

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN QUEBEC. URGE INTERPRETAR LA GEOGRAFÍA

DALONGEVILLE, ALAIN

Profesor de Geografía e Historia en el Collège Simin Palay de Lescar (Francia)
adalongeville@free.fr - <http://situationsproblemes.free.fr>

Resumen. Este artículo versa sobre la reforma de la educación y los nuevos programas de Quebec para los dos primeros cursos de la Escuela Secundaria (12-14 años), centrándose en el programa de geografía. Este programa aspira a ser innovador y aporta unas orientaciones didácticas coherentes con la epistemología de la geografía cultural. El autor participó en la formulación de los conceptos geográficos básicos en los que se basa la propuesta y en la puesta en marcha de dicha reforma, experimentando sus supuestos con los alumnos. Propone aplicar como método la resolución de problemas y el desarrollo de tres competencias básicas: leer la organización del territorio, interpretar opciones territoriales y construir una conciencia ciudadana a escala planetaria.

Conceptos clave. Currículo de geografía, resolución de problemas, conceptos clave, lectura del territorio, interpretación del territorio, conciencia ciudadana.

Summary. This article deals with the reform in education and the new programs of Québec for the two first years in high school (12-14 year olds), focusing on their Geography program, which aims at innovation and at providing didactic orientations coherent with the epistemology of cultural Geography. The author took part in the elaboration of the basic geographical concepts on which the proposal is based and in the launching of this reform, trying its bases with his pupils. The article's aim is to apply as the method both, problem solving and the basic competences: read the organization of the territory, interpret territorial options and build a citizenship conscience at world level.

Keywords. Geography curriculum, problem solving, key concepts, reading of the territory, interpretation of the territory, citizenship conscience.

Con frecuencia, el alumno se ve llamado a resolver problemas cuando está ante situaciones de índole territorial. Analiza los elementos de la situación problema, delimita su complejidad y evalúa la pertinencia y la eficacia de las pistas para la solución que proponen los grupos presenciales.

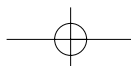
(Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, 2004, p. 304)

INTRODUCCIÓN

«Interpretar la geografía». Este subtítulo un tanto enigmático se nos ocurrió al recordar una breve conversación mantenida con Yves Lacoste¹. El comentario me llamó la atención, ya que planteaba una batería de preguntas acerca de lo que en Francia denominábamos la crisis de la geografía. ¿Es una ciencia? En ese caso, ¿qué objeto tiene?, ¿cuáles son sus propios conceptos?, ¿qué metodología específica requiere? En definitiva, ¿para qué sirve? Y nosotros, los geógrafos, ¿qué utilidad tenemos en el plano social?, ¿qué límites separan la geografía de otras ciencias sociales? ¿Y qué pensar entonces de una geografía que nos parecía completamente anticuada y muy poco relacionada con el ámbito de trabajo de los geógrafos? Con esta problemática era difícil considerarse un profesor de geografía satisfecho en su relación con alumnos de entre 11 y 15 años, y también resultaba difícil apostar por nuevos temas realmente rele-

vantes para los ciudadanos en cuya formación debíamos colaborar, dado que los programas venían dados. Así pues, durante años trabajé en didáctica de la historia². Sin embargo, durante una estancia en Canadá, tuve la ocasión de trabajar, como profesor, autor y formador, en los nuevos programas de geografía del MEQ³. Me parecieron lo suficientemente pertinentes para presentarlos en esta revista, confiando en que puedan orientar a otras personas, igual que a mí me ayudaron a replantearme mi labor como profesor de geografía.

Así pues, el presente artículo versa sobre la reforma de la educación y los nuevos programas de Quebec para los dos primeros cursos de la Escuela Secundaria (alumnos de 12 a 14 años), reforma que, a nuestro entender, supone una auténtica revolución en el ámbito de la programación de la geografía y de las



competencias que se pretenden construir. Estos programas no sólo aspiran a ser innovadores, sino que también aportan una didáctica de la geografía coherente con la epistemología de dicha materia. Como formador de profesores en Quebec que colaboró con el Ministerio en la redacción de esta reforma en ciencias sociales, y también como director de una colección y autor de manuales escolares de geografía, me vi en la obligación de interpretar y experimentar nuestras propuestas con los alumnos. Todo ello me condujo junto con el equipo de autores a inventar, evaluar y testar una práctica de aprendizaje coherente con dicha reforma: la práctica de resolución de problemas⁴.

UNA REFORMA ARTICULADA SOBRE LOS CONCEPTOS

Antes de nada, cabe indicar que los programas de la Escuela Secundaria de Quebec, tanto en geografía como en historia, precisan de una manera muy clara los conceptos generales (Fig. 5) y los particulares (Figs. 1 a 5) de cada uno de los puntos del programa. La elección de los conceptos puede ser discutible para algunos lectores, los olvidos quedarán patentes para otros, pero hay que decir que, en la materia, los nuevos programas introducen una ruptura radical respecto a los anteriores, redactados veinte años antes. A nuestro entender, esta ruptura presenta tres ventajas:

- Basar la geografía, ciencia social, en conceptos que, de no ser específicos al alumno, por lo menos le resulten familiares.
- Romper con la geografía escolar tradicional, que frecuentemente se queda en una simple descripción, lo que alimenta en los alumnos (y en nuestros conciudadanos) la idea de que la geografía no sirve de nada, apreciación que tal vez explique por qué en la sección «geografía» de las bibliotecas municipales sólo encontremos básicamente guías turísticas.
- Encaminarnos, como docentes, hacia las representaciones sociales que construyen los alumnos y que tenemos que sacar a la luz, analizar y hacer evolucionar. Cabe recordar que las raíces de las representaciones sociales de los alumnos son conceptos que engloban las categorizaciones del mundo que toda persona utiliza para interactuar con dicho mundo. A menudo estas representaciones quedan reducidas a lo que verbalizan los alumnos. En un capítulo muy elocuente, André Giordan y Gérard de Vecchi utilizan la metáfora del iceberg para llamar la atención sobre los riesgos que entraña dicha confusión⁵.

Por norma general, los programas se presentan por temas y reflejan trozos del espacio terrestre de geometría variable: la zona cálida, los paisajes del delta,

Japón, la fachada litoral norteamericana... por poner algunos ejemplos extraídos de la geografía escolar francesa. El maestro que no necesariamente sea un geógrafo aguerrido tiene dificultades para separar conceptos, nociones, informaciones. Jerarquizar los «conocimientos», distinguir los que constituyen «núcleos duros» indiscutibles de los «comodines del saber» que se pueden reutilizar en otros temas y, finalmente, delimitar el objeto de evaluación, todo eso requiere mucha experiencia. Las representaciones de los alumnos casi no se cuestionan explícitamente, al contrario, a veces el docente las utiliza en ellas aunque sea para corregirlas. Por ejemplo, la imagen que tienen de África, un continente pobre, seco y negro, a veces es la que trabajan los maestros. Pero al trabajar sólo con esta imagen, se corre el riesgo de sustituir dicha imagen por otra sin cambiar la base del tema: las representaciones⁶ sociales del desarrollo y de la riqueza y el grado de satisfacción y comodidad que muestran los alumnos ante esta concepción.

Un concepto básico: el territorio

«Orientada hacia el estudio de problemáticas asociadas a la utilización del espacio, la geografía, según su concepción actual, se estructura alrededor del concepto de territorio, definido como un espacio social del cual se han apropiado los humanos, que lo han transformado y al que han dotado de un sentido y de una organización particular. Esta forma de aprehender la materia se aleja de la enseñanza tradicional de la geografía, en la medida en que se plantea el estudio del espacio de otra manera, considerando el medio natural como algo relacionado con la sociedad que lo ocupa. Los componentes naturales se integran así en el análisis de múltiples realidades sociales que inciden ampliamente en la ordenación y el desarrollo de un territorio.» (Programa de formación de la escuela quebequesa, *Univers Social*, p. 301, fechado en 2003, que entraría en vigor en el inicio de curso de septiembre de 2005).

Los conceptos de territorio y de sociedad resultan, *a priori*, familiares a los alumnos de secundaria, ya que han convivido con ellos durante toda la escuela primaria en las clases de *Univers Social* en Quebec. Queda claro, si se leen los escasos escritos de los iniciadores de esta reforma, que la inspiración dominante es la de la geografía social⁷ y la de la geografía cultural⁸. A largo plazo, los iniciadores de esta reforma querían que los maestros hicieran conscientes a los alumnos de la multiplicidad de relaciones sociales e individuales que se materializan espacialmente.

El presente artículo no pretende profundizar en el concepto de territorio. Recordemos simplemente al lector que en la epistemología de la geografía france-

DEBATES

sa, incluso de la francófona, dicho concepto conlleva un cierto número de rupturas con el de espacio. Según Guy di Méo, es a la vez espacio material y físico, espacio social y colectivo en la medida en que es producto de relaciones sociales y, al mismo tiempo, un espacio vivido y sentido, del cual cada habitante tiene una práctica distinta. Es, por lo tanto, realidad y proyección individual y colectiva, de identidad y simbólica. A esta representación se la denomina representación espacial⁹, y está alimentada por las prácticas espaciales de los sujetos. Éstos, aunque sólo fueran meros «usuarios» del espacio, son también actores espaciales que contribuyen a darle un uso y una función. La geografía cultural propone al geógrafo que haga un esfuerzo por entender la lógica, las motivaciones, el universo mental de los actores geográficos. Ello supone un esfuerzo para descentrar el punto de vista propio, aceptar la necesidad de entender el punto de vista de los demás y para tener en cuenta sus puntos de vista aunque no se compartan.

Conceptos clave y conceptos conexos

Para entender bien una de las originalidades de esta reforma, hay que tener una visión global del entramado de conceptos que he denominado conceptos transversales, conceptos centrales y conceptos atributos:

– Los territorios estudiados se han agrupado en grandes categorías denominadas territorios tipo (territorios urbanos, territorios regiones, territorios protegidos, territorios agrícolas, territorios autóctonos). Si bien es verdad que cabría preguntarse por qué los territorios agrícolas no se agrupan con los territorios región, no es menos cierto que los autores de la reforma han hecho unas elecciones que no vamos a debatir aquí. Nos ofrecen una vía original que, seguramente, se podrá perfeccionar en el futuro. Sólo quisiéramos insistir en que, para cada una de estas grandes categorías, se han identificado conceptos transversales (Cuadros 1 a 5).

– Cada una de estas categorías se divide en subcategorías, los conceptos centrales. La clase territorio urbano se analiza a través de tres conceptos centrales: «metrópolis», «riesgo natural», «patrimonio». También en este caso puede sorprender al lector, por ejemplo, que el concepto de «riesgo tecnológico» no haya sido tenido en cuenta.

– Por último, a cada concepto central se llega a través de otros conceptos muchas veces comparables con atributos del concepto que se estudia: «cambio», «conservación», «continuidad», «restauración», «lugar de interés», en el caso del concepto central de patrimonio. Otras veces, se deja de lado el atributo para tratar una noción geográfica, «barrio de chabo-

las» por ejemplo, que no es un concepto geográfico.

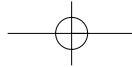
También en este caso, identificar conceptos permite segmentar el trabajo que el docente tendrá que llevar a cabo con sus alumnos. Elegir las situaciones de trabajo y los documentos que se propondrán a los alumnos tiene un objetivo: llenar el pliego de condiciones de conceptos transversales, de conceptos centrales y de conceptos secundarios. La ayuda es de envergadura: sabemos, por experiencia propia, que con relativa frecuencia los docentes tienen problemas para encontrar «buenos» documentos o documentos interesantes. La mayoría de las veces, la dificultad estriba en que no saben exactamente qué buscan. En el caso que nos ocupa, tener presentes los conceptos con los que se va a trabajar facilita la selección y también no buscar documentos que no respondan a los objetivos pretendidos por interesantes que sean o no agotar una fuente de información cuando sólo interesa una parte de ella.

UNA REFORMA QUE ASPIRA A CONSTRUIR TRES COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS

Competencia 1. Leer la organización de un territorio

«Un territorio es un espacio social. Es el producto de una colectividad que lo ha hecho suyo, que se ha adaptado a él, que le ha dado un sentido y una organización concreta y que lo ha transformado para que responda a sus necesidades. Así, pues, un territorio no es inmutable, y su organización lleva la marca de las distintas sociedades que han pasado por él. Estas huellas que han dejado los humanos quedan reflejadas en los paisajes del territorio» (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 308).

El espacio es un producto social, el producto de las relaciones socioeconómicas que existen entre los ocupantes de dicho territorio. Las relaciones pueden apreciarse a través de los paisajes que el maestro y los alumnos procurarán descodificar planteando como postulado que este espacio no es, única y exclusivamente, producto de un determinismo geográfico. Este enfoque consistirá en desarrollar distintas hipótesis de lectura que recuerden constantemente que el espacio no sólo es un paisaje, es decir, una composición estética, sino también una organización social. Dicho de otro modo, se trata de objetivar el paisaje como soporte. Este proceso de objetivación va hasta la elaboración de un modelo cartográfico. Cabe indicar que dicha elaboración de modelos parece ser esencial en el programa de Quebec, ya que tanto la construcción (el principio de la construcción, para ser más exactos) de una conciencia ciudadana a escala planetaria como el dominio de los conceptos (propios del territorio tipo y de los territorios particulares estudiados) sólo se pueden llevar a cabo



DEBATES

Figura 1

Relación entre las tres competencias, lugar central de los conceptos (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 303).

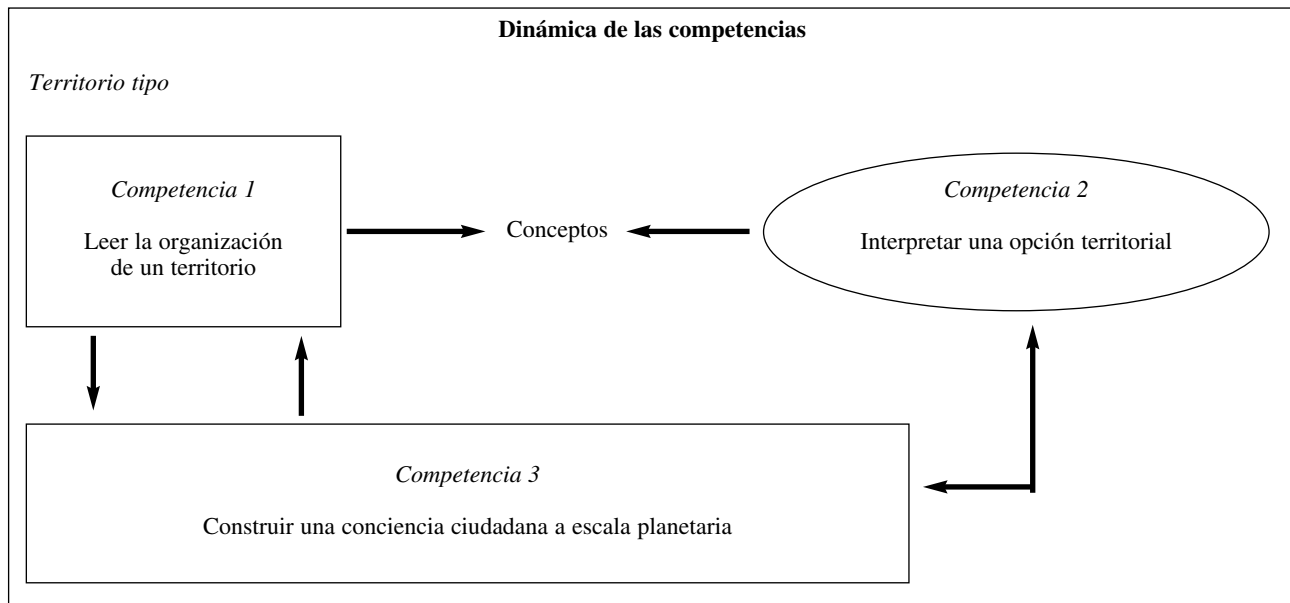
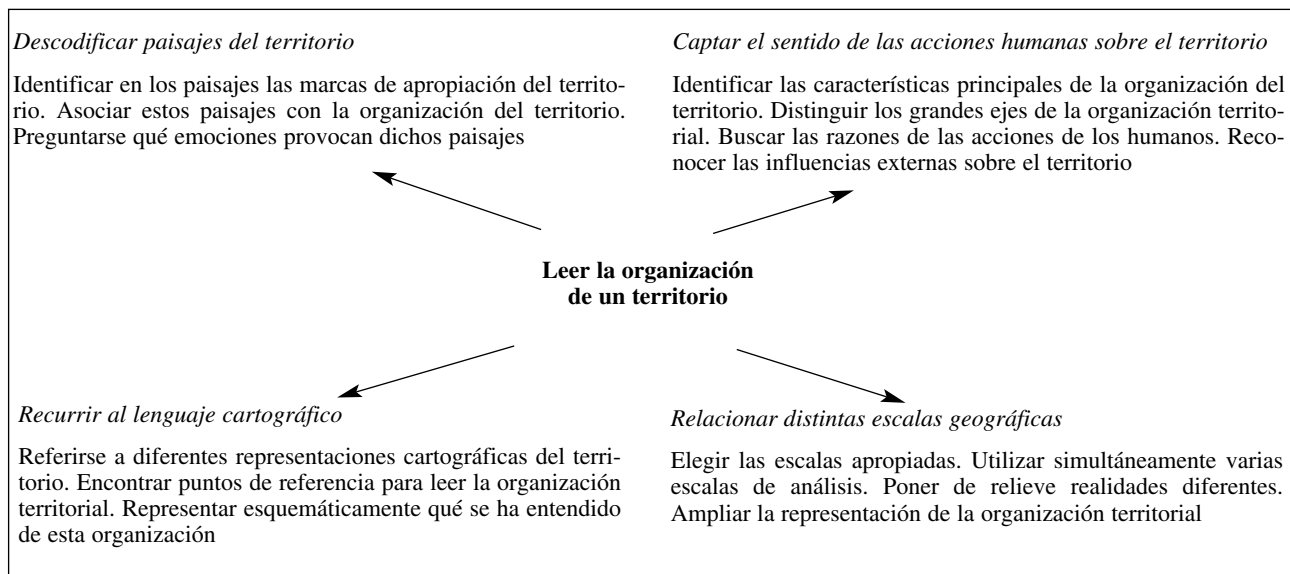


Figura 2

La competencia 1 y sus componentes (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 309).



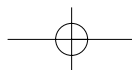
mediante actividades que comparen los distintos territorios y sus respectivas organizaciones.

Queda claro que estos componentes no pueden contemplarse por separado. Las actividades de lectura y de interpretación están íntimamente ligadas: no es posible leer sin hacer hipótesis, sin formular una interpretación. El tema es no conformarse con una

sola interpretación, sino complicarla, relativizarla, objetivarla.

Competencia 2. Interpretar una opción territorial

«Toda opción territorial constituye un desafío particular, ya que las respuestas a los problemas territo-



DEBATES

riales no son unívocas. Cada situación necesita un tratamiento específico y adaptado. Para interpretar una opción, el alumno tiene que examinar las propuestas de los grupos en cuestión y formarse una opinión que tenga en cuenta las razones y los valores en los que se basan dichas propuestas. [...] Como el espacio terrestre que utilizan los humanos es limitado, es objeto de opciones territoriales. Esto pasa cuando individuos o grupos que comparten el mismo territorio tienen opiniones opuestas sobre la utilización del espacio. Por ejemplo, puede ser el caso de un territorio expuesto a catástrofes naturales o que sus lugares de interés presenten características concretas. La opción nace, por regla general, de la divergencia de intereses de los grupos en presencia. La distribución del espacio conduce entonces a relaciones de fuerza» (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 310).

El concepto de opción, definido aquí en su acepción de apuesta territorial, pretende poner de relieve la idea de que el territorio es un objeto de luchas y de relaciones de fuerza entre diferentes usos. Estos usos pueden estar representados por actores geográficos que no actúan en el mismo plano (actores sociales, políticos, económicos) y que pueden tener intereses muy dispares. El ejemplo de los usos que se da al bosque mixto en Canadá, o al bosque boreal, el de la museificación del centro de ciudades que disponen de un considerable patrimonio urbano histórico, son ejemplos ilustrativos.

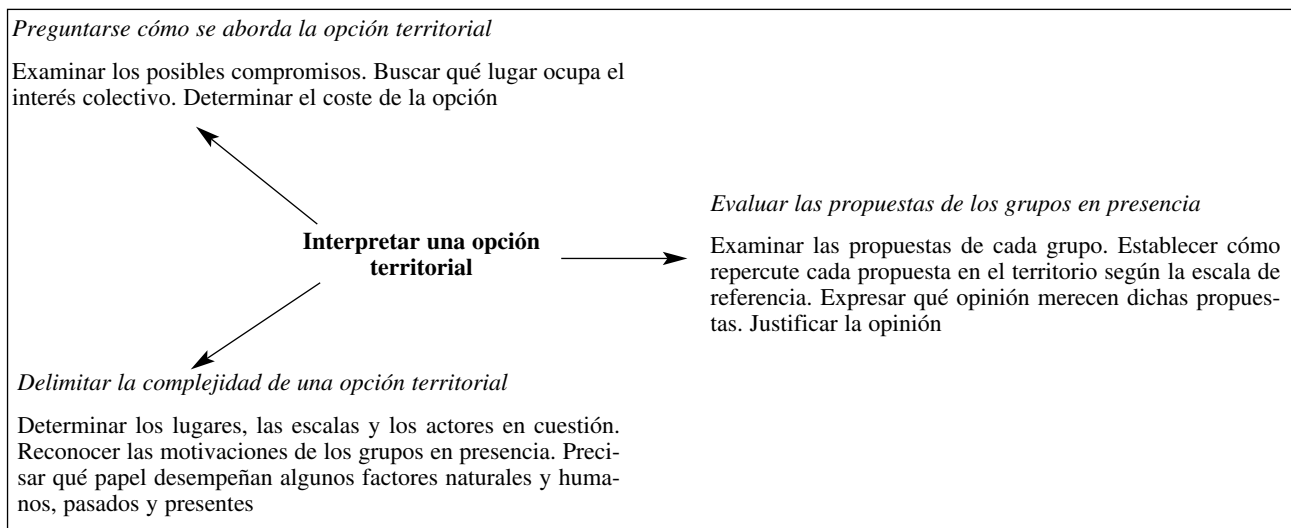
A nuestro entender, es aquí donde la geografía puede ser de ayuda al ciudadano: percibir el territorio no tanto como algo que viene «dado», sino más bien como algo «construido» de forma provisional, en

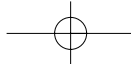
continuo cambio, que está marcado por un uso dominante que, sin embargo, puede desaparecer para que llegue otro. Otorgar un uso u otro a un espacio concreto es algo que debería darse con toda claridad: si así fuera, el ciudadano de ese territorio (o de un espacio más amplio que englobara al territorio en cuestión) podría decidir con conocimiento de causa si se excluye o no de este tipo de decisión, si se posiciona a favor de un uso u otro. Sin lugar a dudas, los dos componentes de esta competencia (delimitar la complejidad de la propuesta territorial y evaluar las propuestas de los grupos en presencia) aportan uno de los aspectos que más consecuencias tienen en el plano didáctico, al destacar los conceptos de actores y de uso. Lo que denominamos dramatización de la geografía escolar y de las prácticas de enseñanza puede tomar forma apoyándose en esas dos competencias. Vamos a dar un ejemplo para que se entienda mejor: el territorio-región turística de las provincias atlánticas del este de Canadá.

En el ámbito turístico, uno de los mayores recursos de este territorio es la presencia de ballenas, sobre todo en la bahía de Fundy, entre Nuevo Brunswick y Nueva Escocia. Hay que estudiar un territorio, un atractivo turístico que genera actividad económica y afluencia de turistas. Los diferentes actores, es decir, los turistas, que aportan dinero; las compañías de barcos, que llevan a los turistas a practicar ese turismo de observación y quieren ganar dinero y, por lo tanto, ver cómo aumenta el número de turistas; los ecologistas, que temen que la promiscuidad de dichas embarcaciones vaya a dañar a las ballenas; el estado provincial, que tiene que regular las posibles fricciones entre todas las partes, no tienen *a priori* intereses convergentes. Nuestra propuesta es que los

Figura 3

La competencia 2 y sus componentes (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 311).





DEBATES

alumnos, representando los distintos papeles, defiendan un punto de vista, confronten los otros puntos de vista, retomen su labor teniendo en cuenta los puntos de vista de los demás e intenten elaborar un acuerdo aceptable. Estos acuerdos ya existen (acuerdos de la bahía de Fundy), y por eso da igual que los alumnos se los inventen. Al contrario, las diferencias que pudieran darse entre los acuerdos en vigor y los imaginarios podrían ser objeto de un trabajo de análisis con los alumnos que deberá delimitar qué elementos se han infravalorado y qué otros se han primado.

La práctica que aquí esbozamos a grandes rasgos puede materializarse en una situación problema que plantee como núcleo de trabajo la representación que tienen los alumnos del turismo y, por lo tanto, del ocio y de los demás como habitantes del territorio en cuestión. Esta representación podría ser tildada de consumista y considerar que da la espalda a la gestión de un recurso y de un territorio. Por medio de una propuesta que invita a escenificar uno o varios encuentros entre los distintos actores, esta situación problema incita a mantener otra relación con la lectura de documentos, a una cooperación necesaria, a que el otro sea tenido en cuenta de una forma concreta. La necesidad de contemplar los puntos de vista del estado provincial y de las organizaciones ecologistas, con frecuencia externas al territorio en cuestión, obliga a los alumnos a replantearse la representación que tienen del turismo. En este sentido, la geografía cultural que mantiene las prácticas de «auto-socio-construcción»¹⁰ del saber puede dar lugar a la experiencia de la alteridad.

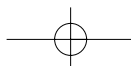
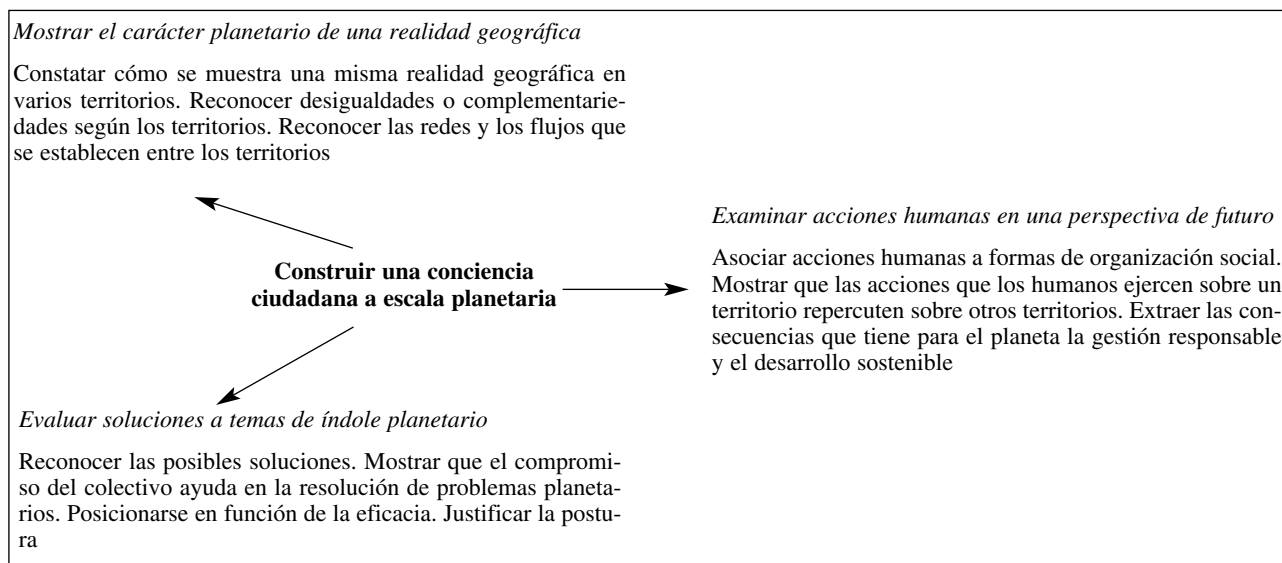
Competencia 3. Construir una conciencia ciudadana a escala planetaria

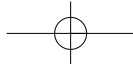
«Gradualmente, el alumno toma conciencia de la creciente complejidad del mundo en el que vive y de las nuevas posibilidades que se le ofrecen, al igual que de las responsabilidades que conllevan. Incluso puede darse cuenta de la complementariedad de los territorios, al tiempo que descubre las desigualdades existentes entre algunos de ellos. Así, es llamado a construirse una conciencia ciudadana a escala planetaria, es decir, a sentirse una parte implicada en el mundo y a desarrollar, respecto a las grandes realidades de índole planetaria, un sentimiento de responsabilidad personal». (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 312).

Una de las principales arquitecturas de la reforma de Quebec reside en la comparación entre diversas organizaciones o apuestas territoriales, y no porque el objetivo sea la formación de un alumno «turista» que visite el planeta, sino, al contrario, de un alumno que pueda captar lo universal detrás de algunos estudios de caso. Trabajar y utilizar los mismos conceptos en varios territorios es una de las fuerzas suplementarias de este programa, ya que el entramado conceptual es invariable mientras que todos los demás datos se van a ir modificando. Únicamente los conceptos permiten realizar una comparación razonada. Y, recíprocamente, sólo la comparación con territorios análogos, al tiempo que diferentes, puede permitir que los conceptos puedan ser reutilizados de manera creativa. La comparación también brinda al docente la posibilidad de evaluar el trabajo realizado anteriormente.

Figura 4

La competencia 3 y sus componentes (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 313).





DEBATES

CONCLUSIÓN

«Con frecuencia, el alumno se ve llamado a resolver problemas cuando está ante situaciones de índole territorial. Analiza los elementos de la situación-problema, delimita su complejidad y evalúa la pertinencia y la eficacia de las pistas para la solución que proponen los grupos en presencia» (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 304).

Para que esta reforma dé auténticos frutos, todavía queda por dar un paso muy importante: las prácticas de transmisión del saber, unas prácticas constructivas

y coherentes con las propuestas hechas. Dichas prácticas suponen la elaboración de situaciones problema, entre otras prácticas posibles: prácticas de proyectos, por ejemplo), la formación del profesorado para la motivación y la gestión de la clase en una perspectiva de aprendizaje como la expuesta. Y éste es el punto débil de esta reforma: las autoridades que tutelan su aplicación en realidad no tienen formación inicial ni continua, ni en el ámbito de la propia materia geográfica, ni en el terreno didáctico. El presente artículo, así como nuestra dedicación como director de colección de manuales escolares en Quebec, forma parte de las contribuciones que pretenden fomentar los aspectos más constructivistas de dicha reforma.

NOTAS

* Este artículo ha sido traducido del francés por M. Dolors Moreno Alcalde.

¹ Yves Lacoste es autor, entre otras obras, de un librito muy destacado: *La géographie ça sert d'abord à faire la guerre*. También es director de la revista *Hérodote*.

² El lector puede hacerse una idea en un número de la revista *Hérodote*.

³ MEQ (Ministerio de Educación de Quebec).

⁴ Presentaremos un ejemplo concreto de estas prácticas de geografía en un próximo artículo.

⁵ Giordan A. et De Vecchi G., 1987, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, París, Neuchâtel: Delachaux & Niestle.

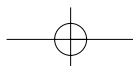
⁶ La diferencia entre imagen y representación remite al concepto de relación con el saber. El lector encontrará un análisis de este aspecto en Bassis, O., 1999. *Se construire dans le savoir*, París: Éditions Sociales Françaises.

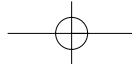
⁷ Di Méo Guy, 1998, *Géographie sociale et territoires*, París: Nathan Université, serie Géographie.

⁸ Claval P., 2003, *Géographie culturelle*, París: Colin.

⁹ André, Y., 1998, *Enseigner les représentations spatiales*, París: Anthropos-Economica.

¹⁰ El enfoque de auto-socio-construcción del saber ha sido analizado en O. Bassis, *op. cit.*

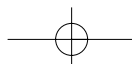


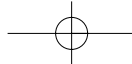


DEBATES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Y. (1998). *Enseigner les représentations spatiales*. París: Anthropos-Economica.
- BAILLY, A. y FERRAS, R. (2001). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. París: Armand Colin.
- CLAVAL, P. (2001). *Epistémologie de la géographie*. París: Nathan Université.
- DALONGEVILLE, A. y HUBER M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lyon: Chronique sociale.
- DALONGEVILLE, A. y HUBER, M. (2002). *Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3. Pédagogie pratique à l'école*. París: Hachette.
- DALONGEVILLE, A., LEDOUX, M., MOTTET, E. y ROCHE, Y. (2005). *Cap sur les territoires. Manuel de géographie. Secondaire 1 et 2*. Sous la dir. de Dalongeville Alain. Montréal: CEC.
- DI MÉO, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. París: Nathan Université, série Géographie.
- ELAMÉ E., (2002). *Géographie du développement durable*. París: Economica.
- KLEIN, J. L. y LAURIN, S. (dirs.). (1999). *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale*. Montréal: Presses Universitaires du Québec (PUQ).
- KLEIN, J. L., LAURIN S. y TARDIF, C. (2001). *Géographie et société*. Montréal: Presses Universitaires du Québec (PUQ).
- LACOSTE, Y. (1976). *La géographie ça sert d'abord à faire la guerre*. París: Maspero.
- CLAVAL, P., DOLLFUS, O. y LACOSTE, Y. (1995). *Penser la terre: stratèges et citoyens, le réveil des géographes*. París: Autrement.
- LE ROUX, A. (2003). *Didactique de la géographie*. Caen: Presses Universitaires de Caen (PUC).
- LEVY, J. (1999). *Le tournant géographique: Penser l'espace pour lire le monde*. París: Belin.
- MASSON, M. (1994). *Vous avez dit géographies?: Didactique d'une géographie plurielle*. París: Armand Colin.
- MÉRENNE-SHOUMAKER B. (2002). *Analyser les territoires. Savoirs et outils*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR).
- PAULET J. P., (2002). *Les représentations mentales en géographie*. París: Economica.





DEBATES

ANEXOS

Los territorios tipo propuestos y los conceptos centrales aferentes

Figura 5
Los territorios tipo estudiados (Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria, p. 316).

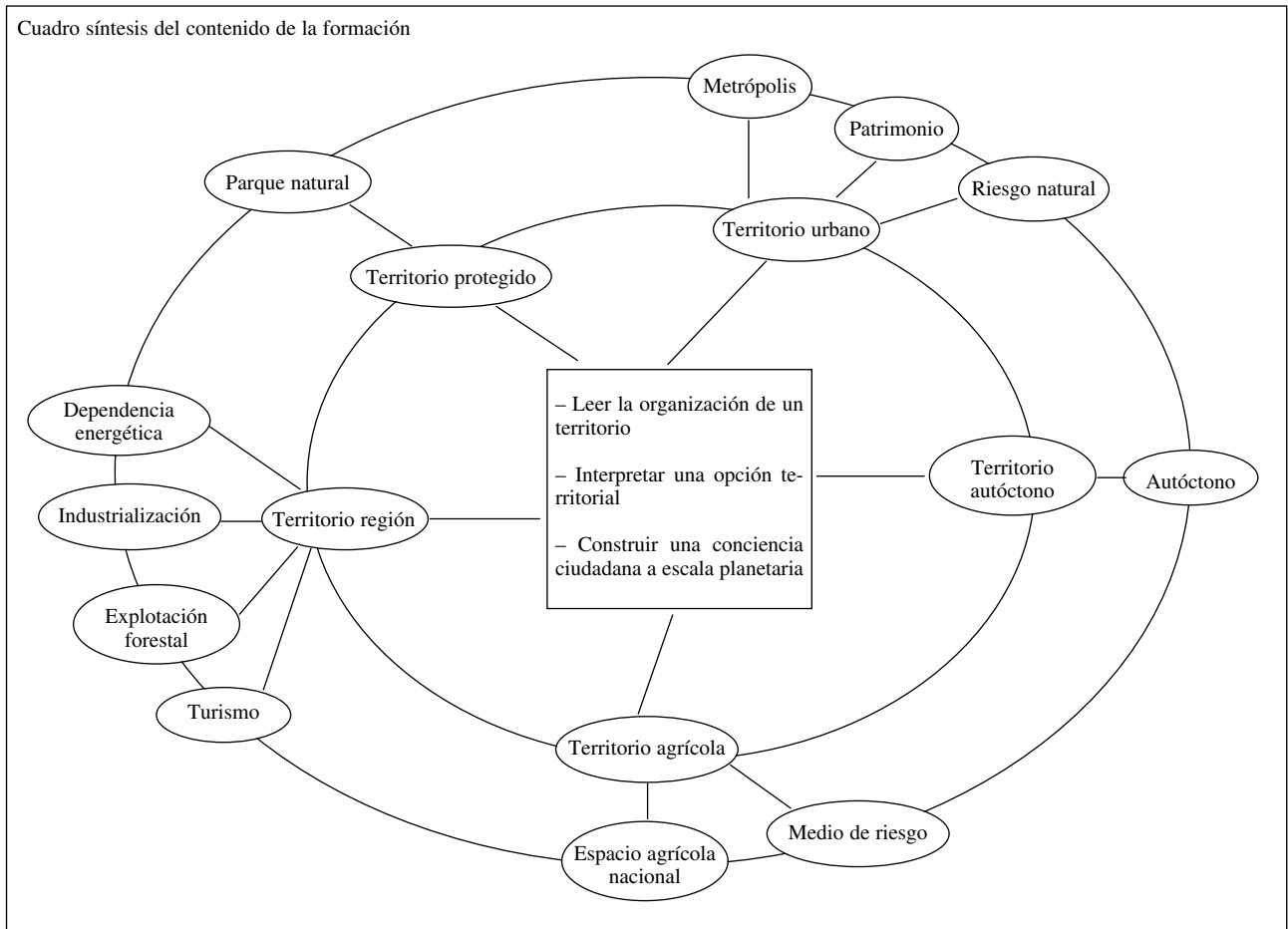
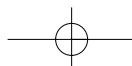
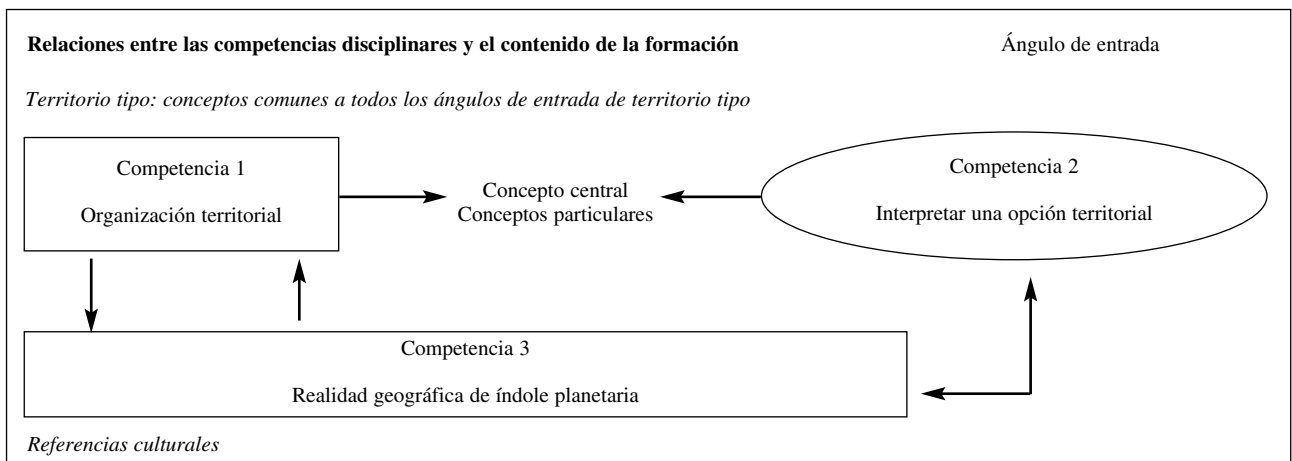
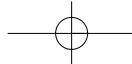


Figura 6
La importancia de los conceptos en el Programa de formación de la escuela quebequesa, Enseñanza Secundaria (PEQ, p. 317).





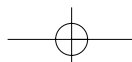
DEBATES

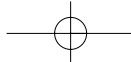
Cuadro 1
Territorios urbanos: conceptos, opciones territoriales y opciones de conciencia planetaria.

Conceptos propios del territorio tipo	Territorios urbanos de estudio		Conceptos particulares propios de los territorios de estudio	Opciones territoriales	Conciencia planetaria
Planificación	Montreal El Cairo Nueva York México Sydney	Territorio metrópolis	Metrópolis Barrio de chabolas Crecimiento Desequilibrio Multiétnicidad	1. Administrar los residuos 2. Moverse en una metrópolis 3. Encontrar alojamiento	1. Las grandes concentraciones de población y el abastecimiento de agua a escala planetaria 2. Las grandes concentraciones de población y la salud a escala planetaria
Extrarradio					
Concentración					
Densidad	Manila Quito San Francisco	Ciudad expuesta a riesgos naturales	Riesgo natural Entorno Inestabilidad Nivel de desarrollo Prevención	Convivir con un riesgo natural	El nivel de desarrollo económico de los territorios y las consecuencias de una catástrofe natural
Crecimiento urbano	Quebec intramuros Atenas París Roma Pequín	Ciudad que alberga un lugar de patrimonio	Patrimonio Cambio Conservación Continuidad Restauración Lugar de interés	1. Conservar el patrimonio en una ciudad en expansión 2. Aceptar las particularidades de un lugar de interés.	1. La conservación de las ciudades y la diversidad cultural mundial. 2. La conservación de las ciudades y la Unesco
Urbanización					

Cuadro 2
Territorio región: conceptos, opciones territoriales y opciones de conciencia planetaria.

Conceptos propios del territorio tipo	Territorios regiones de estudio		Conceptos particulares propios de los territorios de estudio	Opciones territoriales	Conciencia planetaria
Planificación	Una región turística de Quebec o de Canadá Departamento de Saboya Los grandes lagos africanos La laguna de Venecia Tahití Île de France	Territorio turístico	Turismo Aculturación Afluencia turística Equipamiento turístico	Desarrollar el turismo conservando las particularidades de la región	1. El turismo de masas y su impacto sobre los espacios más visitados en el mundo 2. El turismo de masas y las actitudes, valores y comportamientos
Comercialización					
Mundialización	La Colombia británica Una región forestal de Quebec La Amazonia	Territorio forestal	Explotación forestal Deforestación Turismo de ocio Silvicultura	1. Hacer que coexistan diferentes tipos de actividad en el medio forestal 2. Garantizar un desarrollo forestal duradero	La explotación intensiva del bosque y el medio ambiente planetario
Multinacional	Alberta El Golfo Pérsico La Costa Norte Jamésie (región de Quebec)	Territorio energético	Dependencia energética Autonomía Efecto invernadero Recalentamiento Fuente de energía	1. Responder a las necesidades energéticas de las poblaciones 2. Garantizar un desarrollo energético sostenible	El creciente consumo energético y el medio ambiente planetario
Recurso	La región de los grandes lagos americanos y canadienses Una región industrial de Quebec	Territorio industrial	Industrialización Concentración Deslocalización Desarrollo Multinacional Países de mano de obra barata	1. Conservar el lugar en la economía mundial 2. Armonizar industria y medio ambiente	Las multinacionales y su traslado hacia países en vías de desarrollo





DEBATES

Cuadro 3
Territorio agrícola: conceptos, opciones territoriales y opciones de conciencia planetaria.

Conceptos propios del territorio tipo	Territorios agrícolas de estudio		Conceptos particulares propios de los territorios de estudio	Opciones territoriales	Conciencia planetaria
Medio ambiente, comercialización, forma de cultivo	El territorio agrícola de Quebec El territorio agrícola de Japón El territorio agrícola de California	Territorio agrícola de un espacio natural	Espacio agrícola nacional Distribución Equidad Explotación	1. Proteger el territorio agrícola 2. Hacer que coexistan distintas formas de ocupación del terreno	1. Las actuales prácticas agrícolas y el medio ambiente planetario 2. Las actuales prácticas agrícolas y el equilibrio alimenticio a escala planetaria
	Un territorio agrícola en un medio árido: el Sahel Un territorio agrícola en una zona inundable: Bangladesh Un territorio agrícola frágil: la pradera canadiense	Territorio agrícola expuesto a riesgos naturales	Zona de riesgo Catástrofe natural Degradación Riesgo natural Riesgo artificial	1. Conciliar agricultura y medio ambiente 2. Administrar el agua en un territorio agrícola	Las actividades agrícolas y el incremento de las zonas de riesgo en el mundo

Cuadro 4
Territorio autóctono: conceptos, opciones territoriales y opciones de conciencia planetaria.

Conceptos propios del territorio tipo	Territorios de estudio		Conceptos particulares propios de los territorios de estudio	Opciones territoriales	Conciencia planetaria
Ninguno	Nunavut El territorio de los cris El territorio de los naskapis	Territorio autóctono	Autóctono Franja Convenio Cultura Derechos ancestrales Nación Nordicidad Reivindicación	Compartir un territorio y desarrollarlo en armonía con la forma de vida	Los autóctonos y sus reivindicaciones a escala planetaria

Cuadro 5
Territorio protegido: conceptos, opciones territoriales y opciones de conciencia planetaria.

Conceptos propios del territorio tipo	Territorios de estudio		Conceptos particulares propios de los territorios de estudio	Opciones territoriales	Conciencia planetaria
Ninguno	Un parque natural de Quebec o de Canadá Las islas Galápagos	Territorio protegido	Parque natural Planificación Conservación Entorno Patrimonio natural Reglamentación	Buscar un equilibrio entre frecuentación y protección La protección de espacios y el patrimonio natural mundial	La protección de espacios y el patrimonio natural mundial

