

La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía

Roser Batllori

La escala geográfica no es una mera cuestión técnica. El aprendizaje de escala geográfica va más allá de la comprensión geométrica, implica la comprensión etimológica del concepto, el reconocimiento la importancia de la escala en la elaboración del discurso geográfico. Implica situarse en el centro de la enseñanza/aprendizaje de la geografía y preguntar: ¿A qué escala? ¿Por qué esta escala? ¿Qué progresión de escalas? ¿Existen relaciones entre las diversas escalas? La respuesta a estas preguntas pone en duda el discurso científico que se enseña en estos momentos en las escuelas e institutos, especialmente sobre la escala de análisis, la secuenciación de los espacios estudiados, y la falsa dicotomía local/global.

Palabras clave: Ciencias sociales, Geografía, Enseñanza, Educación, Ciencias de la educación

The scale of analysis a central didactic theme in Geography

Geographical scale is not merely a technical question. The learning of geographical scale goes beyond geometric understanding; it implies the etymological comprehension of the concept, the recognition of the importance of scale in the elaboration of the geographical discourse. It implies placing oneself in the centre of the teaching and learning of Geography and asking oneself, what scale? Why this scale? What progression of scales? The answer to these questions puts in doubt the scientific discourse that is presently taught in schools especially on the scale of analysis, the sequencing of studied spaces and the false dichotomy local and global.

La escala geográfica. Algo más que una cuestión geométrica

Si preguntamos a los profesores y profesoras de primaria o secundaria qué es la escala geográfica seguramente responderán la definición tomada de la geometría que aparece en los manuales, libros de textos y diccionarios de geografía: "la escala es la proporción entre una longitud en el mapa y la longitud correspondiente sobre el terreno". Sobre esta idea básica aparecerán el resto de contenidos que se enseñan habitualmente. La escala se expresa como una fracción, cuyo denominador es la unidad, en la que los términos se separan por los signos ":" o "/" . Viene luego la equivalencia con la realidad, aquel concepto tan difícil de enseñar a los niños y niñas de primaria: Un mapa escala 1:100.000 indica que 1 cm en el mapa representan 100.000 cm sobre el terreno o sea 2 km. Y la solución fácil al problema, trabajar con la escala gráfica que, por ser manejable, es de más fácil comprensión. Y finalmente la última idea y, por ende, la última dificultad, la comprensión de que, como en cualquier fracción, una escala es más pequeña cuanto mayor es el denominador. De modo que los planisferios se dibujan a muy pequeña escala entre 1:20.000.000 y 1:1.000.000, mientras que en los planos a gran escala, a 1:50, se representa un edificio, a 1: 100 una calle y a 1:10.000 la ciudad. Esta nueva dificultad se resuelve con la analogía a "gran escala", "gran detalle". Pero la lógica que encierra esta respuesta no se corresponde con el lenguaje habitual de los medios, donde un estudio a gran escala corresponde a un estudio al nivel mundial. Y así se entra el centro de la cuestión: la comprensión del concepto escala y la importancia que tiene ésta para la elaboración del discurso geográfico.

El aprendizaje de escala geográfica va más allá de la comprensión geométrica, implica la comprensión etimológica del concepto (del latino *scala* y del indoeuropeo *skand* subir, escalar peldaño a peldaño) y situarse en el centro de la enseñanza aprendizaje de la geografía: ¿A qué escala? ¿Por qué esta escala? ¿Qué progresión de escalas? ¿Existen relaciones entre las diversas escalas? Responder a dichas preguntas nos remite a cuestionar la elaboración del discurso científico que se enseña en estos momentos en las escuelas e institutos especialmente sobre dos temas: la ordenación de los espacios estudiados y la escala de análisis y la falsa dicotomía local/global.

Los estudios de lugares y regiones. Cuando la ordenación concéntrica de los contenidos geográficos genera un discurso descriptivo de espacio geográfico

Un lugar o una región no es un "dato evidente" que pueda ser descrito en todas sus dimensiones por observación directa o por la descripción de sus distintos elementos. La comarca no es el eslabón siguiente al estudio de la localidad, ni aquélla el eslabón anterior del estudio de la comunidad que precede al estudio de España, de la Unión europea y del mundo. Estas dos aseveraciones que sustentan el aprendizaje de la geografía en muchas escuelas de primaria, y seguramente también en la secundaria, fueron cuestionadas por la geografía universitaria a medianos del siglo XX. Ambas guardan relación con la idea de escala de análisis.

La primera se refiere a la polémica establecida en torno a la cientificidad de la geografía, a su capacidad de generalización, a la posibilidad de la existencia de un discurso que fuera más allá de la explicación de lo particular. En efecto, la geografía escolar influida por la geografía académica de principios de siglo y en un intento, muy necesario, de aplicar los principios de la escuela nueva y del aprendizaje por descubrimiento, se lanzó a la descripción de los espacios geográficos como si se trataran de fenómenos del mundo natural, incuestionables y fácilmente explicables a partir de la observación directa. La unidad de análisis establecido, o dicho de otro modo, el espacio delimitado para el estudio, ya sea la localidad, la comarca o una región, se consideraba evidente por sí mismo. Los límites locales, comarcales o regionales eran un dato que convertía al espacio incluido en objeto de estudio y el espacio excluido en terra incognita. De este modo los Pirineos sólo tenían una vertiente, la sur, y el Duero o el Tajo no llegaban nunca a la desembocadura.

Este tipo de estudios regionales da prioridad a la gran escala y la escala media contenida en el mapa estatal o de Europa. La escala pequeña se utiliza para situar, mediante un punto o un área, el lugar o región objeto de estudio. Dentro del espacio delimitado la descripción de los elementos da paso a una explicación causal, organizada en cadenas unilíneas, en las que las condiciones físicas se consideran recursos que posibilitan la actuación humana. Un discurso muy simple pero útil y comprensible para los estudiantes de la escuela primaria. Un discurso que todavía es reconocido como "la geografía" por gran parte de la población, incluida la universitaria.

La segunda con el proceso de "ampliación" del espacio geográfico a estudiar o dicho en otras palabras, la secuenciación de espacios. En el proceso de descubrimiento del espacio, los estudiantes son invitados a progresar, ordenando el espacio de estudio, siguiendo una lógica que se ha atribuido a Piaget por el hecho de haber explicado cómo el bebé va apropiándose del espacio vivido consecutivamente: de la escuela a la calle de la escuela, de la calle al barrio, del barrio a la ciudad, a la comarca, la comunidad autónoma, el estado, etc. sin interponer otra relación que la localización. Es como si cada unidad fuera independiente, igual a la anterior en lo esencial pero de mayor tamaño como sucede cuando abrimos una muñeca rusa y dentro aparecen otras iguales de menor tamaño. A simple golpe de vista se puede diferenciar variaciones en el vestido o en los rasgos de la cara pero nada nos dicen de porqué están metidas unas dentro de otras o quiénes las ha puesto ahí o con qué intención. Una muñeca no explica a la otra, un espacio no explica al otro, así enseñamos el espacio geográfico a los niños y niñas. Es la manera "natural" de dominar el espacio.

Frente a esta visión de espacios cerrados y no relacionados, los geógrafos críticos, entre ellos Lacoste (1977), explicaron en los años setenta que el espacio no sólo se ve, sino que también es distinto en cada escala y expresaron la necesidad de un cambio de escalas para comprender cada lugar dentro de la estructura mundial. Desde la visión posmoderna de la geografía, Massey (1990) y otros autores explicaron, en los noventa, cómo lo local y lo global son dos aspectos de la realidad actual inseparables como las dos caras de una misma moneda.

Frente a un orden de aprendizaje impuesto por un supuesto desarrollo psicológico de los niños y niñas, y por una visión excesivamente rural y pretelevisiva de la realidad, Goodey (Goodey, 1971, recogido por Bale, 1990) afirma que las personas elaboran su imagen del mundo a través de una mezcla de experiencia directa e indirecta. La experiencia directa la obtienen a partir de los contactos de primera mano, por ejemplo experiencias en su propia localidad o los desplazamientos por la ciudad. Constituye su propio "espacio personal" que experimenta directamente en la interacción con lo que les rodea, esta experiencia puede ser sobre lugares alejados, sobre todo a través de los desplazamientos de vacaciones. La experiencia indirecta de los lugares se obtiene a través de los medios de comunicación: la televisión, las películas, los libros, la radio o lo que cuentan las personas. La distinción entre estos dos tipos de experiencia es más aparente que real, el mapa mental resultante de tales experiencias es único para cada individuo.

Siguiendo estas ideas Storm (1995) y Catling (1995) afirman que el orden de aprendizaje de la realidad no es fundamental ya que los niños no van a comprender mejor su país y el resto del mundo si lo hacen siguiendo un orden concéntrico ya que la realidad cercana y la lejana forman una sola realidad en la mente de los estudiantes. Diversos trabajos en el Reino Unido (por ejemplo Lambert y Wiegand, 1990; Palmer 1994) Francia (Ferras y Clary, 1987) y también en España (Nadal, 1999) muestran cómo los niños son capaces de aprender sobre tierras y personas aunque la información sea indirecta porque desde muy temprana edad tienen un mundo en sus cabezas derivado de sus constantes interacciones con los media, anuncios, libros o testimonios de personas y saben que existe un mundo ahí fuera.

Fundamentándose en estas ideas y para ayudar a los estudiantes a relativizar sobre el conocimiento adquirido a través de la experiencia del medio, el currículum nacional inglés para la escuela primaria propone la comparación de lugares contrastados. No se trata de un cambio de escala, ya que lo que se propone es el estudio a una misma escala, pero sí un proceso de ampliación de conocimiento, de comprensión de la diversidad de maneras de organizar del territorio, un intento de "ampliación" del conocimiento relacionado con el proceso de diversificación y generalización, imprescindible en todo discurso científico.

La elección de la escala y el cambio de escalas. Cuando la diferenciación de los niveles de análisis facilita la elaboración de un discurso expositivo y crítico-argumentativo en geografía

Cuando se considera que un lugar o una región se explica por sí mismo y que su relación con otros espacios es un problema de límites o de inclusión dentro de un espacio mayor, elegimos el discurso descriptivo, aunque pueda incluir aspectos expositivos, y "escamoteamos el problema capital de las escalas, es decir, la diferenciación de los niveles de análisis" (Lacoste, 1977, p. 52) y la elaboración de un discurso explicativo que oriente la acción. Dos temas parecen relevantes en lo que se refiere a la elaboración de la argumentación geográfica: La elección de la escala de análisis y la

relación entre las escalas para establecer un discurso explicativo. Un tercero para lo que se refiere a las funciones de la enseñanza de la geografía y a la necesidad de una estrecha relación entre el conocimiento y la acción o el compromiso como ciudadanos de un lugar.

Empecemos por este último. La función inicial de la geografía escolar, a medianos del siglo XIX, era, según recordamos todos, aportar un conocimiento del lugar que comportaría una estimación y facilitaría un sentido de nación (estado). "Sólo se respeta lo que se conoce" era la frase que definía esta posición. La relación entre conocimiento y sentido patriótico nunca fue demostrada científicamente. Ahora sabemos que se trataba de dos discursos diferentes el cognitivo y el emotivo, y que quizás era a través de este segundo que se conseguía este arraigo social. Pero las circunstancias sociales y políticas de la segunda mitad del siglo XX eran muy diferentes y la educación de la ciudadanía se convertía en uno de los temas más importantes de la agenda educativa. La crítica a las desiguales condiciones de vida de la humanidad, a la opresión y al agotamiento del planeta al mundo, etc. toma cuerpo de movimiento social y luego político después del 68.

La geografía escolar debe hacerse eco de esta nueva preocupación social. La geografía debe ejercer la crítica y facilitar la comprensión de lo que sucede en el mundo para concienciar a la población y proporcionarle herramientas para la lucha ciudadana. Estos postulados, que en un principio fueron minoritarios, adquirieron categoría de ley en los currículos escolares de los países de la Europa occidental en el último cuarto de siglo. En España los cambios coinciden con la implantación de la democracia y los nuevos postulados, antes defendidos desde los Movimientos de Renovación Pedagógica, se recogen en la LOGSE. El estudiante-ciudadano de finales de siglo debe disponer de información relevante, un conocimiento de los mecanismos económicos, políticos y sociales y una concienciación para poder ejercer como tal. Las aportaciones de Lacoste son relevantes precisamente en esta línea de aportar una información relevante sobre el mundo que al mismo tiempo explique la situación local.

Según Lacoste la elección de una escala de análisis no es un tema baladí ya que entre los mapas de diferentes escalas no sólo existen unas diferencias cuantitativas, relacionadas con la dimensión del espacio representado, sino también diferencias cualitativas, pues un fenómeno sólo puede ser representado a una determinada escala; a otras escalas no es representable o su significado se modifica. De modo que la elección de la escala de análisis condiciona, de entrada, el tipo de razonamiento geográfico. Algunos discursos como la explicación de la industria, el sistema de comunicación actual o los fenómenos climatológicos y medioambientales son generales y se derivan de la explicación de los mapas del mundo. Otros, como los fenómenos de erosión o las decisiones sobre la ordenación urbana, sólo pueden ser convenientemente observados en los mapas y planos a gran escala. O si cedemos a las presiones culturales y mediáticas actuales podemos convenir en que el mapa del mundo, es la escala adecuada para comprender el difícil y complejo entramado económico del fútbol de primera división, mientras que es imprescindible el uso de mapas de gran escala para seguir los partidos de los alumnos de primaria, inscritos en el fútbol de base o para comprender en qué poblaciones se da la tradición de este deporte.

De este modo, el autor llama la atención sobre la importancia de la elección de la escala de análisis ya que al cambiar ésta, cambia también el tipo de razonamiento y la conceptualización. Así explica que en el proceso de generalización de los elementos y fenómenos de una zona que se da cuando ésta se cartografía a una escala cada vez menor, no sólo se pierden un conjunto de detalles sino que, como algunos fenómenos sólo pueden explicarse a una escala y otros a otra, lo que se está produciendo es un cambio más profundo que afecta a los conceptos usados y a los argumentos. El cambio de escala corresponde a un cambio de nivel de análisis y por lo tanto debería corresponder a un cambio del nivel de conceptualización. El ejemplo es claro en el caso de la geografía urbana. El concepto barrio corresponde a la escala local, la aglomeración urbana a la escala regional y las redes urbanas a escalas nacionales e internacionales. La comprensión de estos conceptos no sólo implica un cambio de mapas, sino también de las características estructurales que permiten definir los contornos.

El problema de la elección de la escala de análisis fue un tema relevante para la geografía en su momento y sigue aportando ideas para el discurso didáctico. El tema sigue importando en la medida que los niños y niñas de primaria trabajan sólo los mapas de gran escala del medio próximo y escala media de la comunidad o el estado, como si los dos pertenecieran a un mismo nivel de análisis visto con mayor o menor detalle y como si ésta fuera la única escala posible para la primaria, como si ésta fuera "la realidad", cuando esos mismos niños tienen conocimiento de la escala pequeña y de otras escalas medias a través de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías. El tema sigue importando en la medida en que el discurso escolar sigue siendo esencialmente memorístico y descriptivo. Es posible a través de estos "otros" canales de información que los estudiantes puedan llegar a establecer un discurso geográfico que quizá les resulte más explicativo que el de la escuela. En la educación secundaria la elección de la escala mundial puede facilitar el discurso expositivo y de comprensión de la perspectiva planetaria, aunque dicho nivel de conceptualización no es, como hemos visto, el más adecuado para la comprensión y la toma de decisiones sobre los lugares próximos y vividos de la gran escala.

Si la elección de la escala determina el discurso y los conceptos analíticos para comprender el espacio geográfico, parece evidente que la combinación de escalas geográficas proporcionará un argumento más completo. En este sentido Lacoste compara los diferentes niveles de análisis, los diferentes espacios de conceptualización, con los tiempos de Braudel y sugiere un entrelazado de escalas para poder explicar la singularidad de un espacio, para obtener una explicación de los problemas económicos, sociales, culturales y políticos, que sólo se consiguen con esta visión más general, para romper con la escala única e inamovible de la región o del estado.

Para poder comprender el espacio geográfico, el autor sugiere considerar cada una de las múltiples representaciones de los fenómenos físicos o sociales como un conjunto que tiene una cierta configuración espacial. Para simplificar se podrían considerar cinco grandes conjuntos: los relativos al medio físico, a las variables poblacionales, a los aspectos económicos,

políticos y culturales. Cada uno de estos conjuntos espaciales está constituido por elementos que mantienen relaciones entre ellos y puede tener varios subconjuntos. El conocimiento de dichos conjuntos resulta imprescindible para la comprensión del mundo y el desarrollo de la vida cotidiana. Cada conjunto aporta un tipo de información sobre el mapa y la combinación de todos ellos sobre un territorio permite leer sus múltiples. Permite situarse a distintos niveles de explicación ya que cada uno de estos conjuntos tiene unas dimensiones diferentes, se sitúa en una escala de análisis. Un lugar cualquiera puede ser una población de una comarca, pertenecer al área urbana de una ciudad, estar en el límite de una zona natural protegida, formar parte de un eje importante de comunicación del sur de Europa, tener un polígono industrial en el que se asientan industrias multinacionales japonesas, etc. Este lugar ya no es un todo estático que se explica por sí mismo, sino en relación con todos los conjuntos de los que forma parte, a las muchas escalas a las que pertenece.

Lacoste llama a este tipo de análisis de espacialidad diferencial. Cada uno de los conjuntos espaciales explica parcialmente las características globales que hay que tener en cuenta para explicar o actuar en este lugar. Como que las configuraciones espaciales de los diferentes conjuntos no coinciden, sino que se encabalgan, es preciso explicar la configuración espacial de cada conjunto para entender los elementos y las relaciones recíprocas que lo definen. Estos conjuntos que cabe tener en cuenta no se representan a la misma escala. Por seguir con el ejemplo anterior el pueblo, el área urbana y la zona natural protegida se representa a gran escala mientras que el eje de comunicación a escala media y las multinacionales japonesas a la pequeña escala mundial. Las decisiones sobre el área urbana se toman en la ciudad central de modo que el pueblo puede empezar a crecer de forma desmesurada y convertirse en una población dormitorio sin que sus habitantes puedan decidir directamente sobre ello. Sus decisiones sobre el eje de comunicaciones se deben negociar en Bruselas y las decisiones de reestructuración de plantillas se tomarán en Tokio. Disponer de este conjunto de informaciones no sólo nos explica más un territorio, sino que nos indica hacia dónde deben orientarse nuestras actuaciones.

Esta teoría sobre la diferenciación de los niveles de análisis indica la necesidad de un cambio de escala para explicar cualquier lugar o territorio. Una teoría que proporciona herramientas y argumentos para un discurso explicativo de la geografía. Este discurso sería propio de la educación secundaria y podría dar forma a los cambios de escala que se trabajan en este nivel educativo. En los libros de texto más usados se encuentran explicaciones generales, al nivel de comunidad autónoma y locales, pero en muy pocas ocasiones se establece una relación entre ellas. Este conocimiento más profundo, que hace evidentes los aspectos ocultos y facilita la comprensión del espacio geográfico puede introducirse fácilmente en los estudios primarios. La aparición de una nueva zona urbana en un pueblo pequeño puede ser el punto de partida de una investigación que lleve a los estudiantes a preguntar a los nuevos habitantes sobre su antiguo lugar de residencia y las razones del cambio, el tema puede ser objeto de una exposición sobre el antes y el después de la urbanización que puede ser visitada por los nuevos habitantes y dar pie a una discusión conjunta. La presencia de japoneses en el pueblo puede ser otro punto de partida.

Local y global dos aspectos de una misma realidad. Cuando el estudio de las localidades implica el mundo y el discurso geográfico se personaliza, diversifica y flexibiliza

Si la teoría del cambio de escalas es una aproximación a cómo lo local y global se entrelazan en un lugar determinado, una crítica al concepto de región como "dato evidente" y una reivindicación de las escalas media y pequeña, el discurso del final de la modernidad, elaborado entre otros por Harvey (1989) durante la discusión posmodernista aporta nuevos elementos que permiten entender la dimensión local/mundial de cualquier acontecimiento y dan flexibilidad al discurso estructuralista, dominante hasta el momento en geografía. De esta nueva concepción quisiera destacar algunas aportaciones de geógrafos y unas nuevas perspectivas didácticas en las que la escala local, el ciudadano y el espacio encuentran un lugar en la teoría social de la sociedad postindustrial. Destaco a Harvey que muestra como la diversidad de percepciones de los ciudadanos revaloriza la escala local; a Dear (1987) que relaciona el cambio de escala con los niveles de estructuración de la sociedad, introduciendo plenamente la geografía en la teoría social y a Massey (1990) que explican la relación entre local y lo global en los nuevos estudios regionales.

Para explicar la importancia de lo local, Harvey explica cómo el ciudadano percibe el espacio mundial y para ello utiliza el concepto de heterotropía, un desorden en el que los fragmentos de diversos órdenes se rompen por separado sin ley, ni geometría, un espacio formado por una multitud de "localidades" que contienen cosas tan diferentes que parece imposible encontrar una lógica común para todas ellas. Un buen ejemplo de esta idea sería la imagen del mundo que da la televisión. En ella se muestran lugares muy diversos, en tiempo real o en documentales, siguiendo discursos distintos (medio ambiente, derechos humanos, catástrofes, curiosidades, etc.). Ante este desorden, la representación de las coordenadas generales entra en crisis y se da un predominio de lo local, conocido a través de la experiencia vivida u oída, de este modo la experiencia personal del espacio y del tiempo es el elemento de mediación entre la estructura socioeconómica y su interpretación o representación personal. De este modo, la percepción individual conlleva la revalorización del lugar que se introduce como una variable de la teoría social. Veamos cómo.

En primer lugar la aplicación de la teoría de la estructuración al discurso geográfico da nuevas dimensiones a la teoría del cambio de escalas a los niveles de análisis del espacio. Dear (1987) aplica los conceptos de iniciativa humana y de estructura a la generación de los lugares y paisajes humanos. Afirma que los modelos geográficos son la manifestación de un proceso social complejo que evoluciona, promoviendo modificaciones en su expresión espacial pero que a la vez dicha expresión espacial tiene repercusiones sobre las fuerzas sociales, en un proceso de doble interacción entre el espacio y la sociedad.

El autor asocia los tres niveles de la elaboración al concepto de escala geográfica y establece una escala macro de las estructuras, la escala media de las instituciones y la escala micro de las interrelaciones sociales. Las estructuras o escala

macro de análisis comprenden las prácticas sociales asociadas a los fenómenos de larga duración que gobiernan la vida cotidiana, como la clase social, la familia o el estado. Las instituciones representan las concreciones en un tiempo de las estructuras, la escala media de los aparatos del estado, los movimientos sociales. En la escala micro, los agentes sociales con sus actuaciones e influencias determinan los resultados observables de los procesos sociales. Dado que los tres niveles se dan en cada localidad, la geografía debe ser capaz de explicar cada nivel de organización social, pasando de las instancias más abstractas a los detalles de la vida cotidiana y debe ser capaz de integrar los tres niveles para dar una explicación de un lugar. Como puede observarse es una propuesta interesante en cuanto ofrece una explicación global pero flexible del sistema social, relaciona la sociedad con el espacio y las diversas escalas de análisis y sitúa a las personas y organizaciones sociales como agentes. Pero es una geografía basada sólo en las personas, que no toma en consideración el medio físico sobre el que se sitúan las actuaciones humanas y las relaciones mutuas que se establecen entre las actuaciones y el medio, a su vez es un discurso desde una perspectiva social única sin tener en cuenta la diversidad de los agentes, su género o etnia.

En la nueva geografía regional y el estudio de localidades es donde se hallan las ideas más interesantes desde el punto de vista didáctico. Así es, la nueva geografía regional considera las dimensiones espaciales y temporales de los lugares y aporta elementos para definir dos relaciones que se han visto siempre como antagónicas: la relación entre el medio natural y la agencia humana, o dicho en otros términos el papel de la geografía física en una ciencia que se define como social, y la posibilidad de relacionar la singularidad de un lugar con la globalidad y las interdependencias, el discurso particular con el general, la posibilidad de teorizar el estudio geográfico desde lo específico.

En la nueva geografía regional, la región no es una categoría empírica como la de la geografía regional clásica, sino una categoría ontológica, producto de la historia humana. Un espacio que es un producto sociohistórico y que a su vez condiciona la evolución social. En esta región los límites naturales o administrativos tienen poca importancia, aunque pueden llegar a tenerla, y los caracteres históricos, aunque son importantes, pueden quedar relegados por la evolución socioeconómica reciente. Así el elemento definitorio es la ciudad y el territorio sobre el que ejerce su centralidad, que se puede definir a partir de la movilidad laboral, el mercado de trabajo, las áreas comerciales, las zonas de influencia de equipamientos y servicios, la accesibilidad, el tráfico y las vías de comunicación, el nivel de integración humana y urbana, etc. Algo que podríamos llamar el medio en que se mueven los habitantes o visitantes de esta ciudad.

La región, con su centro urbano, es un proceso dinámico de configuración histórica y geográfica. Se forma y se transforma a partir de la sucesión de secuencias históricas definidas por la reproducción de las peculiares relaciones sociales de cada contexto regional. Las secuencias históricas corresponden a las diferentes fases de inversiones e innovación y a la respuesta aportada por la región. Cada una de estas fases se superpone como los estratos geológicos (según la metáfora de Massey) y deja un rastro en la estructura espacial (paisaje). La región es una estructura en evolución constante, el producto de la combinación de múltiples estratos de condiciones geográficas.

De este modo, la diferenciación regional o local es el producto de un proceso dialéctico entre la influencia del espacio en el contexto social y la incidencia de la sociedad sobre el marco espacial. El trabajo de la geografía consiste en determinar cómo en un lugar se combinan los elementos particulares y los estructurales, produciendo un discurso único a la vez que general. Así, la complejidad y diversidad de las interacciones y conflictos sociales que se dan en una región concreta son fruto de la dinámica propia del lugar y del impacto de los procesos sociales y económicos generales y sus interdependencias. En el proceso de análisis y síntesis, lo que es específico no viene determinado por el análisis de las interrelaciones particulares, sino a través de un proceso de síntesis que incluye el resultado del análisis general y de los elementos particulares de manera que se ponga en evidencia cuáles son las relaciones que constituyen la diferenciación espacial. Esta forma de síntesis también permite interpretar la región como un producto de interconexión de procesos de escalas diferentes que no han de ser necesariamente coherentes, ni complementarios.

Un lugar, región o territorio, expresados en estos términos, son una construcción social, un escenario donde se produce una combinación de elementos de la esfera económica, política y social hasta estructurarse en forma de sistema social. Las estructuras, instituciones y los agentes propios de las tres esferas se combinan en diversas escalas temporales y espaciales hasta crear un "estrato" de circunstancias únicas y complejas. En este esquema el espacio natural es considerado un recurso del que se estudian las posibilidades y limitaciones que ofrece a la estructura social y económica de la región. Los recursos naturales son bienes limitados y escasos que hay que conservar, gestionar, reciclar, y pueden ser factores de autodesarrollo local.

Entendida así, la región no puede ser considerada como un ente autónomo y aislado, ya que se construye dentro de un marco de globalidad y interdependencia respecto a otras regiones y escalas. Cada lugar recibe la influencia de los acontecimientos estatales internacionales, pero también incide en la evolución de estos niveles. Así, la prosperidad de una región puede ser interpretada como la que ha dado una mejor respuesta a las nuevas condiciones de la división espacial del trabajo.

La revalorización de la experiencia sobre lo local, los tres niveles de análisis y la consideración de lo local como un elemento de lo global interrelacionado con los otros locales da nuevas dimensiones al estudio del medio como objeto de estudio para primaria y la sitúa el estudio del medio en el currículum de secundaria. Para la educación primaria la revalorización de la experiencia sobre lo local incide sobre un tema ampliamente discutido en educación a lo largo del siglo XX y sobre el que parece que hay actualmente un consenso: la experiencia sobre el lugar es un tema prioritario. Dicho lugar puede estar en cualquier parte del mapa del mundo. Como cada lugar recoge algo de local y de global al mismo tiempo y cada experiencia personal sobre un lugar es diversa, trabajando sobre el lugar se facilita la discusión, la alteridad de

puntos de vista, la visión pluralista y explicación del espacio. Además, el trabajo sobre la escala micro de los movimientos ciudadanos y de los agentes debería implicar no sólo un conocimiento geográfico, sino una educación para la ciudadanía.

La localidad entendida en un sentido amplio, localidad y su entorno directamente relacionado debido a su área de atracción económica, política o social, es el nivel menor de unidad de estudio; el nivel medio es aquella entidad que tiene un poder de decisión político, en el caso de nuestro país la comunidad y el estado; el nivel macro es el mundo representado por el poder de las multinacionales o de los movimientos sociales internacionales. Se puede dar prioridad una escala u otra según el estudio a realizar, sin olvidar que en cada localidad se hallan representados los tres niveles de modo que un conocimiento profundo del lugar, una explicación que vaya más allá de las cadenas causales, implica el cambio de escala. Se pueden comparar localidades para comprender cómo la incidencia de las diversas fases de innovación o de inversión han afectado de manera distinta a lugares semejantes o para mostrar cómo marcos geográficos han tenido incidencia en la evolución de un lugar. Estas ideas que pueden configurar el estudio del medio en primaria deberían ser objeto de estudio explícito en la educación secundaria.

Bibliografía

BALE, J.: Didáctica de la geografía en la Escuela Primaria. Madrid. MEC/Morata, 1990.

CATLING, S.: "Wider Horizons: the children's charter" en Primary Geographer, n. 20, p. 4-6.

DEAR, M.J.: "La reconstruction de la géographie humaine" en BENKO, A. et al. (1988): Les nouveaux aspects de la théorie sociale. Caen. Paradigme, 1987.

FERRAS, R.; CLARY, M.: Cartes et modèles a l'école. Montpellier. GIP/RECLUS, 1987.

HARVEY, D. W.: The condition of postmodernity an enquiry into the origins of cultural change. Oxford. Blackwell, 1987.

LACOSTE: La geografía: un arma para la guerra. Vilassar de Mar. Oikos-Tau, 1977.

LAMBERT, S.; WIEGAND, P.: "The beginnings of international understanding" en The New Era in Education, n. 71, 3, pp. 90-93.

MASSEY, D. B.: "L'estudi de localitats" en Treballs de la Societat Catalana de Geografia, vol. 21, 1990, pp. 73-87.

NADAL, I.: La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en Primaria. Tesis de Doctorado inédita. Las Palmas de Gran Canaria, 1999.

PALMER, J. A.: Geography in the Early Years. Londres. Routledge, 1994.

STORM, M.: "Resources for the study of distant places" en DE VILLIERS, M.: Developments in Primary Geography: Theory and Practice. Sheffield. Geographical Association, 1995, pp. 18-22.

Dirección de contacto

Roser Batllori
Departamento de Didácticas Específicas. Universitat de Girona. roser.batllor@udg.es