

# LUGARES DE SIGNIFICACIÓN. UNA EXPLORACIÓN DE LOS NODOS QUE CONFIGURAN LA REPRESENTACIÓN DEL MUNDO EN LAS MENTES DE LOS ALUMNOS

VILARRASA, ARACELI

Institut Municipal d'Educació. Ajuntament de Barcelona

avilarrasac@mail.bcn.es

---

**Resumen.** El presente artículo se inscribe en la línea de investigación sobre las escalas de análisis en la didáctica de la geografía. En este marco se plantea la cuestión de la significación de los lugares cercanos y lejanos en la representación del mundo que construyen los alumnos y se presenta un pequeño trabajo de investigación realizado con 10 alumnos de 3º de ESO.

**Palabras clave.** Didáctica de la geografía, ciencias sociales, educación secundaria, escalas de análisis, espacio, lugar, medio local.

**Summary.** This paper is inscribed in the scales of analysis on the geography didactics research line. In this framework, the meaning of near and far places in the representation of the world made by the students is raised. A small research project carried out with ten students each of 15 years old, is presented.

**Keywords.** Geography didactics, social sciences, secondary education, scales of analysis, space, place, local environment.

---

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia sobre el papel del estudio del medio local en la construcción del conocimiento social, que toma como ámbito de estudio las buenas prácticas de un grupo de profesores de educación secundaria obligatoria.

En dicha investigación, todavía en curso, se parte de la crítica del modelo didáctico que considera la escala de análisis como criterio de secuenciación y se asume como marco teórico la corriente de pensamiento que defiende que, en todos los niveles educativos, la estructura espacial del proyecto didáctico debería combinar y comparar diferentes escalas de análisis.

Según esta corriente, la escala de análisis a la que se presenta la cuestión o el problema objeto de estudio no depende del nivel de los alumnos sino de los ámbitos espaciales que hay que poner en relación para la comprensión del fenómeno o problema en cuestión. Por otro lado, el grado de dificultad del aprendizaje no está en relación directa con la escala de análisis sino que depende de otros factores como el grado de abstracción, el número de variables en juego, etc. Estas ideas apuntadas por Norman Graves (1994) han sido ampliamente desarrolladas en nuestro país por Roser Batllori (1999, 2002).

Este marco teórico supone tanto cuestionarse la tradición de la educación primaria de centrar el estudio de las ciencias sociales en un medio local cerrado (Nadal, 1999, 2002) como abordar una nueva participación de la escala local en los proyectos de la educación secundaria.

En este contexto me importaba conocer qué lugares y qué escalas tienen significación para los alumnos de educación secundaria y por qué motivos. ¿Hasta qué punto los lugares cercanos tienen todavía una mayor significación? ¿Por qué motivos? ¿Hasta qué punto la globalización cultural y los medios de comunicación han hecho desaparecer esta antigua constante a favor de una mayor significación de los lugares lejanos, tan presentes en nuestra vida cotidiana?

## LOS DIEZ LUGARES MÁS IMPORTANTES DE MI VIDA

La información que se analiza e interpreta en este trabajo se obtuvo a partir de un ejercicio en el que se pedía a los alumnos que realizaran la lista de diez lugares que considerasen importantes para sus vidas, indicando el porqué de esta importancia. En esta prueba se consideró como «lugar» cualquier lugar del mundo, desde un barrio a un continente, que se pudiese nombrar con un nombre propio. Posteriormente se pidió a los alumnos que dibujasen el mapa del mundo y que situasen en él los diez lugares elegidos.

No se trataba tanto de obtener el mapa mental de los alumnos como de identificar los lugares que para ellos tienen una significación subjetiva, ya que, como indica Milton Santos (1990), desde un punto de vista psicológico, el lugar precede al concepto de *espacio*.

Este ejercicio fue realizado por 10 alumnos de 3º de

ESO, alumnos de dos institutos distintos<sup>1</sup>. Lo limitado de este número hace que los resultados que se presentan no pretendan tener ningún valor en tanto a sus posibilidades de generalización. Sin embargo, considero que pueden ser de cierto interés, más por las líneas de investigación que plantean que por el contenido que revelan.

El resultado de este ejercicio supone la concreción de lo que me atrevería a llamar un *mapa afectivo* o *mapa de significación* en el sentido de que en él aparecen los lugares que el joven valora subjetivamente, explicitando el sentido y significado de este valor<sup>2</sup>.

**LAS VARIABLES**

Para el estudio de los resultados obtenidos he definido diversas variables cualitativas que relacionadas entre sí permiten obtener información sobre el tema que nos interesa.

**Escala proyectiva:** El término viene aquí entendido como la escala de análisis del espacio propio a la que el alumno proyecta su visión del mundo para ubicar cada uno de los lugares elegidos. Se trataría de la clásica visión concéntrica a partir del espacio propio que se justifica aquí por el hecho de plantear relaciones subjetivas. Las escalas elegidas son cinco: la escala microlocal que corresponde al barrio, pueblo o ciudad en el que vive el alumno, la escala local correspondiente a la comunidad autónoma propia, la escala estatal correspondiente al ámbito del estado propio, la escala supraestatal, correspondiente a la unidad política supranacional y, finalmente, la escala mundial<sup>3</sup>.

**Motivo:** Es la variable que tipifica las expresiones de los alumnos para justificar la elección de cada lugar. Para esta variable se han establecido diferentes categorías.

**Número:** Indica el número de orden, del 1 al 10, en que ha sido elegido cada lugar.

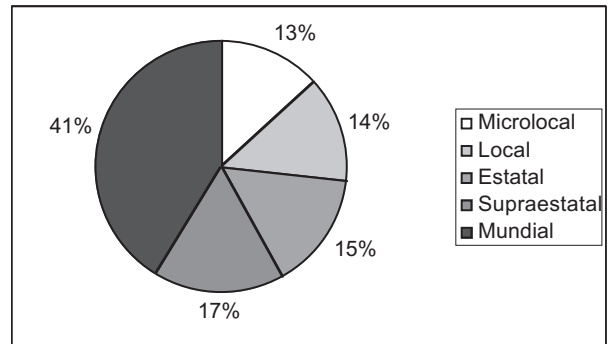
**Ámbito espacial:** Indica el ámbito espacial al que se refiere el lugar. He considerado cinco ámbitos: barrio, ciudad, región, estado y unidad supraestatal.

**Localización:** Hace referencia a la localización correcta o incorrecta en el mapa del lugar elegido

**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Si analizamos los lugares elegidos según la escala proyectiva, encontramos que la escala mundial es la más representada (41 % de los casos) y la escala microlocal, representada por el barrio y el municipio en el que vive el alumno, es la menos representada (13 % de los casos). De hecho, el porcentaje aumenta conforme la escala disminuye (Fig. 1).

Figura 1  
Lugares elegidos según la escala.



El estudio de los motivos con los que los alumnos justifican su elección de los distintos lugares aporta nueva luz a la cuestión. Los motivos más frecuentes son de tipo cultural (38%), seguidos de muy de cerca por los motivos de pertenencia territorial (36%), apareciendo con mucha menor intensidad los motivos de tipo político (16%), económico (6%) y ecológico (4%) (Fig. 2).

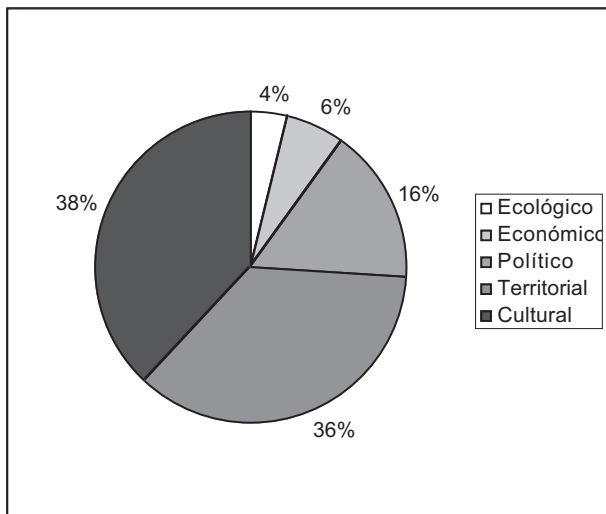
Sin embargo también podemos observar que el orden por el que los alumnos han referenciado los lugares que son para ellos más importantes indica que, en 9 de los 10 casos, el primer lugar se refiere a la escala microlocal. Se observa una cierta progresión en la escala a medida que el número de orden es más elevado. Así, en

Cuadro I

Motivo	Tipo	Ejemplo
Pertenencia territorial	Vecinal	Sabadell, porque es donde vivo.
	Lugar de procedencia propia	Filipinas, porque es el país en el que vivía y donde nací.
	Lugar de procedencia familiar	Andalucía, porque es de donde es mi madre.
Cultural	Conocimiento viático	Mallorca, porque voy en verano.
	Conocimiento mediado	Japón, porque se juega el Mundial.
	Conocimiento religioso	Jerusalén, porque en la Biblia y en las clases de religión me han hablado de ella.
Sociopolítico	Político hegemónico	EEUU, porque es un estado que influye mucho en los otros estados.
	Político conflictual	Marruecos, porque es un país con el que es mejor no tener problemas.
	Político solidario	África, porque me importa mucho la gente que allí pasa hambre.
Económico		Japón, porque es el centro tecnológico del mundo.
Ecológico		Canadá, porque allí es muy importante conservar los lugares de la naturaleza.

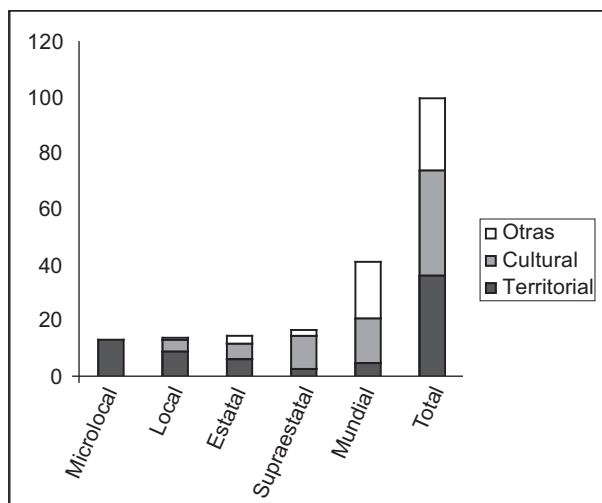
el décimo lugar no encontramos ninguna elección a escala microlocal ni local. Por el contrario, en 4 de los 10 casos, el décimo lugar corresponde a la escala mundial, en 3 a la escala supraestatal y en 3 a la estatal.

Figura 2  
Los lugares elegidos según el motivo.



Por otra parte, la relación entre escalas y motivos de elección (Fig. 3) indica que las escalas grandes se eligen principalmente por motivos de pertenencia territorial (el 100% de los casos para la escala microlocal y el 64% de los casos para la escala local), mientras que las escalas pequeñas se eligen más por motivos culturales (el 39% de los lugares elegidos a escala mundial y el 70,6% de los lugares elegidos a escala supraestatal).

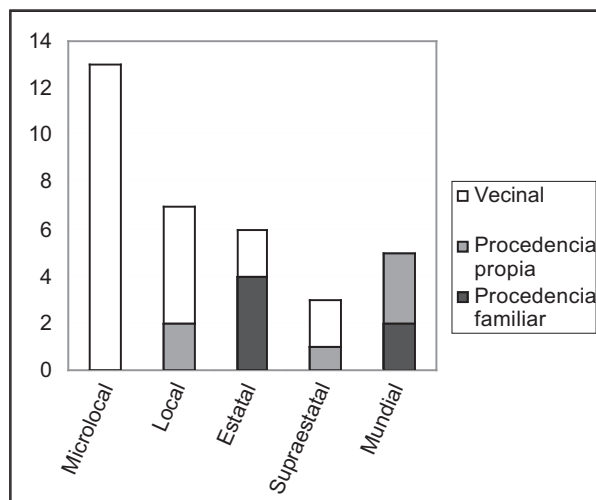
Figura 3  
Los lugares elegidos por motivos y escalas.



Para entrar más a fondo en la cuestión, estudiaremos los diferentes tipos de motivos con relación a las escalas de proyección.

El estudio más detallado de lugares elegidos por motivos de pertenencia territorial según el tipo de motivo y la escala indica que el 61,1% es de tipo vecinal, es decir, hace referencia al lugar en el que se vive. Del total de estos casos, el 59,1% es de escala microlocal, el 22,7% de escala local, el 9,1% de escala estatal y el 9,1% de escala supraestatal (Fig. 4). Por lo tanto, podemos decir que los lugares identificados como lugar de pertenencia disminuyen con la distancia. Es interesante ver cómo a partir de la escala local estas referencias se mantienen sólo gracias a los casos en los que la elección se justifica por la procedencia propia o de la familia.

Figura 4  
Motivo territorial según tipo y escala.



En el caso de los lugares elegidos por motivos culturales se da la progresión inversa. Los lugares de los que el alumno tiene experiencia directa disminuyen con la distancia y, por el contrario, según disminuye la escala, aparecen, con fuerza creciente, los lugares que el alumno conoce sólo a través de los medios de comunicación y difusión cultural. Estos últimos suponen el 76,3% del total de lugares elegidos por motivos culturales. En estas elecciones encontramos frecuentes referencias a tópicos de la cultura de masas como el fútbol, la música, los cómics y también estereotipos con escaso contenido explicativo, por ejemplo: «Venecia, porque me gusta.» (Fig. 5).

El análisis de los lugares elegidos según su ámbito muestra que el 38% son países, seguidos de municipios y ciudades que alcanzan el 34% de los casos, manifestándose con mucha menor importancia las regiones (14%), los continentes y otras unidades supraestatales (10%) y, en último lugar, el barrio (3%), que en todos los casos es el propio y se elige en primer lugar.

La comparación entre ámbitos y escalas revela que las escalas grandes priorizan, por este orden, la ciudad, la región y el barrio; mientras que las escalas pequeñas priorizan, por este orden, los países, las ciudades, las unidades supraestatales y las regiones.

Figura 5  
Motivo cultural según tipo y escala.

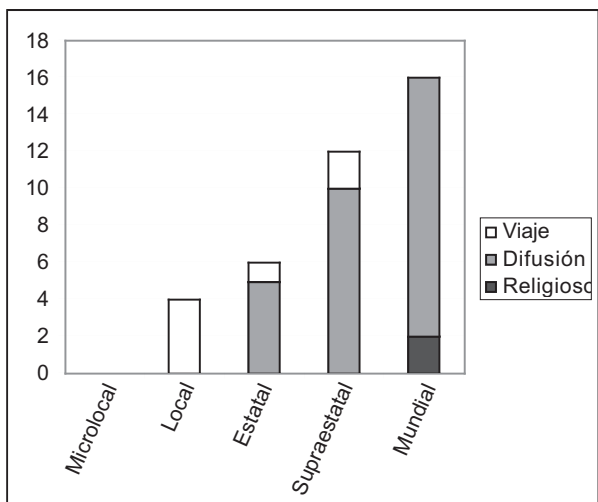
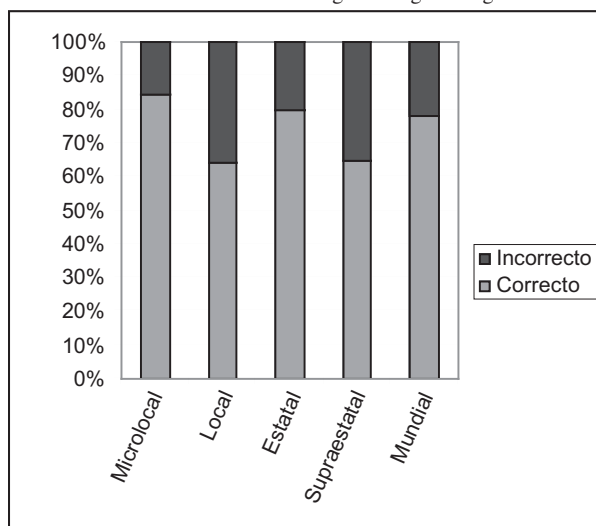


Figura 6  
Aciertos en la localización de los lugares elegidos según la escala.



Un análisis más detallado de los lugares permite observar la aparición de estereotipos para lugares de escala mundial o supraestatal. Veamos algunos ejemplos.

EEUU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay muchos falsificadores de tarjetas de crédito</li> <li>• Es un lugar del que he oído hablar y que he visto muchas veces en el telediario.</li> </ul>
Japón	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustan mucho los japoneses y el manga.</li> </ul>
Italia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gusta Italia y sus tradiciones.</li> </ul>
Venecia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un lugar muy especial para mí desde que era pequeña.</li> </ul>

Estas afirmaciones contrastan con otras de mejor fundamentadas desde el conocimiento, del tipo «EEUU, porque es un estado que influye mucho en los otros estados», «África, porque me importa mucho la gente de allí y que pasa hambre» o bien «Japón, porque es el centro tecnológico del mundo».

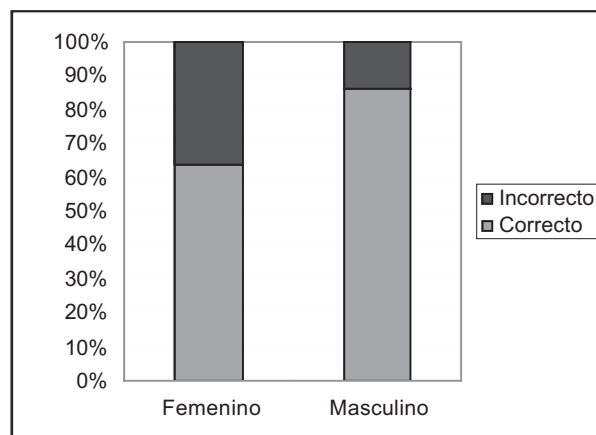
La relación entre la escala de proyección y la corrección en la situación en el mapa de los lugares elegidos muestra que a escala mundial se produce un número de errores ligeramente mayor que en la escala microlocal, sin que podamos considerar una relación significativa entre errores y distancia (Fig. 6).

Otro aspecto interesante a destacar en la relación entre los lugares y su ubicación en el mapa es que en todos los casos la situación de los lugares es más correcta que el resto de parámetros de la configuración espacial del mapa (superficies, distancias, contornos).

Finalmente hay que observar que no se han encontrado diferencias significativas al estudiar las diferentes variables por géneros. Los chicos y las chicas obtienen resultados muy similares en todas las opciones excepto en la corrección de las situaciones de los lugares elegidos en el mapa. En este caso el número de errores de las chicas

(36%) es sensiblemente mayor que el de los chicos (14%) (Fig. 7).

Figura 7  
Aciertos en la localización según el género.



## LA PERCEPCIÓN DEL MUNDO GLOBAL

Estos datos pueden ser interpretados en el sentido de que las nuevas relaciones entre lo local y lo global influyen y cambian sensiblemente la percepción que los alumnos tienen del mundo y abren nuevos retos a la comprensión de los fenómenos sociales.

En efecto, en el caso de los alumnos estudiados, las características de las redes de lugares de significación que se configuran en la mente de los alumnos indican la importancia de la escala mundial que, sin embargo, se da simultáneamente a una valorización de la escala local y sobre todo microlocal.

La escala mundial supone un ámbito de significación que debe principalmente su importancia a la globalización cultural producida por los *mass-media*. A esta escala, muy importante en tanto a número de lugares identificados como significativos, la percepción de los alumnos se orienta más hacia nodos emisores de mensajes de homologación cultural (deporte, turismo, música) que hacia lugares de significación que impliquen elementos de comprensión del sistema global mundial (políticos, económicos, ambientales). Por otro lado, la tendencia a que los lugares de escala mundial tiendan a aparecer en los últimos lugares de las listas puede indicar una importancia difusa en cuanto a la intensidad de significación.

Por el contrario, las grandes escalas se eligen en los primeros lugares y siempre por motivos ligados a la identificación y pertenencia respecto al territorio, que se expresa con frases autorreferenciales –«porque es donde vivo», «porque soy de aquí». Esta dimensión que expresa el factor territorial de la construcción de la propia identidad y que se presenta como primer motivo de significación, se reduce –se atrinchera, diría Castells (1997)– en el espacio local y microlocal, apareciendo apenas a escalas superiores.

Así, podríamos decir que, mientras que el peso de la escala mundial es extensivo y banal, la importancia de la escala local es intensiva y substancial.

Por otra parte, en los datos referidos al ámbito de los lugares elegidos, a pesar de la persistencia de los países en las escalas pequeñas, emerge la nueva importancia de las ciudades como lugares de significación subjetiva tanto para las grandes escalas como para las pequeñas. Esta importancia de las ciudades se acompaña con una clara pérdida de significación del barrio, que apenas aparece como lugar de significación.

## NUEVOS RETOS PARA LA COMPRENSIÓN SOCIAL

Como señala el informe Delors (1966), uno de los riesgos más graves que comporta la globalización es la posible rotura entre una minoría capaz de moverse en el mundo global y una mayoría que será profundamente afectada por la globalización sin comprenderla ni poder influir en el destino colectivo<sup>4</sup>.

Frente a este riesgo, el aprendizaje de las ciencias sociales en la escolaridad obligatoria se vincula a los nuevos retos de la educación para la ciudadanía y la democracia. La comprensión de los fenómenos sociales puede

ayudar a transformar las *identidades de trinchera*, fragmentadas y aisladas en el territorio, en identidades de proyecto, vinculadas a redes de configuración diversa (Castells, 1997).

Para ello el aprendizaje de las ciencias sociales tendrá que transformar una imagen del mundo que conjuga el conocimiento banal de las pequeñas escalas con la identificación afectiva de los sujetos con las grandes escalas. Esta imagen construida de un modo espontáneo, a modo de *idea previa*, puede ser transformada por el conocimiento en un nuevo modelo de representación del mundo en el que se ponga en juego la comprensión de los procesos en los que los agentes sociales interactúan a diferentes escalas. Esta nueva representación, fruto de una construcción intelectual, es la única que puede conferir a los alumnos la capacidad de interpretar, valorar y actuar con autonomía como ciudadanos.

Para ello la recuperación del discurso sobre lugares, espacios y escalas es fundamental para la didáctica de la geografía y se impone una reflexión sobre el juego entre escalas y sobre su secuenciación a lo largo de la escolaridad obligatoria. Volvemos a recoger aquí la idea de Milton Santos sobre la construcción de la idea de lugar y la de espacio. «El lugar es, ante todo, una porción de la faz de la tierra identificada por un nombre [...] Pero, si desde un punto de vista puramente psicológico, el concepto de *lugar* nos es impuesto antes que el concepto de *espacio*, desde un punto de vista teórico o epistemológico, el concepto de *espacio* precede al concepto de *lugar*» (Santos, 1990).

Todo ello parece indicar que tan insuficiente resulta la limitación al estudio de grandes escalas, en la educación primaria, como la exclusión de las mismas en la educación secundaria. Si el estudio del medio, cerrado en sí mismo, impide la comprensión de los fenómenos y problemas estudiados, el estudio de la escala mundial, en abstracto, impide comprender cómo las dinámicas generales se proyectan, combinan y particularizan para producir efectos específicos en los diferentes lugares. El estudio de lo local sin lo global produce un conocimiento ensimismado; el estudio de lo global sin lo local produce un conocimiento sin raíces.

En este marco, la participación del medio local en la estructura didáctica de las propuestas de educación secundaria invita a una nueva conceptualización del medio local (Vilarrasa, 2002) entendido como escenario de un conocimiento, contextualizado y sin fronteras, que vincula información, conocimiento y participación ciudadana en un mismo proyecto educativo.

## NOTAS

<sup>1</sup> El ejercicio formaba parte de una sesión de discusión de grupo que se realizó con 5 alumnos en dos centros de ESO.

<sup>2</sup> Por sus características, el ejercicio participa de alguna manera del mapa mental, pero renuncia a los aspectos más relacio-

nados con la elaboración cartográfica, para centrarse en la identificación subjetiva de los nodos, independientemente de la capacidad de los alumnos para configurar y expresar gráficamente los espacios en que éstos se sitúan.

<sup>3</sup> La elección de estas cinco escalas se justifica por una combinación de criterios relativos a la concepción del espacio en el pensamiento geográfico de las últimas décadas y en los que no puedo extenderme aquí, con criterios utilizados por el profesorado que responden a tradiciones vigentes en la nomenclatura curricular y los libros de texto.

<sup>4</sup> También desde la geografía y desde otras ciencias sociales se

ha puesto en evidencia que una de las características de la sociedad global, fraccionada, flexible e inconexa, es la resistencia que presenta a ser comprendida por los ciudadanos. Harvey, Castells y Santos han tratado este tema. Santos dice: «El mundo “mundial” se presenta ante sus observadores, que son además sus personajes, como algo incompletamente comprensible, al menos para los individuos más desamparados, que constituyen la mayoría.» (Santos, 1990, p. 208).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATLLORI, R. (1999). Cambios en la perspectiva espacial en el currículo. *X Simposium de la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Logroño: Universidad de La Rioja. Díada Editora, SL.
- BATLLORI, R. (2002). La escala de análisis: un tema central en la didáctica de la geografía. *Iber*, 32, pp. 6-18.
- BENEJAM, P. (1991). El problema de las ciencias sociales, en *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad, cultura. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELORS, J. (1996). *Educación: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- GRAVES, N. (1994). La relación entre la geografía universitaria y la geografía que se enseña en las escuelas de educación secundaria del Reino Unido. *Iber*, 16, pp. 7-17.
- LACOSTE, Y. (1977). *La geografía, un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.
- LEFEBVRE, H. (1974). *La production de l'espace*. París: Anthropos.
- MORGAN, J. (2001). The seduction of community, en Lambert, D., Machon, P. (eds.). *Citizenship through Secondary Geography*. Londres y Nueva York: Routledge Falmer.
- NADAL, I. (1999). «La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en primaria». Las Palmas de Gran Canaria. (Tesis doctoral).
- NADAL, I. (2002). Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de ciencias sociales. *Iber*, 32, pp. 29-40.
- SALOM, J. P. (1994). Cambios territoriales y nueva geografía regional. *Iber*, 16, pp. 32-37.
- SANTOS, M. (1990). *Por una geografía nueva*, pp. 137, 208. Madrid: Espasa Calpe.
- VILARRASA, A. (2002). El medio del ciudadano del s. XXI. *Iber*, 32, pp. 41-48.