

Aportaciones desde el Geoforo a una ciudadanía crítica¹

Diego García Monteagudo²

Xosé Manuel Souto González³

RESUMEN

La crisis sanitaria en la COVID-19 condicionó un escenario de preocupación por el enfrentamiento político entre posiciones sociales; los que quieren mantener sus privilegios y los que simplemente quieren sobrevivir. En este artículo queremos ofrecer un argumento a favor de la racionalidad del sistema escolar para construir un discurso educativo que facilite la comunicación entre personas de diferentes lugares, con el objetivo de crear conexiones de pensamiento crítico. La creación del Geoforo en 2008 facilitó el intercambio de pensamientos, hechos y reflexiones sobre el compromiso personal y grupal en relación a la implicación de la geografía, y otras ciencias sociales, en la elaboración de una interpretación de los problemas ambientales y sociales. El rol del docente como intelectual que busca incidir en la participación escolar es el eje que articula nuestra aportación.

PALABRAS CLAVE: Geografía escolar. Geoforo Iberoamericano. Profesor innovador. Proyecto curricular.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica” (GV/2021/068), financiado por la Consellería d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana. Igualmente pertenece al Proyecto de Innovación Docente (PID), “Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional” (NOU-PID, UV-SFPIE_PID-1640693) financiado por la Universitat de València..

² Doctor internacional en Didácticas Específicas (Didáctica de la Geografía). Universitat de València, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0505-0608>. E-mail: Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es.

³ Doctor en Geografía. Universitat de València, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1480-327X>. E-mail: Xose.Manuel.Souto@uv.es.

*Contributions from the Geoforo to a critical citizen***ABSTRACT**

The health crisis in COVID-19 conditioned a scenario of concern about the political confrontation between social positions; those who want to maintain their privileges and those who simply want to survive. In this article we want to offer an argument in favor of the rationality of the school system to build an educational discourse that facilitates communication between people from different places, with the aim of creating critical thinking connections. The creation of the Geoforo in 2008 facilitated the exchange of thoughts, facts and reflections on personal and group commitment in relation to the involvement of geography, and other social sciences, in the elaboration of an interpretation of environmental and social problems. The role of the teacher as an intellectual who seeks to influence school participation is the axis that articulates our contribution.

KEYWORDS: Scholar Geography. Iberoamerican Geoforo. Research teacher. Curricular project.

*Contribuições do Geoforo para a formação da cidadania crítica***RESUMO**

A crise sanitária da COVID-19 colocou no palco das preocupações o enfrentamento político entre diferentes posições sociais; os que querem conservar os seus privilégios e aquelas pessoas que simplesmente pretendem sobreviver. Neste artigo queremos oferecer uma argumentação a favor da racionalidade do sistema escolar para construir um discurso educativo que facilite a comunicação entre as pessoas de diferentes lugares, com o objetivo de criar trocas e a formulação de pensamento crítico. A criação do Geoforo em 2008 facilitou o intercâmbio de pensamentos e reflexões sobre o compromisso pessoal e grupal em relação a geografia e outras ciências sociais, na elaboração de uma interpretação dos problemas ambientais e sociais. O papel dos professores como intelectuais que procuram influir na participação escolar é o elemento essencial que articula a discussão desenvolvida neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia escolar. Geoforo Iberoamericano. Professor pesquisador. Projeto curricular.

* * *

Introducción

Como se indica en la presentación del dossier “Ensinar e aprender Geografia em tempos de hiperconectividade e da polarização política” vivimos momentos de incertidumbre en la manera de comunicar nuestros deseos y argumentar con evidencias científicas sobre los grandes cambios que acaecen en el planeta, en un marco global como, sobre todo, en las diferentes localidades en las que viven las personas.

La geografía, así como otras ciencias sociales, se han esforzado en elaborar explicaciones de las mutaciones que han sucedido en diferentes momentos del pasado humano. Unas transformaciones que afectan a nuestra convivencia e incluso a nuestra supervivencia como especie (Harari, 2014).

La saturación informativa en la que vivimos tiene consecuencias sobre el aprendizaje humano. Por una parte, existe la creencia que entendemos lo que nos llega por las redes o por los medios de comunicación. Por otra, se establecen mecanismos de persuasión que van creando grupos de incondicionales que “les gusta” o “no les gusta” una determinada afirmación. Además, el tiempo de reflexión es inmediato, sin capacidad de analizar la veracidad de ciertos fenómenos. Todo ello llega a los centros escolares desde los dispositivos de comunicación interpersonal y afecta a la difusión de fake-news sobre hechos que tienen lugar en diferentes partes del planeta y que inciden en nuestra vida cotidiana.

Revertir esta situación es muy difícil. Pero intentarlo y generar un pensamiento crítico (con criterios sólidos) es indispensable para el futuro de la humanidad y para facilitar la convivencia y el aprendizaje en cada clase, en la cotidianidad del sistema escolar. Y en este sentido la autoridad intelectual del profesorado es un elemento básico.

En el año 2008 se constituía por un grupo de personas interesadas en estos asuntos el Geforo Iberoamericano sobre educación, geografía y

sociedad como un espacio de intercambio de opiniones y argumentos sobre la enseñanza formal, no formal e informal de los distintos niveles educativos en los países iberoamericanos. Se entendía que la enseñanza escolar debía insertarse en el proceso más amplio de educación, un derecho reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, pero que está lejos de las expectativas de las poblaciones de diferentes lugares.

En este sentido, un grupo de docentes, en especial universitarios, hemos venido comparando los problemas que existen en la práctica de las aulas escolares, con el objetivo de comprobar sus semejanzas y diferencias. Se pretendía estimular a otras personas a reflexionar críticamente sobre la enseñanza de los problemas sociales y ambientales, pues ese debe ser el objetivo de una educación geográfica y de cualquier ciencia social.

Por eso mismo, la geografía no está vista como una materia o disciplina aislada e institucional, sino como un conocimiento que se incorpora a los diferentes niveles y áreas escolares en relación directa con los intereses sociales dominantes, las opiniones académicas hegemónicas y los intereses de los profesionales que trabajan en la educación. Para contrarrestar este pensamiento jerárquico institucional es preciso construir un conocimiento compartido, generar un discurso crítico desde las comunidades escolares en las cuales participan fundamentalmente alumnos y docentes, pero también las instituciones educativas, las familias y vecinos de una población.

El Geoforo Iberoamericano: la finalidad de una opinión crítica desde los foros

La estructura del Geoforo Iberoamericano, tanto en su ubicación en la plataforma de Geocrítica de la Universitat de Barcelona, como en la sede de la Universidad Autónoma de México (UNAM) se corresponde con varias secciones (Cuadro 1).

CUADRO 1: Secciones del Geoforo Iberoamericano

Secciones	Objetivos y contenidos
Foros	Debatir sobre asuntos que interesen a alumnos y docentes
Noticias	Informar a los y las lectoras sobre congresos, jornadas, ayudas...
Archivo del Foro	Exponer los resultados de investigaciones (Tesis doctorales, Informes) en relación con la didáctica
Nosotros	Presentación de las personas del consejo directivo de diferentes países
Recursos	Bibliografía construida con aportaciones plurales
Enlaces	Link a otras organizaciones locales que están integradas en el Geoforo

Fuente: <http://geoforo.blogspot.com/>.

La sección que nos interesa en relación con el propósito de este artículo es el apartado de los foros, pues en ellos se desarrolla la comunicación crítica sobre algunos documentos iniciales que reflejan, a juicio del equipo directivo del Geoforo, un problema social y escolar relevante (Cuadro 2).

CUADRO 2: Participación en los Foros: comentarios recibidos

Foros	Título	Moderador debate/ foro	Ideas clave	Evolución 2015/16 Coment.	Evolución 2017/18 Coment.	Evolución 2018/2019 Coment	Evolución 2019/2020 Coment	Evolución 2020/2021 Coment
Foro 14	¿Cómo formar al profesorado?: Una aproximación internacional http://geoforo2.blogspot.com/2013/02/foro-14-como-formar-al-profesorado-una.html	Sara Fita	Formación inicial docente, Máster Profesorado: propuestas innovación.	82/82	86/95	95/95	95/96	96
Foro 15	Las unidades didácticas en la práctica escolar http://geoforo2.blogspot.com/2013/04/foro-15-las-unidades-didacticas-en-la.html	Consejo directivo	Programación, investigación – innovación en el aula.	18/18	23/23	23/25	25	25
Foro 16	Geografía y determinaciones administrativas http://geoforo2.blogspot.com/2013/08/foro-16-la-geografia-y-las.html	Silvia Sousa, Andrea Lastoria Fabián Araya	Evaluación externa, homogeneización del aprendizaje.	50/50	50/50	50/50	50/51	51

Foro 17	Educación ambiental y planetaria / educação ambiental e planetária http://geoforoforo2.blogspot.com/2013/10/foro-17-educacion-ambiental-y.html	Olga Moreno	Ciudadanía planetaria, medio ambiente, investigación educativa.	45/57	82/82	82/89	89	89
Foro 18	Las prácticas docentes: Opiniones y Experiencias para innovar. http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/04/foro-18-las-practicas-docentes.html	Santiago Herrero	Experiencias docentes, innovación educativa, papel docente.	42/97	240/242	242/245	245/248	248
Foro 19	El control del espacio y los espacios de control. http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/05/foro-19-el-control-del-espacio-y-los.html	Xosé M. Souto	El control de la cultura escolar y ciudadanía, Participación escolar, centro escolar.	17/18	21/21	21	21	21
Foro 20	Las TIC y la Enseñanza Geográfica de los problemas sociales. http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/11/foro-20-las-tic-y-la-ensenanza.html	Yan Navarro	TIC, Innovación, problemas sociales, Redes Sociales, Mediación pedagógica en Red.	68/90	154/156	156/159	159/160	160/167
Foro 21	Las salidas de Campo / Visitas de Estudio. http://geoforoforo2.blogspot.com/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campo-visitadas.html	Diego García Monteagudo	Didáctica geografía, papel docente, laboratorio abierto, aprendizaje significativo.	159/387	403/441	441/467	467/507	507/509
Foro 22	Aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/01/foro-22-el-aprendizaje-de-las-ciencias.html	Nancy Palacios	Papel del medio local en la organización escolar	87	108/113	113/120	120/133	133/242
Foro 23	Política, sociedad, educación y ciencias sociales http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/04/foro-23-politica-sociedad-educacion-y.html	Jaeme Luiz Callai	Incidencia de la política en los espacios escolares y sus contenidos académicos	108	252/261	261/267	267/270	270/272
Foro 24	Nós Propomos http://geoforoforo2.blogspot.com/2018/03/foro-24-nos-propomos-possibilidade-da.html	M.A Rodríguez, S. Aparecida, S. Claudino.	Proyecto educativo, participación ciudadana, innovación.		1/348	348/367	367/368	368/371

Foro 25	El medio rural en la educación geográfica. http://geoforo2.blogspot.com/2019/04/foro-25-el-medio-rural-en-la-educacion.html	Diego García Monteagudo, Olga L Romero, Luis Rivera	El medio rural y la formación de una cultura crítica ciudadana				1/229	229/256	256/261
Foro 26	El coronavirus. Una experiencia de aprendizaje http://geoforo2.blogspot.com/2020/03/foro-26-el-coronavirus-una-experiencia.html#comment-form	Consejo directivo	La pandemia de la covid-19 como oportunidad para el aprendizaje					1/442	442/597
Foro 27	Los museos locales y la enseñanza no formal http://geoforo2.blogspot.com/2021/04/foro-27-los-museos-locales-y-la.html	Juan Ramón Durá	Recursos patrimoniales para el estudio del medio local						83
Foro 28	Que profesor y profesora de Geografía e Ciencias Sociales para el siglo XXI? http://geoforo2.blogspot.com/2021/10/foro-28.html	Sérgio Claudino	Definir las características docentes en este momento histórico						85

Fuente: elaboración propia con datos analizados del Geoforo Iberoamericano (hasta 19/12/2021)

Desde el año 2010 hasta el año 2020 se han ido publicando actualizaciones del trabajo realizado de forma periódica, en especial en la revista Biblio3W de la plataforma Geocrítica de la Universidad de Barcelona. Ello por dos motivos básicos. Por una parte, porque es la plataforma digital donde se aloja Geoforo desde 2008. En segundo lugar por reconocimiento a la labor desempeñada por el profesor Horacio Capel, quien ha impulsado la más relevante plataforma digital de pensamiento crítico en geografía y ciencias sociales. En este ámbito académico hemos aprendido el valor de la ciencia ciudadana y la difusión de un conocimiento que sirve para explicar de forma rigurosa los problemas de nuestro tiempo.

La evolución temporal de los comentarios que se han colgado en los foros nos muestra el carácter coyuntural de muchos de ellos. Surgen como consecuencia de un problema concreto, se desarrollan en los ámbitos donde han aparecido, pero después desaparecen.

Un ejemplo concreto lo tenemos en el foro 14, que se desarrolla con fuerza hasta 2015, pero después deja de interesar. Sin duda afecta el diseño de los foros, pero también la motivación que podamos hacer desde la docencia para motivar al alumnado a su participación. Y aquí reside una de las claves del conocimiento crítico.

Si entendemos por este una forma de pensar y comunicar los problemas que nos afectan, con criterios dialógicos y democráticos, será preciso estimular los debates del alumnado, pues ellos y ellas están inmersos en una saturación informativa que sólo les solicita su acuerdo/desacuerdo por medio de unos iconos que van mostrando los comportamientos superficiales de la ciudadanía, convertida en clientela global.

Por esta misma razón se ha estimulado la renovación conceptual de los debates, bien sea abriendo un foro semejante, o desarrollando algunos anteriores. En el primer caso, tenemos el ejemplo de la apertura del foro 28, que quiere recoger algunos comentarios y reflexiones mantenidas en los foros 14 y 18. Sin duda, un trabajo futuro debe asumir estos tres foros y valorar los cambios y continuidades de las opiniones mantenidas en diferentes tiempos cronológicos. En el segundo caso tenemos el ejemplo del foro 22, que en este año 2021 aumenta significativamente sus comentarios por el estímulo de un profesor de la Universitat de Valencia; una situación semejante a la registrada en el Foro Extraordinario que había estimulado una profesora de Bogotá y que se ha registrado en las estadísticas de participación. En estos casos apreciamos significativamente el papel de liderazgo del profesorado para estimular dos debates. Un caso que también hemos apreciado en el caso del foro 13, que sigue un ritmo más lento, pero constante para conocer las diferencias entre innovar e investigar.

Hay otros foros que han permanecido en un bajo nivel de comentarios, en especial los foros 15 y 19, pues suponían un nivel de reflexión conceptual que no es coherente con el discurso de un foro, donde se establecen comentarios e intercambio de pareceres desde las

experiencias vividas y no tanto desde la reflexión teórica. Ello supone un aprendizaje de las diferencias entre las expectativas docentes y los intereses del aprendizaje.

Además del mayor o menor nivel de comentarios en los foros, disponemos de los temas monográficos que se han analizado en cada una de las síntesis anuales (Cuadro 3). Así como los comentarios surgen de los intereses del alumnado y de la motivación del profesorado, en el caso de las monografías temáticas de los balances anuales es el consejo directivo del Geoforo quien ofrece su valoración de la opinión crítica que se está construyendo.

Cuadro 3: Balances anuales del Geoforo Iberoamericano

Balance anual	Referencia bibliográfica	Temática abordada
2010	Souto, Claudino y García, 2010	Diversidad de situaciones escolares e investigación educativa desde Geoforo
2011	Souto y Durán, 2011	Problemas docentes e investigación desde la praxis escolar
2012	Souto y Fita, 2012	Redes informáticas y grupos locales en la construcción del conocimiento social
2013	Souto y Fita, 2013	Problemas sociales y formación del profesorado para mejorar aprendizaje
2014	Souto y Fita, 2014	Organización del sistema escolar en Iberoamérica y respuestas formativas
2015	Campo, García, Rodríguez y Souto, 2015	La participación del alumnado universitario y los desafíos de la enseñanza básica
2016	Colomer, García y Palacios, 2016	Participación de las comunidades académicas desde Internet. Las TIC
2017	Catalá, Colomer, Souto, 2017	Preocupaciones escolares y síntesis conceptuales de los debates de foros
2018	Fita, Claudino y Souto, 2018	Globalización del conocimiento y participación ciudadana local. El ejemplo de Nós Propomos
2020	Campo, Fita, Martínez y Souto, 2021	La Pandemia y los problemas sociales. La COVID-10 y el sistema escolar

Fuente: elaboración propia sobre artículos citados.

Las síntesis anuales y análisis de las visitas y comentarios registrados en el Geoforo es un buen indicador de las preocupaciones existentes en las comunidades escolares y académicas que están conectadas en Iberoamérica y refleja el sentir semejante del profesorado ante coyunturas diferentes. Si se desea construir un conocimiento crítico para la participación ciudadana, desde la educación escolar, es preciso conocer cuáles son los intereses que manifiestan los interlocutores. Y, en este sentido, los comentarios que aparecen en los Foros son un elemento imprescindible para tal finalidad.

Grupos locales y redes virtuales

Para poder pensar localmente los problemas escolares y generar un proceso global con ayuda de las redes informáticas es preciso contar con una estructura social de grupos y equipos de trabajo. La tradición pedagógica nos ha ido ofreciendo referentes de movimientos, grupos y personas que generaron una dinámica relevante en la innovación educativa. En el caso del Geoforo hemos comprobado que la existencia de grupos, como IRES, ELO, *Capgirem l'ESO*, Geopaideia, Gea-Clío han movilizado las opiniones de las comunidades escolares donde se asentaba.

Hemos seleccionado la evolución de dos grupos locales (Gea-Clío de España y ELO de Brasil) para comparar sus objetivos educativos en la plataforma del Geoforo, para explicar cómo han programado actividades de formación y generado materiales curriculares dentro de un proyecto curricular.

Hemos reseñado el trabajo del proyecto Gea-Clío en diferentes publicaciones científicas desde sus inicios en 1989 hasta la actualidad (Pérez, Ramírez y Souto, 1997; Ramírez y Souto, 2017; Souto, 1999), con el objetivo de mostrar la posibilidad de construir un conocimiento crítico educativo si se cumplen algunas premisas básicas.

En primer lugar, es preciso consolidar relaciones personales de confianza mutua. Es decir, son precisos al menos dos años para confiar en el trabajo colaborativo. En segundo lugar, se tiene que complementar la

innovación de forma complementaria a los resultados de las investigaciones educativas. Además, es preciso contar con personas de apoyo que puedan valorar desde la observación participante el trabajo de las aulas. Igualmente se necesita una edición de materiales que permitan la experimentación de formas alternativas de aprendizaje en condiciones dignas. Finalmente, es preciso contar con una difusión del proyecto con estrategias de formación del profesorado y con publicaciones que puedan llegar a los centros escolares.

Con estos requisitos el proyecto Gea-Clío nace al abrigo de los cambios que aparecían en España, y más en concreto en la Comunidad Valenciana, en el momento de las reformas curriculares propiciadas por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE del año 1990). Ello facilitó la constitución de grupos de trabajo que, coordinados en el proyecto institucional de las reformas, propiciaban formas de trabajar que estaban mediadas por la creatividad profesional y por las investigaciones académicas.

No es el momento de analizar las vicisitudes de este proyecto, pero sí de explicar su relación con el Geoforo Iberoamericano, como resultado de su integración en el grupo de investigación Social(S) y de los contactos establecidos con otros grupos, como Geopaideia y ELO. La estrategia seguida puede ser un modelo para otros grupos locales.

El Grupo de Estudos da Localidade (ELO) reúne a más de treinta profesionales de la educación en Ribeirão Preto/SP, Brasil. El proyecto mantiene los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje educativas y está centrado en la docencia de los problemas sociales y ambientales del municipio brasileño mencionado. El profesorado participante ejerce fundamentalmente en la educación básica, con un carácter interdisciplinar que se organiza desde las ciencias sociales. Por ello, las investigaciones didácticas (Azevedo, Lastória y Fernandes, 2019; Gomes y Lastória, 2016), reuniones científicas y materiales didácticos (Lastória, Rosa y Kawasaki, 2021) que tienen en cuenta la construcción del pensamiento geográfico e histórico entre el alumnado y en la formación docente. Su carácter internacional explica que la mayoría del profesorado

del grupo ELO apoya el desarrollo del proyecto Nós Propomos en Riberão Preto/SP, dado que es una posibilidad para defender el protagonismo juvenil en la construcción de un espacio público y las reflexiones sobre problemas globales (Carvalho, Azevedo, Almeida, Lastória y Fernandes, 2019).

Nos Propomos es un proyecto de innovación surgido en Portugal y centrado en la enseñanza de las ciencias sociales (geografía e historia) en la educación básica, que se ha extendido a otros países como Brasil, España, México, Perú, Colombia y Mozambique. A nivel metodológico desarrolla el aprendizaje en servicio y promueve la formación ciudadana del alumnado mediante su implicación en los problemas sociales de las localidades donde residen. De este modo se promueve el aprendizaje socioconstructivista del alumnado, que trabaja en equipos y desarrolla trabajo de campo para otorgar posibles soluciones a problemáticas reales que afectan a la ciudadanía (Rodríguez y Claudino, 2018).

Como ejemplo de la internacionalización de Nos Propomos, se pueden citar algunos ejemplos en la Comunidad Valenciana (España). La localidad de Ontinyent fue pionera a partir de un proyecto didáctico e integral sobre el clima y el paisaje en Educación Secundaria, que posteriormente ha tenido eco en la formación inicial de maestros/as de Educación Infantil (García-Montegudo y Campo, 2020). En Educación Primaria, el alumnado de un centro escolar de Xàbia, na Espanha, ha trabajado en proyectos sobre contenidos acerca de la historia de esa localidad, el paisaje y el patrimonio cultural (Henarejos y Cardona, 2017). Esta experiencia ha sido presentada a maestros y maestras en formación de la Universitat de València, a los que se les proponen tareas de análisis de información geográfica a través del Geoforo Iberoamericano. En la misma ciudad de Valencia, el diseño de propuestas didácticas sobre el barrio donde se ubica un centro escolar del distrito de Quatre Carreres está favoreciendo la inserción del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria (Peris, 2019), además del que el mismo proyecto se está desarrollando con alumnado de periferias escolares.

Con un año de antelación al inicio de la Covid-19, un grupo de estudiantes universitarios de posgrado y doctorado, así como otros docentes con escasa experiencia en la enseñanza básica comenzaron a reunirse motivados por la defensa de la educación geográfica. En noviembre de 2021 se ha constituido el grupo “Investigadores Iberoamericanos en Educación Geográfica”, registrado en la plataforma Lattes, esto es, el directorio de grupos de investigación en Brasil. Sus líneas de trabajo contemplan la investigación en educación geográfica, la formación docente y la innovación de la geografía escolar, incluyéndose la educación no formal. En dos años de trabajo, el grupo ha desarrollado más de una docena de reuniones y ha organizado eventos para visibilizar la importancia de la enseñanza de la geografía ante los problemas sociales y ambientales que se suceden en el mundo.

Igual sucede en otros casos, como los grupos IRES de Sevilla o Geopaideia de Bogotá⁴. En estos casos se ha visto la dificultad de construir un conocimiento escolar que no coincide con las rutinas y tradiciones y, por eso mismo, contra-corriente de la cultura dominante en las esferas de la enseñanza de las ciencias sociales.

La construcción de un conocimiento crítico.

Tal como hemos dicho, los grupos locales que se relacionan en la plataforma virtual del Geoforo, así como las propias opiniones del alumnado y docentes que se expresan en los foros, son minoritarias, pues no coinciden con el canon de conocimiento escolar. Además proceden de experiencias vividas muy concretas. Por esta razón, el conjunto de opiniones que aparecen en los foros del Geoforo suponen una base cultural desde la cual interpretar un conocimiento crítico ciudadano. Pero para esta labor se necesita el rigor de una metodología que sepa transformar las opiniones en argumentos. Así la participación

⁴ Se puede consultar en la revista *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 100, una síntesis de las aportaciones de los grupos IRES. Geopaideia y Gea-Clío.

individual se transforma en un conocimiento colectivo que aspira a ofrecer criterios para explicar la cotidianidad.

Los contenidos de los foros se han sintetizado en problemas específicos, como se ha podido comprobar en el Coloquio de Bogotá de marzo de 2019 (Palacios, Rodríguez y Souto, 2019). Para facilitar la ordenación de la información se ha procedido a categorizar las opiniones, como han hecho algunos autores (López, 2019; García-Monteagudo y Torres, 2019; Fita y Barbosa, 2020) y en otros casos se ha procedido a editar trabajos monográficos (Araya, 2009; Durán, 2012; Palacios y Ramiro, 2017; Santiago, 2012; Sousa, García y Souto, 2016; Souto, 2014, Sousa, García y Palacios, 2020). Estas tareas han permitido revisar críticamente el trabajo realizado y ver las sinergias que se establecían con otros programas, en especial con *Nós Propomos* (Claudino, 2014, 2017, 2019; Araya, Souto y Claudino, 2018; Claudino, Souto y Araya, 2018). En este mismo sentido se debe entender la apertura de un nuevo Geoforo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para facilitar el análisis de los contenidos expuestos en diferentes categorías conceptuales⁵.

Una primera aproximación para transformar las opiniones en categorías conceptuales, con las cuales argumentar, la encontramos en el estudio sobre la formación del profesorado. Una vez estudiadas las características académicas y geográficas de las personas participantes, se desarrolla una metodología (López, 2019; 117) en la cual se correlaciona el contexto y finalidad del debate con el análisis del contenido e interpretación de los comentarios. De esta manera se sintetizan seis categorías que comprenden aspectos académicos, sociales y laborales. Un estudio que se complementa con la propuesta realizada por Fita y Barbosa (2020) sobre las prácticas docentes, y por Cascales y Meleán (2021) en relación con el contexto de la pandemia, donde tienen en consideración los hilos o categorías conceptuales, que se habían desarrollado en el Foro 126 de la UNAM.

⁵ Para poder consultar el Geoforo Iberoamericano en la sede de la UNAM se puede seguir la siguiente dirección: <http://www.geoforo.unam.mx/secforo/index.php>.

De esta manera se puede avanzar en la explicación de los problemas de aprendizaje y las dificultades de elaborar estrategias didácticas para su desarrollo. Es lo que se ha estudiado en el foro 10, que ha manifestado las dificultades para transformar la realidad social en un contenido educativo. Este es un problema de investigación que requiere seguir analizando el papel desempeñado por la representación social de la geografía, pues se ha entendido la enseñanza del espacio como sinónimo de espacio concebido o territorio, anulando el estudio problematizador de los contenidos que se pueden enseñar en ciencias sociales desde las percepciones subjetivas. Cuando el profesorado cree sentirse seguro de los contenidos seleccionados tiene dificultades para interpretar el marco curricular y se centra en la utilización de las TIC para generar una innovación de carácter técnico, no tanto pedagógico (García-Monteagudo y Torres, 2019). La pretensión de agenciar aprendizajes significativos prioriza las necesidades del alumnado, sin que esto suponga que la enseñanza proporcione criterios para fomentar el pensamiento crítico del estudiantado.

Un segundo ejemplo de preocupación entre el alumnado y profesorado iberoamericano ha sido la didáctica de los espacios rurales. El profesorado en formación de Valencia (España) menciona la despoblación, la situación de desventaja de algunas escuelas rurales y ocasionalmente se apoyan en su experiencia en el período de prácticas para reflexionar sobre esa realidad escolar. En el caso de Brasil y Colombia, se reclama una educación rural y contenidos didácticos sobre el campo y la ciudad. El motivo es que los investigadores muestran la necesidad de aflorar las problemáticas de los espacios rurales, que se ocultan si no se fijan contenidos curriculares sobre esta temática. Ese desinterés por la cultura y las formas de vida rurales también se había destacado en Colombia, cuyos comentarios enfatizan la importancia de legitimar de poder a las escuelas rurales y mejorar el acceso a estos espacios para garantizar el desarrollo de una ciudadanía plena. Por su parte, la situación en México evidencia que existe un gran desconocimiento de la realidad de las comunidades indígenas y la enseñanza de lo rural se subordina a lo urbano.

El tercer ejemplo lo constituye la pandemia Covid-19. El foro 26 ha recogido las aportaciones de la comunidad educativa iberoamericana durante el desarrollo de la pandemia en 2020 y buena parte de 2021. Los participantes han debatido sobre la educación virtual y presencial, los métodos didácticos durante la pandemia, entre otros asuntos. Eso ha reafirmado la posibilidad de considerar el currículo como una construcción permanente a partir de diferentes fuentes que lo diferencian y lo complementan (Sousa, García-Monteagudo y Palacios, 2020). Pese a las condiciones extraordinarias de inseguridad y amenaza para los agentes de la comunidad escolar, se ha demostrado que la vulnerabilidad y la resistencia puede generar, también, actitudes innovadoras, con experiencias de enseñanza condicionadas por la percepción positivas de los docentes de que sus identidades profesionales y prácticas contribuyen para la construcción de un nuevo proceso educativo. En este sentido, se puede provocar la participación del alumnado en la construcción de un nuevo conocimiento escolar (Campo, García-Monteagudo, Rodríguez y Souto, 2021).

El contexto de la ciudadanía crítica y el papel del intelectual

La definición de ciudadanía y pensamiento crítico es un asunto complejo, pues la ambigüedad de los términos suele ocultar intereses más concretos de las personas y grupos que expresan estas ideas. Disponer de criterios para interpretar la realidad social supone arriesgar en la adopción de unos referentes y no otros.

En nuestro caso hemos optado por trabajar con las ideas de John Dewey (1995) y Paulo Freire (1996) desde la educación, así como desde Antonio Gramsci (2020) desde el papel de los intelectuales y Jürgen Habermas (1987 y 1988) desde las teorías de la comunicación humana, que son imprescindibles para generar un ambiente de construcción del conocimiento social.

J. Dewey (1995) nos abre el camino a entender la educación en un contexto social, pues suponía re-elaborar las experiencias para poder participar

con responsabilidad en la vida social. Una tarea que supone un compromiso del intelectual docente, a la manera que mostró A. Gramsci (2020) con ejemplos concretos de la Italia de los años veinte del siglo pasado o que reforzó con su compromiso personal P. Freire, para enfrentarse a las desigualdades sociales que lastran el acceso al derecho universal de la educación, desde una actitud “militante”, pues como él señalaba eran el resultado de “certezas ontológicas social e históricamente fundadas” (Freire, 1996; 12).

En esta tarea es importante impugnar las rutinas y tradiciones que impiden una auténtica comunicación humana, tal como la entiende J. Habermas y que nosotros aceptamos. Por eso mismo llevamos varios años trabajando desde el ámbito teórico de las representaciones sociales, pues nos han permitido conocer cómo los hábitos e intereses pre-reflexivos inciden en la manera de actuar y justificar la acción educativa.

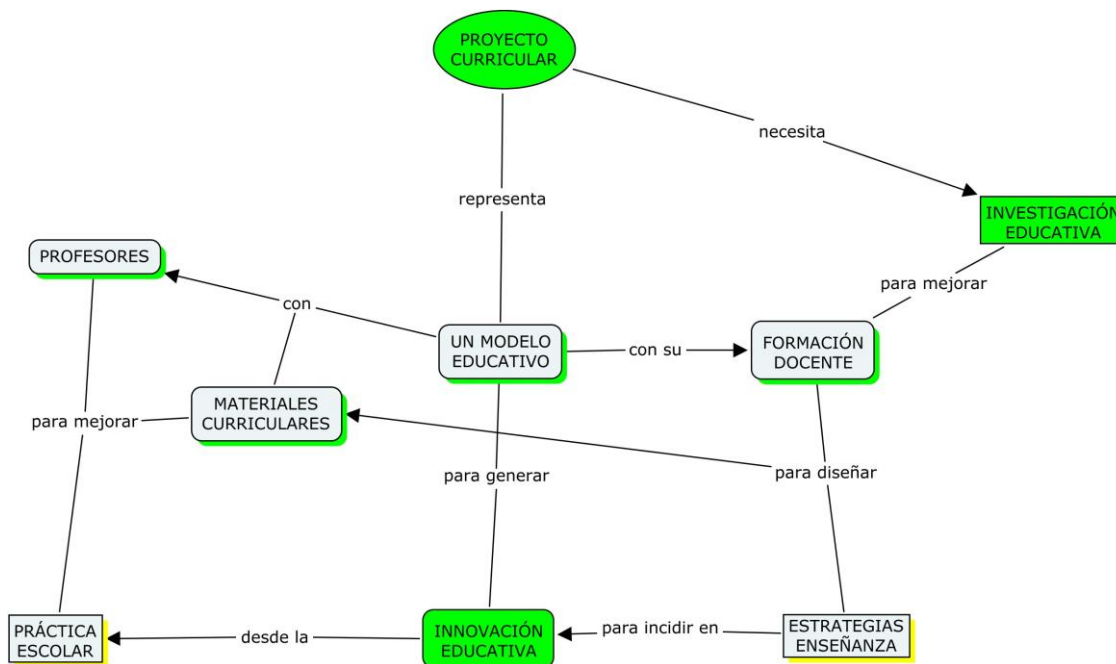
Con estas bases teóricas podemos afrontar la interpretación de los datos extraídos de la observación participante; o sea, de la colaboración con personas que constituyen las comunidades escolares locales. Sólo así se podrán entender las vivencias que condicionan la conceptualización de la vida escolar.

Conclusiones

La finalidad educativa de las ciencias sociales, especialmente de la geografía e historia, reside en aportar un conjunto de argumentos y criterios que permita desarrollar una ciudadanía crítica, que facilite la convivencia local en un mundo global en el que el riesgo ambiental y las oposiciones ideológicas dificultan el diálogo comunicativo.

La construcción de un conocimiento crítico implica la relación entre investigación e innovación, como venimos indicando. Un elemento estratégico para lograr dicha complementariedad es el proyecto curricular, que se integra en el modelo de investigación en la acción, derivado de las enseñanzas de L. Stenhouse y la Universidad de East Anglia con J. Elliot. Una formulación teórica que ha sido compleja de definir (Gimeno, 1989).

FIGURA 1: Mapa conceptual del proyecto curricular.



Fuente: elaboración propia sobre artículos citados.

Un proyecto curricular supone la referencia a un modelo pedagógico, por eso mismo es preciso disponer de referencias teóricas, como hemos hecho en nuestro caso con Dewey, Freire y Habermas. Pero dicho modelo debe asentarse en el trabajo constante de un grupo de personas (docentes) que tienen una actitud para mejorar el aprendizaje de su alumnado desde las referencias que le suministra la investigación educativa, que es recibido en forma de seminarios de trabajo, cursos, formación en los propios centros, coloquios, congresos o publicaciones diversas. Además, estas estrategias educativas deben ir acompañadas de la elaboración de materiales curriculares, para poder experimentar las pretendidas mejoras en los contextos institucionales de las aulas escolares.

Esta forma de trabajar se apoya en la creación de redes escolares y académicas, de las que el Geoforo Iberoamericano es una muestra concreta. Por eso es necesario construir y desarrollar este tipo de plataformas virtuales que se apoyen en el trabajo diario de grupos docentes que actúa en los centros escolares.

Referencias

ARAYA, F. Enseñanza, investigación y conocimiento geográfico en contextos escolares formales y no formales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XIV, nº 831, 15 de julio de 2009. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-831.htm>.

ARAYA, F.; SOUTO, X.M.; CLAUDINO, S. Perspectives on Global Understanding in Ibero-American Countries. In: Demirci, A., Miguel González, R., Bednarz, S. (eds). *Geography Education for Global Understanding. International Perspectives on Geographical Education*. Springer, p. 131-142. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-510>.

AZEVEDO, T.A.; LASTÓRIA, A.C.; FERNANDES, S.A. Práticas educativas e a formação cidadã no Brasil. In.: CLAUDINO, S. et al. (Org.) *Geografia, Educação e Cidadania*. Lisboa, Centro de Estudos Geográficos, 2019, p. 486-500.

BAZOLLI, J.A.; CLAUDINO, S.; COSTA E SILVA, M.; ROCHA, S.; SILVIA, Wainesten. *A extensão universitária como indutora à cidadania: a experiência do “Nós Propomos”*. Tocantins: Editora UFT/EDUFT, 2017.

BERNAL, L. *La construcción del territorio a través del ciberespacio: una mirada latinoamericana de la percepción de los jóvenes frente al espacio virtual*. (Tesis de doctorado). Valencia: Universitat de València, 2018. Disponible em: <http://roderic.uv.es/handle/10550/66701>.

CAMPO, B.; GARCÍA PÉREZ, F.F.; RODRÍGUEZ, L.A.; SOUTO, X. M. La eclosión de la opinión del alumnado sobre la enseñanza de la geografía. El Geoforo Iberoamericano en 2015. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2015, Vol. XX, nº 1.144

CAMPO, B.; FITA, S.; MARTÍNEZ, M.; SOUTO, X.M. La pandemia y el Geoforo Iberoamericano en 2020. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de abril de 2021, vol. XXV, nº 253. DOI: <https://doi.org/10.1344/ara2021.253.34376>.

CAMPO, B.; GARCIA-MONTEAGUDO, D., RODRIGUEZ, M.A.; SOUTO, X.M. *Los problemas de la geografía escolar y la pandemia*. Valencia: Nau Llibres, 2021.

CAMPO, B.; RODRÍGUEZ, L.A.; COLOMER, J.C. Enseñanza de itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: propuestas de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el geoforo iberoamericano. In: ALANIS FALANTES, L., et al (editores) *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje*, Sevilla. Grupo Didáctica de la AGE y Universidad Pablo de Olavide, 2016, páginas 141-54.

CASCALES, María y MELEÁN, Lissette (2021). La pandemia y el Geoforo. In CAMPO, B.; GARCIA-MONTEAGUDO, D., RODRIGUEZ, M.A.; SOUTO, X.M. *Los problemas de la geografía escolar y la pandemia*. Valencia: Nau Llibres, 2021; p. 21-32.

CARVALHO, O.R.; AZEVEDO, T.A.C.; ALMEIDA, J.F.; LASTÓRIA, A.C.; FERNANDEZ, S.A. O Grupo de Estudos Da Localidade, o Geoforo e as ações vinculadas ao Projeto Nós Propomos! In: RODRÍGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (eds.), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Barcelona: Geo Crítica, 2019, p.285-294.

CATALÁ, R.; COLOMER, J.C.; SOUTO, X.M. La construcción de la participación escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2017. *Biblio3W.Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2017, vol. XXII, nº 1.222. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1222.pdf>.

CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial, *Scripta Nova*. Vol. XVIII, núm. 496 (09), Universitat de Barcelona, 1 de diciembre de 2014 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1344/sn2014.18.14971>.

CLAUDINO, S.. O Projeto Nós Propomos. Construir uma comunidade melhor com os alunos, *Revista Galega de Educación*, nº 69, 2017, p. 72-77.

CLAUDINO, S. The Project We propose! Young people discussing and building the territory. In *Transdisciplinary contributions for Cultural Integrated Landscape Management*. Oosterbeek, Werlen, Caron. Apheleia. Erasmus+. Instituto Terra e Memória. Instituto Politécnico de Tomar. Mação, 2017, pp. 175-189

CLAUDINO, S. Project We Propose! Building Territorial Citizenship from School. In J. A. Pineda-Alfonso, N. de Alba-Fernandez, E. Navarro-Medina, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. Hershey: IGI Global, 2019, p. 350-382.

CLAUDINO, S. Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O projeto Nós Propomos, In Feliciano H. Veiga (coord.) *O ensino na escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação*, Lisboa: Climepsi editores, 2018, p. 265-303.

CLAUDINO, S.; SOUTO, X.M.; ARAYA, F. Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 39, n. 39, June 2018, pp. 55-73.

COLOMER, J. C.; GARCÍA MONTEAGUDO, D.; PALACIOS, N. La participación escolar desde el mundo virtual. El Geoforo Iberoamericano en 2016. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2016, vol. XXI, nº 1.184. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1184.pdf>.

DEMIRCI, A.; DE MIGUEL, R.; BEDNARZ, S.W. *Geography Education for Global Understanding*, Springer, 2018, p. 131-142.

DEWEY, J. *Democracia y educación*, Madrid: Morata, 1995.

DURÁN, D. Ciencias Sociales versus Geografía e Historia en el Geoforo. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de septiembre de 2012, Vol. XVII, nº 991. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-991.htm>.

FITA, S.; CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M. La globalización del Geoforo Iberoamericano en 2018. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 25 de diciembre de 2018, vol. XXIII, nº 1.258. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1258.htm>.

FITA, S.; BARBOSA, Y. Experiencias desde el Geoforo Iberoamericano: prácticas docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela y la universidad. *Anekumene*, nº 16, 2020, p. 60-68. Disponible em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/12462>.

FREIRE, P. *Política y educación*, México, Siglo XXI editores, 1996.

GARCIA-MONTEAGUDO, D.; CAMPO, B. La formación docente en ciencias sociales desde un proyecto curricular basado en los problemas socio-ambientales. El caso de Nós Propomos en la Comunidad Valenciana. In: ROMERO, J.M.; RAMOS, M.; RODRÍGUEZ, C.; SOLA, J.M. (Eds.), *Escenarios educativos integradores: hacia una educación sostenible*. Madrid: Dyckinson, S.L., 2021, p.1100-1111.

GARCIA-MONTEAGUDO, D.; TORRES, L.G. Representaciones sociales acerca de las unidades didácticas, análisis del foro 10. In: RODRIGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (coords.). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Barcelona: Geo Crítica, 2019, p. 199-216.

GIMENO SACRISTÁN, José Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, Julio-Agosto. 1989. Núm. 172. Págs. 14-18.

GOMES, D.L.N; LASTORIA, A.C. Meu Pequeno Grande Mundo: experiência de desenvolvimento de um projeto interdisciplinar - partir de textos para o ensino da localidade. In: V Encontro Regional de Ensino de Geografia - *As políticas curriculares e o Ensino de Geografia*. Campinas. Encontro Regional de Ensino de Geografia, V Encontro Regional de Ensino de Geografia, 2016. p. 747-755.

GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*, Granada: Comares, 2020.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols. Madrid: Edit. Taurus 1987/88 (e.o. 1981 y revisada en 1985).

HARARI, Y. N. *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Debate, 2014.

HENAREJOS, I.; CARDONA, E. Mestres per uns dies. Història moderna i contemporània del poble de Xàbia. In: GARCÍA-MONTEAGUDO, D.; RAMÍREZ, S.; SOUTO, X.M. (coords.). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*. Valencia: Nau Llibres, 2017, p.47-59. 2017.

LASTÓRIA, A.C.; ROSA, A.V.; KAWASAKI, C.S. *Almanaque Projeto Nós Propomos! : cidadania, escola e protagonismo juvenil*. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021.120 p.

LÓPEZ CASTELLÓ, Raul. De las opiniones a los argumentos: retos y oportunidades en la formación del profesorado a través del Geoforo. In: RODRIGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (coords.). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Barcelona: Geo Crítica, 2019, p. 113-126.

PALACIOS, N.; RAMIRO, E. El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de julio de 2017, vol. XXII, nº 1.204. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1204.pdf>.

PÉREZ, P.; RAMÍREZ, S.; SOUTO, X.M. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?* Valencia: Nau Llibres, 1997.

PERIS, V. Una mirada interesada a mi barrio. In: Claudino, S.; Souto, X.M.; Rodríguez, M.A.; Bazzoli, J.; Lenilde, R.; Gengnagel, C.; Mendes, L.; Silva, A (coords.), *Geografía, Educação e Cidadania*. Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, 2019, p.254-261.

RAMÍREZ, S.; SOUTO, X. M. GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. In: GARCÍA MONTEAGUDO, D.; RAMÍREZ, S.; SOUTO GO, X.M. (coords.). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*, Valencia. Nau Llibres, 2017. p. 153-178.

RODRÍGUEZ, M.A.; CLAUDINO, S. (Eds.) *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostentabilidad e Innovación Geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Barcelona: Editorial Graó, 2018.

RODRÍGUEZ, L. A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X. M. (Eds.). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*, Valencia: Nau Llibres y Universidad de Barcelona-Geocrítica, 2020.

SANTIAGO, J. A. Globalización, educación y enseñanza de la geografía en el Geoforo. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de febrero de 2012, Vol. XVII, nº 961.

SOUSA, S.; GARCIA, D.; SOUTO, X.M. Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano, *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de abril de 2016, vol.XXI, nº 1.155. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1155.pdf>.

SOUSA, S.; GARCÍA-MONTEAGUDO, D.; PALACIOS, N. Covid-19 y el cierre de escuelas: aportes de las ciencias sociales para la construcción de un currículo postcrítico desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista Currículo sem Fronteiras*. 20 (3), 2020, p. 842-870. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.13>.

SOUTO, X. M. Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.13, p.55-80, 1999.

SOUTO, X. M. Conocimiento crítico en redes sociales: el caso del Geoforo Iberoamericano de Educación, *Revista brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 7, p. 04-26, jan./jun, 2014.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S.; GARCÍA PÉREZ, F. F. Diversidades geográficas y construcción de un saber crítico para participar en red. La experiencia del Geoforo Iberoamericano. Balance inicial. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, n° 902, 30 de diciembre de 2010. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-902.htm>.

SOUTO, X. M.; DURÁN, D. La consolidación de un proyecto iberoamericano de educación. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2011. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de Diciembre de 2011, Vol. XVI, n° 955. Disponible em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-955.htm>.

SOUTO, X. M.; FITA, S. Las redes sociales y la innovación educativa. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2012. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2012, Vol. XVII, n° 1006. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1006.htm>.

SOUTO, X. M.; FITA, S. De las redes sociales a un conocimiento crítico compartido. La experiencia del Geoforo. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2013, Vol. XVIII, n° 1055. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1055.htm>.

SOUTO, X.; FITA, S. Las diferencias sociales y la cultura escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2014. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2014, Vol. XIX, n° 1105. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1105.htm>.

SOUTO, X. M.; MORENO, N., LASTORIA, A. La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación, *Investigación en la Escuela*, n° 76, 2012, p. 67-78.

SOUTO, X. M.; PALACIOS, N.; RODRIGUEZ, L. A. Un congreso para imitar. Cuando el compromiso y la coherencia convergen. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XXIV, n° 1.279, 2019. Disponible em: <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/28493>.

Recibido en diciembre de 2021.

Aprobado en febrero de 2022.