en la Educación Infantil, se ha considerado pertinente adoptar el concepto de “área” como unidad e instrumento articulador del currículo. Con esta opción organizativa se pretende encontrar un marco suficientemente amplio y flexible para la asimilación de los contenidos curriculares, que permita superar las limitaciones impuestas por las disciplinas escolares tradicionales estrechamente vinculadas a la especialización académica y científica, y que se adapte a la configuración de una educación desarrollada bajo los principios de comprensividad y atención a la diversidad.

Sin embargo, el inevitable peso de la fuente disciplinar va ganando progresivamente en importancia a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, para imponerse definitivamente en el Bachillerato. Dado que a la edad en que normalmente se comienzan estos estudios (16 años) los alumnos ya han adquirido, aunque todavía no lo hayan consolidado, un cierto nivel de pensamiento abstracto formal, parece éste el momento adecuado para conceder relevancia a los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las disciplinas académicas, aunque sin olvidar el enfoque genuinamente pedagógico derivado de la didáctica específica de cada una de las materias.

Por otro lado, la estructuración disciplinar no debe ser óbice para que en las distintas materias estén presentes las denominadas “dimensiones transversales al currículo”¹, que “*hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva*” (Reyzábal y Sanz, 1995, p. 15). Se trata, pues, de contenidos que adquirieron un notable desarrollo en los últimos años, debido precisamente a su gran relevancia social, y que presentan un fuerte componente actitudinal, aunque no pertenecen al ámbito de ninguna disciplina concreta, sino que, con una presencia diferente en cada caso, precisan de la aportación conceptual de las distintas áreas o materias curriculares, la Geografía entre ellas, para su correcto tratamiento didáctico. La presencia de los ejes transversales en el currículo no supone, por lo tanto, la incorporación de nuevas asignaturas al mismo, sino una “llamada de atención” (González Lucini, 1994), una nueva perspectiva, un enfoque diferente de la realidad a partir de los contenidos propios de las diversas áreas y disciplinas académicas.

LA APORTACIÓN DE LA GEOGRAFÍA A LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

A diferencia de la “Historia”, que ha corrido mejor suerte, la “Geografía” no ha sido incluida entre las materias comunes del Bachillerato y, por lo tanto, obligatorias para todos los estudiantes, sino que su presencia se ha limitado a la modalidad de “Humanidades y Ciencias Sociales”.

Es bien sabido que la geografía como disciplina ha desempeñado desde siempre funciones educativo-políticas, por lo general con una orientación marcadamente conservadora que apunta hacia la permanencia y el mantenimiento de la situación social y política vigente en cada momento (Schramke, 1978). Se solía decir que era preciso conocer el propio país para amarlo y el resto del mundo para fomentar la comprensión internacional (Grup Garbí, 1978). En esta línea, los programas de enseñanza elaborados en toda Europa por la burguesía dominante desde el siglo pasado atribuían un marcado papel ideológico a la Geografía, de manera que esta ciencia, al igual que la Historia², ha servido para desarrollar en los estudiantes la conciencia nacional y el espíritu

¹El concepto de contenidos transversales está presente también en otros sistemas educativos europeos (equivale al *cross-curriculum* de los anglosajones). En realidad, lo que ahora se denomina “transversalidad”, y que suele presentarse como una aportación novedosa en el contexto de la Reforma educativa, quizás no lo sea tanto, dado que no difiere sustancialmente de lo que siempre se ha llamado globalización e interdisciplinariedad. Así lo denuncia Gimeno Sacristán en una entrevista publicada no hace mucho tiempo en *Cuadernos de Pedagogía* (221, 1994, pp. 78-84).

²En la enseñanza de la Historia suele realizarse una arriesgada pirueta consistente en proyectar hacia el pasado el imaginario del presente. A este respecto, Bermejo (1994) cita los ejemplos de los numantinos o los saguntinos, don Pelayo, Guzmán el Bueno o el Cid Campeador, elogiados en la Historia de España como modelos de conducta. Así, los personajes heroicos y virtuosos que jalonan la historia desempeñan una notable función didáctica, “*no porque nos enseñen nada sobre ese mismo pasado, sino porque nos enseñan cómo comportarnos. Nos indican lo que debe ser un buen patriota y un buen ciudadano y lo que procede esperar de él en circunstancias dramáticas o excepcionales. La Historia pasa así a formar parte fundamental de la educación política, existiendo, evidentemente, una cierta consonancia entre el tipo de régimen político y lo que ese régimen espera de la enseñanza de la Historia*” (Bermejo, 1994, p. 17).

patriótico a través de descripciones parciales y manipuladas del propio país. Esto explica el importante papel concedido a la Geografía en los programas de enseñanza primaria y secundaria en todos los países europeos desde el siglo XIX (Capel, 1976; Capel y otros, 1985).

Como consecuencia de esta función adoctrinadora atribuida a la geografía escolar, el desarrollo de la comunidad científica de los geógrafos gozó de un decidido apoyo por parte de los gobiernos a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado. En contrapartida, la geografía se fue convirtiendo en una instancia defensora de las conveniencias gubernamentales, *“al servicio de los intereses de la burguesía nacionalista europea, siendo precisamente esta sumisión la que le dio el apoyo generoso de los sucesivos ministerios de instrucción pública en los diversos países europeos”* (Capel, 1977, p. 19). Esta circunstancia explica suficientemente el apoyo prestado por los gobiernos a una ciencia tan escasamente valorada por otros científicos, y su presencia en todos los programas de enseñanza primaria y secundaria, con la consiguiente demanda de profesorado para impartir las clases correspondientes en un momento de rápida expansión de los efectivos escolarizados (Capel, 1977, 1981).

En la actualidad, las enseñanzas mínimas definen *“una geografía de España, de su unidad y diversidad, de sus dinámicas ecogeográficas, y de la utilización de sus recursos humanos y económicos. Pero en el mundo de hoy ningún espacio estatal puede ser explicado atendiendo únicamente a su propia realidad; España es miembro de la Comunidad Europea, forma parte de los principales organismos internacionales, mantiene estrechas relaciones con otros países y es, en definitiva, una pieza más del sistema mundial. Su vida política, social y económica depende en gran parte de todas estas realidades en las que está inserta. Por ello comprender bien España supone entender hechos relevantes procedentes del contexto europeo y mundial que, aun siendo exteriores, en ningún modo son ajenos. De ahí que ese espacio español deba ser situado en el marco de análisis más amplio de los grandes conjuntos espaciales mundiales y que deban tenerse en cuenta las mutuas repercusiones y relaciones de interdependencia”*³.

Desentendiéndose del paradigma regional vidaliano, la Geografía que estudiarán los jóvenes españoles apuesta decididamente por un enfoque medioambiental o eco-geográfico (Rodríguez y Crespo, 1995-96). En efecto, la complejidad del medio en que vivimos es percibida con ciertos niveles de organización, cuyo origen hay que situarlo en la interacción entre el ser humano y la naturaleza. La comprensión de esta organización resulta indispensable para poder intervenir en ella o para contribuir a su mejora. Pues bien, al estudiar las múltiples interacciones que tienen lugar entre el individuo y el medio, analizando las relaciones que se establecen entre ambos y sus consecuencias espaciales, la Geografía cumple su finalidad básica: pensar y entender el espacio. De esta manera, el territorio aparecerá configurado, no como una descripción de rasgos homogéneos, sino como el resultado explicativo de la coimplicación entre variables tanto medioambientales como sociales. Esta importante aportación formativa de la Geografía en el Bachillerato tiene lugar en un estadio psicoevolutivo caracterizado por el pensamiento lógico-formal y en un momento en que los estudiantes se van integrando progresiva y activamente en las instituciones democráticas de convivencia, lo que posibilita una ampliación de los niveles de abstracción, de conceptualización y de generalización que permita profundizar en el conocimiento geográfico y generar aprendizajes significativos.

³Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre (B.O.E. del 21 de octubre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Anexo I: Geografía. Introducción).

LA CONTRIBUCIÓN DE LA GEOGRAFÍA A LA TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULO

Como ya ha quedado apuntado, las enseñanzas transversales son aquellos ejes o temas recurrentes que, en vez de situarse en paralelo respecto a las áreas que figuran en el *currículum*, los “atraviesan” o “impregnan” recíprocamente, lo que significa que los contenidos transversales están presentes en las áreas y éstas se hallan también presentes en aquéllos, a la vez que los contenidos transversales se interrelacionan entre sí.

La necesidad de incluir las dimensiones transversales -o “entornos de transversalidad”, según la expresión que últimamente se propone (Álvarez, 1996)- en la enseñanza, con el fin de recoger contenidos que no están contemplados en las disciplinas clásicas, es defendida por Montserrat Moreno con estos argumentos: *“porque vivimos en una sociedad que está clamando por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por una conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita forjar personalidades autónomas y críticas, capaces de respetar la opinión de los demás y, a la vez, de defender sus derechos”* (Moreno, 1993, p. 22).

Es evidente que los ejes transversales, al menos algunos de ellos, poseen contenidos conceptuales propios, por lo que no sería descabellado que hubieran adquirido la condición de nuevas asignaturas. Sin embargo, aumentar el número de materias presentes en el currículo seguramente habría sido una opción desafortunada, dado que la actual sobresaturación de asignaturas no hubiese tolerado la introducción de nuevas disciplinas sin la eliminación de algunas de las ya existentes (Pujol, 1996). Claro que, en este sentido, conviene tener presente que los contenidos del currículo no son permanentes ni tienen un alcance universal, sino que representan una construcción social y cultural, lo que significa que lo que se enseña y obliga a aprender traduce las funciones y los valores que la escuela difunde en un contexto social, cultural e histórico concreto (Gimeno, 1992). Así, pues, es lícito pensar que tal vez en algún momento, aunque sea en un futuro seguramente bastante lejano, puede replantearse *“cuáles han de ser las disciplinas que formen parte de los currícula; quizás entonces sean éstos algunos de los ejes transversales”* (Pujol, 1996, p. 83).

Por el momento, en el currículo de Bachillerato se otorga este carácter a los contenidos relacionados con la educación moral y cívica⁴, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor o la educación vial⁵.

⁴La “Educación moral y cívica”, más que un eje transversal propiamente dicho, puede ser considerada como el *“gran marco en el que ha de desarrollarse no sólo el conjunto de la transversalidad, sino también todo el enfoque que sobre los valores y sobre los contenidos actitudinales nos propone el currículo”* (González Lucini, 1993, p. 35).

⁵Los currículos vigentes en algunas Comunidades Autónomas con plenas competencias en materia de Educación incluyen otros temas transversales. Así, en Galicia se menciona la “educación para el ocio”.

La aportación de la Geografía a la Educación para la paz

La Educación para la paz es una dimensión continua y permanente del sistema educativo, por lo cual afecta, no sólo a todas las disciplinas, sino incluso a todos los elementos que componen la estructura escolar. Por otro lado, la Educación para la paz no puede concebirse como una simple acumulación de conocimientos, sino que éstos deben ponerse inequívocamente al servicio de unos objetivos actitudinales tendentes a la formación de personas solidarias, críticas, pacíficas y activas, tanto en el ámbito escolar como en el social.

Por ello, la Educación para la paz *“no sólo no es neutral, sino que quiere ser el necesario instrumento para desarrollar desde los primeros años hábitos de solidaridad, justicia y libertad. La EP significa aprender a no ser indiferentes, tanto con nuestro entorno humano como con el material y natural”* (Rodríguez Jares, 1987, p. 24). Es necesario adoptar una actitud pedagógica basada en la responsabilidad, la crítica y la toma de conciencia ante las relaciones sociales que fomentan la violencia. En definitiva, la Educación para la paz no es sólo una forma particular de educación en valores, sino que representa una invitación para la acción.

De hecho, hemos sido acostumbrados a minimizar la importancia de la paz como elemento histórico, dado que siempre son los dominantes y victoriosos quienes protagonizan la vida y el devenir de los pueblos. Los héroes que aparecen en los textos escolares suelen ser audaces militares, poderosos políticos, valientes revolucionarios. Se ha promocionado la idea de que la guerra ha desempeñado un papel dinámico en el transcurso de la historia, por lo que es muy difícil encontrar un héroe que se distinga por su actividad en favor de la paz (Lederach, 1983)⁶.

En todos los niveles educativos existe un sutil fomento del etnocentrismo, el conflicto humano suele enfocarse en términos de competencia, la violencia está justificada para defender “lo nuestro” y el que vence siempre tiene razón. Es bueno reivindicar y potenciar la identidad cultural de cada comunidad con el objeto de protegerse ante la amenaza de una cultura homogeneizante, pero sin perder de vista que toda exaltación de lo propio que no vaya acompañada de una conveniente valoración de lo ajeno puede derivar hacia un peligroso riesgo social, materializado en actitudes de hostilidad hacia los demás, xenofobia, discriminación, segregación, racismo y violencia (Orduna, 1996). Frente a ello, la educación para la comprensión internacional e intercultural⁷, para los derechos humanos, para la tolerancia de la diversidad ideológica, para el compromiso con la justicia

⁶Renombrados personajes del mundo de la filosofía, de la ciencia o de la cultura, que se distinguieron por sus actitudes pacifistas, como Bertrand Russell, Albert Einstein, Ernest Hemingway y Aldous Huxley, no son reconocidos precisamente como “héroes”.

⁷Aunque Fyfe (1993) lo considere un debate irrelevante, conviene distinguir entre “educación multicultural” y “educación anti-racista”. La educación multicultural, surgida en los Estados Unidos ante el fracaso de los modelos asimilacionistas e integracionistas, plantea el racismo como un problema estructural y social, promoviendo la emancipación cultural al valorar positivamente las aportaciones de los grupos minoritarios y defender su inclusión en el currículo desde una perspectiva de pluralismo y diversidad. Por su parte, la educación anti-racista, desarrollada fundamentalmente en el ámbito británico, se refiere al racismo en términos de actitudes, creencias y conductas individuales, con el fin de *“promover la igualdad entre todos los grupos humanos, con especial atención a las diferencias de origen étnico, tratando de eliminar todas las formas de discriminación y opresión”* (Bueno, 1996, p. 20).

social y la solidaridad humana, para la cooperación y el desarrollo, para el desarme, para el conflicto y la desobediencia, son algunos de los distintos componentes que conforman la Educación para la paz (Hicks, 1988; Rodríguez Jares, 1991).

Aportación de la Geografía a la Educación para la paz

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Repercusiones socioeconómicas de la desigual explotación y utilización de los recursos. Los desequilibrios territoriales. La distribución del PIB y de la renta <i>per capita</i> en España y en la Unión Europea. Crecimiento demográfico, urbanización, industrialización y paro. Zonas en crisis y en reestructuración. Política económica y social en la Unión Europea. Conflictos y desigualdades sociales. La Unión Europea y España ante las relaciones Norte-Sur.	Elaboración, análisis e interpretación de mapas, gráficos, imágenes, estadísticas y textos relativos a las diferencias sociales y económicas que caracterizan a las distintas Comunidades Autónomas españolas y a los diferentes países que conforman la Unión Europea. Análisis de datos sobre la renta <i>per capita</i> correspondiente a distintas unidades político-administrativas (municipios, provincias, Comunidades Autónomas, países europeos), señalando causas y consecuencias. Análisis de documentos y planos de una ciudad concreta, en donde se pueda apreciar la incidencia de la gestión municipal y la planificación urbana sobre los conflictos sociales.	Valoración y respeto por la diversidad cultural del Estado español y de los países europeos. Respeto, asimismo, hacia las minorías étnicas. Respeto hacia opiniones ideológicas diferentes a la propia en relación con la organización territorial del Estado español y de Europa. Valoración de la industrialización como fuente de riqueza y pobreza. Toma de conciencia de las desigualdades sociales y de los problemas que de ellas se derivan. Valoración de las situaciones conflictivas derivadas del paro y de la marginación.

Fuente: Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre (B.O.E. del 21 de octubre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Decreto 275/1994, do 29 de xullo (D.O.G. do 31 de agosto), polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia.

El papel de la Geografía en la Educación sexual

Parece evidente que la realidad social no puede entenderse, en su totalidad, sin tener en consideración la sexualidad, pero ésta tampoco puede comprenderse al margen del mundo social. A este respecto, nos dice Barragán: *“la sexualidad humana explica procesos sociales tan importantes como la construcción de la identidad sexual; la identidad de género; los roles; la vinculación afectiva; relaciones como la amistad y el amor; instituciones como la familia, el matrimonio o el divorcio y funciones como la comunicación, el placer o la reproducción”* (Barragán, 1991, p. 190).

Y continúa: *“Justamente las dos funciones humanas que más claramente ponen en evidencia la relación dialéctica entre la biología y la sociedad son la nutrición y la sexualidad. Por utilizar ejemplos cotidianos, la religión musulmana prohíbe el consumo de carne de cerdo y el alcohol; la sociedad española no permite el matrimonio entre mujeres, sin embargo, ninguna de las dos prohibiciones están justificadas biológicamente. Por tanto la sociedad impone límites al ser humano que deben ser comprendidos como convenciones”* (Barragán, 1991, p. 190).

Por otro lado, numerosas investigaciones antropológicas y etológicas han puesto de relieve que el ser humano puede manifestar multitud de conductas sexuales diferentes, de las cuales la cultura se encarga de seleccionar unas y condenar otras. En definitiva, uno de los rasgos que diferencian al género humano del resto de las especies animales es la capacidad para diferenciar la función de reproducción de las demás funciones sexuales, haciendo posible, no sólo la reproducción sin sexualidad (como puede hacerse con las especies animales), sino también la sexualidad sin reproducción.

La sexualidad no se limita a algunos órganos concretos, ni está dirigida únicamente a la procreación, sino que está presente en todos y cada uno de los elementos del ser humano. Esta realidad es la que nos permite reproducirnos, pero también obtener placer con el contacto corporal, sentir ternura, atracción y enamoramiento hacia otras personas (García, 1985).

Pese a ello, los diseños curriculares base elaborados por las distintas administraciones con competencias educativas en nuestro país presentan una concepción biologicista, genitalista, reproductiva e individualista de la sexualidad humana, sin ningún nexo con la cultura ni con los fenómenos y procesos sociales. Es como si se confundiera el uso privado e individual de la sexualidad humana con su regulación, que tiene un carácter eminentemente social y colectivo. Este modelo oficializado de sexualidad, que Barragán (1991) denomina “pseudonaturalista”, no sólo restringe las funciones sexuales al excluir de ellas la comunicación, la afectividad, la creatividad y el placer, sino que las equipara a los fenómenos puramente biológicos y fisiológicos, lo cual implicaría la imposibilidad de modificarlos.

Sin embargo, nada más lejos de la realidad, puesto que todos los modelos de sexualidad humana han sido construidos históricamente, de manera que los fenómenos que derivan de ella no son inmodificables ni existen al margen de la voluntad de los seres humanos. Así, pues, el conocimiento sexual es, por lo menos, tan social como biológico, dado que incluso los aspectos claramente fisiológicos, como ocurre con la función de reproducción, están regulados socialmente y así es como son percibidos por los alumnos y alumnas (Barragán, 1991).

En consecuencia, dado que la sexualidad es, a la vez que una construcción personal, *“una dimensión vital del ser humano, que se integra por las relaciones entre lo cognitivo (informaciones y conceptualizaciones), lo afectivo (sentimientos, percepciones, vivencias), lo relacional (comunicación) y la actuación (normas, actitudes, convicciones), la escuela debe asumir un papel en su configuración e integrar la educación sexual como contenido curricular”* (De Marinis y Colman, 1995, p. 29). Y en los estudios de Bachillerato la aportación de la Geografía a una Educación sexual así concebida debe servir para insistir en los aspectos sociales de la sexualidad, tales como la diversidad de las conductas sexuales humanas o la diferenciación de los papeles en función del género.

La Geografía y la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos

Money y Ehrhardt han señalado que los estereotipos que se producen con la adquisición del género representan una forma de coacción para todo individuo, varón o mujer, que le acompañará a lo largo de toda su existencia: *“Lo primero que se pregunta todo el mundo cuando nace un bebé es “¿es niño o niña?”. En la mayoría de los casos, la inspección de los genitales del bebé proporciona una respuesta rotunda -macho o hembra- y esta respuesta, el sexo atribuido al infante en su nacimiento, tiene consecuencias trascendentales para su vida”* (Lloyd, 1983, p. 45).

Estos estereotipos de sexo/género⁸, tan arraigados en las creencias populares, han llevado a la aceptación general de que hombres y mujeres son básicamente diferentes y que, desde luego, la mujer es inferior al hombre en todos los aspectos (Lloyd, 1983), lo que conduce a la consideración del varón como centro del Universo, el único capacitado para mandar, gobernar, legislar y, en definitiva, sostener en sus manos las riendas del mundo, mientras que a la mujer se le asignan funciones subordinadas en la sociedad.

Este “androcentrismo” (Moreno, 1986), que impregna todos los aspectos de la vida y en el que no sólo participan los hombres, sino también la mayoría de las mujeres, ha calado hondo en la enseñanza, tarea en la que han desempeñado un papel decisivo los libros de texto, toda vez que su contenido marcadamente sexista contribuye en buena medida a reforzar la división del trabajo y a consolidar la ideología machista dominante. No es de extrañar, pues, que haya surgido una interesante y fecunda corriente de investigación preocupada por el análisis de los contenidos sexistas que aparecen en los manuales utilizados en la escuela.

En los materiales curriculares aparecen por doquier *“imágenes estereotipadas para ambos sexos, que consolidan y reproducen papeles sociales y profesiones diferentes en función del sexo de las personas y no de las aptitudes reales con que éstas están dotadas”* (Romero, 1989, p. 16). Así, al colectivo masculino se le atribuyen normalmente aquellas tareas que guardan relación con alguna actividad profesional y con los ámbitos político, cultural y social, en tanto que se ignora la contribución del colectivo femenino al desarrollo de la sociedad, de la civilización y de la historia, asignándole tareas relacionadas exclusivamente con el hogar y el cuidado de los hijos, o bien determinadas ocupaciones estereotipadas (maestra, enfermera, azafata, secretaria), siempre ocupando un lugar secundario o dependiente del varón.

La Geografía, al igual que las restantes ciencias sociales -fuertemente ideologizadas y con unos contenidos demasiadas veces sesgados y tendenciosos-, se ha venido mostrando como un arma eficaz para inculcar en los jóvenes una concepción androcéntrica del mundo (Moreno, 1986). Jóvenes de ambos sexos imitan los modelos fuertemente sexistas transmitidos, tanto a través del *currículum* explícito como del oculto, por la escuela, por el profesorado, y por los libros y otros

⁸El “sexo” es una categoría biológica que, a partir de las diferencias fisiológicas y morfológicas, permite dividir a los seres humanos entre “hombres” y “mujeres”. El “género”, por su parte, es una construcción sociocultural en virtud de la cual se asignan a mujeres y hombres características, atributos, expectativas, comportamientos y roles que permiten establecer patrones “femeninos” y “masculinos”. Al ser una adquisición cultural y no genética, el sistema genérico dual y asimétrico que nuestra sociedad mantiene tiene un carácter mutable y dinámico.

materiales utilizados en las clases. Y llevan a cabo esta aceptación sin cuestionarse si se corresponde o no con la realidad, al tiempo que tienden a reproducir estos mismos valores y actitudes durante toda su vida futura, perpetuando sin resistencia alguna un orden social basado en una marcada asimetría de género.

La contribución de la Geografía a la transformación positiva de la mentalidad sexista aún vigente en nuestra colectividad -y a la enseñanza de que, en definitiva, lo femenino constituye también un valor a respetar- se sitúa fundamentalmente en el ámbito procedimental y actitudinal: identificación de situaciones de discriminación y marginación por motivos sexuales y análisis de las causas responsables de tales situaciones; uso no sexista del lenguaje; análisis crítico de la utilización publicitaria de los estereotipos masculino y femenino, y actitud de rechazo ante ese tipo de mensajes; establecimiento de relaciones cooperativas y respetuosas entre ambos sexos, superando los estereotipos de género; valoración de la diversidad humana como hecho enriquecedor (Reyzábal y Sanz, 1995). Para ello, es necesario combatir los numerosos estereotipos sexistas todavía presentes en los contenidos y materiales curriculares, a la vez que se fomenta el cambio de actitudes en el profesorado a través de una formación inicial y continua que enfatice los aspectos coeducativos (Romero, 1989). La sensibilización del profesorado ante la discriminación resulta imprescindible si se quiere llevar a buen término este proceso de transformación.

La perspectiva de la Geografía en la Educación ambiental

La Naturaleza ha sido considerada durante mucho tiempo como un conjunto de bienes al servicio del desarrollo humano y, por lo tanto, un recurso para ser explotado como si fuese inagotable. Pero ahora, cuando se conoce mejor que nunca la fragilidad de nuestro planeta, ya no es posible seguir hipotecando el futuro ecológico del mismo y tampoco se puede continuar degradando irreversiblemente sus potencialidades, con criterios egoístas y depredadores de utilización del territorio que sólo buscan el beneficio más inmediato para la generación presente. De ahí que colectivos sociales cada vez más influyentes hayan empezado a conceptualizar el progreso en términos de desarrollo sostenible, es decir, capaz de satisfacer las necesidades de la generación actual sin comprometer la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras. La ocupación y explotación actual del planeta debe tener siempre presente la herencia ecológica que van a recibir nuestros descendientes, considerando el patrimonio natural y cultural como una especie de préstamo del que hay que rendir cuentas (Orduna, 1996). Y para ello, la única solución posible es una educación basada en una indispensable solidaridad colectiva que estimule unos comportamientos individuales y sociales capaces de economizar la ecología y de ecologizar la economía (Clemente, 1992).

En el plano educativo, la concepción de una humanidad excesivamente protagonista, dominadora y depredadora, ha dado paso a una nueva sensibilidad ante el impacto ambiental producido por nuestras acciones sobre el territorio, lo que ha ido abriendo camino a una educación ambiental que tiene por objetivo *“conseguir que las personas desarrollen conductas correctas respecto a su entorno de acuerdo con valores asumidos libre y responsablemente”* (Novo, 1995, p. 107).

Nuestro país no ha permanecido ajeno al importante desarrollo que en el panorama internacional ha adquirido la educación ambiental, convertida en una de las dimensiones formativas mejor valoradas por la ciudadanía. Ahora bien, este interés tan notable que la educación ambiental suscita en la actualidad está estrechamente vinculado a la alarma ecologista de estos últimos años,

lo que suele conducir a la propuesta de cuestiones referidas a los problemas medioambientales más urgentes como únicos contenidos de estas enseñanzas y, por consiguiente, a su consideración empírica desde la óptica casi exclusiva de la Ecología.

Sin embargo, no debe perderse de vista el hecho de que la degradación ecológica está íntimamente relacionada con la existencia de marcadas desigualdades sociales. A este respecto, Sanz y Sánchez (1995) insisten en que las políticas sectoriales ejecutadas a través de planes específicos aprobados por la Administración suponen actuaciones realizadas en ámbitos locales muy definidos, cuyos medios biofísicos sufren los efectos directos de los procesos de degradación ecológica sobrevenidos. Los habitantes de estos lugares, en situación de clara indefensión ante los poderes públicos, verán mermadas sus condiciones socioeconómicas, de salud y de calidad de vida, en tanto que otros serán los ciudadanos beneficiados por las nuevas infraestructuras (energía, agua, comunicaciones) creadas. Los desequilibrios territoriales así generados aceleran la pérdida de vitalidad y la despoblación en unas áreas, al tiempo que impulsan la congestión demográfica y económica en otras.

Parecidas situaciones de desigualdad se observan en lo que se refiere a los efectos de la contaminación atmosférica y de los ruidos que se aprecian en las ciudades. Los grupos sociales poseedores de las rentas más elevadas pueden optar por eludir los altos niveles de contaminación cambiando su residencia a emplazamientos más saludables, pero los de menores ingresos no tendrán ninguna posibilidad de establecerse en lugares donde el precio del suelo es más elevado.

Todo ello pone de relieve la insuficiencia política y social del principio “quien contamina paga” o la aplicación de “ecotasas”, cuestiones ambas reiteradas a menudo por los gobernantes para justificar una supuesta política ecologista. Frente al establecimiento de mecanismos hipotéticamente compensadores o indemnizadores, debe quedar claro que tanto las causas como las consecuencias de la degradación ecológica aparecen estrechamente unidas a la estratificación social, de manera que los colectivos sociales menos favorecidos, con independencia de su posible corresponsabilidad en el deterioro, son los que sufren con mayor contundencia sus efectos. Es evidente que la calidad de vida tiene un precio cada vez más elevado, de modo que el deterioro medioambiental contribuye a ensanchar la brecha entre los diferentes grupos sociales y hace más evidentes los desequilibrios territoriales. Por eso se puede afirmar que la degradación del medio constituye un magnífico instrumento para conocer la realidad social.

Desde esta consideración, es preciso defender que la Geografía puede aportar propuestas metodológicas integradoras particularmente adecuadas para el estudio de los problemas ambientales, en las que cabe destacar el papel de referencia central asignado al hombre⁹, lo que Muñoz (1992, p. 5) denomina *perspectiva ecológica antropocéntrica*. En efecto, no debe perderse de vista que los graves problemas ecológicos, tal y como hoy los percibimos y padecemos a escala planetaria, tienen una causalidad específicamente humana. Son problemas creados por los hombres, y no por ninguna otra especie animal o vegetal. Al mismo tiempo, la especie humana es también la única que tiene historia, que crea civilización, que es capaz de progresar socialmente, que dispone de

⁹Tricart y Kilian (1979, p. 9) hablan de la “eco-geografía” como un punto de vista que estudia “*de qué manera el hombre se integra en los eco-sistemas y de qué manera se diversifica esta integración en función del espacio terrestre*”.

cultura y que es capaz de transmitirla de generación en generación a través de la educación. Sólo el hombre es sujeto de educación.

Aportación de la Geografía a la educación ambiental

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<p>Variables ecogeográficas que intervienen en los sistemas de organización territorial. Las unidades del relieve y su dinámica. Los contrastes climáticos y su influencia en la configuración medioambiental. Las aguas y su papel en el territorio: los recursos hídricos. Los suelos, la vegetación y la fauna. La acción marina. Los distintos medios peninsulares y su dinámica ecogeográfica. La diversidad paisajística de España y de la Comunidad Autónoma propia. Paisajes y problemas medioambientales en los países de la Unión Europea. La interacción naturaleza-sociedad. Procesos geográficos de conservación o degradación del medio. La intervención de los factores políticos, socioeconómicos, tecnológicos y culturales en la elaboración y transformación de los espacios geográficos. Repercusiones ambientales de la explotación de los recursos naturales. La acción antrópica y su incidencia en el paisaje. Degradación, erosión, desertificación, contaminación.</p>	<p>Interpretación de mapas e imágenes de distintas áreas territoriales para observar las semejanzas o los contrastes paisajísticos existentes. Consulta de diferentes fuentes de información para el análisis de las distintas variables ecogeográficas que intervienen en los sistemas de organización territorial y su interacción. Resolución de problemas sobre las diferentes variables que interaccionan en el territorio, a partir de la interpretación de distintas fuentes documentales. Planificación y realización de un trabajo de campo para apreciar la diversidad paisajística y su grado de conservación. Elaboración de un informe, utilizando el vocabulario geográfico correcto, en el que se analice el impacto de la acción humana sobre el medio y se propongan medidas correctoras. Juegos de</p>	<p>Valoración da diversidad paisaxística existente en Europa, en España e na propia Comunidade Autónoma. Valoración de los bienes naturales que, tanto por su propio valor natural como por su uso social, deben ser respetados y protegidos. Toma de conciencia sobre la existencia de espacios caracterizados por muy diferentes niveles de calidad ambiental.</p>

Fuente: Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre (B.O.E. del 21 de octubre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Decreto 275/1994, do 29 de xullo (D.O.G. do 31 de agosto), polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia.

Pues bien, si el hombre es el único capaz de alterar el equilibrio ecológico del planeta mediante sus agresiones al medio físico, y también es el género humano el único que puede generar cultura y educación, la consecuencia más apreciable de esta doble afirmación es que el problema

medioambiental, además de científico, es de índole social y cultural, manifestándose y percibiéndose de distinta forma según las épocas históricas, según los grados de civilización alcanzados por los pueblos y según la influencia de factores diversos, como pueden ser los geográficos, históricos, políticos, sociales, económicos y educativos (Clemente, 1992)¹⁰.

Por eso, la educación ambiental, además de caracterizarse por una irrenunciable dimensión científica interdisciplinar, requiere siempre una definición sociopolítica. La solución al problema ecológico de la humanidad constituye un reto científico y cultural de primer orden, pero también es un desafío social y político extremadamente difícil de afrontar. Desde el paradigma crítico, que pretende capacitar a los sujetos para actuar en la práctica e intervenir en la sociedad, la educación ambiental debe amalgamar los procesos propiamente pedagógicos con otros de índole social (axiológicos, ideológicos, culturales, económicos, políticos), con el fin de poner de manifiesto las múltiples y complejas determinaciones de los problemas medioambientales, proporcionando luz sobre los caminos a recorrer para actuar radicalmente, es decir, para incidir sobre las causas y no sobre los efectos más aparentes.

De ahí que los proyectos de educación ambiental formulados acríticamente, sin un posicionamiento ideológico y político previo, incurren frecuentemente en un empirismo ingenuo y trivial, lo que conduce a la inoperancia de una gran parte de las actividades de educación ambiental (González y De Alba, 1994). Por el contrario, la educación ambiental debe formar a los ciudadanos en el compromiso social, en la responsabilidad colectiva, en la solidaridad y en la participación democrática. Ninguna dictadura política se ha preocupado de los problemas ambientales, dado que el autoritarismo político y la tendencia a la autarquía económica que caracterizan a las dictaduras de cualquier signo siempre están reñidos con la solidaridad que requiere el respeto al medio ambiente.

Por consiguiente, y sin perjuicio de que las preocupaciones ambientales impregnen todo el currículo, la Geografía puede facilitar una comprensión racional de este tipo de problemas y desempeñar un importante papel en la toma de conciencia de la gravedad actual de los mismos, orientándose al desarrollo de actitudes positivas (Crespo, 1992).

Para finalizar, conviene tener presente que las cuestiones medioambientales no entienden de fronteras políticas, por lo que no cabe para ellas soluciones de carácter nacional o local, sino que se requieren planteamientos planetarios que contemplen un reparto solidario de responsabilidades y capacidades. No se puede exigir a todos por igual, dado que ni todos los países tienen la misma responsabilidad histórica en la degradación ambiental del espacio terrestre, ni tampoco tienen todos ellos las mismas capacidades culturales, políticas, socioeconómicas y técnicas para contribuir en la misma medida a la solución de los problemas ecológicos y al progreso social.

¹⁰Entendiendo la cultura como una clave fundamental o punto de referencia para abordar y comprender las relaciones entre el género humano y su medio en un tiempo y en un espacio concretos, Meira (1991, p. 119) propone “*centrar la práctica educativo-ambiental en los elementos socio-culturales, fundamentalmente en aquellos que se refieren a la forma (tecnología, organización...) en que los grupos humanos inciden directamente sobre el entorno, provocando su transformación o alteración*”.

La aportación de la Geografía a la educación del consumidor

La “sociedad de consumo”, en la que se desenvuelve nuestra existencia, ha sido caracterizada como “una sociedad marcada por un fuerte desequilibrio entre un frente constituido por productores y otro integrado por los consumidores” (Pujol, 1996, p. 18); y en esta situación, la necesidad de proteger o defender a los consumidores y usuarios, muchas veces en clara situación de indefensión en un mercado dominado por las empresas suministradoras de productos y servicios, es cada vez más manifiesta. Pues bien, dentro de la masa potencialmente consumidora, la población juvenil constituye un grupo especialmente atractivo: primero, porque los jóvenes adquieren o son inducidos a la compra de numerosos productos; segundo, porque, a la vez, inducen al consumo a aquellos adultos con los que conviven, y tercero, porque representan una magnífica opción de futuro, una vez que se logre despertar en ellos un considerable número de necesidades y fomentar los correspondientes hábitos de consumo (Cainzos, 1993).

Por otro lado, es innegable que la extensión de las posibilidades consumistas en los países desarrollados ha permitido un notable incremento de la calidad de vida de muchos de sus habitantes, pero no es menos cierto que, al mismo tiempo, ha sumido en la pobreza a muchos otros países, aumentando el contraste entre ricos y pobres hasta límites cada vez más insoportables (Pujol, 1996).

De ahí la necesidad de una adecuada educación del consumidor en el Bachillerato, con independencia de que los campos de intervención educativa no se reduzcan, lógicamente, a este ámbito. Con vistas al desarrollo de comportamientos consumeristas, en contraposición a los meramente consumistas, “la educación del consumidor ha de concebirse como un proceso permanente, que tiene por finalidad aportar al consumidor, de forma gradual, secuenciada y acorde con su nivel evolutivo, toda una serie de elementos cognitivos, procedimentales y técnicas de trabajo que le permitan desarrollar actitudes conscientes, críticas y solidarias, sintiéndose satisfecho de actuar de forma responsable ante los hechos de consumo” (Álvarez, 1996, p. 17).

Ahora bien, esta tarea no consiste simplemente en enseñar a los estudiantes a rentabilizar al máximo su dinero en el momento de efectuar una compra (posición “liberal”), ni tampoco es suficiente con proporcionar a los jóvenes la formación necesaria para que sean capaces de analizar críticamente las actitudes consumistas (posición “reformista”), sino que debe incluir además la posibilidad de dotar a los alumnos y a las alumnas de una serie de habilidades cognitivas, emocionales y conductuales que les sirvan para responsabilizarse en relación con las posibles consecuencias que sus actuaciones consumistas tienen en la sociedad y sobre el medio ambiente (posición “responsable”), sin olvidar la consideración de los hábitos consumistas en el contexto de una sociedad radicalmente injusta que permite la explotación de la mayoría a manos de una minoría (posición “radical”) (Cidad, 1991; Pujol, 1996).

Teniendo en cuenta estos planteamientos, son bastantes los contenidos que, desde la Geografía, posibilitan el diseño de una Educación del consumidor dirigida a que los estudiantes adquieran la autonomía suficiente para actuar con responsabilidad, espíritu crítico y solidaridad en la sociedad en la que viven. En particular, el estudio de la desigual utilización de los recursos económicos permite abordar las relaciones entre consumo, nivel de vida y calidad de vida. Asimismo, la consideración de los espacios de ocio debería contribuir al aprendizaje de procedimientos y al desarrollo de actitudes en relación con un adecuado disfrute del tiempo libre.

CONCLUSIÓN

Considerando que el objeto propio de la Geografía es el estudio del espacio y de los hechos sociales que se plasman en él, y centrandolo sus fines fundamentales en el análisis y la comprensión de las características del espacio elaborado y organizado por una sociedad, se piensa que esta disciplina es capaz de aportar al estudiante de Bachillerato un instrumento riguroso que le permita conocer y comprender el espacio creado y ordenado por la comunidad social de la que es miembro, España en este caso, y entender los principales problemas territoriales que en ella se plantean, prestando una especial atención al estudio de la configuración autonómica del Estado (Rodríguez y Crespo, 1995-96).

Por otro lado, a lo largo de los estudios correspondientes al nuevo Bachillerato, la aportación de la Geografía a las dimensiones transversales al currículo puede concretarse desde una triple perspectiva (González Lucini, 1993):

- a) Creando situaciones particulares de aprendizaje en torno a aquellos temas o acontecimientos que, de manera ocasional, pudieran hacer referencia a los contenidos incluidos en la transversalidad; es el caso, por ejemplo de la realización de proyectos específicos de trabajo o la celebración de días, jornadas o campañas dedicados a alguna conmemoración relacionada con estos temas, lo que equivaldría a una serie de intervenciones meramente circunstanciales.
- b) Organizando y estructurando la materia en su totalidad desde la perspectiva de un determinado eje transversal. Así, se podría acometer el estudio de la Geografía a partir de un enfoque medioambientalista, coeducativo, pacifista, etc., pero siempre parcializando los temas transversales e imposibilitando su tratamiento interrelacionado.
- c) Aprovechando los contenidos geográficos para insistir en los componentes actitudinales propios de la transversalidad, y haciéndolo de forma que este trabajo se integre coherentemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondientes a las restantes disciplinas, en el contexto de los proyectos educativo y curricular de centro. Este es, precisamente, el tipo de contribución geográfica a la transversalidad que en este trabajo se propone.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍN, M. N. (1996): "La educación del consumidor en Secundaria". *Aula de Innovación Educativa*, 47, pp. 17-20.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (1991): "Educación Sexual y Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 190, pp. 52-53.
- BERMEJO BARRERA, J. C. (1994): "Introducción. As tramas da verdade: Consideracións sobre do ensino da Historia". En MARTÍNEZ-RISCO DAVIÑA, L.: *O ensino da Historia no Bacharelato franquista (período 1936-1951). A propagación do ideario franquista a través dos libros de texto*. Sada (A Coruña), Ed. do Castro, pp. 5-32.
- BUENO AGUILAR, J. J. (1996): "Racismo y educación". *Comunidad Educativa*, 229, pp. 17-21.
- CAINZOS, M. (1993): "El consumo como tema transversal". En BUSQUETS, M^a D. y otros: *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana, pp. 81-115.

- CAPEL SÁEZ, H. (1976): "La Geografía española tras la Guerra Civil". *Geo-Crítica*, 1, pp. 5-35.
- CAPEL SÁEZ, H. (1977): "Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos (I)". *Geo-Crítica*, 8, pp. 5-30.
- CAPEL SÁEZ, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona, Barcanova.
- CAPEL SÁEZ, H. y otros (1985): *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona, Los Libros de la Frontera.
- CIDAD MAESTRO, E. (1991): *Perspectivas sobre educación del consumidor*. Madrid, Instituto Nacional del Consumo (Ministerio de Sanidad y Consumo).
- CLEMENTE CUBILLAS, E. (1992): "Educación Ambiental y Administraciones Públicas". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 14, pp. 23-28.
- CRESPO REDONDO, J. (1992): "Geografía y formación ambiental en la Reforma educativa en España. Un análisis crítico". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 14, pp. 7-21.
- DE MARINIS, D. y COLMAN, O. (1995): *Educación Sexual. Orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Visor.
- FYFE, A. (1993): "Multicultural or anti-racist education. The irrelevant debate". En FYFE, A. y FIGUEROA, P. (Eds.): *Education for cultural diversity. The challenge for a new era*. Londres, Routledge, pp. 37-48.
- GARCÍA, F. (1985): "Roles sexuales y educación". *Cuadernos de Pedagogía*, 129, pp. 41-44.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?". En GIMENO, J. y PÉREZ, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993, pp. 171-223.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. y DE ALBA CEBALLOS, A. (1994): "Hacia unas bases teóricas de la educación ambiental". *Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), pp. 66-71.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya, 1994.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Anaya.
- GRUP GARBÍ (1978): "¿La Geografía en el BUP, también un arma? Planteamientos teóricos de una experiencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 45, pp. 9-12.
- HICKS, D. (Comp.) (1988): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid, Morata/M.E.C., 1993.
- LEDERACH, J. P. (1983): *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona, Fontamara, 1984.
- LLOYD, B. B. (1983): "Diferencias sexuales y desarrollo". En SCHAFFER, H. R.: *El mundo social del niño. Avances en psicología del desarrollo*. Madrid, Visor, pp. 37-56.
- MEIRA CARTEA, P. A. (1991): "De lo Eco-Biológico a lo Eco-Cultural: bases de un nuevo paradigma en Educación Ambiental". En CARIDE, J. A. (Coord.): *Educación ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 87-125.
- MORENO, A. (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria.
- MORENO, M. (1993): "Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante". En BUSQUETS, M^a D. y otros: *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana, pp. 9-43.
- MUÑOZ JIMÉNEZ, J. (1992): "Perspectiva ambiental e integración disciplinar en Geografía". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 14, pp. 1-6.

- NOVO, M (1995):** *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas.* Madrid, Universitas.
- ORDUNA ALLEGRINI, M. G. (1996):** "Educación, solidaridad e identidad cultural". *Comunidad Educativa*, 229, pp. 12-16.
- PUJOL, R. M^a (1996):** *Educación y consumo. La formación del consumidor en la escuela.* Barcelona, I.C.E. de la Universidad de Barcelona/Horsori.
- REYZÁBAL, M^a V. y SANZ, A. I. (1995):** *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida.* Madrid, Escuela Española.
- RODRÍGUEZ JARES, X. (1987):** "Monográfico Cuadernos de Paz/4. El lugar en el currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, 150, pp. 24-26.
- RODRÍGUEZ JARES, X. (1991):** *Educación para la paz. Su teoría. Su práctica.* Madrid, Ed. Popular.
- RODRÍGUEZ SANTILLANA, J. C. y CRESPO REDONDO, J. (1995-96):** "La Geografía en las enseñanzas preuniversitarias". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 21-22, pp. 133-136.
- ROMERO SABATER, I. (1989):** "Igualdad de oportunidades". *Cuadernos de Pedagogía*, 171, pp. 14-19.
- SANZ LÓPEZ, C. y SÁNCHEZ ALHAMA, J. (1995):** *Medio ambiente y sociedad. De la metáfora organicista a la preservación ecológica.* Granada, Comares.
- SCHRAMKE, W. (1978):** "La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico". *Geo-Crítica*, 26, 1980, pp. 7-52.
- TRICART, J. y KILIAN, J. (1979):** *La eco-geografía y la ordenación del medio natural.* Barcelona, Anagrama.