



**ASOCIACION DE GEOGRAFOS ESPAÑOLES
GRUPO DE DIDACTICA**

**Las JORNADAS DE DIDACTICA
DE LA GEOGRAFIA**

Madrid, 2, 3 y 4 de Diciembre de 1988



ASOCIACION DE GEOGRAFOS ESPAÑOLES
GRUPO DE DIDACTICA

I^{as} JORNADAS
DE
DIDACTICA
DE LA
GEOGRAFIA

Editores

Eugenio García Almiñana
Antonio Gómez Ortiz
M^a del Carmen González Muñoz
Clemente Herrero Fabregat
Gloria Sanz San José

©

ES PROPIEDAD
Derechos Reservados

Depósito Legal: V-444-1990
I.S.B.N.: 84-7065-153-6

IMPRESO EN HUECO-OFFSET
POR EDITORIAL ECIR. S.A.
Villa de Madrid, 60
Telfs.: (96) 132 36 25 - 132 36 55 y 132 36 05
Polígono Industrial "Fuente del Jarro"
46988 - PATERNA (Valencia)

Este libro constituye el conjunto de conferencias, ponencias y comunicaciones que se presentaron y defendieron con motivo de la celebración de las Ias Jornadas de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. Se celebraron el 2, 3 y 4 de Diciembre de 1988 en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María", de la Universidad Autónoma de Madrid. Fueron subvencionadas por la Dirección General de Formación del Profesorado y con la ayuda de la Caixa (Caja de Pensiones) y el I.C.E. de dicha Universidad. Fueron coordinadores de las mismas, D. Eugenio García Almiñana, D. Antonio Gómez Ortiz, Dña. M^a del Carmen González Muñoz, D. Clemente Herrero Fabregat y Dña. Gloria Sanz San José. La presidencia de honor fue desempeñada por D. Antonio López Ontiveros, Presidente de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dña. Josefina Gómez Mendoza, Directora del Departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Madrid.

INDICE

I. CONFERENCIAS INAUGURALES.

1. **¿QUE DIDACTICA DEMANDA LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA?**
Antonio López Ontiveros. Presidente de la A.G.E. y Catedrático de Geografía de la Universidad de Córdoba.
2. **GEOGRAFIA Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA, HOY Y ENTRE NOSOTROS.**
Juan Vilá Valentí. Catedrático de Geografía de la Universidad de Barcelona.

II. SECCION 1ª: LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y EL PAPEL DE LA GEOGRAFIA EN LAS ENSEÑANZAS BASICAS Y MEDIAS.

1. **INTRODUCCION.**
M^a del Carmen González Muñoz. Inspectora Técnica de Educación.
2. **LA PRESENCIA DEL CONOCIMIENTO GEOGRAFICO EN EL CURRICULUM DE LA REFORMA EDUCATIVA.**
Elena Martín y Jesús Domínguez. Servicio de Innovación Educativa del MEC.
3. **REFORMA DE LA ENSEÑANZA Y DIDACTICA GEOGRAFICA.**
X. Manuel Souto. Asesor Conselleria d'Educació de la Generalitat de Valencia.
4. **ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA Y REFORMA EDUCATIVA EN ESPAÑA.**
Fernando Arroyo Ilera. Universidad Autónoma de Madrid.
5. **LOCALISMO Y ACTIVISMO. DOS PELIGROS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.**
Jesús Crespo Redondo. Catedrático de Bachillerato.
6. **LA GEOGRAFIA EN LA INSTRUCCION PRIMARIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL.**
Julia Melcón Beltrán. Prof. Agregada de Bachillerato.
7. **LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO GENERAL: ANALISIS DE UNA PROPUESTA PROVISIONAL.**
Eustaquio Villalba. Coordinador de la Reforma en Canarias.
8. **GEOGRAFIA Y CIENCIAS SOCIALES EN UNA ENSEÑANZA SECUNDARIA RENOVADA.**
Germán Ramírez et al. (Grupo EDETANIA. Valencia).
9. **GEOGRAFIA Y REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.**
Juan Carlos Rodríguez Santillana. CEP de Castro Urdiales. Santander.
10. **EL NUEVO MODELO EDUCATIVO Y LA FUNCION DE LA EVALUACION.**
Agustín Hernando Rica. Universidad de Barcelona.
11. **ALGUNAS REFLEXIONES PRELIMINARES A LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y EL PAPEL DE LA GEOGRAFIA.**
Soledad López Fernández.

III. SECCION 2ª: HACIA UNA DIDACTICA ACTIVA DE LA GEOGRAFIA.

1. **INTRODUCCION.**
Antonio Gómez Ortiz. Universidad de Barcelona.
2. **LA ENSEÑANZA MEDIANTE LA ACTIVIDAD EN GEOGRAFIA.**
Norman Graves. Instituto de Educación de la Universidad de Londres.
3. **REFLEXIONES SOBRE UNA PROPUESTA DE MODELO DE ITINERARIO URBANO.**
Miguel Loma Burgos. Universidad de Córdoba.
4. **EL ESTUDIO ACTIVO DE LA CIUDAD A TRAVES DE LA CIRCULACION URBANA.**
Jesús Rafael Vera. Universidad de Alicante.
5. **ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA: SU CONTRIBUCION A LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA.**
María del Tura Bovet et al. Universidad de Barcelona. Laboratorio de Paisaje.
6. **EL ESTUDIO DE UNA CUENCA DE DRENAJE COMO UNIDAD DIDACTICA EN LA ENSEÑANZA ACTIVA DE LA GEOMORFOLOGIA.**
Rosalina Pena et al. Universidad de Barcelona.
7. **UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO DE CAMPO EN EL VALLE DEL LOZOYA.**
Concepción Domínguez Garrido et al. Universidad Complutense de Madrid.
8. **LA EDUCACION DE LA ORIENTACION ESPACIAL EN EL NIÑO A TRAVES DE UN JUEGO DE SIMULACION: EL TESORO DE LOS PIRATAS.**
María Jesús Marrón Gaité. Universidad Complutense de Madrid.
9. **TECNICAS DE GRUPO EN LA GEOGRAFIA DEL BACHILLERATO.**
Alfonso García Roldán.
10. **LA APLICACION DEL METODO INDAGATORIO A LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA A TRAVES DEL TRABAJO DE CAMPO.**
David Palacios. Universidad Complutense de Madrid.
11. **ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA UTILIZACION DE MAPAS, CROQUIS, PLANOS Y FOTOGRAMAS EN E.G.B. Y B.U.P.**
Jesús Angel Valverde Ortega. Universidad de Valladolid.
12. **LEGIBILIDAD E INTERPRETACION DE MAPAS. NOTAS ACERCA DE LA UTILIZACION DE DOCUMENTOS CARTOGRAFICOS EN LA ESCUELA.**
Francisco Rodríguez Lestegas. Universidad de Santiago.
13. **INVESTIGACION ACTIVA EN LA UNIDAD "REPRESENTACION GRAFICA DE LA TIERRA". ESTUDIO EVALUATIVO Y COMPARATIVO DE DOS CONJUNTOS: E.G.B. Y E.U.M.**
Juan Cabrera de la Colina. Escuela Universitaria de Magisterio de Córdoba.
14. **LOS ATLAS ESCOLARES: UN ANALISIS DE SUS CARACTERISTICAS FORMALES Y CONTENIDOS.**
Felipe Javier Hernando Sanz.
15. **LA INDUSTRIA MUNDIAL: UNA PROPUESTA DIDACTICA.**
Anna Bastida et al. Instituto de Bachillerato y Universidad Autónoma de Barcelona.
16. **FUENTES LOCALES Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.**
María Isabel Vera Muñoz. ICE de la Universidad de Alicante.
17. **CONTRIBUCION DE LA POESIA A UNA GEOGRAFIA EDUCATIVA.**
Antonio Muñoz Sánchez. Profesor Titular de "Didáctica de las Ciencias Sociales". Sevilla.
18. **PROPUESTA CURRICULAR EN GEOGRAFIA PARA LA APLICACION DE UNA METODOLOGIA ACTIVA EN LA UNIVERSIDAD.**
Rafael Machado Santiago et al. Colegio Universitario de Jaén.

- Y 19. **HACIA UNA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA Y ACCION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD. APROXIMACION A UN METODO PEDAGOGICO ACTIVO.**
Rafael Machado Santiago et al. Colegio Universitario de Jaén.
- 20. **LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA: ¿QUE OBJETIVOS DEBE PERSEGUIR?.**
María del Carmen González Muñoz. Inspectora Técnica de Educación.
- X 21. **ALGUNAS APORTACIONES METODOLOGICAS PARA UNA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA MAS ACTIVA.**
Rosa M. Fragell Sansbelló et al. Escola de Mestres de Girona.
- 22. **PSICOLOGIA GENETICA Y APLICACION DEL METODO LOCAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES (7-11 AÑOS).**
Jesús Aparicio Gervás y Mercedes Valbuena Barrasa. Universidad de Valladolid.

IV. SECCION 3ª: LA INTEGRACION DE LA GEOGRAFIA EN EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

- 1. **INTRODUCCION.**
Eugenio García Almiñana. Catedrático de Bachillerato.
- 2. **¿INTEGRACION DE LA GEOGRAFIA EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES?.**
Antonio Zárate Martín. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- 3. **LA INTEGRACION DE LA GEOGRAFIA EN EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**
Manuela Balanzá Pérez. Catedrática de Bachillerato.
- 4. **LA GEOGRAFIA EN EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**
Pilar Benejam. Escola de Mestres de Sant Cugat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- 5. **LA GEOGRAFIA EN LA FORMACION PROFESIONAL.**
Rodrigo Vivar Badía. Profesor de Formación Profesional.
- 6. **A PROPOSITO DEL FRACASO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.**
Evilasio Rodríguez García. Universidad de Alcalá de Henares.
- 7. **LA INTEGRACION DE LA GEOGRAFIA EN EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: SU DEFINICION EN LA EDUCACION PRIMARIA Y PELIGROS.**
Roser Calaf Masachs. Escuela Universitaria de Magisterio de Tarragona.
- 8. **REFLEXIONES SOBRE LA UBICACION DE LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA EN EL CAMPO DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO.**
Isidoro González Gallego. Universidad de Valladolid.
- 9. **EL CATALOGO DE RECURSOS DIDACTICOS Y LA INTERACCION ENTRE GEOGRAFIA Y CIENCIAS SOCIALES.**
Emilia M. Tonda Monllor. Universidad de Alicante.
- 10. **EL PAPEL DE LA GEOGRAFIA EN EL PROYECTO CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS: UTOPIA Y REALIDAD.**
Eugenio García Almiñana et al. Grupo EDETANIA.
- X 11. **FORMULACIONES CURRICULARES DE LA GEOGRAFIA COMO CIENCIA SOCIAL.**
Clemente Herrero Fabregat. Universidad Autónoma de Madrid.
- 12. **LA GEOGRAFIA EN UNA ENCRUCIJADA: ¿REDUCCION NATURAL O REDUCCION SOCIAL?.**
Manuel Maurín Álvarez. Universidad de Oviedo.

PROLOGO

A lo largo de las últimas décadas la geografía viene protagonizando un serio debate que afecta tanto a aspectos conceptuales como metodológicos. Fruto de él la disciplina universitaria ha experimentado profundos y complejos cambios, no siempre bien aceptados ni comprendidos, pero que, en cualquier caso, la han enriquecido y acercado a los problemas del cambiante mundo de nuestros días.

Paralelamente las exigencias que la sociedad plantea al sistema educativo, y muy en especial en sus niveles obligatorios y preuniversitarios, han evolucionado de manera significativa, dando lugar a una serie de experimentaciones y reformas que intentan darles respuesta.

Este esfuerzo de renovación y adaptación a los nuevos modelos conceptuales y metodológicos y a la demanda educativa de la sociedad planea fuertemente sobre la enseñanza de la geografía. Es fácil constatar la preocupación de individuos y colectivos docentes por el modo como todo esto debe traducirse en sus prácticas habituales; el interés por encontrar respuesta a las preguntas claves de qué geografía enseñar y cómo enseñarla y, aún algo más, en dónde, en qué contexto curricular habría de situarse esta materia.

La reflexión sobre estas cuestiones, que se resumen en definir el papel de la geografía en la formación de niños y adolescentes, ha potenciado fuertemente el estudio de diversos currícula geográficos y de la didáctica de la geografía en su conjunto y en diversos aspectos concretos. Desde hace unos años son moneda corriente entre nuestros docentes términos como curriculum abierto o cerrado, internivelaridad, integración, centros de interés, metodología activa, enseñanza a través del entorno, investigación-acción... y un largo etcétera, usado a veces con más desparpajo que comprensión, al tiempo que una dura polémica enfrenta a los partidarios de que estos métodos se apliquen desde una geografía asignatura independiente o integrada en unas Ciencias Sociales, a su vez entendidas de diversas maneras.

Buscar respuesta a estas cuestiones es el objetivo que se han planteado los distintos autores de esta obra, profesores de distintos niveles educativos unidos en torno a varios bloques de trabajos: cuál será o cuál debería ser la geografía que en breve estudiarán nuestros jóvenes y qué antecedentes (y qué valoración merecen) han precedido y preceden a los cambios que se avecinan, y dónde se situará en ellos la geografía, ¿como disciplina singular o quizá puente entre las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Naturaleza o incorporada en el marco de las primeras?.

En la primera sección las distintas ponencias, precedidas de dos serias e importantes reflexiones acerca del papel que la disciplina ha desempeñado históricamente y puede desempeñar hoy en la educación de los estudiantes de nuestro país (prof. Vilá Valentí) y sobre la didáctica que debería serle útil (prof. López Ontiveros), anticipan lo que previsiblemente serán las grandes líneas del diseño curricular geográfico en los niveles básico y medio, constituyendo a la vez una fuente de información, que no dudamos en valorar como importantísima, para los estudiosos o deseosos de conocer el proceso de reforma, hoy aún inacabado, de estas enseñanzas.

La tercera sección permite ver la fuerte y a veces agria polémica que enfrenta a los partidarios de una u otra tesis y conocer las respectivas argumentaciones.

Pero si éstas son preocupaciones vitales y que desde el campo del experto en diseño curricular, han llegado hoy al docente de "a pie de aula", no lo es menos, antes bien motivo de inquietud diaria, el cómo, la metodología. Por eso una buena parte de la obra va dedicada a ella; las diversas ponencias son significativas de los enfoques y actividades consideradas preferentes y así encontraremos experiencias y trabajos de campo e itinerarios ecológicos o urbanos, juegos de simulación, trabajo con mapas y planos, unidades didácticas desarrolladas en torno a algún centro concreto de interés, técnicas de grupo y estudios estadísticos valorativos de las opiniones y opciones del profesorado, y en general un gran interés por conseguir un método activo y participativo. La evaluación cuenta asimismo con interesantes aportaciones.

En resumen todas ellas giran en torno a una cuestión común: dar respuesta al reto planteado por los nuevos problemas y perspectivas a las que al principio aludíamos. Creemos que el lector interesado encontrará en estas páginas muchas y muy interesantes sugerencias al respecto, si bien como escribe en ellas el profesor Norman Graves:

"Es obviamente mucho más fácil dar sugerencias para una enseñanza activa en geografía que ponerlas en práctica en la docencia cotidiana. No obstante, es preciso tener siempre presente que no podemos escapar al cambio que es una de las leyes fundamentales del universo. De ahí que una participación consciente en los procesos de cambio que tienen lugar en el mundo de la enseñanza sea mejor que el vernos arrastrados por vientos de cambio que no comprendemos ni prevemos. Si asumimos plenamente que en un currículo dinámico tenemos que ser conscientes de la naturaleza dinámica de los contenidos de la geografía, de los cambiantes fines y objetivos de la sociedad en que vivimos, de la evolución de las estrategias didácticas y de los recursos disponibles así como de los asimismo cambiantes métodos de evaluación, nos encontraremos más capacitados para controlar el proceso y para conseguir que tenga éxito".

I. CONFERENCIAS INAUGURALES

1. ¿QUE DIDACTICA DEMANDA LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA?.

Algunas reflexiones en la apertura de las I Jornadas de Didáctica de la Geografía.

Antonio López Ontiveros.

Presidente Asociación Geógrafos Españoles y Catedrático de Geografía de la Universidad de Córdoba.

Es un gran placer para mí y me congratulo con los responsables y organizadores de estas primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía por haber conseguido al fin la celebración de las mismas. Y me congratulo igualmente por la abundante y pronta respuesta que ha concitado esta convocatoria, lo que demuestra palpablemente la necesidad sentida en la Geografía española de ocuparse con seriedad y urgentemente de la didáctica de nuestra disciplina. Siempre tuve este convencimiento, que ahora confirman los hechos y, especialmente, desde que desempeñe la Presidencia de la A.G.E., -y testigos son mis compañeros de la Junta Directiva y algunos de los actuales responsables del Grupo de Didáctica-.

No he perdido ocasión para impulsar este Grupo de Trabajo, que puede y debe aportar a la A.G.E. la dimensión didáctica y difusiva de la Geografía, la de hacerla digerible, asequible y hasta grata a los diversos niveles de la enseñanza y a la sociedad en general. Por todo ello me honro en participar en la inauguración de estas Jornadas, agradezco la invitación que para ello se me cursó desde el primer momento, y dispuesto estoy una vez más a incitaros al fortalecimiento del Grupo y a animaros en vuestra tarea.

Veamos para ello en primer lugar el significado y filosofía de los Grupos de Trabajo dentro de la A.G.E. Desde hace ya años, casi desde el inicio de la Asociación, los Grupos de Trabajo se fueron configurando como las células más activas del colectivo. Los primeros Estatutos de la A.G.E. previeron su significado y por ello hablan de que "se podrán crear comisiones de trabajo dentro de los fines de la Asociación para el estudio de problemas concretos que puedan interesar a la ciencia geográfica española, o a sus socios, y como medio idóneo para cumplir los fines de aquélla". Pero en tres o cuatro años espontáneamente proliferaron sobremanera y denotaron un dinamismo encomiable. Y tal es así que en el momento actual están funcionando los siguientes:

- * De **Geografía Física**, que ha convertido ya en ritual sus reuniones de estudio y excursiones de campo.
- * **Geografía Rural**, que el próximo Mayo celebrarán su VI Coloquio.
- * **Demografía**, más tardío, pero que en breve celebrará el II Coloquio.
- * **Geografía Cuantitativa** con un sustancioso palmarés de Coloquios, publicaciones y actividades.
- * Amén de otros de **Geografía Urbana**, **Geografía Industrial**, **Transportes y Servicios**, **Geografía de Iberoamérica**, etc.

Por tanto, comprenderán ustedes que es de todo punto oportuno que se consolide en el muestrario de esta panoplia el de **Didáctica**, porque de no existir la oferta científico-geográfica de la A.G.E. sería incompleta, y sensu contrario muchos de sus socios no podrían satisfacer una demanda que nos consta es consistente e igualmente amplia.

Por otra parte, esta eclosión de Grupos de Trabajo exigió incluso una modificación de los Estatutos y reglamento de la A.G.E., que fue aprobada el pasado año en el Congreso de Zaragoza, y cuya filosofía quiero glosarles para que sepan ustedes a qué atenerse. Dicha regulación se fundamenta en tres principios básicos:

1º. Constitución de los Grupos de Trabajo cuando se disponga de un número mínimo de socios y que en todo caso se tienda a una configuración de Grupos similar a la existente en la U.G.I., posibilitándose así el intercambio de experiencias y facilitando la investigación según las pautas que rijan en la comunidad geográfica internacional. No creo que el Grupo de Didáctica tenga el menor inconveniente ni en allegar un número más que suficiente de socios, ni mucho menos en acreditar un marchamo científico para sus tareas, que es consustancial a la aparición misma de la Geografía.

2º. **Autonomía** total en la constitución, regulación, organización, régimen económico y funcionamiento del Grupo, con los mínimos condicionantes que puedan derivarse de una necesaria conexión con la A.G.E. frente a una Asociación demasiado dependiente de directrices y miembros pertenecientes al profesorado universitario. Pero puedo asegurar que por razones meramente estadísticas esto ocurrirá cada vez menos -aluvión de socios de otros estamentos docentes, geógrafos profesionales, etc.- y exhorto a que el Grupo de Didáctica estudie

las modificaciones estatutarias aludidas y comprobará que sus socios son soberanos para que su grupo se configure y funcione tal como los asociados quisieran sin interferencias exógenas y no queridas.

3º. Por último, la aludida conexión con la A.G.E. se considera en los nuevos estatutos necesaria y de aquí la figura de un coordinador de la Junta Directiva de la A.G.E. en cada Grupo, la obligación de una pequeña memoria anual de sus actividades, la posibilidad de recaudación de cuotas específicas de aquél por la Tesorería de la A.G.E., la garantía de funcionamiento democrático del Grupo sobre todo en la elección de directivos, la obligación para sus miembros de ser socios de la A.G.E., compromiso, en fin, de que en logotipos, propaganda, impresos, etc., figurará siempre "A.G.E.". Cualquier observador ecuaníme podrá constatar que todos estos requerimientos son mínimos y mínimamente compulsivos y nada enervantes y que por otra parte obedecen a exigencias de cohesión para que la A.G.E. no se disuelva en grupos inconexos, pues en último término es necesario también que todos nos cobijemos bajo un paraguas amplio y fuerte para que los chaparrones de la competencia no lo hagan saltar por los aires, y para que nuestra voz unitaria -la de los geógrafos españoles- resuene firme y unánime en los foros científicos y administrativo-educativos de España.

Por tanto, sea bienvenido a la A.G.E. el Grupo de Didáctica de la Geografía, y de verdad que me alegro de que éstas, sus primeras jornadas de Didáctica sean como su presentación en la sociedad de los geógrafos españoles.

En otro orden de cosas, quiero hacer también algunas consideraciones sobre la específica necesidad de crear un Grupo de Didáctica y sobre la Didáctica que, en mi opinión, demanda la Geografía española.

Respecto a lo primero -específica necesidad de consolidar el Grupo de Didáctica- me parece que concurren una serie de causas, que nítidamente lo demandan. Es la primera, la reciente y vertiginosa expansión de la Geografía en casi todas las Universidades españolas que -con la excepción de Córdoba, País Vasco y Cádiz-, han incorporado la especialidad de Geografía a sus planes de estudio, y de las que cada año salen cientos de titulados, que en proporción aún considerable se dedicarán a la enseñanza en sus diferentes niveles, aunque vayan también configurándose otras demandas cuales son las de la Geografía profesional y la de los geógrafos al servicio de las distintas administraciones públicas -local, provincial, autonómica y estatal-, debiendo incorporar también a este elenco los profesores de E.G.B. que de alguna manera impartirán Geografía en este nivel inferior de la enseñanza. Pues bien, por razones que no es del caso desentrañar, en general todos estos geógrafos no han recibido una preparación en Didáctica de la Geografía, cuya práctica, como hemos dicho, va a constituir su esencial tarea profesional.

Consecuente con este panorama en la Junta Directiva de la A.G.E. constatamos en cada reunión al ir admitiendo nuevos socios, cómo buena parte de ellos no corresponden ya al profesorado universitario, por lo demás congelado desde hace varios años, sino a quienes -entre otros- van a dedicarse a la enseñanza de la Geografía en otros niveles distintos (E.G.B., B.U.P., Enseñanza Profesional, etc.).

Por otra parte, todos sabemos que el sistema educativo español está inmerso en una auténtica ebullición de cambios y reformas -Planes de Estudios Universitarios, Reforma del B.U.P. y E.G.B.-, con respecto a los cuales la A.G.E. tiene que poseer criterios, ha de defender a la Geografía española -a la que cuantitativamente representa en gran medida-, y en cuyos planes en suma ésta ha de pretender implantarse suficiente e incluso ampliamente. Tarea a la que en absoluto puede aspirar con seriedad si no existe un corpus acabado y científicamente coherente sobre los objetivos educativos de la Geografía, sobre su papel en todos los planes de estudio, sobre la forma de impartición de la disciplina. De aquí, que con toda claridad, la A.G.E. demanda de su Grupo de Didáctica estudios y criterios claros sobre todos estos extremos para que ella pueda con posibilidades de éxito presionar, negociar y persuadir para que la Geografía esté presente dignamente en el sistema educativo español.

Y por último, estamos convencidos igualmente que la enseñanza geográfica tiene que calar también en el conjunto de la sociedad. En un momento en que por ésta se demanda un diseño claro de identidad para España y para cada una de las comunidades autónomas como seguro cierto de viabilidad de tales unidades político-administrativas, los geógrafos no podemos permanecer impasibles. Porque cualquier identidad no puede restringirse a los avales que le confieren su pasado según la Historia, su lengua según su Literatura y Filología, su potencialidad económica según su Estructura Económica, su folklore según su Etnología y Antropología, sino que tiene que recalar también en la comprensión e interpretación de su territorio en general y de sus espacios concretos diferenciados, lo que evidentemente es objetivo de la Geografía. Y según ello, de acuerdo en que toda nuestra disciplina debe colaborar en el diseño de este importante objetivo, pero a la Didáctica de aquélla corresponde desentrañar los mecanismos y poner los medios para que toda la ciudadanía aprenda y conozca las características geográficas principales que tiene su territorio. De demasiado generalizante y quizá utópico y prometeico puede calificarse este objetivo de la enseñanza geográfica, pero yo estoy convencido que es imprescindible en un mundo que a efectos didácticos y por virtud de los medios de comunicación de masas no tiene como sujetos didácticos sólo a los escolares y estudiantes, sino también a toda la sociedad.

En otro orden de cosas reflexionemos también sobre ¿qué didáctica es la que queremos?. Sería arrogante y pretencioso por mi parte el intentar pontificar sobre un tema que en el hilo de mi exposición estoy reservando para el Grupo de Didáctica y que, por otra parte, depende de todo un acervo científico que yo no puedo ahora ni intentar bosquejar. Pero, pese a ello, también es verdad que la Didáctica ha de ser eminentemente práctica y aplicada y que por ello los geógrafos enseñantes, consciente o inconscientemente, le demandan y exigen unas condiciones y presupuestos previos muy generales, algunos de los cuales yo creo estar en disposición de resumir porque desde la atalaya de la A.G.E., sin duda, pueden vislumbrarse. Me parece, pues, que los enseñantes de Geografía demandan una Didáctica Geográfica con las siguientes connotaciones:

1ª. Una Didáctica científica o mejor científicamente diseñada que incorpore a ella los fundamentos psicológicos y pedagógicos necesarios así como los presupuestos que se derivan de la ciencia sustancial a transmitir que es la Geografía. Si es así, el Grupo de Didáctica estoy seguro que se ganará el respeto de toda la comunidad geográfica española y de la A.G.E. porque su tarea responderá también a lo que nuestros Estatutos consideran como uno de los objetivos primordiales de la Asociación: "promover actividades de carácter científico para un mayor conocimiento de nuestra ciencia" (Art. 1 de los Estatutos).

2ª. Creo que tampoco quieren los geógrafos españoles una didáctica que nos aboque a una Geografía disuelta en el totum revolutum de las Ciencias Sociales, sin que en ningún momento aflore su personalidad propia y su singular especificidad. Sí a cuantas conexiones filosóficas, pedagógicas y epistemológicas se requieran científicamente en relación con las Ciencias Sociales, pero sí también a una Geografía con entidad propia, que demanda para sí e igualmente con fundamento científico un objeto material y formal, unos contenidos y métodos específicos, una finalidad formativa peculiar. De no ser así la Geografía que es hoy ya una ciencia venerable, volvería a ser sólo instrumento de otras ciencias, ni siquiera ella ciencia en sí, sino técnica auxiliar como antaño fue auxiliar de la Historia o simple "teatro" de acontecimientos o hechos pasados o presentes. Quienes, por otra parte, se erigen en paladines a efectos didácticos de las ciencias sociales indiferenciadas, uno con frecuencia percibe que no están movidos siempre por razones tan altruistas y científicas como proclaman, que juegan también intereses variopintos sobre futuros planes de estudio o política educativa en general.

3ª. Una didáctica Geográfica, en tercer lugar, que atienda a las necesidades que demandan los distintos niveles o grados de enseñanza, pues es obvio que aquéllas tiene especialidades claras en cada caso. En esto, creo que todos estamos de acuerdo cuando hablamos de E.G.B., B.U.P., enseñanza profesional, pero por motivos injustificados, la didáctica universitaria de la Geografía, siempre queda al margen y es tema "tabú". En este último aspecto yo estoy convencido de dos aseveraciones elementales que quiero expresar: la didáctica geográfica universitaria es tan necesaria como la de cualquier otro nivel de enseñanza y tiene también sus condicionamientos y desarrollos específicos. Por ello sugiero respetuosamente al Grupo de Didáctica que no la olvide, que investigue sobre ella, que ayude a la renovación eficaz de nuestra enseñanza universitaria.

4ª. Una Didáctica, por último, que esté conectada y repleta de contenidos serios y sólidos. Que no se construya sobre el vacío, que no se esterilice en debates bizantinos, que tome conciencia que condición sine qua non para mejorar y facilitar la enseñanza de una ciencia es conocerla en sus contenidos, que sepa que los diagnósticos críticos a este respecto sólo merecerán crédito ante los reacios -que los hay- a la renovación didáctica cuando sus propugnadores acrediten que conocen lo que aspiran a mejor enseñar. Yo quedé sorprendido en Bruselas en la reunión de Profesores de Enseñanza Secundaria de la Geografía de la C.E.E. de la solidez con que se movían a este respecto. Sus críticas a un mapa elemental de la C.E.E. que se había diseñado para difusión masiva y popular calaban hasta el fondo de los principios cartográficos, aunque pretendieran claridad y sencillez; la colección de transparencias que ofrecieron sobre el significado de la C.E.E. en el contexto mundial era un modelo y muestrario completo de conocimientos geográficos expuestos clara y asequiblemente; los ensayos sobre enseñanza televisiva y con computador se apoyaban tanto en un adecuado y eficaz manejo de estos instrumentos como en un estar puestos al servicio de serios contenidos geográficos; la información, por último, que para la enseñanza comunitaria de la Geografía se ofrece por cada país es no sólo laudable didácticamente sino repleta de claros y extensos conocimientos estadísticos, espaciales, etc., contenidos geográficos, en suma, de excelente calidad. Esta conexión entre el contenido y su envoltorio o envase, en fin, asegurarán el respeto de todos los discentes -alumnado y sociedad en general- y constituirá, por otra parte, el engarce idóneo dentro de la A.G.E. entre unos grupos de trabajo que se empeñan en profundizar e investigar en los contenidos de las distintas parcelas geográficas y en el Grupo de Didáctica que investiga sobre la forma y calidad que se requieren para la transmisión del saber geográfico.

En resumen, pues, el Grupo de Didáctica de la Geografía dentro de la A.G.E. ha nacido y espero que se consolide por exigencias inexorables y obvias y de todo tipo, y estoy seguro que va a ofrecer a la comunidad geográfica española una didáctica de esta disciplina científica, fiel a su ya genuina tradición, adecuada para cada requerimiento específico y repleta de contenidos geográficos. Que estas jornadas sean un hito fundamental en tan encomiable tarea es lo que deseo en nombre propio, en el de la Junta Directiva y en el

de toda la Asociación, que agradecemos el esfuerzo de organizadores, ponentes y conferenciantes y asistentes en general. Mucho éxito, pues, que redunde en beneficio de la Geografía española.

2. GEOGRAFIA Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA, HOY Y ENTRE NOSOTROS.

Dr.D. Juan Vilá Valentí. Catedrático y Director del Departamento de Geografía Física y Análisis geográfico regional de la Universidad de Barcelona.

En este acto de inauguración de las I Jornadas de Didáctica de la Geografía, quisiera que mis palabras pudieran orientar una reflexión acerca del papel que nuestra disciplina ha desempeñado y puede desempeñar en la educación de estudiantes de los últimos cursos de Enseñanza General Básica y Bachillerato. La reflexión quiere ser acerca del presente e incluso del futuro inmediato; pero parece difícil tratar este tema sin referirse con la suficiente amplitud a las fases anteriores. Por otra parte, circunscribimos el estudio al caso de España, por lo que nos alejamos de planteamientos puramente teóricos o referentes a otros países. No se trata de indagar el papel que la Geografía "podría" o "debería" desempeñar; en un plano teórico y hablando en general, respecto al problema que nos ocupa, sino, en todo caso, el papel que "podría" o "debería" desempeñar en nuestro país. Por eso hablamos de "hoy y entre nosotros".

Desde el punto de vista del profesorado, intentar aclarar estos problemas puede representar un refuerzo considerable en las motivaciones que nos impulsan hacia una enseñanza ilusionada y efectiva de nuestra disciplina. Desde un punto de vista objetivo, puede representar una más neta definición del valor de la Geografía en la educación, en un posible debate con otras Ciencias Sociales (Historia, Sociología, Economía) que intenten cubrir lo que, a nuestro juicio, ha correspondido y creo corresponde a la disciplina geográfica.

1. LA GEOGRAFIA COMO INFORMACION.

Durante siglos, la Geografía en la enseñanza ha servido para facilitar una información que se consideraba importante, incluso en ciertos casos imprescindible. Los contenidos aludían a unas definiciones y presentaciones de hechos o fenómenos que se referían, por una parte, a lo que solemos designar como Geografía general, en particular a la física (continentes, cordilleras, costas, ríos, mares; pero también razas, lenguas, por ejemplo); pero singularmente se destinaba, por otra parte, a la caracterización de las distintas unidades políticas que en el mundo aparecen (límites, superficies, rasgos físicos, ciudades, producciones, divisiones internas, pongamos por caso).

La tentación hacia el memorismo era en nuestra materia, tanto o más que en otras, constante. El recurso fácil era medir los resultados de la enseñanza simplemente por unos nombres y unos datos aprendidos, con frecuencia simplemente memorizados. Tan fácil era que sus consecuencias, en gran parte estériles, han llegado, en varios sentidos y en algunas ocasiones, hasta nosotros, El mantenimiento de su casi esterilidad o la degradación de la enseñanza de la Geografía pueden venir, en gran parte, por este flanco.

La utilización de mapas (atlas escolares, mapas murales) convierte los nombres memorizados en unos nombres localizados. Ya hay en ello, sin duda, una cierta ventaja. Los nombres aparecen ahora ligados a una figuraciones mentales aprendidas. La consideración de ciertos aspectos -comparación de situaciones y localizaciones, comparación de formas y superficies- pueden dar lugar a un inicio de reflexión.

Desde finales del siglo XVIII, aparecen en España algunos manuales y textos geográficos acompañados de mapas, en ocasiones preparados para ejercicios pedagógicos, imitando o reproduciendo en especial obras francesas (mapas "mudos", por ejemplo). Desde la segunda mitad del pasado siglo se inicia, en algunos casos, la utilización de mapas o atlas escolares. La innovación pedagógica dentro de esta línea consistirá en escapar, en el estudio geográfico, de la pura lista memorística con una utilización paralela del mapa.

2. VALORES EDUCATIVOS DE LA GEOGRAFIA.

¿Qué interés podía encerrar, en definitiva, la enseñanza tradicional de nuestra disciplina?. Era una forma de acercarse a las realidades de nuestro mundo, sin duda alguna. Con un desarrollo completo se conseguía el aprendizaje de unos conceptos y unos nombres comunes, de unos nombres propios y unos rasgos -tales como superficie o población- que a éstos caracterizaba. Todo o parte de lo aprendido podía ser útil al niño o al joven en su actividad venidera: al futuro político, viajero o comerciante. Entraba también en lo que era valorado como "cultura personal"; en este sentido, frecuentemente se consideraba la Geografía junto con la Historia, es decir, conocimiento de países y accidentes geográficos al lado de acontecimientos y personajes del pasado.

Sin embargo, cabe que no se limite a estos objetivos la enseñanza de la Geografía. En la Europa occidental, a lo largo de los dos últimos siglos, se han ido subrayando otros valores que puede presentar esta actividad pedagógica. Entonces puede hablarse indudablemente de una educación geográfica. Fácilmente podemos presentar estos valores alrededor de dos grandes grupos: unos más bien aluden al desarrollo

psicológico del niño o del adolescente; otros se refieren, en cambio, a ciertos sentidos sociales que en aquéllos puede desplegarse.

En la escuela española empieza a observarse algunas de estas valoraciones desde finales del siglo pasado, en casos muy aislados, y con mayor fuerza en los decenios segundo y tercero del siglo actual. Vamos brevemente a puntualizarlo.

Los valores psicológicos.

Dentro de una pedagogía que se pretenda activa por parte del alumno, la Geografía cobra un inmediato sentido como método de acercamiento y comprensión del mundo circundante, tanto natural (accidentes geográficos concretos, medio ambiente) como humanos (medio social). Nuestra disciplina muestra entonces sus valores educativos, coadyuvando al desarrollo de la observación y de la reflexión. Desde la obra de Johann H. Pestalozzi (1746-1827), en particular, se ha venido insistiendo en estos hechos, como es sabido.

Más aún, a través de este análisis del entorno, del medio ambiente cercano, del núcleo de población propio y de su paisaje circundante, la Geografía se convierte en uno de los más característicos métodos de la "nueva" Pedagogía. Cabe subrayar también los valores educativos de los varios medios de expresión geográficos que el alumno va a utilizar: escritos, orales, gráficos, cartográficos, plásticos.

En España se refleja este movimiento pedagógico claramente, aparte de otros ejemplos que pudieran aducirse, en la Escuela Superior del Magisterio, creada en Madrid a finales del primer decenio, y en las actividades de los grupos escolares (Madrid y Barcelona, singularmente), de la segunda a la cuarta décadas. Se habla entonces, entre los maestros, de visitas y excursiones, de guías e itinerarios geográficos, de "monografías de aldea", de representaciones plásticas y cartográficas, de museos geográficos. Convendría señalar algunos nombres, entre los que destacamos a Ricardo Beltrán y Rózpide y a Pedro Chico Rello; junto con Juan Dantín Cereceda, de origen naturalista, interesado también por los problemas pedagógicos.

El pedagogo valenciano Félix Martí Alpera, director de un grupo escolar y miembro del Consejo de redacción de la "Revista de Pedagogía", que fundó Lorenzo Luzuriaga en 1922, escribe en su obra dedicada a la elaboración del programa de Geografía para las escuelas primarias, en las páginas de introducción del libro: "...es la sala de la clase, es la escuela, es la calle, es el pueblo, son sus alrededores, es cuanto el niño ve y le interesa, cuanto conoce o cree conocer, lo primero que estudia en nuestro plan" (1925, pág. 6).

Los valores sociales.

Incluso en la enseñanza tradicional la Geografía suele conllevar unos valores que no se limitan a la pura información. En los siglos XVIII y XIX, como ocurre con la Historia, suele aparecer una carga afectiva de valoración de la propia comunidad, del propio estado. Isidoro de Antillón, a principios del pasado siglo, en 1807, nos habla que en modo alguno "es de corto influjo para el bien y gloria de las grandes naciones conocer lo que son" y nos recuerda que "las sociedades políticas se parecen a los individuos aislados; y seguramente ninguno de éstos es capaz de acometer acciones gloriosas, si antes no se aprecia a sí mismo". De esta manera, la disciplina geográfica se convierte evidentemente en una fuente de patriotismo.

Es una clara muestra, me parece, de estos valores culturales y sociales que la enseñanza de la Geografía puede conllevar. En la "nueva" Pedagogía de principios de siglo, aunque se subraya fuertemente -a veces aparentemente con exclusividad- los valores pedagógicos de nuestra materia de cara a un desarrollo de las facultades psicológicas del alumno, no falta la distinción de otros valores. Pau Vila nos sorprende cuando en la primera página de su estudio de una comarca catalana afirma que la labor geográfica no se circunscribe tan sólo a una tarea de estudio: es una "tasca d'estudi i de civisme alhora" (1926). Con el civismo se subraya en aquellos momentos el valor social que la enseñanza de la Geografía podía representar.

Esta formación cívica/se entendía, claro está, en este caso, dentro de un marco democrático, en el que el futuro ciudadano va madurando su papel social, sus derechos y deberes ante la sociedad. Es indudable que, en otros casos y por determinados grupos, ha habido y puede haber una auténtica manipulación de estos valores sociales.

De nuevo, nos encontramos ante una enseñanza activa, que puede despertar y encauzar en el alumno sus propias posibilidades, psicológicas, culturales o sociales. Tanto o más cuanto que además del conocimiento, la enseñanza se orienta a configurar la personalidad toda del individuo, de un individuo dentro de un determinado tipo de sociedad. En sus aspectos más positivos coadyuvan a todo ello, en España, ideales involucrados en determinados grupos o movimientos culturales y sociales, tales como la Institución Libre de Enseñanza o el "Noucentisme" catalán. Se refleja en ciertas escuelas primarias y, desde mediados del tercer decenio, en los llamados Institutos Escuela. En éstos últimos, fueron profesores de Geografía - conviene recordarlo por su misma acción personal y por su significado colectivo- Manuel de Terán, en Madrid, y Lluís Solé Sabarís, en Barcelona.

3. LOS PROBLEMAS ACTUALES: DEFINIR Y ESCOGER.

La línea fundamental de la reflexión que intentamos gira alrededor de una idea que vamos inmediatamente a enunciar para desarrollarla luego, en forma inicial, en sus varios sentidos. Nos parece que en la enseñanza de nuestra disciplina -y por tanto, claro está, en sus objetivos y en sus métodos- no podemos dejar de considerar, de un modo u otro, los tres aspectos que hemos ido viendo aparecer en el pasado: la Geografía como información y como portadora de unos valores psicológicos y sociales.

Pero la situación actual es notablemente distinta a la de hace medio siglo. Aparecen cambios objetivos en la sociedad sin duda alguna, en buena parte otra sociedad; acusadas diferencias también en la misma enseñanza, que ha sufrido modificaciones en varios sentidos y que sigue en un estado de cierta fluidez y dinamismo; cambios, por fin, en ocasiones profundos cambios, en la Geografía española, tanto en el número de geógrafos, hoy día considerable, como en las concepciones y métodos geográficos.

Hubo unos decenios con escasas modificaciones, en una consideración de conjunto. Hubo incluso retrocesos y la reacción de perniciosos aspectos negativos. Siempre conviene recordar que cuando, en el sexto decenio, se intentó una modificación en la enseñanza de la Geografía, a partir de un método de estudio local, se cosechó en numerosos casos un neto fracaso y la posible novedad metodológica quedó, en buena parte, simplemente en el papel. La incapacidad o el escaso interés de algunos enseñantes motivó en estos casos negativos, que no se rompiese el vicioso círculo de una Geografía informativa puramente memorística: simplemente ocurrió que las listas de ríos, montañas, cabos o golfos fueron sustituidas por las de comarcas o municipios. Fue la victoria del antimétodo, en aquella época de vacíos y tanteos.

La reacción decisiva llegó, en algunos centros o grupos, a veces tan sólo por parte de unas determinadas personas, hará unos quince o veinte años. Varios aspectos positivos, como el desarrollo en la sociedad española del interés por ciertos problemas locales y medioambientales, junto con la expansión y mejora indudable de la calidad de la enseñanza universitaria de la Geografía, coadyuvarán a una situación y a unos contextos actuales que juzgo favorables para una posible solución de los problemas tratados en esta conferencia. Vamos a entrar directamente en su planteamiento. Se tratará de definir, *hic et nunc*, el papel que la Geografía puede desempeñar, en ciertos niveles de enseñanza, especialmente en los dos últimos cursos de la Enseñanza General Básica y en el Bachillerato, dentro de las Ciencias Sociales. En buena parte el problema se reducirá, a la postre, es definir ciertos conceptos y objetivos y en escoger ciertos contenidos temáticos. Por eso hablamos de "definir y escoger". Antes, con todo, conviene efectuar una nueva consideración.

El papel subsidiario de la Geografía.

En efecto, no podemos olvidar el papel subsidiario que, respecto a determinadas Ciencias Sociales, ha desempeñado y sigue desempeñando la Geografía en la enseñanza, concretamente durante los últimos años de E.G.B. y a lo largo de todo el Bachillerato. En realidad, junto con la Historia, abarca todo el abanico de dichas ciencias. Por ello, nuestra disciplina cubre todo este frente cuando nos estamos refiriendo a la sociedad actual, tanto en sus aspectos poblacionales como en los sociales, económicos y socioeconómicos.

Así, pues, ocurre que en la realidad los geógrafos aparecen comúnmente, en calidad de enseñantes, sustituyendo y reemplazando a demógrafos, sociólogos, antropólogos o economistas. Parece que no existen indicios de modificaciones sustanciales en este sentido, que vendrían representadas por la aparición en el Bachillerato de unas nuevas materias o asignaturas independientes, tales como la Antropología (social o económica), la Demografía, la Sociología o la Economía.

De esta manera, el geógrafo viene obligado, en ciertos sentidos, a actuar "como sociólogo" o "como economista", cuando trata de temas sociales del presente, tanto si se trata del propio entorno o de su mismo país como si se refiere a otras sociedades actuales. Este hecho ha de conllevar, claro está, no sólo unas buenas formación e información geográficas del geógrafo enseñante, sino también unas correctas orientaciones -conceptuales y metodológicas- en campos que no son de su especialidad.

Repensar la enseñanza de la Geografía.

El gran problema, en realidad, estriba en valorar y establecer el papel que la disciplina geográfica ha de desempeñar dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, a unos determinados niveles -en nuestro caso, repetimos, los últimos cursos de E.G.B. y Bachillerato- y precisamente aquí y ahora. Se trata de repensar la enseñanza de la Geografía.

Son en buena parte válidos, a nuestro juicio, contenidos, enfoques y métodos que fueron ya utilizados y señalados en el pasado. Pero se imponen nuevas decisiones, en cada caso, ante los cambios habidos en la sociedad española -procesos sociales, económicos y políticos- y las modificaciones en el plano pedagógico

y en las mismas Ciencias Sociales, incluso en la Geografía, claro está.

Respecto a nuestra propia disciplina, conviene señalar que es necesario partir de una concepción científica que mantenga una cierta coherencia y rigor, de acuerdo con los niveles universitarios alcanzados en nuestro país en los últimos decenios. La fecundidad de la enseñanza de la Geografía estará en función - además del conocimiento y aplicación de los debidos recursos pedagógicos y didácticos- en la correcta formación del geógrafo enseñante y en el mantenimiento, a lo largo de toda su labor, de esta exigencia científica.

La selección de la información geográfica.

La Geografía en la enseñanza sigue suministrando una información fundamental. En competencia o paralelamente con numerosos canales de información (televisión, vídeo, publicaciones gráficas, mapas, radio, prensa) que envían y contienen una impresionante cantidad de datos e imágenes. Antaño los geógrafos suministrábamos, respecto a la "Geografía exótica", una información que con frecuencia era inédita para el alumno; en la actualidad, él puede tener, acerca de un determinado accidente o fenómeno geográfico y respecto a un determinado país, más datos y más imágenes que el propio maestro o profesor.

La información geográfica, que puede apoyarse evidentemente en contenidos informativos circunstanciales del alumno -lo que puede motivar el aprovechamiento de unos "centros de interés"-cumplirá por lo regular con unos requisitos de selección y sistematización. Una correcta elección de contenidos y unas ordenaciones y dosificaciones adecuadas constituirán unas características insoslayables de la enseñanza de la Geografía.

Esta selección ya se plantea desde el mismo momento en que pretendamos distribuir los posibles temas entre unos cursos y años de edad. Los estudios del entorno cercano e incluso de áreas más amplias y complejas (ciudad, municipio, comarca) deben iniciarse evidentemente en Enseñanza General Básica. En los dos últimos cursos pueden llegar a alcanzar un notable desarrollo.

En la España actual, el estudio geográfico de las comunidades autónomas es a buen seguro insoslayable. Aunque con una base inicial previa al Bachillerato, en éste debe alcanzar el estudio regional un nuevo nivel de profundización y comprensión.

Por otro lado, en estos cursos de Bachillerato y en estas edades de adolescencia, de 15 a 17 años, parece que tres contenidos geográficos deben ser, de un modo u otro, considerados:

1. El propio país, España.
2. Los países de la Comunidad Económica Europea, singularmente considerados dentro del conjunto de la Comunidad.
3. Otros países, seleccionados por su significación.

No insistimos en el análisis de los dos primeros casos. El apartado tercero presenta, sin duda alguna, los mayores problemas. Los criterios de selección estarán en función de la significación que se considere que estos países tienen o puedan tener para el estudiante español: grandes potencias; países mediterráneos; países escogidos como ejemplo de "grupos de países" (tropicales-fríos; desarrollados-subdesarrollados); países iberoamericanos.

Quedan, por otra parte, los grandes temas del mundo actual que presentan factores y resultados claramente geográficos. Corresponden -desde un punto de vista científico- a contenidos de Geografía general; pero no puede faltar la alusión y el análisis, con frecuencia como punto de partida, a casos concretos locales o regionales, propios o ajenos. Es fácil enunciar algunos de estos amplios y comprensivos temas, que están en la mente de todos: recursos naturales y acción humana; medios naturales y sociedades humanas; producción alimentaria y consumo; organización del territorio; tipos de sociedades y espacios sociales, económicos y políticos.

Geografía local y Geografía exótica.

Aunque con nuevos aspectos, algunos radicalmente distintos, se siguen presentando numerosas dificultades alrededor del viejo problema de la Geografía local y la Geografía exótica. Sin duda, el análisis del entorno cercano, el método local, continúa teniendo una enorme importancia para el desarrollo de facultades y dotes psicológicas y personales. En este sentido, a mi juicio, la formación geográfica desempeña un papel tan decisivo que, en ciertos sentidos, sigue siendo insustituible.

La enseñanza de los países ajenos debe articularse alrededor de unos esquemas previos y presentándolos como muestras o modelos significativos. Antes hemos insinuado algunos de estos enfoques que, en último término, pueden reducirse a un par de conceptos, más o menos contrapuestos: en función de características fisiográficas opuestas (países tropicales-países extratropicales; países de montaña-países de llanura; países

marítimos- países interiores) o en razón de oposiciones sociales o económicas (países rurales-países urbanizados; países agrarios-países industrializados; países desarrollados-países subdesarrollados o en vías de desarrollo). Cobra valor entonces la facultad imaginativa, correctamente conducida en sus proporciones y procesos, a partir de datos e imágenes bien conocidas, incluso con frecuencia de una manera autóptica, directa y personal.

La gran riqueza que actualmente se posee, en imágenes, gráficos y mapas, descripciones y datos numéricos facilita extraordinariamente el proceso de análisis y comparación, con lo que podemos iniciar una reflexión y alcanzar unas primeras conclusiones. La utilización de los datos numéricos nos da motivo a una aplicación de técnicas informáticas, con lo que el estudiante puede iniciarse en unos métodos que son ya insoslayables en el mundo presente y que lo serán todavía más en un futuro inmediato.

El debate actual acerca de los valores sociales.

¿Qué nos queda de los otros valores educativos de la Geografía, los que hemos llamado sociales?. De nuevo se trata, ante los actuales contextos sociales, pedagógicos y científicos, de definir y escoger.

Aludimos especialmente a unos valores sociales que estén en la base de la conducta del hombre individual o colectivo. En buena parte podríamos hablar de unos valores que se proyectan, en último término, en un plano ético o moral. ¿Puede la Geografía colaborar en ello?. ¿Es conveniente que el geógrafo enseñante se incline en este sentido?.

El conferenciante parte, respecto a este grupo de problemas, de dos consideraciones que considera fundamentales, aunque las presente como estrictamente personales y que con gusto somete a un posterior debate:

1. Difícilmente puede pensarse que ante los problemas que el profesor presenta quepa una actitud realmente neutra o aséptica; 2, aunque cupiese esta actitud, parece lícito y conveniente que el enseñante de Geografía, de acuerdo con su propio sentido de profesor y pedagogo, oriente los sentimientos y actitudes del estudiante ante determinados hechos descritos y analizados.

Recordemos que, en función de los mismos contenidos geográficos y en relación también con el papel subsidiario de la Geografía en la enseñanza, el geógrafo enseñante forzosamente ha de presentar y manejar problemas y hechos de una gran carga humana, social e incluso ética: cuestiones que atañen o pueden atañer al medio ambiente; a la evolución poblacional; a valoraciones, que pueden ser muy diversas, de estamentos o clases; a juicios de valor de grupos sociales, socioeconómicos o de comunidades; a actitudes de conservadurismo o, por el contrario, de transformación de sociedades; a desequilibrios territoriales y a ordenación del territorio; a distribución de la riqueza entre grupos sociales o entre pueblos y estados. Entran en juego consideraciones alrededor de los conceptos de los propios grupos sociales, de las propias comunidades (regionales, nacionales, estatales), de otras comunidades (quizá cercanas, quizá muy ajenas), del papel del individuo ante los distintos regímenes políticos y socioeconómicos, de neutralización o ponderación de juicios de valor negativos, de desarrollo de sentimientos de comprensión y solidaridad. Cabe formular cuestiones muy concretas, que pueden tener una clara aplicación al alumno español actual: ¿Qué representa exactamente pertenecer a -o ser ciudadano de- una determinada comunidad?. ¿O ser "español", o ser "europeo", desde nuestra propia sociedad y precisamente ahora y en un futuro inmediato?.

Hemos visto implicados entre estos valores, antaño y en la misma España, conceptos tales como patriotismo y civismo. Algunos de ellos, sin duda, conviene someterlos a una crítica y mostrar desviaciones negativas. Recuerdo, por los años sesenta, en un plano muy distinto y a mi parecer muy positivo, como un movimiento de carácter internacionalista, impulsado por la UNESCO y en el que yo mismo colaboré, la corriente favorable a una enseñanza de la Geografía que favoreciese "la comprensión entre los pueblos". El conferenciante piensa que un debate acerca de todos estos puntos, aquí y entre nosotros, puede también ofrecer un indudable interés.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

Señalamos a continuación las obras que han sido expresamente citadas a lo largo de la conferencia o que ofrecen abundante información acerca de España respecto a los problemas tratados. Todas ellas contienen bibliografía, lo que permitirá una profundización en cuestiones que, a lo largo de nuestra exposición, apenas han sido desarrolladas o han sido tan sólo aludidas:

ARAYA, Mario Fernando: Contextos y problemas de la enseñanza de la Geografía en España, desde el último tercio del siglo XIX al cuarto decenio del siglo XX, Universidad de Barcelona, Departamento de Geografía, Tesis de Doctorado dirigida por J. Vilá Valentí, 1984 (trabajo inédito).

- CAPEL, Horacio y otros: Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de La Geografía en La revolución liberal española, 1814-1857, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1983.
- CAPEL, Horacio y otros: Geografía para todos. La Geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX, Barcelona, A. Romero, 1985.
- DANTIN CERECEDA, J.: Cómo se enseña la Geografía, Madrid, Publicaciones de la "Revista de Pedagogía", Serie metodológica, 1923.
- ESCAMILLA, Francisco: La enseñanza de la Geografía en España durante el siglo XIX: Los Libros de texto, Universidad de Barcelona, Departamento de Geografía, Tesis de Licenciatura dirigida por Horacio Capel, 1978 (trabajo inédito).
- LUIS, Alberto: La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970), Universidad de Barcelona, col. "Geocrítica. Textos de apoyo", Barcelona, 1985.
- MARTI ALPERA, F.: Geografía, Madrid, Publicaciones de la "Revista de Pedagogía", Tipografía Nacional, 1925.
- VILA, Pau: La Cerdanya, Barcelona, ed. Barcino, 1926.
- VILA VALENTI, J.: Fines y medios del estudio de la Geografía local en la escuela, "Vida Escolar", Madrid, IV, nº 27, 1961, pp. 2-4.
- VILA VALENTI, J.: El conocimiento geográfico de España. Geógrafos y obras geográficas, Madrid, ed. Síntesis, colección "Geografía de España", nº 1, 1989.

II - SECCION 1ª: LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS Y EL PAPEL DE LA GEOGRAFIA EN LAS ENSEÑANZAS BASICAS Y MEDIAS.

1- INTRODUCCION.

Carmen González Muñoz. Inspectora Técnica de Educación.

Las páginas que siguen pretenden dar respuesta a un interrogante planteado con fuerza en la actualidad ante la perspectiva de una reforma educativa en los niveles básicos y medios: ¿Cuál será la presencia del conocimiento geográfico en los nuevos currícula?, ¿cuál debería ser?, ¿qué papel desempeñará o debería desempeñar la geografía?.

Las opiniones que se exponen en los distintos artículos, provenientes de significativos representantes de organismos oficiales implicados en el diseño de los planes de estudio (Ministerio de Educación, Generalitat Valenciana), coordinadores de gabinetes de reforma (Comunidad autónoma de Canarias) o especialistas en el campo de la investigación geográfica o en el de la formación de profesorado, representado a su vez por grupos de trabajo o individualidades destacadas, no ilustran sólo sobre la coyuntura actual, lo que situaría en breve tiempo su interés, aún siendo grande, en coordenadas históricas. Ofrecen, sobre todo, una rica variedad de opiniones y análisis, nada perecederos, sobre los problemas intrínsecos del diseño curricular y específicos de la geografía en él.

Los artículos permiten además obtener una panorámica crítica sobre lo que ha sido hasta ahora la reforma de los planes de estudio y el papel de la geografía, centrado el análisis especialmente en los experimentos oficiales nacidos en 1983, pero remontándose incluso a los comienzos de la instrucción primaria en los gobiernos liberales del pasado siglo. El lugar que ha ocupado la disciplina en ellos es analizado desde distintos puntos de vista, opiniones discutibles y a veces personalistas; polémicas siempre, fundadas en todo caso en un riguroso conocimiento documental y/o "vivido" del tema.

El temor de que estos cambios hayan significado o signifiquen un proceso de desnaturalización de la geografía, vaciada de contenidos y principios básicos, se relaciona con la constatación de prácticas docentes degradadas, como el "activismo" y la "entornitis", esperanto de una correcta metodología activa y de un trabajo en el medio sobre cuya conveniencia hay acuerdo. Frente a esto es también general la asunción del reto de modernización, conceptual y metodológica, que tiene ante sí la Geografía para estar a la altura del proceso de transformación social contemporáneo.

Crítica histórica y actual pero también propuestas constructivas para el futuro. En este sentido habrá que reseñar en primer lugar el importantísimo cambio, anunciado desde el M.E.C., que, de lograrse, significará el paso de unos programas nacionales iguales para todo el Estado, conforme ha sido la situación hasta ahora, a un modelo curricular abierto, que permitirá a cada centro elaborar su propio proyecto adecuando los principios generales del llamado "Diseño Curricular Base" a su realidad concreta.

Este modelo curricular estructura dentro del área de Ciencias Humanas y Sociales el conocimiento geográfico al menos hasta el ciclo de 12 a 16 años de edad, lo que pone sobre el tapete la debatida cuestión de la integración de la geografía en este área, asunto al que se dedica una parte de esta obra.

Es evidente, y no hay más que leer alguno de los artículos aquí contenidos, que tal propuesta no va a encontrar anuencia en todo el profesorado y que va a ser de todo punto necesario buscar zonas de encuentro. En todo caso la reflexión sobre las argumentaciones expuestas permitirán al lector interesado plantearse sus propias respuestas.

Resulta de gran interés en este contexto el análisis de los distintos tipos de modelos de intervención en la educación y del elegido en el caso actual por la Administración española; su comprensión no sólo es muy ilustrativa sino que permite entender que la pieza clave del mismo deberá ser la evaluación. Los interrogantes planteados al respecto junto con las sugerencias y aportaciones que se hacen completan un grupo de ponencias muy clarificadoras de las dimensiones en que se mueve la reforma de la enseñanza y el papel en ella de la geografía.

2. LA PRESENCIA DEL CONOCIMIENTO GEOGRAFICO EN EL CURRÍCULUM DE LA REFORMA EDUCATIVA.

Elena Martín y Jesús Domínguez. Servicio de Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

La reforma del sistema educativo que el Ministerio de Educación y Ciencia propone tiene como objetivo no sólo un cambio en la estructura de ordenación sino también, y fundamentalmente, una mejora de la calidad de la enseñanza que exige, entre otras cosas, un profundo cambio curricular. Este cambio consiste en el paso de unos programas nacionales iguales para todo el estado a un modelo de currículum abierto que permite que cada centro elabore su propio proyecto curricular adecuando los principios generales, que se indicarán en el Diseño Curricular Base, a su realidad concreta.

En este Diseño Curricular, elaborado por las administraciones educativas central y autonómica y de carácter prescriptivo para todos los centros, se señalan los objetivos generales de cada etapa educativa, los grandes bloques de contenidos que permitirán trabajar estos objetivos así como una serie de orientaciones para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje y actividades de evaluación.

Dentro de este diseño que se está elaborando, el conocimiento geográfico está presente en los distintos niveles y etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta los Bachilleratos. Esa presencia se va haciendo cada vez más explícita e individualizada a lo largo de las distintas etapas.

1. En la **EDUCACION INFANTIL** (0-6 años) el ámbito de **El medio físico y social** se plantean ya claramente los primeros pasos geográficos del niño a través de una exploración inicial del paisaje y de las relaciones elementales entre medio ambiente, las formas de vida y actividades humanas.

2. En la **ENSEÑANZA PRIMARIA** (6-12 años) el área de **Conocimiento del Medio** que abarca en un todo los ámbitos social, natural y tecnológico, es en la que se inscribe la aportación particular del conocimiento geográfico. El área se configura tomando como base la existencia de dos componentes en el conocimiento del medio: el componente experiencial del alumno (un conocimiento individual, subjetivo y globalizador de la realidad del medio) y el componente disciplinar y cultural (un conocimiento colectivo, objetivo y segmentado en distintas disciplinas científicas). Por consiguiente, dado el carácter complementario de esos dos componentes, la finalidad última del área es la de ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad cada vez más objetivo y racional, partiendo de su propia experiencia personal. El área de Conocimiento del Medio otorga al componente experiencial del alumno el papel de marco configurador del conjunto del área- de aquí su carácter integrador- y al componente disciplinar el papel de instrumento de indagación de la realidad que vive y percibe el alumno.

En la propuesta que se está estudiando actualmente y que esperamos que pronto salga a debate, los Bloques de Contenido de este área son once en total, de ellos cuatro tienen una estrecha relación con la Geografía: son **El paisaje, El medio físico, Población y actividades humanas y Medios de Comunicación y transporte**. En cada uno de estos bloques se especifican contenidos de tres tipos. En primer lugar, los relativos a hechos, conceptos y principios (por ejemplo en el bloque de **El paisaje**, se incluyen los elementos naturales de éste, los asentamientos humanos y las redes de comunicación, la organización del territorio, etc, todo ello contextualizado en las escalas comarcal, de la Comunidad Autónoma y de España). En segundo lugar, los contenidos de procedimientos (que en ese mismo bloque tienen que ver, entre otros, con la observación directa del paisaje, la realización de croquis, maquetas y planos sencillos, la introducción a la lectura y manejo de mapas, etc). Finalmente, se incluyen también contenidos relativos a actitudes y valores, como sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje, valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del Estado Español, etc.

3. **LA SECUNDARIA OBLIGATORIA** (12-16 años).

Esta etapa está caracterizada por su naturaleza comprensiva y por ser a la vez propedéutica y terminal. En ella es el área de **Ciencias Humanas y Sociales** la que asume la incorporación del conocimiento geográfico.

Como en cualquier área sus componentes esenciales son tres: Objetivos Generales, Bloques de Contenido y Orientaciones Didácticas y para la Evaluación. De acuerdo con el modelo de currículum elegido por el MEC, las decisiones y elecciones en torno a esos tres componentes se fundamentan en tres tipos de consideraciones, que son en definitiva las fuentes del currículum: Consideraciones sociológicas, disciplinares o epistemológicas y psicopedagógicas.

Las primeras señalan las finalidades educativas generales hacia las que debe encaminarse la formación de los alumnos en el área y que lógicamente deben de atenerse a las capacidades que nuestra sociedad considere que debe alcanzar el alumnado a los 16 años. Cada área debe contribuir en su campo y atribuciones propias al desarrollo de esas capacidades.

Las consideraciones de tipo disciplinar o epistemológico son particularmente delicadas en nuestra área.

Las opciones tomadas tratan de ser coherentes con el Diseño Curricular Base en su conjunto y, a la vez, respetuosas con lo mejor de nuestra experiencia y tradición pedagógica. Las decisiones más importantes pueden resumirse así:

- Las Ciencias Humanas y Sociales son disciplinas caracterizadas por tener un objeto común -el ser humano en sociedad- y dos grandes rasgos metodológicos comunes: investigación empírica no experimental, en la que la información juega un papel determinante, y el uso de la causalidad múltiple en sus explicaciones.
- Las Ciencias Humanas y Sociales se nutren de las siguientes disciplinas: Geografía, Historia, Historia del Arte, Economía, Política, Sociología, Antropología y Psicología. De ellas, la Historia y la Geografía tienen una presencia destacada en el área.
- El modelo de articulación de las disciplinas en el área elige la interrelación entre éstas, manteniendo la especificidad de cada una pero poniéndolas al servicio de unos objetivos educativos comunes.

Por último, en relación con las consideraciones psicopedagógicas, se destacan especialmente dos: las dificultades de aprendizaje más específicas que plantea el área (conceptualización de espacio y tiempo, comprensión de la causalidad múltiple, tratamiento de la información divergente, aprendizaje de conceptos y adquisición de tolerancia y relativismo) y, en segundo lugar, los principios de la concepción constructivista del aprendizaje aplicados al área y sus implicaciones sobre las secuencias de enseñanza más adecuadas.

Estos tres tipos de consideraciones -sociales, disciplinares y psicopedagógicas- proporcionan unos criterios bastante claros tanto para la selección de los contenidos como para las orientaciones didácticas y la evaluación.

Los Objetivos Generales del área contextualizan los objetivos de la etapa poniéndolos en relación con los contenidos particulares del área. En un total de diez compendian, por así decir, las intenciones educativas fundamentales que persigue el área y su presencia puede rastrearse tanto en los contenidos como en las orientaciones didácticas.

Los contenidos se articulan y seleccionan teniendo en cuenta dos grandes tipos de ejes -temáticos y metodológicos-. Por una parte, los cuatro ejes temáticos "Sociedad y Territorio", "Sociedad y cambio en el tiempo", "Sociedades históricas y culturas alejadas" y "El mundo actual". Estos tratan de conjugar los referentes disciplinares con las intenciones formativas del área. Así, cada uno de estos ejes temáticos agrupa varios Bloques de Contenido que tienen en común unos mismos contenidos básicos y responden prácticamente por igual a un conjunto común de objetivos generales. Por su parte, los ejes metodológicos tienen por misión reforzar la unidad de todos los bloques del área, subrayando los elementos que todos ellos tienen en común. Se distinguen cuatro ejes metodológicos: "tratamiento de la información", "investigación", "causalidad múltiple" y "equilibrio de escalas". La trama que se obtiene así permite articular los Bloques de Contenido del área respetando las diferencias entre éstos, subrayando la contribución particular de cada disciplina y, paradójicamente, consiguiendo a la vez un área fuertemente cohesionada.

Los Bloques de contenido agrupan contenidos pertenecientes a los tres tipos (hechos y conceptos, procedimientos y valores). De esta manera se subraya la necesidad de abordarlos conjuntamente en su enseñanza. Tanto en nuestra área como en la de Ciencias de la Naturaleza, el criterio elegido para la agrupación y delimitación de los contenidos en bloques ha sido el temático ya que la agrupación por procedimientos -como se ha hecho en Matemáticas y Lenguas, por ejemplo,- se consideró que sería un cambio demasiado radical y dificultaría innecesariamente su comprensión por el profesorado. Sin embargo, la agrupación temática tiene el riesgo de que esos bloques sean entendidos como temas que deban traducirse obligatoriamente en unidades didácticas independientes. Esta interpretación errónea (aunque no ilegítima) deberá contrarrestarse en las orientaciones y sugerencias sobre agrupación de contenidos y en las unidades didácticas de ejemplificación del Diseño Curricular Base.

Los Bloques de Contenido del área que por el momento están siendo considerados son un total de 16, que se distribuyen así entre los ejes temáticos: cinco en el área de Sociedad y territorio, tres en el de Cambio y Continuidad a través del tiempo, dos en el de Sociedades históricas y culturas alejadas y seis en el de El mundo actual. Dentro de ellos, los bloques que tienen una referencia geográfica más directa son: "El medio natural y su conservación", "La población y los recursos", "Las actividades económicas y los recursos naturales", "Hacia una sociedad terciaria", "Las ciudades" y "Desequilibrios, desafíos y conflictos del mundo actual". A excepción de este último bloque que pertenece al eje El mundo actual, los otros cinco integran el eje Sociedad y Territorio. Todos ellos se encargan de desarrollar unos contenidos básicos comunes: En relación con hechos y conceptos, se centran en el estudio de las manifestaciones en el territorio (localización y distribución de distintos fenómenos) de la interacción compleja entre sociedad humana y naturaleza, como resultado esencialmente de las actividades humanas, el uso y maluso de los recursos y las relaciones entre los grupos humanos. En relación con procedimientos se destacan tres preferentemente: la

interpretación de la información geográfica (lectura y representación cartográfica y gráfica), la indagación y la investigación geográfica (es decir, el tipo de preguntas, perspectivas y técnicas propias del conocimiento geográfico) y la explicación de los fenómenos espaciales mediante los procedimientos que englobamos con el término de causalidad múltiple (interacción sociedad-medio físico, relaciones económicas, políticas, etc. entre sociedades, intencionalidad,...). Finalmente, en relación con las actitudes y valores, se pueden resumir en las siguientes: el respeto y la valoración del medio ambiente, la solidaridad con los grupos humanos y pueblos explotados, y la valoración de los paisajes como hechos culturales.

Las orientaciones didácticas y para la Evaluación se ocupan preferentemente de hacer sugerencias relativas a aspectos generales como la agrupación, conexión y secuenciación de los contenidos y las actividades y estrategias de enseñanza que se derivan de la concepción constructivista del aprendizaje asumida por este Diseño Curricular Base. Hay además sugerencias específicas para el tratamiento de los contenidos del eje sociedad y territorio. En ellas destacan expresamente la importancia de la investigación y del trabajo de campo sobre el entorno, de los lenguajes gráfico y cartográfico y del estudio de casos y la resolución de problemas como estrategias y recursos esenciales para la enseñanza de esta parte del área. Por último, en las orientaciones para la evaluación se abordan aspectos como el carácter de la evaluación y los medios o instrumentos para llevarla a cabo. Especialmente aquí se subraya la conveniencia de atender al aprendizaje de los distintos contenidos y se sugieren para ello algunas medidas que pueden ser de interés como, por ejemplo, la evaluación de un trabajo de investigación que el alumno debe llevar a cabo a lo largo de la etapa.

4. LOS BACHILLERATOS

En relación con los Bachilleratos todavía no se tiene una propuesta más o menos firme. Aún se barajan distintas alternativas, pero parecen consolidarse los siguientes criterios: En primer lugar, la conveniencia de reducir el número de modalidades de bachillerato sobre las propuestas iniciales, y ampliar en contrapartida el número de opciones dentro de cada modalidad. En segundo lugar, la conveniencia también de reducir el número de asignaturas troncales para todos los bachilleratos y las comunes dentro de cada modalidad, primando por consiguiente las posibilidades de opción y de especialización. Habida cuenta de la indefinición que todavía preside el diseño de ese tramo final de la Educación Secundaria, es absolutamente prematuro referirse al lugar de la Geografía en esta etapa.

3. REFORMA DE LA ENSEÑANZA Y DIDACTICA GEOGRAFICA.

X. Manuel Souto. Asesor Consellería d'Educació de la Generalitat de Valencia.

1.- ANTECEDENTES:

- 1.1. Cambio de Gobierno y transformación social.
- 1.2. Libro verde del curso 1983/84.
- 1.3. La LODE y sus metas.
- 1.4. La revisión del libro verde en 1985/86.
- 1.5. Las perspectivas de la LOSE.

2.- EL DISEÑO CURRICULAR DE LA GEOGRAFIA 12-16 EN LA COMUNIDAD VALENCIANA:

- 2.1. Los antecedentes en la Sociedade Galega Xeografía.
- 2.2. Las articulaciones en didáctica de la Geografía.
- 2.3. La primacía de los contenidos procedimentales frente a los contenidos factuales. Una alternativa al diseño curricular.
- 2.4. Teorías de aprendizaje y procesos sociales en el espacio geográfico.
- 2.5. El profesorado y la reforma: formación en servicio.

Con esta comunicación pretendo, en primer lugar, ofrecer un conciso resumen de la situación de la Geografía en los proyectos de Reforma de enseñanzas medias y, en segundo lugar, explicar las líneas básicas del diseño curricular de Geografía-Sociales para un ciclo 12-16 años.

1. ANTECEDENTES

Si la Ley Moyano nace con el objetivo de alfabetizar a la población española para integrarla en la sociedad burguesa que se configuraba por aquel entonces, la Ley Villar Palasí parece cierto que pretende dar respuesta a las necesidades de la sociedad industrial y crecimiento económico que registraba la España de los setenta. Esta íntima relación sociedad-reforma del sistema educativo será también un elemento básico para comprender los cambios educativos de la década de los ochenta.

En efecto, los rápidos procesos de transformación social y productiva en la España de inicios de los ochenta, así como los nuevos y más sólidos conocimientos sobre evolución del aprendizaje humano inciden en el cambio de orientaciones y programaciones didácticas. Desde febrero de 1981 asistimos a un cambio de objetivos en los diferentes ciclos de E.G.B., que culminarán en el curso 1983-84 con el diseño del cambio en las EE.MM.

1.1. Cambio de Gobierno y transformación social.

José Segovia en septiembre de 1983, a la sazón Director General de EE.MM., declaraba, con objeto de las Jornadas de "Universidad-Enseñanzas Medias", que la nueva civilización del ocio implicaba un cambio del sistema educativo, especialmente en el área de ciencias sociales según especificaba.

Es decir, el Gobierno del PSOE, tras las elecciones de octubre de 1982, tenía un objetivo social claro. Una perspectiva ideológico-cultural que va a incidir directamente en la organización de la didáctica de las Ciencias Sociales -o sea, de la Geografía e Historia- como luego veremos. Una actitud que se manifiesta en la paralización de la programación y criterios curriculares del ciclo superior de E.G.B., que afecta decisivamente a la organización de la didáctica de la Geografía e Historia.

Así, si en el primitivo proyecto de Reforma figuraba una organización temática disciplinar, organizada a partir de contenidos académicos; en la nueva propuesta aparecerá un mayor peso específico de contenidos y deseos interdisciplinarios, que rompe con la lógica interna de las disciplinas (ver cuadro 1).

CUADRO 1

LA GEOGRAFIA EN LOS PROYECTOS DE REFORMA DE CICLO SUPERIOR EGB

Reforma 1982 (UCD)

6ª Introducción a la Gª

LOCALIZACION/FORMAS RELIEVE
Medio natural
CLIMA/VEGETACION/MARES

7ª NADA

Evolución hª: s. XVI-XIX

8ª Gª DEL MUNDO

Países tropicales, desérticos, principales
focos tensión; Iberoamérica.

Gª España

Relieve, clima...

Actividades económicas.

Reforma 1984 (PSOE)

4 BLOQUES TEMATICOS=<= CICLO

1. Condiciones medio-ambientales.
 - Orientarse/interpretar mapas.
 - Topónimos.
 - Diferenciar paisajes.
 - Desequilibrios ecosistemas.
 - Planificación.
2. Utilización social del espacio.
 - Medio físico.
 - Estructura y organización social.
 - Comunicaciones y transporte.
 - Espacio urbano.
3. Organización social del espacio.
 - Demografía histórica.
 - Análisis geohistórico del pasado.
4. El mundo hacia el s. XXI.
 - Problemas, mundo actual.
 - Dossiers descriptivos de áreas mundiales.

1.2. Libro verde del curso 1983/1984.

La intencionalidad cultural y los intereses del adolescente priman sobre los criterios de la lógica interna de la materia. Las Ciencias Sociales (sic) debían suministrar los instrumentos necesarios para comprender el mundo y que el alumno pudiera decidir por sí mismo, lo cual es coherente con la declaración inicial de intenciones. La didáctica es así un sistema de investigación con un conjunto de técnicas; subyacía -como se ve- el paradigma del aprendizaje por descubrimiento y una finalidad sociocultural.

La perspectiva psicologista daba lugar a enunciados tales como considerar que el entorno era algo concreto y próximo al niño-adolescente, que facilitaba el estudio y aprendizaje. El entorno era así un tercer eje básico de los criterios curriculares, que coincidían perfectamente y totalmente con los expuestos para el ciclo superior de EGB, como he señalado en otra ocasión (Souto, 1988).

La clase activa o la metodología activa se convertía así en la fase carismática de la Reforma. Por clase activa se entendía el proceso de aprendizaje del propio alumno por sí, lo cual daba lugar a comentarios como éste: "a él (al estudio concreto a realizar) se acomodará la labor individual, y/o en equipo, la metodología a emplear...", es decir, la metodología -el proceso de aprendizaje del alumno- estaba supeditado a las características propias del estudio o caso de estudio a realizar.

Se inscribe, pues, esta propuesta, en una perspectiva teórica de carácter hemenéutico-subjetivo, donde priman las características individuales del alumno y clase sobre las generales del proceso de aprendizaje. Es, en definitiva, una respuesta a la pretendida neutralidad y objetividad de la enseñanza por objetivos.

Los objetivos priman así las características del autoaprendizaje y potencia las visiones personales de la problemática social. El alumno/a construye su propio conocimiento a partir de su experiencia, que da lugar a investigaciones en el entorno.

1.3. La LODE y sus metas.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de julio de 1985, supone un hito importante en la evolución del sistema educativo español. Diseña un nuevo marco administrativo, de gestión democrática de los centros, pero también recibe en su artículo 2 las metas, que afectará decisivamente a la organización curricular posterior.

En efecto, el artículo segundo de la LODE indica que, de acuerdo con la constitución, los fines educativos en los centros escolares serán:

- 1.- Pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- 2.- Formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- 3.- Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- 4.- Capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- 5.- La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- 6.- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- 7.- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Será a partir de estos fines o metas como debemos elaborar los objetivos de cada unidad didáctica, y no repetir unos mismos principios de intenciones de carácter genérico. Por tanto, la cuestión que se suscita es cómo determinar los filtros de carácter teórico disciplinar y psicopedagógico que permiten secuenciar una serie de actividades que nos conduzcan a las metas antedichas. Así, mi propuesta partirá de los principios disciplinares de la Geografía social -y sus funciones vitales- y los presupuestos teóricos de aprendizaje se concretarán en los fundamentos del constructivismo.

Ahora bien, estos dos pilares teóricos no están yuxtapuestos en la práctica docente, sino que se interrelacionan en la metodología didáctica, donde nos preguntamos: qué enseñar, cómo, para qué, a quiénes y cuándo. Preguntas que llevan implícita una selección de valores de carácter social e ideológico.

1.4. La revisión del "libro verde" en el curso 1985/86.

Sin duda la lógica de actuación en clase y la labor de seguimiento de personas como Dolores Bellver, posibilitan unos cambios importantes en la publicación del libro verde para el curso 1985/86, después de dos años de experimentación.

Así en las orientaciones generales se hacen ver las dificultades de una enseñanza interdisciplinar y metodología activa, que según esta publicación se confundía, a veces, con activismo. Al mismo tiempo, se intenta introducir una secuencia de actividades que sigan el método científico, dentro de una perspectiva de enseñanza por descubrimiento, donde el alumno descubre por sí mismo. No obstante, el temario que se expone como criterio orientador implica en sí mismo un conocimiento cerrado y académico, del que se pretende huir, incluso en las exposiciones del profesor.

Desde mi perspectiva los cambios del libro verde 1985/86 responden fundamentalmente a una lógica académica de carácter regional. Por otra parte en el método científico, si bien se exponen orientaciones sobre utilización, tratamiento, análisis y valoración de datos, no se observa una misma coherencia respecto a cómo plantearse problemas o cómo elaborar interpretaciones sencillas, donde se sabía que el alumnado estaba fallando.

Si en el libro de 1983 existe una intencionalidad social, a partir de la observación y análisis espacial, en el libro de 1985 ya es más propiamente una intencionalidad geográfica. Así la presentación del mundo, algo ambiguo sobre todo lo técnico, pasa a ser un análisis del medio, en conexión con una geografía física y el medio natural como soporte de actividades humanas. Igualmente el minucioso, pero incompleto, análisis del uso del suelo -libro de 1983, ver cuadro 2- se convierte en un estudio integrado de los procesos geográficos en el territorio: hábitat y actividades económicas. Por último, los resultados geográficos se explicitan como desequilibrios -lo que presupone una teoría-, frente a la descripción de las grandes áreas en el libro de 1983 (ver cuadro 2).

CUADRO 2

LIBRO 1983

- Presentación mundo.
- Aspectos demográficos.
- Espacio rural.
- Espacio urbano.
- Espacio industrial.
- Intercambios y sistemas financieros.
- Grandes áreas socioeconómicas del mundo.

LIBRO 1985

- El medio.
- La población.
- El hábitat y las actividades económicas.
- Los desequilibrios.

Es decir, entre 1983 y 1985, se observa un relegamiento de las finalidades sociales ante la búsqueda de una mayor precisión teórica disciplinar. Al mismo tiempo, se recoge una mayor rigurosidad en la definición de la metodología activa.

1.5. Las perspectivas de la LOSE.

El debate iniciado con objeto de la Ley Orgánica del Sistema Educativo, permite avanzar y profundizar en las cuestiones antes señaladas. A partir de los presupuestos del Diseño Curricular Base, que se debe negociar según distintas propuestas técnicas y políticas, deben surgir diferentes proyectos que ejemplifiquen la actividad docente con materiales, secuencia de procedimientos, técnicas empleadas, el papel del profesor y, en fin, las teorías de aprendizaje y disciplinas que dan soporte a la metodología didáctica.

La evolución del sistema educativo, con los sucesivos ciclos de Primaria y Secundaria Obligatoria, permitirán definir los procesos de construcción del conocimiento en el aprendizaje escolar. Si lo que se aspira es el cumplimiento de las metas expuestas en la LODE, es obvio que una finalidad inexcusable es profundizar y reforzar las estructuras de conocimiento vulgar que poseen los alumnos/as a través de una metodología científica. Sólo así se logrará el pleno desarrollo de la personalidad del ciudadano/a alumno/a, desde el que se podrán ejercer los principios de la democracia y tolerancia. Ahora bien, la adquisición de hábitos intelectuales y la capacitación profesional sólo será posible a partir de una secuencia ordenada del aprendizaje, para lo cual habrá que analizar los presupuestos de las diferentes formas de conocimiento que existen para la comprensión de la realidad social, como es el caso de las Ciencias de la Sociedad.

Y siendo las coordenadas espacio y tiempo las que mejor permiten encuadrar un proceso de aprendizaje-reflexión sobre nuestro ser social, es obvio que en la Historia y Geografía podemos encontrar los procedimientos científicos de reflexión y adquisición de la racionalidad científica en la observación de la realidad. El reto de la Geografía es así meridiano: Reconstruir el pensamiento vulgar que existe en las personas ciudadanas, a partir de los procedimientos científicos propios de esta forma de conocimiento. Y como éstos se producen de una forma ordenada y secuencializada así también se deben recoger en nuestra alternativa.

2. EL DISEÑO CURRICULAR DE GEOGRAFIA 12-16 EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

El diseño curricular que se propone responde a un planteamiento que tiene su continuidad tanto en la etapa de Primaria, como en el Bachillerato Superior. En efecto, el diseño se presenta como un proyecto de aprendizaje en el conocimiento geográfico a partir de las operaciones cognitivas y contenidos propios de nuestra disciplina; unas actividades que se secuencian y tienen su coherencia en una serie de procedimientos básicos en la forma de comprender los resultados espaciales creados por el ser humano en su dialéctica con el medio geofísico.

Un diseño que se inspira en las cuatro fuentes tradicionales de cualquier construcción curricular y que ya hemos desarrollado en otras ocasiones (X.M. Souto, 1987; Xega, 1987). Es decir planteamos la justificación de una metodología en el aula en función de cuatro variables:

- 1.- Las metas educativas expresadas en la Constitución y en la LODE, así como en las propuestas de debate de la LOSE, en tanto que son la expresión social de las aspiraciones educativas de un Estado democrático y de derecho.
- 2.- Una teoría de aprendizaje, el constructivismo, que nos señala los principios básicos del proceso de conocimiento: aprendizaje significativo, redes conceptuales e importancia de los conocimientos previos.
- 3.- Una teoría social de la Geografía, donde el espacio se expresa como el resultado material de

un proceso social, en el cual tienen cabida las funciones básicas del ser humano y las diferentes estrategias grupales.

- 4.- El contexto o cultura escolar, donde se filtra o mediatiza la acción comunicativa del profesor/a con el alumnado, dados un entorno social, unas relaciones de claustro y en proyecto docente concretos.

Las influencias de estas cuatro dimensiones son innegables a la hora de planificar una clase, si bien algunas se explicitan y otras actúan de forma inconsciente. Y todas ellas condicionan las actividades que realizamos en una clase de Geografía. No obstante, muchas veces el/la docente no tiene el tiempo ni los medios suficientes para reflexionar sobre éstas. Por la mismo, nuestra alternativa propone al mismo tiempo un cuerpo teórico y unas herramientas que permitan descifrar y evaluar nuestro trabajo cotidiano en didáctica de Geografía.

Así, en esta segunda parte, pretendemos esbozar las grandes líneas de nuestro proyecto curricular que tiene sus antecedentes en el trabajo realizado desde 1980 en el grupo de Sociedade Galega de Xeografía. Partiremos, pues, del análisis de la actividad didáctica en las racionalidades del profesorado, para ofrecer a continuación nuestra alternativa centrada en la primacía de los contenidos procedimentales frente a los factuales, que tienen su base en los pilares teóricos (cómo aprender el qué conocer) y que sólo será posible aplicar y difundir a partir de una política de formación del profesorado.

2.1. Los antecedentes en la Sociedade Galega de Xeografía.

El primer encuentro de estudiantes de Geografía de España, celebrado en abril de 1978 en Barcelona, supuso el inicio de una preocupación y organización del trabajo didáctico en geografía para un pequeño grupo de personas (grupo XEGA). Posteriormente este grupo se iría ampliando hasta los 100 miembros de la Sociedade Galega de Xeografía, uno de cuyos cometidos era precisamente el análisis y reflexión sobre la didáctica de la Geografía, tal como se refleja en el primer número de la revista Terra, publicado en 1983.

Como había sucedido en otros lugares de España, la preocupación se centraba en aspectos tales como el entorno y la interdisciplinariedad, si bien también existía una clara vinculación con las funciones vitales del ser humano, reflejadas en una organización temática, y resultado -en gran medida- de reuniones mantenidas con profesores de otros lugares (p.e. con Santander, como se señala en la misma revista).

Entendíamos, entonces, que el cambio en la didáctica de la Geografía debía venir por el cambio de contenidos -procurando una mayor vinculación social- y por una adecuación metodológica al estudio del entorno, que se entendía erróneamente como algo concreto y simple para el alumno/a. Primaba, pues, un interés social, una interpretación de las metas legales educativas por parte de nuestro grupo, lo cual se expresaba formalmente en idioma gallego y una escala primaba sobre otras: la escala de Galicia. Metas sociales y metodología que hacían siempre referencia a un contenido factual, en tanto que los procedimientos tenían su referente, en el aprendizaje por descubrimiento. Las actividades propuestas eran fundamentalmente el trabajo interpretativo de textos, gráficos, estadísticas, mapas, para los cuales el alumnado no tenía la suficiente preparación; lo cual se suplía con una explicación del profesor, con lo que el alumnado repetía y aplicaba conceptos que el profesor presentaba.

2.2. Las articulaciones en didáctica de Geografía: una propuesta de análisis.

La propuesta de diseño que presentamos, pretende enraizar directamente con la lógica didáctica del profesorado. Por tanto, huímos de criterios jerarquizadores que comienzan en una idea determinada de geografía y finaliza en la redacción de un temario de contenidos factuales. Frente a ello, proponemos un modelo de análisis de nuestro trabajo en didáctica de geografía con objeto de presentar una alternativa metodológica en procesos de aprendizaje a partir de actividades concretas. Es decir, pasamos directamente al campo del proyecto curricular, donde tiene lugar la verdadera actividad docente; pero posibilitando otros diferentes, siempre que sean coherentes con unas metas legales establecidas y con una argumentación teórica bien fundamentada desde las ciencias de la educación y geografía. Por eso mismo en nuestro diseño de secuencia de procedimiento proponemos temas y contenidos factuales alternativos.

Por articulaciones en didáctica de geografía entendemos los modelos de racionalidad del profesorado, tanto en su fase de programación como en su actuación en clase.

En la fase de preparación el profesorado entiende con criterios diferentes su actuación en clase. Desde una perspectiva positivista, donde la enseñanza es concebida como un instrumento de conocimientos, para insertarse en el mundo de valores y saberes de los adultos, hasta otra donde se concibe la función docente como emancipadora y concienciadora de la situación social, en que se inserta el alumnado, hay un amplio abanico de posibilidades de racionalidad. Esto es, condiciona el propio rol del profesorado: técnico ejecutor de un programa, pretendido agente de cambio social, colaborador en los descubrimientos del alumnado.

Pero con ser importante esta fase, entiendo que es más lo que realmente realizamos en clase; o sea, la etapa de implementación, donde no siempre hay una coherencia entre lo que aspiramos realizar, lo que pedimos al alumnado y lo que evaluamos.

Y, ¿qué realizamos en clase de geografía?. Francisco García (1987), suponía tres criterios de organización de la didáctica de geografía, a través del proceso de seguimiento de la Reforma en Andalucía. Sobre este esquema he querido desarrollar lo que entiendo cinco articulaciones básicas en geografía (figuras 1 y 2), que he presentado y discutido con profesores de las Comunidades de Galicia y Valencia.

Este trabajo, que sólo está en sus comienzos, queremos completarlo con el análisis que también hemos comenzado sobre los libros de texto de Geografía desde 1960 a 1986. De esta forma trataremos de averiguar cómo se utilizaron los libros de texto y, sobre todo, cuáles eran las propuestas didácticas de éstos.

En suma, las diversas articulaciones en didáctica de geografía nos muestran las diferencias entre lo que se pretende en los objetivos iniciales y programación didáctica y lo que realmente se hace en clase. La actuación en clase va a ser analizada en función no sólo de los hechos y conceptos propios de la geografía, sino también de las actividades programadas para aprender; o sea, las operaciones cognoscitivas que en el contexto de unos contenidos concretos se convierten en los procedimientos de aprendizaje propios de la geografía como forma de conocimiento.

FIGURA 1.

LA CIUDAD. EL HABITAT. LA VIVIENDA

	HECHOS	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	TECNICAS	VALORES
1.- CIRCULOS CONCENTRICOS	Nosotros vivimos en un pueblo/ciudad y otras personas en otros lugares.	Pueblo, aldea, ciudad, hábitat, urbanización, barrios.	Comprender la realidad globalmente (holismo) y comparativa.	Observar lugar donde vivimos. Diferenciar sectores y núcleos.	Reconocer las características específicas de nuestro entorno.
2.- REGIONAL ACADEMICA	En el mundo actual hay áreas urbanas y rurales.	Áreas urbanas metropolitanas. Historia urbana, morfología.	Localizar principales áreas urbanas. Clasificar ciudades. Inductivismo.	Uso de atlas. Mapas Temáticos. Planos de ciudades (lectura).	Tener una información cultural útil.
3.- GLOBAL ECOLOGICA	Las áreas urbanas y rurales configuran sistemas complejos de funcionamiento.	Medio urbano. Medio rural. Estructura urbana. Funciones urbanas. Hábitat rural. Componentes m.r.	Análisis de la distribución de medios urbanos y rurales según sus componentes.	Dibujar esquemas ciudades y aldeas, indicando sus partes.	Tener visión global e interdisciplinaria.
4.- LOCACIONAL	Las ciudades del mundo forman un sistema jerarquizado, donde se inserta el medio rural.	Redes y sistemas urbanos. Modelos de localización y difusión. Área atracción, ordenación y planteamiento.	Resolución de problemas de localización experimentación de modelos. Método deductivo.	Analizar mapas de áreas de influencia. Realizar gráficas de distribución de asentamientos.	Información técnica, conocimiento de análisis territorial.
5.- SITUACIONES SOCIALES	La vivienda es una necesidad social del ser humano.	Vivienda. Hábitat. Poblamiento. Ordenación territorial.	Explicar como la persona fue resolviendo el problema de la vivienda. Diferenciar de animales.	Análisis de plano de casas. Estudio precios/usuarios de casas.	Tener actitudes críticas ante este problema.

FIGURA 2.

LA AGRICULTURA - ALIMENTACION

	HECHOS	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	TECNICAS	VALORES
1.- CIRCULOS CONCENTRICOS	En mi entorno hay superficies agrarias y forestales.	Recursos Naturales. Paisajes Agrarios. Labradío. Regadío Secano. Fofrestal.	Describir y comparar superficies agrarias (Método inductivo).	Observación y clasificación de paisajes.	Valorar los paisajes rurales y agrarios como algo específico de nuestra Comunidad.
2.- REGIONAL ACADEMICA	En el mundo hay paisajes agrarios condicionados por dominios climáticos.	Dominios climáticos, sistemas y paisajes agrarios. Regiones Agrarias.	Comparar grandes paisajes agrarios. Inductivo.	Analizar diapositivas mapas temáticos.	Conocimiento de la diversidad mundial.
3.- GLOBAL ECOLOGICA	El ser humano transforma el medio natural para obtener productos alimenticios.	Acción Antrópica. Condicionantes ambientales. Medio Ecogeográfico.	Acotar un paisaje y analizar sus componentes. Análisis interdisciplinar.	Analizar documentos varios (textos, mapas, gráficos).	Conocimiento relaciones humanas naturaleza.
4.- LOCACIONAL	El mercado mundial impone una determinada organización agraria.	Accesibilidad. Umbrales demanda. Modelos localización.	Experimentar con casos problema y buscar soluciones (Deductiva).	Averiguar índices localización.	Formación Cognitiva.
5.- SITUACIONES SOCIALES	El abastecimiento alimenticio está relacionado con la producción y comercialización agraria.	Alimentación, Nutrición, dietética. Productos agrarios. Calorías. Hambre.	Comprender la organización agraria a partir experiencias personales (alimentación).	Investigar con encuestas y a partir de resultados buscar alternativas organización agraria.	Descubrir el bienestar humano en relación a la alimentación/hambre.

2.3. La primacía de los contenidos procedimentales.

Pese a las muchas recomendaciones de utilizar una metodología activa en el aula, ésta ha sido poco definida en el campo estricto de cada área o materia de aprendizaje. Como hemos visto, en la Reforma se advertía del peligro del activismo, consecuencia de la interpretación que había surgido por el profesorado ante la vaguedad de la definición utilizada: descubrir el alumnado por sí mismo los resultados de una investigación para lo cual ha de utilizar el método científico.

Sin embargo, la evaluación serena y reposada ha demostrado que el alumnado a los 14-15 años no puede utilizar la metodología hipotética-deductiva como algo hecho, como una herramienta metodológica, pues no la conoce. Desconocimiento no sólo achacable a la etapa de escolarización anterior, sino también a su propio proceso de maduración y a la definición de etapas en el método científico, uno de los cuales es, sin duda, la definición de intereses y conocimientos previos.

El hecho es que la mayor parte de las Reformas e innovaciones emprendidas se han centrado en el cambio de contenidos, y menos en una reflexión del proceso de construcción de conocimientos por el cuerpo de geógrafos. Este proceso y el análisis del comportamiento y conocimientos vulgares existentes sobre realidades territoriales son los fundamentos de nuestra alternativa.

Así nuestro proyecto didáctico pretende jerarquizar las etapas del qué enseñar en íntima conexión (e incluso subordinación) respecto al cómo enseñar, que es en sí mismo también contenido geográfico, pues es la forma de construir conocimiento geográfico. Y si reconocemos los resultados espaciales como consecuencia de una acción social, es obvio que estamos ante unos contenidos de tipo social.

Por tanto, por procedimientos en didáctica de geografía entendemos unos contenidos que suponen una secuencia ordenada de actividades; las cuales implican unas operaciones cognoscitivas realizadas sobre hechos y conceptos geográficos, que dan como resultado la construcción de una forma de razonar y elaborar conocimiento geográfico. Las técnicas serían, simplemente, un elemento auxiliar de carácter "artesanal".

En consecuencia, entendemos que los principales contenidos que debemos desarrollar en esta Secundaria son:

- 1.-Percepción y Cognición espacial. Pretendemos, descubrir opiniones, comportamientos espaciales e intereses que se corresponden más con un paradigma del pensamiento vulgar que científico.
- 2.-Conflictos y delimitación espacial, La herramienta metodológica de la escala permite ir definiendo y acotando el problema para ser analizado.
- 3.-Emisión de hipótesis. A partir de opiniones previas y en diferentes ámbitos espaciales pretendemos que el alumnado explicita sus argumentos intencionales, la búsqueda de posibles salidas o soluciones a la situación delimitada.
- 4.-Explicación en Geografía. Ello supone la verificación de las hipótesis a partir de un análisis que contemple un análisis morfométrico, causalidad múltiple, dialéctica del proceso social y medio físico en un tiempo determinado.
- 5.-Comprobación de los resultados espaciales obtenidos, consecuencia de la anterior explicación.

Son procedimientos que tendrían su antecedente en los realizados en Primaria, en especial la descripción y observación detallada de elementos de situaciones de escalas grandes; así como la recogida de datos y clasificación de elementos simples observables. Un trabajo que se completaría en el Bachillerato Superior con el análisis de estructuras más complejas, donde el proceso de explicación debe considerar las cualidades de las fuentes utilizadas, así como la interacción de situaciones de una escala y su repercusión en otras. Se trabajaría ya con conceptos más elaborados, que hacen referencia menos a peculiaridades o elementos singulares, y más a reglas y estructuras que conformen leyes y teorías de carácter explicativo.

2.4. Teorías de aprendizaje y procesos sociales en el espacio geográfico.

Como se puede suponer este proyecto didáctico está sustentando en dos pilares básicos en el contexto de las teorías de aprendizaje y espacial, por cuanto las metas ya las hemos definido como aquéllas que son elaboradas por instancias político-sociales, si bien al profesorado la compete el concretarlas en los correspondientes valores de la asignatura o materia.

La perspectiva teórica que utilizamos desde las ciencias de la educación es la denominada constructivista, que no puede ser considerada como un paradigma en sentido estricto. La raíz cognitivista de esta teoría nos permite profundizar en la manera de construir conocimientos por la persona humana. De esta forma sabemos que todo conocimiento es construido en la interacción con lo anterior ya que se trata de adecuar los nuevos significados a los preexistentes.

Así el conocimiento en Geografía se realiza a partir de ideas espaciales previas que tiene el individuo, lo que condiciona un comportamiento en el medio. Es por ello, por lo que entendemos que la geografía de la percepción supone una buena estrategia docente, como hemos venido señalando desde 1983 (ver Revista Terra nº 1).

Si desde la perspectiva constructivista ya se plantea necesariamente el cómo y para qué aprender, dado que se procura la autonomía de la persona en la reconstrucción de su pensamiento vulgar; desde la geografía entendida como la disciplina que permite comprender los procesos sociales en sus resultados espaciales todavía es más evidente la consideración explícita de los valores sociales. Por lo mismo, hemos optado para esta Secundaria obligatoria una selección de asuntos y motivos de aprendizaje que están estrictamente vinculados a las funciones vitales del ser humano en su concreción espacial, lo cual también hemos venido realizando desde 1983 experimentalmente.

Así las grandes funciones vitales del ser humano: trabajar, habitar, vivir en comunidad, reproducirse, tiempo de ocio, comunicación o abastecimiento, son un punto de referencia indispensable en la concreción de las metas educativas propuestas en las leyes institucionales. Una referencia que conecta directamente con el carácter de conocimiento instrumental de la geografía, esta es, procurar la comprensión de los grandes procesos sociales que afectan al espacio y que son recogidos y transmitidos por diversos medios de comunicación. Así, los procedimientos en la enseñanza geográfica son las herramientas conceptuales -finalidad intelectual del aprendizaje-, que permiten conocer e interpretar unos hechos que hacen referencia a la esencia misma del ser humano en su carácter individual y colectivo y en sus manifestaciones espaciales. Por su parte, los contenidos factuales tratan de ofrecer unos referentes pragmáticos, en consonancia con el carácter instrumental del aprendizaje.

2.5. La necesaria formación en servicio.

La difusión y generalización de un proyecto de este tipo sólo es posible a partir de una lento e individual formación del profesorado en servicio, entendida esta como la reflexión, discusión y corrección de las propuestas iniciales.

En efecto, en coherencia con lo que hemos postulado es imprescindible una reconstrucción de nuestro pensamiento vulgar como profesores que actuamos, comunicamos, en unas clases. Una reconstrucción que supone, previamente, la explicitación de los intereses y formas de actuación actuales. Y ello sólo es posible a partir de Seminarios y Grupos de trabajo con un buen planteamiento de análisis de las tareas docentes.

La necesaria formación del profesorado se debe realizar a partir de la práctica docente, la cual implica a la vez un proceso de seguimiento y evaluación. Ello es lo que se está realizando actualmente con las reuniones mensuales de EE.MM. e irregulares en su periodicidad con profesores de EGB. Los diarios de éstos y los cuadernos del alumnado son los instrumentos básicos de la evaluación, que al mismo tiempo permiten extraer los elementos de reflexión necesarios para la formación en servicio, tanto de los profesores como de los asesores del proyecto.

Referencias citadas en el texto

SOUTO GONZALEZ, Xosé Manuel. "Por un ensino crítico: a Xeografía da Percepción e da Comportamento". Rev. Terra nº 1. Vigo 1983.

KEGA, Grupo. "Criterios curriculares sobre a didáctica de Xeografía". Ponencia presentada nas Xornadas Qué Xeografía e Qué historia ensinál. Pontevedra, 1987.

SOUTO GONZALEZ, Xosé Manuel. "Propuesta de diseño curricular de Geografía". Experimentación del Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria. Generalitat Valenciana. 1988.

En esta publicación se explica más ampliamente la propuesta aquí presentada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAILEY, Patrick, Didáctica de la Geografía, Madrid. Cincel 1981.
- CAPEL, H, Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea. Barcelona. Barcanova, 1981.
- CAPEL, H.; LUIS, A.; URTEAGA, L. La Geografía ante la reforma educativa en Geo-crítica nº 53. Barcelona 1984.
- CAPEL, H.; URTEAGA, L. La Geografía en un curriculum de ciencias sociales en Geo-crítica nº 61. Barcelona, 1986.
- GRAVES, Norman. La enseñanza de la Geografía, Madrid. Visor Libros. Pablo del Río editor. 1985.
- LACOSTE, Yves. La enseñanza de la Geografía. ICE Universidad de Salamanca, 1986.
- MARTINEZ VALCARCEL, Nicolás. Qué Geografía enseñar en Jornadas de Didáctica de Geografía e Historia. CEP d'Alacant, 1987.
- NAISH, Michael. Mental development and the learning of geography en New Unesco source book for geography teaching Unesco, 1982.
- SCHRAMKE, W. La Geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico en Geo-crítica nº 26. Barcelona, 1980.
- SOUTO GONZALEZ, X.M. Qué Geografía enseñar en Jornadas de Didáctica de Geografía e Historia. CEP d'Alacant, 1987.
- XEGA, Grupo. Criterios curriculares del Grupo XEGA en Comunicación en Jornadas de Didáctica de Geografía e Historia. Pontevedra, 1987.

4. ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y REFORMA EDUCATIVA EN ESPAÑA.

Fernando Arroyo Ilera. Universidad Autónoma de Madrid.

La Reforma Educativa que se inicia en España con la Ley General de Educación de Agosto de 1970, fue la gran ocasión perdida para transformar y renovar todo el sistema educativo de nuestro país y adaptarlo a las exigencias del inmediato futuro. El hecho de que 18 años después de su promulgación, la reforma y sus necesidades sigan siendo temas de permanente actualidad y se sigan produciendo debates y disposiciones legales, ensayos y polémicas cuyas premisas principales recuerdan en extremo las contenidas en aquel lejano Libro Blanco de 1969, es buena muestra del fracaso del proceso reformador tal como se ha llevado a cabo, y a la vez, de la virtualidad e interés de muchos de los objetivos que se plantearon, en su día, sin lograr los resultados deseados.

Para la Geografía, como para las restantes disciplinas que constituían el plan de enseñanza anterior a la reforma, el proceso que se inicia en 1970 es una excelente ocasión de responder al reto de modernización de contenidos y métodos didácticos que cada vez era más necesario. Pero tampoco aquí se han alcanzado los objetivos apetecidos, porque el único logro palpable es la simple canalización de las enseñanzas geográficas. En realidad, la reforma legal no era más que el mecanismo para concretar, en la práctica, unos proyectos de transformación y mejora que sean sentidos por la mayoría de las llamadas Humanidades y Ciencias Sociales, aquejadas todas ellas de un excesivo memorismo y sometidas, en algunos casos, a un agudo proceso de reflexión conceptual y epistemológica, como singularmente ocurría con la Geografía. A la vez los cambios del mundo moderno, las transformaciones demográficas, económicas y sociales, tanto a nivel internacional como en el caso de España, obligaban a incorporar al bagaje cultural de los alumnos un número creciente de conocimientos y destrezas que les capacitaran para enfrentarse a una sociedad cada vez más compleja. Pero como ya es conocido lo que debía haber sido una convergencia de intereses e intenciones derivó en todo lo contrario y obligó, a los pocos años de implantada la Ley, a iniciar un difícil camino de "reformas de la reforma" que han determinado, al final, un sistema en extremo incoherente.

Presupuestos de la Reforma Educativa de 1970.

La causa de todo ello tal vez fuera lo ambicioso del proyecto inicial, los múltiples frentes que se quisieron abordar a la vez y el procedimiento empleado para ello. En efecto, la Ley del 70 pretendió esencialmente dos objetivos que, aunque se complementaban entre sí, suponían cada uno de ellos en sí mismos, muy complejas transformaciones. Por un lado se buscaba la renovación didáctica y curricular, es decir, la reforma académico-pedagógica en relación con unas determinadas teorías del aprendizaje entonces en boga, y según otros modelos educativos a los, hasta entonces, seguidos en España. En síntesis se pretendía cambiar el sistema español, basado en materias consagradas académicamente y vinculadas, en última instancia, a la práctica universitaria, por otro que no se fijaba tanto en los contenidos de los programas y asignaturas, sino en la adquisición por el alumno de ciertas aptitudes globales de comportamiento. Las disciplinas del currículo debían demostrar su eficiencia educativa para figurar en él, y no sólo la tradición cultural, científica, e intelectual como hasta la fecha (Luis y Rozada, 1985, pág. 71-72). Toda esta orientación pedagógica respondía a la premisa de considerar a la enseñanza como "una sistematización de la propia experiencia y no sólo como la transmisión de determinados conocimientos o saberes".

Pero a la vez, la Ley General de Educación supuso también una nueva estructura del sistema educativo español, es la reforma académico-administrativa, para adaptarlo a las nuevas exigencias de la España desarrollista de finales de los sesenta (Herrero, 1986, pág. 27). El sistema hasta entonces vigente en España, era claramente minoritario y elitista pues había sido concebido para un país subdesarrollado, básicamente rural y con una burguesía reducida, única clase social que se beneficiaba del mismo. Indudablemente requería un cambio para responder a las exigencias del aumento del nivel de vida y a la consiguiente mayor cualificación laboral y profesional de la mano de obra que ya no podía ser la mera alfabetización, como hasta la fecha. Este último objetivo fue prioritario, por lo que se potenciaron las carreras de ciclo corto y la formación profesional y se acortó la duración del Bachillerato que, no obstante, siguió conservando su carácter propedéutico de cara a la Universidad.

Este equívoco entre las reformas administrativas tendentes a cambiar la estructura del sistema y las pedagógicas destinadas a implantar una nueva metodología educativa, es el principal responsable de los problemas que el tema presenta en nuestros días, pues las deficiencias de una han servido para justificar la necesidad de la otra y viceversa, como lo demuestra la simplista identificación que se hace entre extensión de la obligatoriedad de la gratuidad, -aspectos administrativos que requieren una decisión política- con la prolongación de la enseñanza básica

o primaria, que es un tema puramente académico y técnico. Es más esa identificación, la mayoría de las veces intencionada, tiene como resultado inmediato desvirtuar el evidente carácter progresista que supone la extensión con los aspectos regresivos de una pérdida real de nivel educativo.

La Geografía y su enseñanza en el proceso de Reforma.

Cuando todos estos proyectos e intenciones cobran fuerza legal, la Geografía atravesaba una etapa de intensas transformaciones conceptuales y metodológicas. Es la época de la crisis, de la insatisfacción y de la introspección histórica. Nuevas tendencias y orientaciones se suceden con inusitada rapidez. Cada una critica los excesos de las precedentes, pero sin ser capaz de sustituir sus argumentaciones fundamentales, dando lugar, al final, a un amplio y variado eclecticismo donde coexisten crítica y complementariedad, rechazo y simbiosis de las más diversas tendencias: regionales, analíticas, sociales, subjetivos. Ello tiene la ventaja de enriquecer notablemente las perspectivas didácticas de la disciplina, siempre y cuando el profesor sea capaz de hacer llegar al alumno la complejidad de la discusión en todos sus términos y no se incline, como ha pasado con frecuencia, por una simplificación elemental o maniquea.

Junto a ello, y de forma mucho más directamente relacionado con el proceso educativo, la Geografía vió también cambiar su objeto de estudio. No es lo mismo estudiar, o enseñar, Geografía en la década de los cincuenta que en el último decenio del s. XX. Y no lo es sencillamente porque el mundo que se estudia, es decir el objeto de ese aprendizaje, tampoco lo es. La aceleración del proceso histórico, tras la revolución industrial, ha determinado otra estructura del mundo en que vivimos, otra dimensión de las relaciones hombre-medio y una nueva concepción del espacio geográfico que toda persona ha de conocer y aprender a valorar. Con ello la enseñanza de la Geografía cobra una dimensión educativa esencial acorde con los presupuestos últimos de la Reforma, tanto por su multivariada capacidad de enfoques y métodos como por el interés formativo de sus temas de atención y de sus contenidos preferentes. Por eso la insatisfacción fue la nota característica de los profesores de Geografía de los años sesenta y setenta, conscientes del divorcio creciente entre su disciplina y el mundo que debía estudiar. Por eso la esperanza en la reforma y la decepción ante sus resultados. Hace ya algún tiempo, Alberto Luis y Luis Urteaga identificaban la crisis de la Geografía con la de su enseñanza (1982. pág. 48). Mucho más radical Lacoste afirmaba: "...En los institutos hay tal animadversión hacia la Geografía que, sucesivamente, dos ministros de Educación (¡y entre ellos un geógrafo!) han llegado a proponer la supresión de esta antigua disciplina "libresca" y actualmente superada (igual que si se tratase de una especie de latín)". (Lacoste, 1977.p. 5-6). Cabe pues preguntarse de dónde procede la nada satisfactoria situación de nuestra disciplina en los actuales planes de estudio, y por qué la reforma educativa no cuaja al menos, en una profunda renovación de la enseñanza geográfica.

La enseñanza tradicional de la Geografía estuvo presidida durante mucho tiempo, por su carácter de disciplina cultural. Junto a la Historia constituía el armazón básico de las ideas de todo "buen ciudadano y buen patriota", es decir, una especie de catecismo laico, como significativamente dijera J. Levy. Para Lacoste este planteamiento surge primero en Prusia, a mediados del XIX, y se extiende por toda Europa con rapidez. Por primera vez la Geografía no es una disciplina dirigida sólo a las élites o a los futuros dirigentes, ni tampoco a los militares ni a los Estados Mayores, como hasta entonces. Se trata de una geografía académica, de profesores, liceos o institutos, dirigida a las clases medias, en la etapa media de su formación. Por ello tenía un marcado carácter descriptivo y regional, primando el estudio del propio país, mejor de la nación y abordando el resto del mundo con una acusada tendencia eurocéntrica. Lógica consecuencia fue el estrecho paralelismo con la Historia de la que frecuentemente era subsidiaria, y la permanente indecisión entre esta disciplina, las Ciencias de la Naturaleza y su propia autonomía.

En España este carácter de "patriotismo aplicado" de la Geografía se vió notablemente implementado por las características del régimen político. Tal era la situación que estableció el Plan de Estudios de Bachillerato de 1938, en el que la enseñanza de la Geografía aparecía siempre unida a la de la Historia en los cinco primeros cursos del plan, reservándose los dos últimos para una asignatura llamada significativamente "Historia del Imperio Español".

Unida a la Historia y pronto con un marcado carácter subsidiario y marginal respecto a la misma, "...una especie de hermana pequeña y auxiliar de la Historia" como dijera Bosque (1956, p. 115). Las razones de este hecho son múltiples. Por un lado, como también señalara Lacoste (1986, p. 25), desde principios de este siglo se produce una divergencia entre las enseñanzas de la Historia y de la Geografía. Mientras aquella se esfuerza cada vez más por comprender la

totalidad de los fenómenos humanos, la Geografía rechaza todo aquello que, "a priori", no sea considerado estrictamente como geográfico, lo que frecuentemente viene a coincidir con la descripción regional o, lo que es todavía peor, con la farragosa enumeración de accidentes y topónimos. Para el alumno el discurso geográfico pierde así acción, interés y, lo que es más grave, lógica. La otra razón explica por qué ello no podía ser de otro modo, pues al separarse de la Historia, la Geografía se impartía sólo en los cursos inferiores del Bachillerato (11 y 12 años), periodo en el que se está iniciando, y cada vez con más retraso, el proceso de abstracción formal. De ahí que la Geografía se limitara a lo descriptivo y regional. Es el caso de los planes de Bachillerato de 1953, 1957 y 1967, en los que la Geografía sólo figuraba en el primer y segundo curso.

En el primero de esos planes había también una Geografía Política y Económica en 6º curso, que desapareció en 1957, dejando reducida nuestra disciplina en el Bachillerato a la materia "libresca" y erudita que tanto irritaba a Lacoste, y contra la que se pronunciaban los mismos responsables del sistema (Vilas, 1961. p. 227).

A la vista de todo ello, cabía esperar un buen acoplamiento entre los deseos de renovación de la enseñanza de la Geografía y los objetivos generales de la Reforma Educativa que, sobre el papel, eran casi coincidentes. Así, el retraso en el comienzo del Bachillerato permitía, en principio, una mejor sincronía entre los contenidos docentes y el desarrollo intelectual de los alumnos. La consideración de la enseñanza como sistematización de la experiencia hacía pensar en una renovación de los métodos de enseñanza de una disciplina tan empírica y activa como la nuestra. Por último se esperaba que la Reforma posibilitaría una Geografía más viva y actual, atenta al mundo en el que vive el alumno, que analizara, y enseñara a analizar los múltiples problemas del mismo, y así "...volver a introducir la tensión dramática en el discurso de la Geografía" como quería Lacoste (1986, p. 26).

Es evidente que ello no ha sido así, por el contrario a los 13 años de implantado el BUP cada día es más común la sensación de trivialización de contenidos y vulgarización de experiencias a las que parece que la Reforma ha conducido a la enseñanza de nuestra disciplina. Es difícil precisar las razones de ello, pero es preciso intentarlo de cara a futuras reformas que se siguen anunciando casi permanentemente, pues parece claro que la razón última está en el fracaso de la globalidad del sistema, más que en la falta de acoplamiento de una de las partes.

Con ello lo que al principio se veían como ventajas terminaron por convertirse en problemas insolubles. Si el retraso en el comienzo del Bachillerato suponía adecuar mejor los contenidos a la edad mental de los alumnos, también acortaba casi a la mitad el periodo destinado a este nivel lo que obligaba a drásticas mutilaciones. La Geografía quedó reducida a tres horas semanales en el 2º curso, sin que resultara por ello demasiado malparada en el conjunto del plan. Había que elegir contenidos y enseñanzas, y en línea con los principios del proceso reformador se optó por una asignatura de Geografía General Humana, teórica, nada descriptiva ni memorística, que permitía tratar los problemas más acuciantes de nuestro mundo y hacerlo desde diversas perspectivas e ideologías. Pero una asignatura así exigía, para su correcta explicación, una mínima preparación en los alumnos, un somero conocimiento del planeta y de sus áreas más significativas, de sus sociedades, países y paisajes. En definitiva, una asignatura así, y en ello tal vez esté la clave del problema, era una asignatura de un Bachillerato Superior; y lo grave es que en este caso carecíamos de Bachillerato Elemental.

Podría argüirse, y así se hizo por los gestores de la Reforma, que las funciones de ese Bachillerato eran cumplidas por el segundo ciclo de la EGB. Si no fue así, es porque en este nivel, segregado de la antigua enseñanza media, es donde con mayor énfasis y exageración se han aplicado los criterios eficientistas, la reforma del currículo, la simplificación de contenidos y el dominio de los objetivos comportamentales que configuraban los criterios académico-didácticos de la Reforma. Por lo que respecta a la Geografía, se pretendió potenciar así los sentidos pregeográficos o territoriales que todo ser humano tiene innatos. Estos sentidos, nociones espaciales o ideas de ubicación son consecuencia de nuestra más inmediata experiencia cognitiva, y el profesor de Geografía, sobre todo en los niveles elementales aunque no sólo en ellos, puede y debe utilizarlos para el desarrollo de la personalidad del alumno y en beneficio de su propio aprendizaje.

Ahora bien, este hecho incuestionable, debe ser matizado si se pretende convertirlo en fundamento de todo un plan de enseñanza geográfica. El tema principal es la adecuación entre el nivel de maduración intelectual de los alumnos y las nociones espaciales que se la proporcionan. Tradicionalmente este aspecto había preocupado por ser mayor el nivel de los contenidos que el del alumno. En este sentido son clásicos los trabajos de Gusta Jahoda que estudió las nociones infantiles de espacio-tiempo, evidenciando la ininteligibilidad de muchos de ellos para niños

menores de 11 años. En relación más directa con el tema que nos ocupa, Fernández Huerta y Pedro Plans llegaron a similares conclusiones en relación a los estudios geográficos de los planes 1953-57 (Luis, 1985. 232). Si bien todo ello es cierto, no se puede ignorar la premisa contraria, pues la inadecuación puede ser por exceso y también por defecto, lo que resulta, si cabe, aún más grave.

Cada día es más general la idea de un retraso en la maduración intelectual de los jóvenes, incluso los que llegan a la Universidad. Es indudable que este hecho, de ser cierto, ha de ser debido a múltiples factores, entre los que el sistema de aprendizaje y "el tipo y naturaleza de los contenidos enseñados en cada momento" juega un papel esencial. En las primeras etapas de su vida el niño capta el espacio en total desorden, hecho de imágenes que no acierta a descifrar ni a clasificar espacialmente. Su propia percepción y experiencia van posibilitando esta tarea según se produce la maduración intelectual. Pero poco más si no se recurre a factores culturales y, llegado el caso, a nociones científicas. Si faltan éstas, la percepción del espacio puede ser muy detallada, pero vulgar y escasamente generalizable y en ella predominará lo instrumental sobre lo abstracto. Vidal de la Blache afirmaba que "los agricultores son, a menudo, mejores geógrafos que los geógrafos mismos", en clara referencia al desarrollo de esa cognición empírica existente en el hombre de campo, que tanto puede asombrar al geógrafo agrarista de ciudad o gabinete. Pero Vidal se equivocaba al considerar a aquel como geógrafo, pues éste, en cuanto científico debe poseer un repertorio de conocimientos y saberes racionales que le permitan la generalización y el análisis universal. Algo similar pasa con el estudiante de Geografía y con el tipo de experiencia espacial que se pretende sistematizar en la EGB. En este sentido es obligado recordar las ideas de Mumford para el cual, la noción que la cultura occidental tiene de su espacio está marcada por la necesidad de su medición cartográfica y matemática, y en consecuencia por instrumentos característicos de cosmos racional de esa cultura, es decir, factores propios de contenidos intelectuales transmisibles, no innatos, a los que no se puede llegar con el mero análisis empírico de los elementos intrínsecos del territorio.

Faltos de esa base cultural, las disciplinas del Bachillerato, y entre ellas la Geografía Humana de 2º curso, pierden mucho de su sentido originario. Sus contenidos divagan, los conocimientos resultan ambiguos y carentes de transcendentalidad y es difícil transmitir la sensación de actualidad y vitalidad de los temas contenidos en el programa por interesantes e inmediatos que éstos sean en realidad. Con ello, esta asignatura resulta aparentemente muy fácil de entender, pero muy difícil de aprender, pues casi todo lo que se enseña parece afectado de banalidad e intrascendencia, y lo que desde el punto de vista práctico resulta más grave, resulta aún más compleja de evaluar.

Algo similar cabría decir de los someros contenidos geográficos contenidos en el inabarcable programa de 3º, destinados, por ello, a terminar sacrificados en aras de que el alumno, al menos, sepa algo de la historia de su país.

Del neorreformismo a la indefinición geográfica.

Pero no fueron esos problemas de la Geografía, ni los similares de las restantes disciplinas curriculares, los que obligaron a plantear una nueva reforma de todo este proceso, a los pocos años de iniciada su aplicación. De nuevo los criterios instrumentales y administrativos primaron sobre los didácticos y científicos a la hora de programar los nuevos cambios y reformas. De nuevo éstas fueron esencialmente políticas, aunque se disfrazaran de innovaciones curriculares, de metodologías activas y de interdisciplinariedad. Así la nueva reforma se superpuso a la antigua, en una confusa simbiosis en que ambos procesos se contradicen y complementan a la vez. Profesores, alumnos y, en general, los ciudadanos afectados por el proceso, que son todos, reciben la impresión de un cambio constante, renovación permanente, es la "reforma que no cesa", heredada, inventada o importada, que produce una sensación de desánimo y perplejidad y conduce a la inhibición.

En efecto circunstancias instrumentales y administrativas fueron las que aconsejaron cambiar el COU, inventar las pruebas de Acceso a la Universidad. Todo el sistema tuvo que ser evaluado, a poco de iniciada la transición política, poniéndose de manifiesto importantes desarmonías. A la vez las únicas medidas de carácter puramente académico-didáctico, como la renovación de los programas de EGB, eran retiradas antes de su completa aplicación, debido a sus excesos eficientistas. Por último circunstancias instrumentales y administrativas, en cierto modo externas al sistema, como la adecuación de la edad laboral y de escolarización obligatoria, el fracaso de la Formación Profesional, la doble titulación al finalizar la EGB, fueron también las que aconsejaron en 1978 iniciar una nueva oleada reformadora que fue llevada a la práctica, aunque sólo con carácter experimental, en 1983.

En síntesis, este nuevo plan "non nato" suponía un radical cambio de la estructura de las Enseñanzas Medias, divididas en dos ciclos, obligatorio y postobligatorio, y fue experimentado entre 1983 y 1987 en varios centros de toda España. De nuevo, como con la reforma de 1970, a socaire del cambio administrativo de plan se forzaba la extensión del modelo curricular eficientista hasta los 16 años, cuando éste empezaba a estar ya en crisis, y se resucitaban las mismas argumentaciones sobre el "fracaso escolar", "calidad de la enseñanza", "exceso de contenidos teóricos", etc., que constituyeron la argumentación básica del Libro Blanco de 1969, sin detenerse a analizar en profundidad lo que estos conceptos representaban. Por lo que respecta a la Geografía se englobaba, durante el primer ciclo, en unas Ciencias Sociales que, a su vez, aparecían integradas en unas indeterminadas Ciencias de la Materia y del Hombre. En el segundo ciclo, de estructura más convencional, dos asignaturas de Geografía, General y de España, aparecían tan sólo en la modalidad de Bachillerato de Ciencias Sociales y del Hombre, lo que suponía privar de auténticos contenidos geográficos a un elevado porcentaje de la población escolar.

Más graves son las observaciones que se podrían hacer a los contenidos concretos de los programas y, sobre todo, a las recomendaciones metodológicas. Pero hoy día debido al abandono del modelo, este es un aspecto irrelevante, si no es para los alumnos que sufrieron la experiencia, cuyos resultados, por cierto, nunca han sido suficientemente explicados.

Todo ello ha producido un creciente proceso de indefinición de la Geografía, perdiéndose gran parte del sentido educativo que siempre había caracterizado a esta disciplina. A este fin han contribuido también dos acontecimientos paralelos que, en principio, nada tenían que ver con la reforma educativa propiamente dicha: el desentendimiento universitario de los problemas educativos de los niveles inferiores, y las recientes tendencias de la Geografía Social interpretadas simplistamente como una confirmación de los actuales proyectos de reestructuración curricular e integración de la Geografía en una difusa área de Ciencias Sociales. Como puede verse dos acontecimientos típicamente universitarios cuya paradójica consecuencia puede ser el divorcio creciente entre la Geografía científica y la escolar.

Durante muchos años la enseñanza de la Geografía en la Universidad ha estado dirigida a formar profesores para los niveles medios y básicos. Por eso la generalización, en nuestro país de la Enseñanza Media desde finales de la década de los sesenta, posibilitó la expansión académica de nuestra disciplina; se crearon y dotaron muchas cátedras y plazas de profesores universitarios, se crearon secciones de Geografía en varias Universidades, se organizaron asociaciones, revistas, congresos, etc. Todo este esquema, no exclusivo de nuestra ciencia, fue reconocido por la propia Ley General de Educación cuando concedió a la Universidad la primacía y dirección de todo el sistema educativo, de forma muy especial en lo relativo a la formación del profesorado de los niveles básico y medio. Pero de la misma forma a como la institución universitaria nunca tuvo especial interés en fomentar esa prioridad que la Ley le concedía y paulatinamente se fue desentendiendo de la enseñanza "no universitaria", también la Geografía académica universitaria, consolidada institucionalmente gracias a la expansión del Bachillerato fue ignorando los problemas que la enseñanza de la Geografía tenía en ese nivel y orientándose hacia la búsqueda de otras salidas profesionales. Ello ha conducido a una extraordinaria pobreza en investigaciones didácticas de Geografía, creándose un vacío relleno con rapidez por las más diversas simplificaciones pedagogizantes.

El otro tema merece una consideración más precisa, pues la coincidencia, y no sólo metodológica, de la Geografía Social con el área de Ciencias Sociales en la que, al amparo del nuevo diseño curricular, se pretende diluir a la Geografía de los niveles medios, al igual que ya se ha hecho en los básicos, puede ser la coartada para hacer desaparecer la enseñanza de esta disciplina y de las nociones espaciales que le son propias, del Bachillerato español. Por supuesto que la Geografía es, y debe seguir siendo, una ciencia social; por eso la denominada Geografía Social puede ser, según se mire, tanto la más antigua manifestación de la Geografía Humana, como su más reciente enunciado. No es este el momento de tratar aquí las ventajas e inconvenientes de esta moderna escuela geográfica que aspira a encuadrar los estudios espaciales en una única Ciencia Social. Pero al menos conviene recordar los temores de Durand-Dastes ante esta nueva orientación geográfica, pues podría suponer la disolución de la Geografía y la pérdida definitiva de su identidad, tan laboriosamente conseguida, en una amalgama de muy diversas procedencias e intereses (Guermond, 1986. p.85). Si ello puede resultar excesivo en el terreno de la metodología científica, no lo es en el de la didáctica, y lo más grave no sería esa pérdida de identidad; sino que con todo ello se dejaría de proporcionar al alumno en un momento clave de su formación, las imprescindibles nociones sobre el mundo en el que vive y el espacio que le rodea. De ser así, la Reforma habría cumplido la más lamentable de las funciones, logrando los objetivos contrarios a los que decía servir. En definitiva, una auténtica contrarreforma educativa, en la que naufragaría todo el modelo cultural propio de este país.

Conclusión: Reforma o fraude educativo.

En definitiva, para reconducir este proceso, si ello es todavía posible, y evitar la mencionada amenaza, es necesario diferenciar los siguientes extremos.

En primer lugar hace falta romper la dependencia de lo académico-didáctico respecto a lo político-administrativo. La renovación pedagógica no puede seguir siendo la coartada programática que encubre la falta de una auténtica política educativa que sirva para establecer prioridades entre lo pedagógico y lo administrativo, delimitando los campos de ambos. Ello supone abordar aspectos esenciales de la formación y el carácter del profesorado, la organización de los seminarios didácticos y de los centros docentes, la labor de la inspección educativa, etc.

Consecuencia de este planteamiento es la definición del número y carácter de los niveles y ciclos que han de integrar el sistema educativo, que ha de ser lo suficientemente amplio y flexible para responder a las exigencias de una sociedad cada vez más compleja. La actual tendencia de reducir las tres etapas clásicas de la enseñanza en España: Elemental, Media y Superior, a la falsa disyuntiva entre "universitaria" y "no universitaria", no ha contribuido más que a confundir lo académico con lo escolar, anulando, de hecho, los estudios medios y el Bachillerato. Estos, por definición, han de ser la bisagra de todo el sistema al confluir en esta etapa el triple carácter de nivel intermedio, propedéutico y a la vez terminal.

Más grave es, si cabe, las implicaciones que la llamada "revolución curricular" ha tenido en la programación educativa. El que la formación que se ha de proporcionar a los alumnos deba estar definida por su eficiencia práctica y no por la tradición académica, no invalida que muchas de las disciplinas académicas convencionales cumplieran ya esa función sin necesidad de cambiar su diseño curricular. En este sentido el caso de la Geografía es altamente significativo. Disciplina formativa donde las haya, las acusaciones de descriptivismo o memorismo no indican más que excesos o abusos que su enseñanza tradicional haya podido cometer, lo que no justifica su disolución en una amalgamada e indefinida Area de Ciencias Sociales. De nuevo, en este extremo, es necesario ponderar la tradicional dualidad docente entre lo "formativo" y lo "informativo", aspectos complementarios del aprendizaje y no extremos de cambios pendulares tan frecuentes, por desgracia, en nuestra tradición educativa. Así pues, una vez tras otra es preciso recordar que no hay posibilidad de conocimiento sin un proceso de aprendizaje y que este se configura paulatinamente mediante contenidos, técnicas, conceptos, etc. La estructuración académica de la mayor parte de las disciplinas del actual Bachillerato no es una arbitraria frivolidad, sino consecuencia lógica de la evolución científica y didáctica del conocimiento y como tal igualmente operativos en la enseñanza superior, media o básica.

Por lo que respecta a la Geografía ello se traduce en la conveniencia de no confundir su carácter de "ciencia social" con su indefinición o marginación. El espacio, las relaciones hombre-medio, la estructuración del territorio, etc., son sólo algunos de los aspectos esencialmente geográficos cuyo aprendizaje se justifica por sí mismo.

Cuando los gestores de nuestra Educación comprendan, por propia iniciativa o por exigencias internacionales, que el sesgo que la mal llamada reforma educativa en España ha dado a los aspectos arriba tratados, es impropio de un país con la tradición cultural del nuestro y renuncien a seguir promocionando una política heredada del tardofranquismo que muy poco tiene que ver con la tradición progresista de la educación en España, podremos empezar a hablar de la auténtica reforma educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Actas de la reunión sobre la renovación de la Educación Secundaria y Profesional. (1988). Madrid. Serv. púb. MEC. 444p.
- ALVAREZ MARQUES, F. (1986). La Geografía activa en la escuela. Madrid. Escuela Española. 152 p.
- BOSQUE MAUREL, J. (1956). "La enseñanza de la Geografía en las Escuelas de Comercio", en Geographica, III, 9-12. Zaragoza. p. 114-119.
- CAPEL, H. y otros. (1985). Geografía para todos. La Geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX. Barcelona. Los Libros de la Frontera. 238 pp.
- Cuadernos Informativos. Propuesta de organización de la Enseñanza Media reglada postobligatoria. Anexo II. Ciencias Sociales y del Hombre. M^o Educación y Ciencia. Madrid, 1983.

- DIAZ DE LA GUARDIA, E. (1988). Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico. Madrid. Serv. Púb. M^a Educación y Ciencia. 580 p.p.
- DURAND-DASTES, F. (1986). "L'interaction espaces/societes; la Geographie Sociale et la Theorie du renversement". En L'Espace Geographique. 2. p. 114-117.
- La Educación en España. Bases para una política educativa. (1969). Madrid. M^a Educación y Ciencia.
- Las Enseñanzas Medias en España. Estudios de Educación. (1981). Madrid. M^a Educación y Ciencia. Dirección General de EE.MM.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y GONZALEZ GONZALEZ, M^a T. (1984). La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor. Madrid. Escuela Española. 168 pp.
- GRAVES, N.J. (1986). "La Geographie dans l'enseignement secondaire, l'experience anglaise". En L'Espace Géographique, 2. p. 131-137.
- GUERMOND, Y. (1986). "Geographie sociale: un nouveau paradigme". En L'Espace Géographique. 2. p. 85.
- GUERMOND, Y. (1986). "Geographie humaine et enseignement secondaire. Quelques jalons critiques...". En L'Espace Géographique. 1. p. 14-16.
- Hacia la reforma. Documentos de trabajo. (1983). M^a Educación y Ciencia. D^a General. EE.MM.
- HERRERO FABREGAT, C. (1986). "Presente y futuro de la Geografía en las Escuelas Normales". Actas del Primer Encuentro de profesores de Geografía de Escuelas Universitarias de Magisterio. Barcelona. p. 27-54.
- LACOSTE, Y. (1977). La Geografía: un arma para la guerra. Barcelona, Anagrama. 160 pp.
- LEVY, J. (1986). "La rente ou la valeur l'ecole entre deux geographies". En L'Espace Géographique. 1. p. 17-23.
- LUIS, A. y URTEAGA, L. (1982): "Estudio del medio y Heintkunde en la geografía escolar". En Geocrítica, 38. 48 pp.
- LUIS, A. (1985). La Geografía en el Bachillerato español. Barcelona, Publicaciones de la Universidad. 352 pp.
- LUIS, A. y ROZADA, J.M. (1985). "La renovación de la enseñanza de la Geografía en la EGB (1970-1984): Nuevos proyectos y viejos problemas". En Anales de Geografía de la Universidad Complutense, 5. p. 71-91.
- Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate (1987). M^a Educación y Ciencia. 200 pp.
- VILAS LOPEZ, L. (1961). "La nueva Geografía". En Enseñanza Media, 76-78 p. 227-228.

5. LOCALISMO Y ACTIVISMO. DOS PELIGROS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

Jesús Crespo Redondo. Catedrático de Bachillerato.

Desde hace ya bastante tiempo los geógrafos españoles vienen quejándose del escaso papel que la Geografía tiene en el sistema educativo. En el plan de Bachillerato aún vigente, nuestra disciplina ha quedado reducida a la Geografía Humana y Económica de segundo curso y a unos cuantos temas fragmentados e intercalados con otros históricos que forman la Geografía e Historia de España y de los Pueblos Hispánicos de tercer curso. "España es el único país de Europa Occidental, de esa comunidad de la que nos declaramos oficialmente parte varias veces al día, que dedica menos de un curso al estudio de su propia geografía" (1). En los actuales planes que experimentan la reforma de las enseñanzas básica y media, nuestra disciplina está siendo aún peor tratada. A medida que dicho proceso abandona los tanteos y titubeos que hasta ahora le han caracterizado y se encamina hacia un proyecto definitivo resurgen otra vez los nunca del todo acallados temores y lamentaciones de los geógrafos.

Estas inquietudes y tribulaciones, sobradamente justificadas desde luego, suelen tener una vertiente exclusivamente cuantitativa. Lo que verdaderamente inquieta es la escasa cantidad de geografía que hay en los actuales planes de estudio, y su posible disminución en el futuro.

Pero los problemas principales que se observan hoy en la enseñanza de la geografía en los niveles básico y medio son más cualitativos que cuantitativos, ya que afectan al propio sentido de la enseñanza de la asignatura. Un número creciente de profesores de enseñanza primaria y secundaria tienden a marginar en su práctica docente los contenidos geográficos, e incluso a prescindir totalmente de ellos. Actúan así porque no creen en las virtualidades educativas de nuestra asignatura. Consideran que la asignatura es un saber "academista" carente de utilidad para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y, en consecuencia, poco o nada provechoso para su formación.

A veces toman de ella algunas técnicas meramente instrumentales que estiman susceptibles de uso en el aula. Incluso, ocasionalmente pueden tomar de un temario de geografía determinadas cuestiones aisladas que estiman interesantes. Pero al efectuar esta selección prescinden de cualquier hilo conductor que permita conseguir una visión geográfica de la realidad y olvidan el sentido espacial tan inequívocamente característico de nuestra disciplina.

En bastantes casos la geografía, lo mismo en su formulación tradicional que en cualquiera de las distintas concepciones nuevas, tiende a disolverse y desaparecer. Surge así, al servicio de una educación para la vida (expresión tan pretenciosa y amplia como ambigua), una autodenominada geografía escolar que rompe con la académica, por fastidiosa e inútil, y se orienta, libre del pesado bagaje de los conceptos y principios geográficos, a satisfacer lo que el profesor entiende como necesidades educativas de sus alumnos, concebidas de forma bastante simple. No se trata tanto de contribuir a su formación intelectual a través de una visión geográfica de la realidad externa como de ayudarle a actuar en situaciones concretas: defender el medio natural o tomar postura ante un conflicto urbano, por ejemplo. Bastantes de los profesores partidarios de esta nueva geografía escolar consideran que pueden inculcar estas actitudes en sus alumnos sin enseñarles los conceptos más elementales de geografía física o urbana.

Es difícil saber hasta dónde ha llegado el proceso de deterioro de la enseñanza de la geografía en los centros de educación básica y media de nuestro país, ya que no hay estudios que lo hayan medido de manera precisa, pero todo parece indicar que se ha extendido con bastante amplitud, a la sombra de la crisis teórica de la ciencia geográfica y en el transcurso de un cambio educativo impulsado sin suficiente fundamentación teórica.

Los aspectos de este deterioro adoptan formas muy diversas y se traducen en prácticas docentes, a mi juicio, degradadas. De entre todos ellos voy a referirme en esta comunicación a dos que me parecen especialmente preocupantes, el localismo o "entornitis", y el activismo didáctico. El lector disculpará que, en aras de la expresividad, cargue intencionadamente las tintas en su descripción que, confieso por anticipado, está algo caricaturizada.

El localismo ha tenido una importante difusión a lo largo de los últimos años. No consiste simplemente en servirse de las realidades más cercanas a los alumnos para explicar mejor un determinado hecho geográfico general. En la más ortodoxa de las tradiciones docentes se ha venido utilizando el medio cercano al alumno como mecanismo motivador que facilitaba la comprensión de fenómenos amplios.

El moderno localismo es muy distinto ya que en su versión más extrema reduce la enseñanza de la geografía exclusivamente al estudio del medio local o "entorno" del alumno. La tentación

localista, o "entornitis" (término de origen desconocido, pero que ha hecho fortuna en poco tiempo) no se limita a partir de la realidad vivida y percibida por los alumnos para llegar a comprender fenómenos geográficos de mayor extensión e importancia, sino que hace de dicho medio local un objeto de estudio en sí mismo, sin que importe la naturaleza de lo allí contenido y su carácter relevante o irrelevante. No se trata del estudio de "casos", porque no tiene en cuenta si el medio local concreto que se estudia tiene o no significado representativo y capacidad ejemplificadora.

De hecho, los profesores localistas valoran lo cercano principalmente porque está próximo al alumno. Consideran que esta proximidad facilita la enseñanza activa y no libresca, fomenta el espíritu investigador desarrollando la capacidad de observación e interpretación y, sobre todo, permite que los alumnos apliquen lo estudiado a su vida cotidiana. La enseñanza del entorno produce procesos de socialización y educa a los alumnos como futuros ciudadanos.

Es evidente que el estudio del entorno puede tener estas ventajas, con la única e imprescindible condición de que el profesor sea capaz de desarrollar unas adecuadas estrategias didácticas. Si ello no sucede, la enseñanza de la geografía centrada exclusivamente en el medio próximo puede ser, y hay experiencias que así lo confirman, erudita, tediosa, desmotivadora, banal e inútil porque lo único que se ha hecho ha sido sustituir lo grande por lo pequeño, y esta sustitución no garantiza en principio ninguna ventaja.

Por otra parte, el estudio de lo local, para que verdaderamente sea fructífero, requiere un profesorado bien pertrechado científicamente, que sepa utilizar correctamente conceptos y procedimientos geográficos y que, teniendo una visión amplia de la realidad, pueda reconocer las singularidades significativas del medio inmediato utilizado como recurso didáctico. Sólo en estas circunstancias será posible arrancar del entorno como elemento motivador y pasar posteriormente a la comprensión de hechos más generales. Incluso en algunos casos bien seleccionados por su capacidad reveladora el profesor puede volver a lo local y proponer a los alumnos su estudio pormenorizado mediante una metodología por averiguación o descubrimiento. De esta forma pueden llegar a entender el fundamento y mecanismos de hechos geográficos generales observados, analizados e interpretados a partir de ámbitos más abordables.

La "entornitis", si entendemos como tal el vicio didáctico de prescindir de toda cuestión geográfica situada más allá del espacio local o regional propio, es una práctica que empobrece la enseñanza. Como han señalado Capel y Urteaga, "la sumisión al mandato de lo cercano supone una empobrecedora reducción de los contenidos y temas de estudio. Reducción tanto más elocuente e irritante cuanto que crece la conciencia de que vivimos en un mundo cada día más interdependiente y en el que los procesos locales, regionales o nacionales sólo pueden ser satisfactoriamente explicados insertándolos en un ámbito global" (2).

La "entornitis", aunque sea costumbre de profesores que se consideran innovadores, y progresistas, está teñida de rancio y bucólico ruralismo; quiere integrar a los alumnos en un entorno físico y social sumamente reducido y estrecho; la única realidad apreciada como objeto de estudio es la que se divisa desde el campanario. Más allá del horizonte comienza lo ajeno, que es visto con una mezcla de desinterés, escepticismo y desconfianza. Pero las cosas son como son y la nostalgia no las cambia, en cualquier rincón del mundo, por apartado que esté, repercuten hechos de origen remoto.

Interesa, por ello, enseñar a nuestros alumnos fenómenos globales y alejados para proporcionarles la clave de acontecimientos que, aún no formando parte de su entorno, les van a afectar decisivamente. "Todos vivimos constreñidos por nosotros mismos, y amontonados, y no vemos más allá de nuestras narices", dijo Montaigne, según recuerda A. Finkielkraut. Montaigne "consideraba la tarea específica de la educación el rectificar esta miopía constitutiva y deshacer, a través del aprendizaje de la duda, la adhesión espontánea del ser a su entorno natal" (3).

La cuestión hoy tiene, si cabe, mayor enjundia porque todo está interrelacionado en el mundo y nuestro auténtico entorno ya no tiene dimensiones locales sino planetarias.

Estrechamente vinculado con la entornitis está el activismo didáctico. En la realidad ambas tendencias suelen presentarse juntas. El objeto de estudio es el medio local y la forma de abordarlo consiste en un remedo de investigación llevada a cabo directamente por los alumnos, con un despilfarro de actividad digna frecuentemente de mejor causa. "En su forma más pedestre...se traduce en una proliferación desmesurada de actividades reales...por parte de los alumnos", como bien dicen Asensio, Carretero y Pozo (4). Lacoste ha llamado la atención sobre la ridícula pretensión de "hacer investigación en la escuela maternal" (5) y Capel y Urteaga sobre la existencia frecuente de "clases enteras en las que el aprendizaje escolar ha devenido

progresivamente una vulgar parodia de la realidad, con niños y profesores perdiendo el tiempo en absurdas y triviales actividades a las que se moteja con el pomposo apelativo de investigaciones"(6).

No cabe confundir el activismo con la aplicación a la geografía de estrategias de enseñanza por averiguación o descubrimiento. La utilización de métodos activos ha tenido repercusiones muy positivas en la didáctica de nuestra asignatura y ha sido extraordinariamente fructífera en manos de profesores que no han olvidado que hay una visión geográfica de la realidad basada en principios, conceptos y procedimientos propios.

El activismo es una mera caricatura del método de enseñanza por descubrimiento. Los profesores activistas entregan a los alumnos materiales tan abundantes como inconexos o les piden que los busquen por su cuenta. Con todos estos materiales los alumnos operan a su albur, poco o nada guiados por el profesor que ni siquiera proporciona a veces los conceptos geográficos básicos que podrían permitir interpretarlos.

Poco o nada importan los resultados que puedan obtenerse, porque los profesores activistas no pretenden que sus alumnos adquieran a partir de las "investigaciones" realizadas una visión geográfica de la realidad. De hecho, los contenidos geográficos son considerados totalmente secundarios. La coherencia disciplinaria desaparece al seleccionar el profesor unos cuantos aspectos temáticos para el trabajo en clase; al efectuar esta selección no se tiene en cuenta la naturaleza de los temas seleccionados ni si hay o no una trabazón lógica entre ellos. Cualquier tipo de contenido es bueno si puede ser utilizado como objeto de investigación.

Esta marginación de la temática disciplinar se produce porque la tendencia didáctica activista se orienta hacia la adquisición por los alumnos de destrezas lógicas de carácter general: análisis, interpretación y valoración de informaciones. Lo que verdaderamente interesa es el desarrollo de la capacidad de comprensión, así como del pensamiento crítico y creador. El profesorado activista está convencido de que los alumnos podrán conseguir estos objetivos mejor cuanto mayor cantidad de materiales manejen en la clase. A partir de fuentes tan abundantes como diversas los alumnos despliegan un verdadero derroche de actividad: consulta de estadísticas, confección de gráficos, realización de encuestas y debates, etc. Sólo en la utilización de documentos cartográficos se hacen economías. Sin embargo, en todas estas operaciones apenas se sirven de conceptos y principios geográficos. Las actividades desarrolladas son por ello mucho más físicas que mentales y, al carecer los alumnos de un marco conceptual de referencia, la manipulación de las informaciones se produce siguiendo métodos de escaso valor. Los resultados obtenidos son frecuentemente banales ya que es difícil dotar de sentido a los datos sin el respaldo de fundamentos teóricos.

Asensio, Carretero y Pozo han advertido sobre el peligro de confundir las acciones físicas y observables, que los alumnos realizan, con los procesos internos que originan el aprendizaje. Para que éste se produzca es necesario que entren en acción los esquemas asimiladores del sujeto. Más que movilizar al alumno en continuas operaciones materiales, interesa despertar su actividad psicológica o mental mediante el uso de conceptos, principios e ideas procedentes de la geografía. Fuentes y materiales son simples recursos didácticos con los que, como es obvio, los alumnos pueden y deben trabajar.

Los profesores activistas marginan los contenidos geográficos más esenciales por considerarlos secundarios en una enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento crítico y creador. Pero Ausubel dice que las capacidades cognoscitivas básicas mejoran únicamente dentro del contexto de una disciplina concreta. "El pensamiento crítico no puede impartirse como una capacidad generalizada" y sólo puede acrecentarse mediante un enfoque "preciso, lógico, analítico y crítico hacia la enseñanza de una disciplina dada" (7).

En el caso concreto que nos ocupa parece de la mayor importancia centrar la enseñanza de la geografía en unos contenidos disciplinares coherentemente organizados, aunque adaptados a las necesidades y posibilidades de los alumnos. Respetando la lógica de la disciplina posibilitaremos que adquieran el sentido del espacio y, en general, una visión geográfica del mundo. Trabajando en clase con métodos activos, aunque sin activismo, podremos conseguir el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas.

El fenómeno principal que revelan las tendencias localista y activista es la creciente disociación entre la ciencia geográfica y la enseñanza de la geografía en los niveles básico y medio. En los planes de estudio de escuelas e institutos sigue habiendo, de momento, geografía e historia, pero, aún antes de haberse implantado la reforma de la enseñanza, ha comenzado un proceso de desnaturalización de ambas asignaturas consistente en el vaciamiento de sus contenidos y en el abandono de sus principios básicos. Poco a poco en la enseñanza de la geografía se

pierde, paradójicamente, el sentido geográfico y espacial. En las aulas se estudia el barrio, los conflictos municipales, el entorno, los problemas ecológicos o sociales de ámbito inmediato. Los alumnos más que estudiar viven directamente estas cuestiones y las viven sin conocer los elementos teóricos que tanto podrían ayudarles a comprenderlas mejor. Bastantes profesores desprecian lo académico, por dogmático, libresco y fastidioso; sienten la necesidad de salir de los "angostos marcos académicos" y educar para la vida...Coincidimos con ellos en este objetivo principal pero no podemos aceptar que pueda vivirse dignamente sin tener interpretaciones intelectualizadas de los diferentes aspectos de la realidad. No se puede comprender el mundo sin la aportación de las diferentes ramas del conocimiento humano, la geografía incluida.

- (1) Así se decía en un escrito no publicado que un grupo de geógrafos encabezado por Manuel de Terán y Antonio López Gómez dirigió al diario El País.
- (2) CAPEL, H. y URTEAGA, L. La Geografía en un Curriculum de Ciencias Sociales. Geocrítica nº 61 (1986). Págs. 8 y 9.
- (3) FINKIELKRAUT, Alain. La Derrota del Pensamiento. Anagrama, Barcelona, 1987. Pág. 104.
- (4) ASENSIO, M., CARRETERO, M., POZO, J.I. Las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular: Procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Edición Ciclostilada. Pág. 11
- (5) LACOSTE, Y. La Enseñanza de la Geografía. Documentos didácticos. ICE de la Universidad de Salamanca, 1986. Pág. 68.
- (6) CAPEL, H. y URTEAGA, L. Op. cit. Pág. 9.
- (7) AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HANESIAN. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Edit. Trillas. Págs. 467 y ss.

6. LA GEOGRAFIA EN LA INSTRUCCION PRIMARIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL.

Julia Melcón Beltrán

Profesora Agregada de Bachillerato. Barcelona.

En estos momentos en que está en marcha el proyecto de reforma de las enseñanzas básicas y medias en nuestro país, y en que se desarrolla una intensa actividad para la renovación educativa promovida desde diferentes instancias, oficiales y académicas, nos ha parecido oportuno presentar a estas "I Jornadas de Didáctica de la Geografía" una breve reflexión sobre el papel que ha desempeñado la enseñanza de la geografía a partir del establecimiento del sistema educativo liberal en España en el siglo XIX. Creemos que no es ocioso echar una mirada retrospectiva sobre el lugar que ha ocupado la disciplina geográfica en la instrucción primaria en nuestro próximo pasado puesto que, sin duda, su situación actual es fruto de las circunstancias históricas que han condicionado su evolución.

La inclusión de la enseñanza de la geografía en los sistemas educativos establecidos durante el siglo XIX se inscribe en el contexto de la difusión de la cultura entre las clases populares, como respuesta a las demandas originadas por los cambios económicos y políticos que se estaban produciendo en Europa. El valor educativo que se atribuía a la disciplina geográfica se relacionaba, en gran medida, con el papel que junto a la historia desempeñaban en el desarrollo del sentimiento nacional y, también, con la función que cumplía la ciencia geográfica en la transmisión de una serie de conocimientos científicos sobre el universo, las características físicas de la tierra y los fenómenos de la naturaleza.

Alemania fue uno de los primeros países que introdujo la geografía como materia obligatoria en la instrucción elemental y, desde mediados del siglo pasado, ya figuraba en los programas escolares de diversos estados alemanes incluso, en algunos de ellos, como materia independiente. Un proceso similar siguieron los países del ámbito de lengua alemana, como Austria y los cantones suizos. En Francia y Bélgica el estudio de la geografía quedó en un primer momento reservado a la instrucción primaria superior, pasando a ser en Francia en 1850 materia facultativa en la instrucción primaria elemental; pero a partir del último tercio del siglo XIX la enseñanza de la geografía se prescribió a toda la población escolar en ambos países. Inglaterra, dadas las peculiares características de su sistema educativo y de la escasa intervención estatal en la enseñanza, incorporó con notable retraso los conocimientos geográficos a la instrucción primaria, pues hasta el comienzo del siglo actual no formaron parte de los programas de las escuelas.

En España, a pesar del temprano establecimiento del sistema educativo liberal, inspirado en el modelo francés, y del fuerte control ejercido por el Estado en la enseñanza, la geografía tardó mucho tiempo en figurar como materia obligatoria en la instrucción primaria elemental, pues esto no ocurrió hasta principios del siglo XX. Las causas de ello hay que buscarlas en la exigua demanda social de cultura existente en el siglo pasado en nuestro país, debido al precario desarrollo económico y social, pero esta circunstancia también respondía a motivaciones de carácter político que se reflejaron en el escaso interés mostrado por determinados sectores liberales en extender la cultura entre las clases populares.

Todo esto dió como resultado que la instrucción elemental en España fuera de muy baja calidad y que el currículum escolar quedase restringido prácticamente a los conocimientos básicos instrumentales, a los que la Ley Moyano añadió una enseñanza singular y de índole arcaizante, denominada "nociones de agricultura, industria y comercio" (1), a través de la cual se transmitían los escasos conocimientos científicos que se impartían en las escuelas y que, en otros países, proporcionaban la geografía o las ciencias físico-naturales.

Las circunstancias especiales, que desembocaron en un deficiente desarrollo de la instrucción primaria en nuestro país, vinieron dadas por el predominio de la política educativa de los sectores liberales moderados en la primera mitad del siglo XIX, hasta 1868, y del partido conservador en el periodo de la Restauración, dificultando, en este último caso, que prosperara el proyecto educativo del partido liberal al que se habían incorporado diversos elementos del ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza. Sin embargo, el principal obstáculo para la renovación del currículum escolar fue la estructura piramidal que se adoptó en la configuración del sistema de instrucción primaria, en el que las reformas se iniciaron siempre por la cúspide del sistema sin que los cambios llegaran a afectar a la base del mismo. Este fue uno de los rasgos comunes que caracterizaron los proyectos educativos liberales de distinto signo.

Las directrices de la política educativa de los gobiernos moderados en la primera mitad del siglo estuvieron marcadas por el Plan del Duque de Rivas, promulgado en 1836, aunque no llegó a entrar en vigor. En este texto legislativo, que marcaba un punto de ruptura con los ideales liberales de las Cortes de Cádiz, se dividía la instrucción primaria en dos niveles: elemental y superior, prescribiendo distintos programas según la clase de escuelas. La ley Someruelos en 1838 ratificó esta división y, de este modo, la enseñanza de la geografía quedó excluida en nuestro país como materia obligatoria de la instrucción primaria elemental. Aunque en el Reglamento posterior se admitía su estudio con carácter voluntario en las denominadas "enseñanzas de ampliación", la realidad fue que la proporción de niños que recibían esta clase de

conocimientos en las escuelas públicas apenas superaba el 7% de los escolarizados y, en el caso de las niñas, no llegaba al 1'5% de las alumnas.

La promulgación de la ley Moyano en 1857, a pesar de su carácter general, no subsanó estas deficiencias de la instrucción primaria y los conocimientos geográficos quedaron relegados a la instrucción primaria superior, que sólo comprendía a un sector muy reducido de la población escolar y que, por estas fechas, representaban algo más del 2% de los niños de los asistentes a las escuelas públicas y un porcentaje inferior al 1% de las niñas. Se amplió entonces la instrucción primaria elemental de los niños con una nueva materia, tomada del proyecto de ley presentado a las Cortes por Alonso Martínez durante el Bienio progresista; en la que se incluían "nociones de agricultura, industria y comercio" según las localidades.

Debido a la prolongada vigencia que tuvo esta ley, al optar por esta enseñanza que, a excepción de la agricultura, no aparece en el currículum de los demás países europeos y que, de alguna manera, venía a sustituir al estudio de la geografía y las ciencias de la naturaleza, se institucionalizó uno de los rasgos más atípicos del sistema de instrucción primaria español durante el siglo XIX.

Pero si bien la ausencia de la geografía en los programas de la instrucción elemental a mediados del siglo pasado no significaba una anomalía excesivamente notable, ya que algo semejante ocurría en Francia y Bélgica, lo que constituye la peculiaridad del caso español fue el acusado retraso con que se incluyó esta disciplina en la instrucción primaria con carácter generalizado, y que entonces se prescribió su enseñanza unida a la historia cuando en muchos países ya figuraba como materia independiente.

Los obstáculos para la renovación del currículum escolar en España y la incorporación de la geografía a los programas de la instrucción elemental, están estrechamente ligados al fracaso del proyecto revolucionario y el posterior abandono de la instrucción primaria por parte de los poderes públicos durante la Restauración. En este periodo fue cuando las diferencias de España respecto a los demás países europeos, en relación a la extensión y mejora de la cultura popular, se comenzaron a hacer más acusadas.

Este desfase de algún modo era percibido por los maestros que, por iniciativa propia, iban incorporando la enseñanza de la geografía en las escuelas aunque no fuera obligatorio su estudio. Así se pone de manifiesto en los datos estadísticos que hemos podido consultar, y en el curso 1879-1880 eran diversas las provincias en las que se proporcionaban conocimientos geográficos a un porcentaje de niños y niñas superior al 25%, aproximándose en algunas a cerca del 50% de los niños mayores de seis años.

En gran parte, este cambio fue propiciado por la intensa actividad desplegada durante estos años al margen de las instancias oficiales para que la geografía formara parte de la instrucción primaria elemental. Como muestra de ello merecen citarse las gestiones y los esfuerzos llevados a cabo por la Sociedad Geográfica de Madrid, las peticiones hechas en este sentido por los Congresos Pedagógicos de 1882, 1888, y 1892 y la renovación didáctica de la enseñanza de la geografía emprendida en el seno de la Institución Libre de Enseñanza, en cuyo ámbito hay que destacar la labor desarrollada por Rafael Torres Campos en la formación del profesorado normal femenino y en la actualización de la disciplina geográfica. Pero incluso las iniciativas también vinieron de parte del profesorado primario que, a través de la Asamblea Nacional de Maestros de Primera Enseñanza, en 1891, presentó a las Cortes un proyecto de ley en el que se solicitaba una sola clase de escuelas con un mismo programa, en el que se impartieran conocimientos de geografía a todos los alumnos de la instrucción primaria.

Estos esfuerzos crearon un estado de opinión favorable que propició que desde el partido liberal se abordase, en 1901, la necesaria reforma de la instrucción primaria y que, al fin, la geografía entrase a formar parte del currículum escolar en España. Aunque hay que subrayar que esto se hizo por la vía de emergencia durante el ministerio del Conde de Romanones, por medio de una disposición en la que se abordaban otras cuestiones relativas a la enseñanza, y no por medio de una ley como hubiera sido de desear.

De lo expuesto anteriormente se desprende que la geografía tuvo un papel escasamente importante en la instrucción primaria elemental en España en el siglo XIX y en el contexto del sistema educativo liberal. Esto explicaría en gran medida, por un aparte, el débil desarrollo institucional de la disciplina geográfica y, por otra, en nuestra opinión, el escaso arraigo que tuvieron las innovaciones pedagógicas en nuestro país y su incorporación a la enseñanza de la ciencia geográfica a lo largo del siglo pasado.

Se puede decir que la renovación de la disciplina geográfica, tanto desde un punto de vista teórico como desde una perspectiva didáctica, se inició en nuestro país en el ámbito institucional de las Escuelas Normales culminando, una vez incorporada a la instrucción primaria, con la reforma global de la formación del profesorado primario en sus distintos niveles en la segunda década de nuestro siglo. Pero si tenemos en cuenta que los acontecimientos de 1936 frustraron este movimiento innovador, que dio un impulso desconocido hasta entonces al cultivo de la ciencia geográfica, podemos afirmar que la geografía tuvo un periodo de vigencia bastante corto en el sistema educativo liberal en España en relación a otros países europeos.

NOTAS:

- (1) Esta comunicación ha sido elaborada a partir de los datos que figuran en la Tesis doctoral inédita de la autora MELCON BELTRAN, J.: La enseñanza elemental y la formación del profesorado en los orígenes de la España contemporánea: renovación pedagógica y enseñanza de la geografía, Departamento de Geografía Humana, Universidad de Barcelona, 1988.

7. LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO GENERAL. ANALISIS DE UNA PROPUESTA PROVISIONAL.

Eustaquio Villalba.

Coordinador de la Reforma en Canarias.

La victoria electoral del partido socialista en 1982 abre grandes expectativas de cambio en la educación de nuestro país. Al poco tiempo de constituirse el gobierno, el MEC anuncia su intención de modificar la totalidad del sistema educativo; estas modificaciones se van a plasmar en la LODE, en la LRU y en un proyecto de nueva ordenación de la educación infantil, primaria, secundaria y profesional que se experimentaría en varios centros durante algunos cursos, antes de generalizarlo a todo el sistema educativo.

El primer documento teórico sobre las enseñanzas no universitarias aparece en julio de 1983 con el título: "Hacia la Reforma". Los cambios se concretarían en la inserción de nuevas materias en el currículum escolar, nuevos planteamientos metodológicos que tienen como fin involucrar al alumno en su propio aprendizaje, orientar las tareas de los profesores, a despertar el interés y curiosidad de los alumnos hacia la investigación y al desarrollo de su capacidad creativa, a conseguir la integración de las materias en un marco más amplio y a conseguir unos objetivos comunes para todo el sistema educativo. (1).

Las Geografía en la Reforma. El caso de Canarias.

En Canarias, la propuesta de Reforma en las ciencias sociales se ha concretado en el diseño de la Geografía de primero y la Historia de segundo del Bachillerato General (BG), y en "una guía para el profesor que ayude a mostrar como aplicarlo, poniendo a su alcance unas medidas y unos materiales orientativos". (1) Los autores ven la necesidad de debatir y discutir estas propuestas y que se rechacen o se acepten estas proposiciones para contribuir a la renovación de las enseñanzas de la Geografía e Historia.

Tanto el Libro Blanco de la Reforma como la propuesta hecha en Canarias parten del reconocimiento del llamado fracaso escolar; según datos aportados por la Consejería de Educación, promocionaron de primero a segundo de BUP el 58'6% de los alumnos en el curso 1980/81. Este fracaso se atribuye a los defectos del sistema educativo o a las enseñanzas definidas en el mismo, pero, sin negar lo anterior, hay que tener en cuenta las repercusiones que ha tenido el número creciente de alumnos de EE.MM. a partir de la Ley de 1970 y la consiguiente elevación de la relación profesor-alumnos, o que la mayor parte de los alumnos de Canarias acuden a centros que tienen dos o tres turnos, con clases de 50 minutos que en la realidad del quehacer diario se reducen a 40 o 45 minutos.

Estos resultados se contrastan con los obtenidos en la Reforma. Así promocionaron de 1^a a 2^a de BG el 70% del total del alumnado, sin embargo, la comparación no resulta pertinente por las siguientes razones: el número de alumnos por clase está limitado en la Reforma a 30, mientras que en BUP, la media está situada por encima de los 37. Las clases duran 60 minutos y además los centros experimentales han sido dotados de muchos más medios que los de BUP, tanto en material como en la aportación presupuestaria. Los alumnos de la Reforma son voluntarios, los profesores también, por tanto son un grupo seleccionado y ello hace la comparación poco significativa. Si a esto sumamos el criterio establecido en la Reforma sobre la promoción de los alumnos, que sólo contempla la repetición de curso como medida excepcional, (2) el contraste de resultados no es operativo.

Otro aspecto llamativo de la propuesta es el irrelevante papel asignado a los seminarios de los centros, prácticamente ni se les nombra, ocupando el eje central de la enseñanza el profesor individual.

Las aportaciones de la psicología y la pedagogía constituyen una de las claves fundamentales de la Reforma, pero aplicadas en exclusividad a los alumnos, el profesor responde a un modelo de serie, pero tal profesor, si existe, constituye una minoría entre los profesionales de la enseñanza.

Las "novedades" en el área de sociales en el Bachillerato.

La primera "novedad" para la Geografía es que desaparece con tal nombre y su lugar es ocupado por una materia denominada "Panorama del Mundo Actual", recogiendo con tal denominación lo que era un objetivo a conseguir a través de la enseñanza de la Geografía en la Ley del 70: "la conveniencia de poseer una panorámica de los problemas del mundo actual, considerados como económicos y sociales". Según la propuesta, la finalidad de esta materia es servir de medio para desarrollar aptitudes y habilidades intelectuales y valores positivos para la vida".(?).

Los contenidos, por tanto, no tienen importancia, mientras que hasta ahora "un alumno ha venido siendo mejor calificado cuanto más llegue a reproducir lo que la Geografía o la Historia tienen académicamente establecido como saber científico; en la nueva orientación los conocimientos disciplinares no son buscados con afán de exhaustividad erudita, sino muy seleccionados por su relevancia y significatividad -(¿Quién y con qué criterios selecciona?)- en la vida de las personas actuales. Son necesarios y sirven como medio para

adquirir objetivos educativos" -(que deben ser los que académicamente establecen los pedagogos)-.

Se propugna un cambio en el estilo de ser profesor, contraponiendo al profesor "autosuficiente, autoritario, paternalista, que sanciona y premia o que "pasa" al que "ayuda, tranquiliza, estimula, enseña a aprender, que crea la responsabilidad (?), que enseña a tomar decisiones y que además de poseer los conocimientos científicos sabe utilizar técnicas didácticas congruentes" (1). Como se decía en el Plan de 1983 "la enseñanza de la Geografía debe apoyarse en el entusiasmo de los docentes", pues sólo con un entusiasmo ilimitado un profesor podrá cumplir con tantas tareas.

La adaptación de los contenidos a lo que es significativo y relevante para las personas actuales, deja en el aire algunas interrogantes: ¿Cuáles son las variables utilizadas para saber lo que es significativo y relevante?, ¿quiénes seleccionan?. Esta propuesta responde a una visión tecnocrática, pues de ella se desprende que sólo lo que es útil merece ser reseñado.

Los cambios en los recursos didácticos se han plasmado en la desaparición del libro de texto, sustituido por fotocopias de materiales diversos, complementados con la biblioteca de aula y el uso de los medios audiovisuales. Estos materiales son elaborados por los profesores, pero fundamentalmente, es el Gabinete Técnico de la Reforma el encargado de elaborar y distribuir entre los centros el material a utilizar. Este sistema de trabajo, obviamente, no se puede generalizar al resto de los centros de las islas. Un hecho notorio es el olvido de la jornada laboral del profesor, muchas de las propuestas que se hacen implican superar en mucho las horas de trabajo legalmente establecidas para los docentes.

La Ley de 1970 decía con respecto a la evaluación "comprobación del aprendizaje y diagnóstico sobre el grado que alcanzan los objetivos propuestos", en la propuesta de Martín Galán y colaboradores se afirma "una evaluación que pasa a atender de manera prioritaria los objetivos educativos más que los contenidos por sí mismos". En este aspecto, como se ve, no es novedoso y resulta congruente con la poca importancia que se le da a la adquisición de saberes, al progreso en el nivel cultural de la población, pues la cultura no está en las habilidades y técnicas, sino en como utilizar éstas para la adquisición de saberes.

Los objetivos comunes establecidos en la Reforma (que no son en su fundamento diferentes a los propuestos en planes anteriores) se convierten en la finalidad última del ciclo. Se insiste que las materias no tienen fines en sí mismas, sino que son medios para la obtención de dichos objetivos, aunque no se excluye del todo la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos pero éstos tienen que ser "relevantes y significativos".

Los objetivos generales de materia son los propios del área de Ciencias Sociales y por tanto los mismos para la Geografía que para la Historia pero dependientes de los objetivos comunes.

El programa de Geografía.

Esta materia se imparte en 1ª de BG, con alumnos de edades comprendidas entre los 14 y 15 años y con una dedicación de tres horas semanales.

La denominación de la asignatura es PANORAMA DEL MUNDO ACTUAL, a pesar de que casi todos los contenidos corresponden a lo que se entiende por Geografía humana con apartados dedicados a la cartografía y a la geografía astronómica. Esta denominación resulta incongruente pues ni es explicativa ni comprensiva, por el contrario alude a conocimientos dispersos y superficiales. Según los autores "esta materia escolar encierra un doble sentido: en primer lugar (...) que el alumno logra una visión integradora de los aspectos geográficos parciales que han venido siendo tratados en los cursos anteriores y, en segundo lugar para situar al alumno ante el funcionamiento internacional de la comunidad de países y pueblos en el mundo actual. Estas son las dos premisas generales sobre las que se establece este programa de primero".

Al programa propuesto se le califica de "temático y conceptual" oponiéndolo a un diseño de curso "de Geografía del mundo, regional descriptiva y de finalidad culturalista", la alternativa está estructurada alrededor de tres grandes núcleos conceptuales de la Geografía y de otras ciencias sociales. No se especifica a qué disciplinas corresponden los núcleos conceptuales o cuál es la aportación de las otras ciencias sociales. Los dos primeros núcleos conceptuales, por su denominación, claramente corresponden a la aportación de la Geografía, el tercero entra dentro del ámbito del enfoque geográfico, pero también de otras ciencias como la Economía.

MEDIO GEOGRAFICO es el primer núcleo, este concepto se define "como complejo de recursos y de posibilidades para la supervivencia humana y el desarrollo", con esta definición parece referirse al medio físico al que se le considera como espacio productor de recursos. Esta perspectiva se corresponde con una óptica positivista (3) y parcial del medio físico.

El segundo núcleo conceptual es EL ESPACIO GEOGRAFICO. Como opciones posibles de organización de su ocupación y explotación". Dos cosas había que acotar a este núcleo temático; una, la reiteración en el

sentido que la finalidad prioritaria está puesta en la producción y adquisición de riqueza material, y la otra, lo poco claro del término de "opciones posibles" pues optar se define como libertad o facultad de elegir (4), lo cual conlleva que la organización del espacio es el resultado de una indeterminada libertad de escoger (no se sabe por quién o quiénes y cómo) entre diversas opciones.

El tercer núcleo es "DESEQUILIBRIOS MUNDIALES. Como resultado del diferente estado de dominio de los recursos del planeta". De nuevo el elemento clave responde a los recursos.

La temporalización de la asignatura es la siguiente:

Temporalización

Octubre
Noviembre
Diciembre

Unidades temáticas básicas y núcleos indicativos

- Acercamiento al medio geográfico.
 - . Utilidad de la Geografía o ciencias del espacio.
 - . Instrumentos básicos para entender el espacio geográfico.
- El concepto medio geográfico.
- La Población y el medio.
 - . Crecimiento de la población.
 - . Desplazamientos geográficos.
 - . Deshomogeneidad de las poblaciones.
 - . ¿Hay que dominar el crecimiento?.

Temp	Unidades temáticas básicas y núcleos indicativos
<p>Enero</p> <p>Febrero</p> <p>Marzo</p>	<p>La ocupación del espacio I. El hábitat (según la ubicación del centro de enseñanza).</p> <p>Opción A: El espacio Urbano.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Nuestra ciudad. . Los grandes problemas de las ciudades. . Casos de ciudades (contrastes). <p>Opción B: El espacio rural e intermedio.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Nuestro núcleo rural o intermedio. . Grandes problemas de los asentamientos rurales o intermedios. . Papel en el espacio económico comarcal o insular. <p>- La ocupación del espacio II. Las actividades económicas. (Tratamiento de las dominantes en el medio).</p> <p>Opción A: Actividades económicas y medio urbano. (Pueblo y ciudad, comercio ciudad, turismo y ciudad, otras...).</p> <p>Opción B: Actividades económicas y medio rural o intermedio. (Riqueza forestal y m. rural, riqueza paisajística y m. rural, otras...).</p> <p>Síntesis para todos: Visión sucinta de las relaciones entre diversos medios.</p>
<p>Abril</p> <p>Mayo</p> <p>Junio</p>	<p>- Los desequilibrios en el espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Un mundo dividido. . Las desigualdades mundiales. <p>- Los sistemas económicos y los problemas sobre el espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Capitalismo/Socialismo.

Si se compara este diseño con el actual programa de segundo de BUP encontramos algunas similitudes en cuanto a los temas por los que, en lo sustancial, no difieren notablemente. Así, en ambos se comienza con una introducción o acercamiento a la Geografía y se continúa con el análisis demográfico, el estudio del hábitat está presente en los dos diseños, pero en el que se está experimentando en Canarias ofrece la posibilidad de optar, dependiendo de la ubicación del centro, entre el espacio urbano y el rural e intermedio. Esta misma posibilidad se ofrece para el análisis de las actividades económicas, entendidas como ocupación del espacio y no como factor de organización; para los centros localizados en las ciudades: actividades económicas y medio urbano y, para el resto, las actividades económicas y el medio rural e intermedio. Las dos últimos temas se corresponden con lo que aparece en el programa de BUP bajo la denominación de formas económicas y políticas del mundo actual.

Parece claro que las diferencias no están básicamente, en el diseño, sino en la metodología propugnada por la Reforma basada en gran parte en el estudio del entorno.

Según encuestas realizadas en Francia sobre el conocimiento de la Historia, el 40% de la sociedad francesa no sabe nada del tema y en este sentido es analfabeta. Ante esta situación el presidente de Francia encargó un estudio y se comprobó "con espanto, que desde hacía varios años, casi diez, en la enseñanza primaria ya no se enseñaba Historia ni Geografía, nada de nada. Esto es así, porque el ministro de turno había dicho que lo que convenía es estudiar el entorno local, llevar a los alumnos al barrio, al pueblo...". Otra causa explicativa de este hecho, según los autores del estudio, es que "los profesores de Geografía e Historia se dedicaban a otras cosas: ingeniería ecológica, combatir la polución, estudiar economía..." (5). En esto concuerda con lo expuesto por García Fernández (6) cuando afirma que lo que estamos haciendo con nuestra ciencia es desvirtuarla, desintegrarla e incluso condenarla a la extinción, desgraciadamente, en Canarias ya lo hemos hecho, ya no se imparte Geografía en el BG, se enseña PANORAMA DEL MUNDO ACTUAL.

El primer "núcleo temático" está constituido por la pregunta "¿qué utilidad pueden tener las ciencias del espacio (Geografía, Urbanismo, Medio Ambiente (sic.), etc.) para la vida de las personas?". Esta pregunta parece corresponderse con la denominada Geografía modélica o cuantitativa al hacer hincapié en el empleo de una "metodología científica" y en una proyección de ciencia "útil" para colaborar con otras ciencias en la "correcta ordenación del espacio". Pero el profesor no sólo debe saber Geografía, también dominar otras ciencias como el Urbanismo, Medio Ambiente (sic.), y también el etcétera. Al profesor se le exige que sea un Leonardo Da Vinci.

El "contenido de referencia" es de nuevo una pregunta: ¿para qué sirve la Geografía?; la solución se halla mediante habilidades y destrezas (a elegir) y se hace posible la contestación por medio de dos opciones: en la primera se plantea a los alumnos un caso de deterioro ambiental, conocido por todos en su isla o localidad, abriéndose un debate sobre la ayuda que puede proporcionar la Geografía, el Urbanismo, ordenación del territorio (sic.). La labor del profesor consiste "en coordinar y colaborar en la ordenación y selección de acuerdos" y, todo eso en una hora.

Personalmente creo que la Geografía, como otros muchos saberes, no tiene como objetivo una actividad práctica, aunque estas puedan derivarse de sus estudios, pero la "utilidad de conocer nuestro planeta es tan innegable como innegable es la necesidad de conocer la verdad" decía en 1889 D. Emilio de Medrano (7). El afán de conocimiento, de saber, es consustancial con el género humano, por eso la Geografía es tan vieja como la cultura. Si un sistema educativo consigue que la sociedad sea cada vez más culta, contribuirá a que sea cada vez más libre y tolerante.

Uno de los reproches hechos a los diseños anteriores, y que la mayoría de los profesores aceptamos como cierto, es la enorme cantidad de materia que contenían, pero en la Reforma el diseño de PANORAMA DEL MUNDO ACTUAL, incluye, teóricamente, otras muchas materias que complican bastante a los profesores y a los alumnos.

Razones de espacio limitan un análisis más exhaustivo, pero valgan estas líneas como contribución al debate suscitado con la Reforma y con la esperanza de aportar nuestro granito de arena al proceso abierto para mejorar la calidad del sistema educativo de nuestro país.

NOTAS:

- (1) MARTIN GALAN, F. y Asesores. CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFIA E HISTORIA. (Una propuesta provisional).
Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife, 1988. 205 pp.
- (2) Véase el Libro Blanco de La Reforma.
- (3) Resulta esclarecedor en esta aspecto el artículo "Positivismo y cientifismo en Geografía. Aproximación al entendimiento de la Geografía como Ciencia en el siglo XIX" del que son autores GOMEZ MENDOZA, J. y otros, publicado en las actas del II Coloquio Ibérico de Geografía. Volumen II. pp. 209-222. Lisboa, 1982.
- (4) MOLINER, M. DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL. Gredos. Madrid, 1984.
- (5) LACOSTE, Y. "La enseñanza de la Geografía". ICE Universidad de Salamanca. Salamanca, 1986. 105 pp.
A este respecto, y según noticias aparecidas en el periódico "El País", una situación similar se está dando en Estados Unidos y en el Reino Unido, países en los que proyectos similares se han llevado a la práctica desde hace varios años. Véase el artículo de Agustín Hernando "Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía de Estados Unidos y en algunos países europeos". III Coloquio Ibérico de Geografía. Lisboa, 1982. Volumen I pp. 49-68.
- (6) "La Geografía y otras Ciencias". III Coloquio Ibérico de Geografía. Lisboa 1982. Volumen I. pp. 203-218.
- (7) MEDRANO, E. GEOGRAFIA UNIVERSAL. Imprenta y Litografía de F. Nacente. Edit. Barcelona 1889. 2 tomos 623 y 1452 pp.

8. GEOGRAFIA Y CIENCIAS SOCIALES EN UNA ENSEÑANZA SECUNDARIA RENOVADA.

Germán Ramírez Aledón.
Eugenio García Almiñana.
Jesús González Salcedo.
Ramón Sebastián Vicent.
Grupo EDETANIA, Valencia.

Las transformaciones que nuestro mundo ha experimentado en las últimas tres décadas (crecimiento demográfico, desarrollo de la ciencia y la técnica, profundización de las desigualdades interregionales, amenaza de un holocausto nuclear, etc.) han afectado al pensamiento geográfico en todas sus vertientes, desde la investigación pura hasta la traducción del saber geográfico en contenidos educativos y métodos de aprendizaje. El optimismo de los años sesenta llevó aparejado un renacer del neopositivismo lógico y de la formulación de una única "geografía científica" que le negaba esa misma categoría a los otros campos de la geografía, cultivados tradicionalmente. Lo cuantitativo y la formulación teórica aparecieron como soluciones alternativas a una geografía regional o descriptiva, alcanzando su difusión en España en la primera mitad de la década de los setenta (Vilá Valentí, 1971-73; García Ramón, 1974; Chorley, 1975 y Taylor, 1977).

Con la crisis económica de esa década, se produce también la crisis del cientifismo y el desarrollo del radicalismo geográfico (Harvey, 1976; Mattson, 1978; Bosque, 1986) y de otras escuelas o tendencias (marxismo, humanismo geográfico, geografía de la percepción o del comportamiento, etc.) que enriquecen el panorama teórico de nuestra ciencia, pero al mismo tiempo la sumergen en una encrucijada de incertidumbres de difícil resolución (Capel, 1973; Gómez Mendoza, 1987). Si esto es así en el mundo de la investigación académica y universitaria, más complejo resultaba el trasvase de esos avances en el debate teórico al mundo de la enseñanza en las escuelas primarias y Centros de Enseñanza Media. Esa renovación del pensamiento geográfico no es ajena, sin embargo, a otras renovaciones en el campo de las ciencias de la educación, entre las que destaca de forma relevante lo que se ha dado en llamar revolución curricular, uno de cuyos rasgos definidores ha sido "el de poner en el centro de interés de los procesos de aprendizaje ciertos objetivos de comportamiento que los alumnos debieran haber alcanzado una vez acabados aquellos. La finalidad de la educación no podía seguir consistiendo en la transmisión exclusiva de un mero contenido, por alto que fuese su interés científico. Se pretende ahora que el estudiante sea capaz de desenvolverse como ciudadano consciente en las situaciones concretas de su vida cotidiana." (Capel - Luis - Urteaga, 1984, p.7).

Por otra parte, son muy variadas las definiciones del currículo, que van desde quienes entienden éste como un simple plan de instrucción hasta los que ven en él el medio para la solución de problemas o el planteamiento de un conjunto de experiencias de aprendizaje (Gimeno Sacristán-Pérez Gómez, 1983). La complejidad del concepto ha ido tejiéndose en torno a su significado y a su aplicación en la didáctica de la Geografía. Recientemente (Cherryholmes, 1987) se ha señalado cómo el currículo aborda cuestiones y problemas exclusivamente educativos, mientras la enseñanza se enfrenta a los aspectos concretos de la educación (aulas, estudiantes, profesores, contenidos). El mismo autor se formula la siguiente pregunta: ¿Qué son el currículo y la enseñanza en una era postestructural?, o sea, después de las aportaciones de Foucault y Derrida. Responde Cherryholmes que "el estudio y la práctica del currículo determinan dónde y sobre qué punto se detendrán la deconstrucción de esas oportunidades (...). Las construcciones curriculares y las críticas deconstructivistas permiten emitir juicios sobre objetivos, experiencias de aprendizaje, organización de experiencias de aprendizaje, y su evaluación..." (pág. 50).

Podemos ver, pues, el currículo como un totum que pretende explicar y hacer lógica la construcción del aprendizaje. En ese sentido, tanto la ciencia geográfica -con sus mutaciones, cambios, escuelas y contradicciones- como la psicología evolutiva y la teoría curricular tienen su propia historicidad. Por eso se ha podido decir que el término currículo tiene un carácter polisémico y hasta polímorfo en unos ambientes educativos en los que es relativamente nuevo (Alvarez Méndez, 1987). También los contenidos geográficos, su categorización, los métodos de enseñanza-aprendizaje y su traducción en los tan denostados libros de texto, han experimentado grandes transformaciones. Somos muchos los colectivos y personas -entre los cuales modestamente nos incluimos- que nos hemos venido cuestionando el sentido de nuestra tarea y el material idóneo para alcanzar los objetivos -de método, de contenido, de secuenciación- que nos hemos propuesto en nuestras clases. Parece que los mentores de esta reforma educativa que ya lleva casi seis años de discusión y reflexiones con unos comienzos erráticos, pretenden hacer frente a todos los problemas, abarcándolos en su conjunto (Objetivos comunes) y en cada una de las áreas de conocimiento o de saberes, cuestionados también estos por la división tradicional de las disciplinas. No faltan profesores que acusan al proyecto de reforma como una solución de "marcada

inspiración positivista" (Núñez Ruíz, 1988). No parece banal esta cuestión, cuando muchos son los que se han ocupado de ella (Capel-Urteaga, 1986; Chiesa, 1987; Bailey, 1981 y 1987; González-Guimerá-Quinquer, 1987) y siguen haciéndolo desde la propia organización de la Reforma de la nueva enseñanza media (Souto, 1988) o cuando se dedica una de las ponencias de este Congreso, a la cual hemos aportado también nuestra opinión.

Solo queremos reflexionar en estas breves páginas sobre lo que puede ser la Geografía en una futura enseñanza secundaria con dos ciclos, al parecer ya bastante delimitados: el Ciclo 12-16, de maduración y obligatorio, y el Ciclo 16-18, propedéutico para los estudios superiores. ¿Qué ha sido de la Geografía en los textos de la Reforma?

La Geografía en la Reforma de las Enseñanzas Medias.

La necesidad de una reforma en las Enseñanzas Medias arranca de los últimos años de la década anterior. Esta reforma se justificaba por motivos académicos (fracaso escolar) y sociales (ocupación de la población escolar hasta los 16 años) y se insertaba no sólo "en el ámbito de la renovación de un plan de estudios sino en el ámbito más amplio de la relación del sistema educativo con el contexto socioeconómico y político en que va a encontrarse la juventud (Informe, 1981; Documentación E. I., 1981; La reforma de las enseñanzas medias, 1982). No es este el lugar de hacer la historia detallada de una reforma en proceso ni el análisis de sus presupuestos básicos. Para ello, basta remitirse a los documentos emanados de los gestores de dicho proyecto y que iremos citando en las líneas que siguen. Es necesario, sin embargo, una elemental aproximación.

El primer documento de trabajo, titulado Hacia la Reforma o libro "Verde", fue publicado en 1983 y tanto en éste como en los que le han seguido hasta el reciente Libro Blanco de junio de 1987 (Proyecto para la Reforma, 1987), el nuevo sistema educativo se estructuraba en dos Ciclos a partir de los 14 años: uno elemental de dos años que sería común para todos los alumnos de 15-16 años y otro específico, que primero fue de tres Cursos y luego se redujo a dos. Lo mismo sucedió con las especialidades previstas: el realismo presupuestario ha reducido las 6 opciones iniciales -que se mantienen en la experimentación del 2º Ciclo a sólo tres: Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y, por último, Bachillerato Técnico y de Gestión (Proyecto para la Reforma, 1987, pág. 109). De forma paralela se inició un proceso de reforma en el último ciclo de la EGB que partía de presupuestos pedagógicos similares. Ambos han confluído en ese Ciclo 12-16, que ahora propone el Libro Blanco del Ministerio de Educación y Ciencia y que tanto recuerda al modelo anglosajón.

La principal novedad del primer ciclo de ese nuevo Bachillerato, que ahora se ha redefinido como "2º Ciclo de la Educación Secundaria obligatoria" (E.S.O.), era la introducción de nueve objetivos comunes (O.M. de 7-XI-85, BOE del 16), de los cuales siete debían cumplirse para superar el ciclo y constituyen objetivos perseguibles por el equipo educativo en su conjunto. Con ello la evaluación se basaba en dos elementos: los objetivos de aprendizaje o comunes y los de cada materia.

Cada una de estas materias se entiende como parte de un conjunto más amplio, recogiendo las tendencias globalizadoras (ciencia integrada, ciencias sociales, área artística) y utilizando como nexo de relación la interdisciplinariedad (Interdisciplinariedad, 1986; Objetivos comunes..., 1985). "Entendemos -dice uno de estos documentos- la interdisciplinariedad como un estilo, un modo de trabajar, una mentalidad que favorece la cooperación entre las distintas materias desde los métodos particulares (...). Para ello, la reforma pretende: una interdisciplinariedad pedagógica, basada en la existencia de unos objetivos comunes para cuya consecución cada materia es un medio; una interdisciplinariedad didáctica, basada en la aplicación común de una metodología de trabajo; hacer posible la confluencia de contenidos a partir de los planteamientos anteriores". Por otra parte, "se propugna el empleo de una metodología activa, de manera que el aprendizaje resulte de la acción del alumno, y no de la mera transmisión de conocimientos por parte del profesor" (Román, 1980). Este planteamiento, muy común en la literatura pedagógica de los últimos años, viene a incidir en la autonomía del aprendizaje y la pretensión de que el alumno se convierta en un investigador. Estos objetivos deseables en parte, no están sin embargo al alcance de la mayor parte de nuestros alumnos, como ha demostrado recientemente Juan Ignacio Pozo -que da por sentada la descalificación de los métodos tradicionales de la enseñanza- esta idea del 'alumno investigador' "se basa en una concepción superficial, ingenua, del progreso del conocimiento científico (...). Habitualmente, el trabajo con los alumnos en el laboratorio o en la investigación del entorno se basa en una versión ingenua o superficial del método científico" (Pozo, 1987). Como además no son hoy aceptadas sin críticas las teorías de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento formal en los adolescentes, se necesitan "conceptos científicos adecuados que permitan elaborar hipótesis o explicaciones" nuevas y alternativas. Por lo tanto, deben poseer los alumnos método, pero

también teorías o conceptos científicos y para ello "puede ser conveniente y necesario en muchos momentos que el profesor proporcione una solución a algunos de los problemas planteados.

Con estos presupuestos teóricos y metodológicos, ¿qué papel se le asigna a la Geografía en esta nueva enseñanza secundaria?. En los primeros documentos de la Reforma, se incluía en una área de "Ciencias Sociales", tal vez como una prolongación o mimetismo con la EGB. La Geografía de 2º de BUP se trasladaba a un primer curso con una denominación diferente ("Panorama del mundo actual") y con orientaciones inductivas y enunciados extraídos de la Geografía. La finalidad que se le asigna a las Ciencias Sociales en el primer documento era la de anteponer "el aprendizaje de un sistema de investigación y de un conjunto de técnicas" al propio conocimiento de los temas propios de la geografía, aunque se reconocía que "el desarrollo de las aptitudes o del dominio de las técnicas debe realizarse a través de unos contenidos concretos" (Hacia la Reforma, p. 57). El documento de 1985 que modificaba el Libro Verde (Hacia la Reforma. I: Documentos, 1985), precisaba y corregía, en nuestra opinión, con acierto el planteamiento inicial: "La enseñanza de las Ciencias Sociales en este ciclo debe facilitar al alumno el conocimiento y la comprensión del mundo en que vive, no sólo en la apariencia actual sino como resultado de un proceso histórico a lo largo del cual el hombre ha dejado su huella. Para conseguir esta meta resulta imprescindible el conocimiento de las técnicas y los instrumentos más adecuados para familiarizarse con un sistema de investigación y razonamiento básico, así como para adquirir unos conocimientos concretos" (Ibidem, pág. 89). O sea, lo que en un principio era la primacía de las técnicas sobre el contenido -es decir, de los medios sobre el fin- se convierte ahora en la fijación del papel de los medios para conseguir los fines. Todo ello forma en su conjunto el diseño curricular, al que nos hemos referido en los primeros párrafos de esta comunicación.

También quedaba patente en los citados documentos el problema de los límites desdibujados entre Geografía y Ciencias Sociales, tema que se tratará en otra Ponencia de estas Jornadas. La solución, a falta de otra más imaginativa, la expresaba un documento de la reforma así: "Hasta que sea posible llegar a la integración curricular de las ciencias sociales, todavía con grandes dificultades, y a establecer con rigor la conexión con el ciclo superior de EGB, este aprendizaje de técnicas, instrumentos y conocimientos se realizará mediante la geografía en el primer curso y la historia en el segundo, si bien se introducirán progresivamente conceptos propios de otras ciencias sociales" (Ibidem, págs. 89-90). Si como parece ser el pensamiento formal debe retrasarse hasta los 14-16 años, especialmente para la captación de fenómenos histórico-temporales, la enseñanza de la Geografía debería aparecer globalizada; pero también se ha demostrado (Ochaitia, 1983; Carretero-Pozo-Asensio, 1983; Capel-Urteaga, 1986; Análisis del documento, 1984) que lo espacial es aprehendido ya a los 12 años aproximadamente. Ahí se puede justificar una autonomía de la Geografía si la entendemos como una ciencia social integrada per se.

En el 2º Ciclo del Bachillerato (16-18 años), la Geografía tiene un papel definido e independiente en el Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales (Geografía de España, Geografía General y Geografía e Historia de la Comunidad Autónoma). El mismo Libro Blanco de 1987 nos señala que una de las características de este ciclo es la "definición de la disciplina, y ya no del área, como unidad curricular" (pág. 105).

Constructivismo y Ciencia social.

Parece desprenderse de los últimos documentos elaborados por los coordinadores de la Reforma una doble dirección confluyente:

a). Por una parte, un especial esfuerzo en definir cómo va a ser el primer ciclo 12-16 y de qué forma debe entenderse el aprendizaje de la Geografía. Si partimos de la Geografía "entendida como ciencia social" (Souto, 1988) resulta menos dificultosa la formulación de un currículo integrado que podría ser conveniente hasta los 12-13 años como máximo. No parte nuestro planteamiento de un gremialismo más o menos bienintencionado, sino de la constatación de que en la mayor parte de los países europeos, ésta aparece como materia independiente, aunque con justificaciones muy diversas que van desde la finalidad 'patriótica' hasta la 'mentalización ideológica', propia de países jóvenes o regímenes políticos socialistas, frente a un panorama polivalente en los países democráticos europeos (Capel-Luis-Urteaga, 1984). Las sugerencias de estos autores, formuladas hace cuatro años y discutidas en el Xº Congreso Nacional de Geografía (Zaragoza, 1987), ya anunciaban la dificultad de formular un programa de ciencias sociales, por cuanto estas "no existen como cuerpo estructurado de conocimientos, ni de teorías científicas, ni de métodos de indagación" y porque "cubren un campo muy amplio y de perfil impreciso" (pág. 41).

Aún así, habrá que formular objetivos generales asumibles por los alumnos en cada etapa del proceso educativo y ahí sí caben referencias a otras ciencias sociales: urbanismo, antropología,

economía, sociología o derecho (Capel, 1987). Pero ello sólo puede hacerse con un enorme esfuerzo de interrelación y una gran dosis de creatividad. Algunas propuestas (Hernando, 1985-86; Chiesa, 1987; Merino, 1987) van por ese camino y podrían servir como punto de arranque de un debate más amplio y como campo de reflexión.

BIBLIOGRAFIA CITADA:

- ALVAREZ MENDEZ, J.M.: "Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo", Revista de Educación, nº 282 (Madrid, 1987), págs. 131-160.
- Análisis del Documento de Ciencias Sociales, ejemplar policopiado, (1984), 6 fols.
- Apuntes de Educación. Cuaderno de Ciencias Sociales, nº 19 (oct.-dbr. 1985), sobre la reforma en el primer Ciclo.
- BAILEY, P.: La didáctica de la Geografía: diez años de evolución, "Geo-Crítica", nº 36, Univ. de Barcelona, noviembre 1981, 25 pp. "La enseñanza de la Geografía: recientes innovaciones en las escuelas del Reino Unido", en La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado, M.E.C., Madrid, 1987, págs. 213-230.
- BOSQUE SENDRA, J.: "La evolución de la Geografía teórica y cuantitativa", en Teoría y práctica de la Geografía, Alhambra, Madrid, 1986, págs. 44-62.
- CAPEL, H.: "Percepción del medio y comportamiento geográfico", Revista de Geografía, Universidad de Barcelona, VII (1973), pp.58-150.
- CAPEL, H.: Geografía Humana y Ciencias Sociales, Montesinos, Barcelona, 1987.
- CAPEL, H.; LUIS, A. y URTEAGA, L.: La Geografía ante la reforma educativa, "Geo-Crítica", nº 53, Univ. de Barcelona, septiembre 1984 (publicado también el libro La Geografía y la Historia..., págs. 129-171).
- CAPEL, H. y URTEAGA, L.: La Geografía en un curriculum de Ciencias Sociales, "Geo-Crítica", nº 61, Universidad de Barcelona, enero 1986, 33 págs.
- CARRETERO, M. ; POZO, J.I. y ASENSIO, M.: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", Infancia y Aprendizaje, nº 23, (1983), págs. 55-74.
- CHERRYHOLMES, C.H.: "Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales", Revista de Educación, nº 282 (Madrid, 1987), págs. 31-60.
- CHIESA, B.: "La enseñanza de las 'Ciencias Sociales': problemas, hipótesis, estrategias", en La Geografía y la Historia..., págs. 61-103.
- CHORLEY, R.J.: Nuevas tendencias en Geografía, I.E.A.L., Madrid, 1975. Documentación E.I. (Enseñanzas Integradas), Madrid, I.T.E., 1981, nº 3, dedicado al debate sobre las reformas de las EE.MM.
- ELLIOTT, J. y otros: Investigación/acción en el aula, Generalitat Valenciana, Valencia, 1986.
- GARCIA RAMON, Mª D.: "Aportaciones de la Geografía teórica y cuantitativa a la Geografía agrícola", Revista de Geografía, Universidad de Barcelona, VIII, nº 1-2, 1974, págs. 235-249.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.I. (eds.): La enseñanza: su teoría y su práctica, Madrid, Akal, 1983.
- GOMEZ MENDOZA, J.: "Geografías del presente y del pasado. Un itinerario a través de la evolución reciente del pensamiento en Geografía humana (1970-1985)", en Teoría y práctica..., págs. 3-43.
- GONZALEZ, I.; GUIMERA, C. y QUINQUER, D.: Enseñar historia, geografía y arte, Laia-Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1987 (es una recopilación de artículos teóricos y de experiencias, publicados en la revista Cuadernos de Pedagogía).

- GRAVES, N.J.: La enseñanza de la Geografía, Visor, Madrid, 1985.
- Hacia la Reforma de las Enseñanzas Medias, Generalitat Valenciana, 1985.
- Hacia la Reforma, M.E.C., Madrid, 1983 (Libro Verde).
- Hacia la Reforma. I: Documentos (Separata), M.E.C., Madrid, 1985.
- HARVEY, D.: Geografía y teoría revolucionaria, "Geo-Crítica", nº 4, Universidad de Barcelona, (julio 1976) y nº 5 (septiembre 1976).
- HERNANDO RICA, A.: "La naturaleza de la Didáctica de la Geografía", Didáctica Geográfica, Univ. de Murcia, nº 14 (1985-86), págs.99-107.
- "Informe. Reforma de las Enseñanzas Medias", en Revista de Bachillerato, oct.-dubre. 1981, nº 20, págs. 83-87.
- Interdisciplinarietà: hacia una metodología común, ejemplar policopiado, 15 fols. (1986).
- KLAFKI, W.: "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva", Revista de Educación, nº 280, Madrid, 1986, págs, 37-79.
- "La reforma de las enseñanzas medias", Revista de Educación, nº 271, Madrid, 1982 (número monográfico).
- MATTSON, K.: Una introducción a la geografía radical, "Geo-Crítica", nº 13 (enero 1978), 25 págs.
- MERINO SAENZ, F.J.: "Análisis del curriculum de la geografía en el Bachillerato y sus posibilidades didácticas", en Aspectos Didácticos de Geografía e Historia. Geografía 3, ICE Universidad de Zaragoza, 1987, págs. 17-76.
- NUÑEZ RUIZ, R.: "A propósito de la geoeconomía", Cuadernos de Pedagogía, nº 163 (octubre 1988), págs. 48-49.
- Objetivos comunes /Metodología /Interdisciplinarietà /Evaluación. Complementario "Libro Verde", julio 1985, ejemplar policopiado, 47 fols.
- OCHATIA, E.: "La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial", en Estudios de Psicología, 1983, nº 14-15, págs. 93-108.
- POZO, J.I.: "El adolescente como científico", Cuadernos de Pedagogía, nº 151, septiembre 1987, págs. 74-77.
- Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate, M.E.C., Madrid, 1987 ("Libro Blanco").
- ROMAN, J.M.^a (coord.): Métodos activos para enseñanzas Medias y Universitarias, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- SOUTO, X.M.: Geografía y Ciencias Sociales, documento policopiado, Jornadas de Alicante, septiembre 1988, paginación varia (este documento es resultado del contacto del autor con grupos de renovación pedagógica y Seminarios didácticos, así como de su propia reflexión).
- TAYLOR, P.J.: El debate cuantitativo en la Geografía británica, "Geo-Crítica", nº 10, Universidad de Barcelona, agosto 1977, 24 pp.
- VILA VALENTI, J.: "¿Una nueva Geografía?", Revista de Geografía, Universidad de Barcelona, V (1971), pp. 5-38 y VII (1973), pp. 5-57.

9. GEOGRAFIA Y REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Juan Carlos Rodríguez Santillana. CEP de Castro Urdiales. Santander.

1.- Introducción.

Desde que en 1983 se entregara para debate la primera propuesta de Reforma de las Enseñanzas Medias, con sus correspondientes procesos paralelos en los ciclos de la Ed. General Básica, diversos y cualificados profesionales de la Geografía académica han vertido en documentados trabajos sus opiniones, pronósticos, e incluso completas opciones alternativas.

En parte por ello, en parte por la concisión obligada de una comunicación, las apreciaciones que se siguen quizá alcancen su mayor interés en el aporte de los últimos y más recientes datos sobre el proceso evaluativo interno y externo de la Reforma en lo que a sus aportes geográficos se refiere. Dos son, pues, los apartados en que se divide este trabajo: en primer lugar, con mayor extensión, el dedicado al análisis de los contenidos propuestos por la Reforma; en segundo, la evaluación de los mismos en su balance de rendimientos y actitudes.

Junto a la exposición puntual de esos contenidos y su evaluación subsiguiente, se intercalarán distintos juicios críticos dirigidos básicamente a apuntar posibles caminos de ampliación o sustitución de lo hasta ahora experimentado. Se pretende así obtener una doble visión sobre el papel que tiene y el que, a mi juicio, debe tener la Geografía en los planes de Reforma tras la oportuna reflexión sobre las ideas y comportamientos hoy dominantes, sobre sus causas e idoneidades o fracasos, junto al acercamiento de diversas consideraciones propedéuticas de la ciencia geográfica dentro de una escuela en transformación (Capel, Luis, Urteaga, 1987).

2.- Geografía y reforma: Plan de 1983/1985 (EE.MM.)

Aunque oficialmente siempre se ha entendido y presentado el modelo de reforma educativa del año 1983 como un único plan de experimentación hasta la aparición cuatro años después del nuevo proyecto, lo cierto es que en muchos aspectos se ha asistido a dos propuestas -una en el propio 1983 y otra en 1985- tal y como el propio Director General de Enseñanzas Medias reconocía en el prólogo a los documentos del año 1985: "...es una nueva edición corregida y ampliada..." (M.E.C. 1985). No obstante, en los comentarios que se siguen serán tratados como partes de un mismo proceso que, con limitaciones circunstanciales, todavía hoy sigue su camino.

o 2.1. Presencia de la Geografía.

Como es sabido, la Reforma del año 1983 establece dos ciclos o tramos a modo de estructura sustitutiva del actual BUP-COU: uno inicial común con dos años de duración, otros terminal específico también de dos años.

Pues bien, por lo que al primero de ellos respecta, únicamente se encuentran contenidos propiamente geográficos en la asignatura de primer curso titulada "Panorama del mundo actual", incluida a su vez en el marco general de "Ciencias Sociales", y éstas, a su vez, dentro del gran área "Ciencias de la materia y del hombre". Se trata de un temario recluso casi en su integridad al estudio de contenidos de Geografía Humana y Económica que, extrañamente, desea responder al objetivo de lograr en el alumno una "perspectiva espacial integrada" (M.E.C., 1983). Los rasgos físicos de ese espacio que se pretende integrado apenas son esbozados en formato generalizador al inicio del tema introductorio. Sin embargo, en las correcciones al plan inicial aparecidas dos años más tarde, y manteniéndose todavía el título "Panorama del mundo actual", la Geografía Física adquiere una mayor entidad al otorgársele en la programación del curso una extensión igual a la de los otros tres bloques temáticos que la acompañan: población, hábitat y actividades económicas, y desequilibrios -desarrollo/subdesarrollo-. Con esta distribución, claramente equilibrada y ajustada a los objetivos perseguidos, se superan no ya las carencias del proyecto precedente, sino, incluso, las que en el mismo sentido se han observado, analizado y enjuiciado desde hace ya tiempo en el actual 2º curso de BUP (Plans, 1977).

Ambos documentos, el de 1983 y 1985, se encuentran abundantemente salpicados, sobre todo en los apartados destinados a plantear objetivos y bases metodológicas, de referencias a lo que en el mundo académico se significa, sin saber muy bien de qué hablamos, como enseñanza activa, clase activa, etc. En este sentido se puede observar cómo a lo largo de abundantes trabajos de Geografía elaborados en los Centros Experimentales subyace la idea de que una metodología activa consiste en exponer u ofertar los contenidos de siempre -con el formato de siempre- entreverados de frecuentes cuestiones -actividades- a resolver por el alumno; cuestiones de dudosa calidad inductiva, y las más de las veces estructuradas en respuestas directas, razonamientos infantiles y trivialidades impropias de un nivel de Bachillerato. Mediante este modelo el alumno "no llega

a percibir unidad y coherencia en el proceso de aprendizaje, sino actividades diversas, estancas, e inconexas" (Merchán, García, 1987). En última instancia dicha fórmula "activista" no difiere sustantivamente del tradicional recitado de la lección del día por parte del alumno, y, a mi entender, tampoco redundaría la mayoría de las veces en un mejor ni más agradable aprendizaje.

Tampoco me atrevo a suscribir sin matizaciones importantes un cierto deslizamiento impreso en las propuestas del año 1985, sin que falten tampoco en las de dos años antes, hacia fórmulas de aprendizaje por descubrimiento/aprendizaje por investigación desde el momento en que al formular los objetivos deseables en Ciencias Sociales se dice: "El punto de partida debe ser el planteamiento de un problema o una situación que necesite explicación" (M.E.C., 1985). Desde luego que la fórmula puede ser válida en muchos momentos, pero universalizarla en el conjunto de las Ciencias Sociales, y por ello de la Geografía, muy probablemente iría en detrimento del papel central, nunca accesorio, que los contenidos científicos deben ocupar en el proceso enseñanza/aprendizaje (Coll, 1987).

Por Orden Ministerial de 19 de Noviembre de 1985, complementada por una Resolución del propio Ministerio de 27 de Diciembre del mismo año, se daba vía legal a la experimentación de la Reforma en el segundo ciclo de las Enseñanzas Medias. En un conjunto de siete "Cuadernos Informativos" se recogía con profusión de detalles la "Propuesta de Organización de la Enseñanza Media Reglada Postobligatoria" (M.E.C., 1986), que dividía este Bachillerato superior en cinco modalidades o ramas entre las que aparece, por lo que a ésta comunicación interesa, un "Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales" a desarrollar en dos cursos. Este, como los demás, constaba de unas materias generales a todas las ramas, otras obligatorias sólo para él, y unas terceras optativas específicas de Geografía, Historia, Sociología, Antropología, etc. Entre las primeras, con un total de 8 asignaturas para los dos cursos, se registraba una ausencia casi total de cualquier alusión, individualizada o integrada en un bloque colectivo, a contenidos geográficos, lo que, por tratarse de disciplinas obligatorias y comunes a cualquier modalidad de Bachillerato escogida, conducía a que una gran proporción de alumnos finalizara su Educación Secundaria -4 cursos- con el estudio de una sola asignatura de Geografía -en 1ª del Bachillerato 14-16- y, por ejemplo, sin haber tenido necesariamente que cursar la Geografía de su propio país. Dentro de las segundas, las específicas pero imperativas para el Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales, se destinaba según el proyecto objeto de análisis 2-3 horas semanales a lo largo del primer curso para el recorrido por la Geografía de España, desapareciendo cualquier alusión geográfica obligatoria durante el 2º. En las terceras, en fin, aquellas optativas del tipo de bachillerato aludido, sobre un total de 4/5 materias ofertadas, solamente una con el título de Geografía general alude a los contenidos que aquí buscamos; pero como quiera que de esas 4/5 asignaturas entre los dos cursos del ciclo únicamente se podían y debían escoger 3, cabía la circunstancia terminal de que un alumno finalizara el calificado como Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales habiendo cursado en los años específicos una sola disciplina de Geografía sobre un total de 16 que conforman el currículo completo de los dos niveles.

Con posterioridad a la aparición de esta propuesta de organización en el año 1985, se distribuyeron para su análisis dos proyectos de modificación -uno del Equipo de Apoyo a la Reforma, y otro de los Asesores Técnicos de la misma- que, aunque intentaban ajustar programas y horarios, en nada sustancial trocaban el descrito estado de la Geografía dentro del plan de enseñanza.

2.2. Evaluación de resultados.

Dada la gran cantidad de actividades prácticas, tanto de aula como de calle, que la Geografía escolar posibilita, se puede caer fácilmente en la tentación de anteponer el entretenimiento, el que el alumno "lo pase divertido", sobre otros parámetros inexcusables de la enseñanza de la Geografía (Rguez. Santillana, 1988). Estos últimos, fundamentalmente de carácter actitudinal y cognoscitivo, han de ser, sin olvidar por supuesto lo que de agradable tiene nuestra disciplina, los pilares sobre los que se asiente cualquier valoración de rendimiento, implantación, e idoneidad de un proyecto renovador.

En este sentido, la Reforma de las Enseñanzas Medias iniciada en el año 1983, a la hora de autoevaluarse ha caído a mi juicio en una excesiva autocomplacencia producto de asimilar menor abandono escolar a éxito de los currículos. El que, según algunas fuentes, los alumnos inmersos en la Reforma hayan abandonado los estudios en un 15% menos que los del sistema reglado habitual (Lázaro, 1987), no debe llevar a colegir en modo alguno que el Bachillerato reformado, en general, y la Geografía dentro de él, reunan tal número de calidades como para dificultar o ralentizar el desaliento del alumno. Antes bien, sin negar del todo esto último habría que añadir el carácter voluntario de la opción por este Bachillerato, el interés que toda novedad despierta en el adolescente, la posibilidad en el modelo experimental de promocionar a un curso superior independientemente de la calificación otorgada por el equipo evaluador, y, por qué no, el atractivo que unos modos más dinámicos tiene para cualquier estudiante.

No obstante, esclarecedor al respecto puede ser el informe elaborado en el Centro de Información y Documentación Educativa -C.I.D.E.- en junio de 1985 y difundido con fecha 7-3-86 por el Equipo de Apoyo a la Reforma del propio Ministerio. En él, fijándonos exclusivamente en los datos proporcionados para el área de las Ciencias Sociales -sin que se pueda, por la tanto, imputar tal o cual participación en los guarismos a Geografía y a Historia por separado-, y refiriéndonos siempre al parámetro "rendimiento", apenas se observan diferencias dignas de interés entre lo conseguido por alumno participantes de la Reforma y alumnos que cursan el Bachillerato Unificado Polivalente; mas, de aparecer, son favorables siempre a estos últimos (Alvaro, 1988). Pero quizá lo que produce mayor sorpresa del referido informe, por lo que de confrontación tiene con las hipótesis de trabajo iniciales del Proyecto de Reforma de 1983, sea observar que los alumnos que experimentaban dicho Proyecto no reflejaban, sobre sus compañeros de BUP, ningún avance significativo en lo que a aptitudes frente a la asignatura y a actitudes cívico-sociales se refiere.

Otro aspecto importante en la valoración de los planes de estudio experimentados desde el año 1983 por lo que a la disciplina Geografía hace referencia, es la demanda de conocimientos científicos paralelos expuesta por más de un 8-% de los profesores inmersos en la Reforma, demanda recogida por la Dirección General de Enseñanzas Medias en el año 1985 a partir de una encuesta formulada en el curso 83-84 al profesorado participante en la experiencia. Ese conjunto de conocimientos científicos, que únicamente pueden abordarse desde una visión amplia y, sobre todo, interdisciplinar de la Geografía académica, se concreta en peticiones de actualización en materias como Geología, Física, Economía, Estadística, etc. Junto a ello, y como hecho sintomático, los encargados de los cursos de Geografía en el plan de Reforma solicitaban acceder al conocimiento de las nuevas tendencias geográficas como fórmula para salir de esa Geografía esclerotizada que algunos conocen y mantienen a lo largo de más de 30 años de profesión (Luis, 1985).

No obstante, conviene, sobre todo de cara al nuevo plan de Reforma alumbrado en 1987 delimitar claramente qué tipo y hasta qué nivel de especialización o generalización se debe ahondar en el aporte de actualización científica del profesorado de Geografía en niveles no universitarios, No es, o por lo menos no debe ser igual formar técnica e instrumentalmente docentes en Geografía para la última etapa de la Enseñanza Básica que para el primer ciclo de la Secundaria, o para este último en relación con el último tramo del Bachillerato, mucho más especializado y con mayores exigencias curriculares (G^a Suárez, 1988).

Pero junto a todo este aporte conceptual de manejo en el aula, y aunque no sea habitual y mayoritariamente requerido como necesidad por el profesorado de Geografía, debe incorporarse inexcusablemente a la práctica docente de nuestra materia un sólida y contrastada formación no sólo pedagógica, sino, yuxtaponiendo métodos y fórmulas de análisis, psicopedagógica. Formación que, partiendo de postulados comunes y genéricos a todas y cada una de las etapas del proceso enseñanza/aprendizaje, logre la concreción de éstos en el campo específico de la Geografía escolar (G^a Suárez, 1988).

3-. Geografía y Reforma: Ciclo Superior de EGB.

Aún cuando las reflexiones que conforman el tenor de esta comunicación conciernen esencialmente a los proyectos de reforma del sistema educativo en las Enseñanzas Medias, conviene cuando menos esbozar algunos leves apuntes sobre el proceso más o menos paralelo seguido en el Ciclo Superior de la EGB.

Si difícil puede resultar en las Enseñanzas Medias discernir a veces las preocupaciones curriculares por la Geografía de las centradas en la Historia, mucho más lo es en el caso de la Educación Básica. En julio de 1985 el M.E.C., a través de la Dirección General de Educación Básica difundía un "documento para uso interno", elaborado por Valentín Abalo, bajo el título: "Ciencias Sociales. Currículum. Reforma del Ciclo Superior de la E.G.B." (Abalo, 1985). En él se resumen, casi sinópticamente, los planteamientos metodológicos, científicos y evaluativos por los que debe regirse el programa reformado de Ciencias Sociales en esta etapa del aprendizaje. A lo largo de los tres cursos del Ciclo se yuxtaponen temas de Geografía y temas de Historia con preponderancia y eje claro en la primera, que aparece muy aceptablemente equilibrada en amplitud y desarrollo entre todos sus núcleos fundamentales, desde los usos del mapa y el plano hasta elementos de Geografía Económica pasando por Geomorfología, Climatología, o Demogeografía. Todo ello se articula en grandes unidades temáticas que muy probablemente encajen de forma idónea con el desarrollo cognoscitivo de un alumnado entre 12 y 15 años de edad.

Globalmente, el desarrollo temático diseñado en el documento parte, y así lo indica expresamente el autor, "...de lo próximo, de la realidad cercana al niño, para ir ascendiendo hacia niveles de abstracción cada vez mayores" conforme se avanza de nivel y, por ello, en la

edad de los alumnos (Aldana, 1982). Pero se trata de un estudio del entorno razonablemente tratado y temporalmente estratificado, advirtiéndose taxativamente en las fundamentaciones del Proyecto que dicho estudio no puede suponer un límite generador de "cantonalismo", presente con asiduidad en tantos y tantos planes de estudios geográficos.

Lamentablemente, todavía no se puede disponer, como para el caso de la Reforma de las Enseñanzas Medias, de datos sistematizados sobre la evaluación de este Proyecto de innovación en la EGB. Su, al parecer, pronta difusión ayudará extraordinariamente en el necesario ejercicio crítico por parte de la comunidad educativa.

4.- Geografía y Reforma: Plan español/Planes europeos.

Sin voluntad de profundizar excesivamente en la cuestión, produce verdadera preocupación en un profesional de la Geografía académica comparar los postulados distributivos de un Plan que pretende reformar hacia mejor la situación presente, con la realidad cotidiana de nuestra disciplina en los países del entorno europeo (G¹ Garrido, 1988). Así, en Alemania, para un tramo semejante a nuestro Ciclo Superior de E.G.B., existen de dos a cuatro horas semanales específicas de Geografía por curso; en Italia, para el mismo nivel, entre cuatro y cinco horas de Ciencias Sociales por semana y año; en Dinamarca, siempre con independencia de la Historia y de otras Humanidades la Geografía aparece como asignatura obligatoria en la práctica totalidad de los cursos de educación básica y media; en Francia, finalmente, donde la Geografía se considera oficialmente como una de las siete materias fundamentales a estudiar desde los 6 años de edad, está presente en todos los cursos de la educación obligatoria. No se pretende con ello afirmar que la bondad de un sistema educativo radique en la presencia o ausencia de los estudios de Geografía, ni que la idoneidad del desarrollo curricular de ésta se fundamente en un elevado número de horas destinadas a sus contenidos, sino que con estas breves comparaciones se busca orientar, por paralelismo o divergencia, el análisis de la Geografía en las escuelas españolas tanto antes como después de concluir el proceso de Reforma que vivimos.

5.- Geografía y Reforma: Plan de 1987 (Enseñanzas Medias).

Al iniciarse el curso académico 1987-88 el Ministerio de Educación y Ciencia dio a conocer, por medio de lo que se ha dado en llamar "libro blanco" (M.E.C., 1987), un nuevo proyecto de reforma del sistema educativo no universitario que trastocaba muy profundamente el plan experimentado desde el año 1983.

El proyecto difundido, presentado como una "propuesta para el debate", plantea nuevos tramos académicos conformes a la edad del alumno, modifica el sistema de opcionalidad en los niveles superiores, y aborda otras enseñanzas regladas no contempladas en el proyecto precedente. Sin embargo, muy poco o nada aporta sobre desarrollos curriculares concretos o núcleos temáticos particularizados como hiciera el plan de cuatro años antes. Por ello, no cabe interpretación, juicio o glosa alguna acerca de cuál será el papel tanto cualitativo como cuantitativo que deba jugar la Geografía en la futura estructura educativa española. Estas cuestiones, en Geografía como en otras áreas, quedan en principio a la discusión y propuesta de distintas instituciones y grupos sociales entre los que se encuentra la propia Asociación de Geógrafos Españoles (M.E.C., 1988).

Las dos únicas menciones concretas a los contenidos geográficos, indisolublemente imbricados bajo el paradigma Ciencias Sociales, aparecen, por un lado, en el punto 10.8 del documento anotados como "disciplina relacionada" al área "Estudios Sociales y Humanidades", conformadora, junto con otras ocho, del currículo formal, común y generalizable que se propone en el Proyecto; y por otro, en el apartado 12.13 destinado a significar escuetamente las distintas disciplinas singulares o específicas que podrían configurar el Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales durante la segunda etapa de la Educación Secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABALO, V. (1985). Ciencias Sociales. Curriculum. Reforma del Ciclo Superior de E.G.B. Documento interno M.E.C. /Dirección General de Educación Básica.
- ALDANA FERNANDEZ, S. (1982). Didáctica de las Ciencias Humanas. Geografía. Marfil. Alicante.
- ALVARO PAGE, M. y otros (1988). Evaluación externa de la Reforma experimental de la Enseñanzas Medias (I). M.E.C./C.I.D.E. Madrid.

- CAPEL, H.; LUIS, A.; URTEAGA, L. (1987). La Geografía ante la Reforma Educativa. La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado. pp. 129-171. M.E.C. Madrid.
- COLL SALVADOR, C. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. Investigación en la escuela. nº 3. pp. 19-27. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla. Sevilla.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1988). Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de E.G.B. M.E.C./C.I.D.E. Madrid.
- GARCIA SUAREZ, J.A. (1988). La formación del profesorado ante la Reforma de la Enseñanza. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- LAZARO, E. (1987). La dirección del Centro Escolar Público. M.E.C./Siglo XXI. Madrid.
- LUIS GOMEZ, A. (1985). La Geografía en el Bachillerato Español. Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- M.E.C. DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS. (1983). Hacia la Reforma. Documentos de trabajo. Servicio de Publicaciones M.E.C. Madrid.
- M.E.C. DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS. (1985). Hacia la Reforma. Servicio de Publicaciones M.E.C. Madrid.
- M.E.C. DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS. (1986). Propuesta de Organización de la Enseñanza Media Reglada Postobligatoria. Servicio de Publicaciones M.E.C. Madrid.
- M.E.C. (1987). Proyecto para la reforma de la Enseñanza. Centro de Publicaciones del M.E.C. Madrid.
- M.E.C. DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA. (1988). Papeles para el debate. Nº 1. Centro de Publicaciones M.E.C. Madrid.
- MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1987). Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia. Investigación en la escuela. Nº 2. pp. 37-47. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla. Sevilla.
- PLANS, P. (1977). La Geografía en la E.G.B. y en el nuevo Bachillerato. Didáctica geográfica. Nº 1. I.C.E./Departamento de Geografía Universidad de Murcia. Murcia.
- RGUEZ. SANTILLANA, J.C. (1988). Geografía en el ciclo común superior de la Educación Básica (12-16). Quima, Revista de Educación. Nº 17, pp. 53-59. Santander.

10. EL NUEVO MODELO EDUCATIVO Y LA FUNCION DE EVALUACION.

Agustín Hernando Rica. Universidad de Barcelona.

Existen tres modelos de intervención en la educación. Cada uno de ellos se fija en alguna de las tres etapas de las actividades de enseñanza y aprendizaje: su preparación, la realización y sobre los resultados obtenidos. La Reforma desplegada por nuestra Administración se caracteriza por centrar todo su esfuerzo en los factores condicionantes iniciales de la actividad educativa. Legislación y programas pretenden ser los principales inspiradores del profesorado, para su aplicación y así propiciar las experiencias de aprendizaje deseadas. Los resultados que se alcancen el final de este proceso, serán una consecuencia lógica de las premisas anteriores. Este modelo educativo pretende mejorar la enseñanza mediante la elección de unos objetivos y condicionar todos los elementos integrantes, a los objetivos propuestos.

Otros modelos educativos se centran en renovar la educación geográfica con su intervención en los procesos de aprendizaje. Para ello se diseñan los recursos que se considerarán adecuados, por ejemplo a una determinada geografía, o a nuevas exigencias sociales. Finalmente, unos terceros están influenciados por los resultados, que en sociedades competitivas, son los que más se tienen en cuenta. De ahí su diseño para la superación de unas pruebas determinadas de carácter promocionador a niveles siguientes prestigiados, o para la obtención de unos títulos acreditativos. Como sucede en el Reino Unido y otros países anglosajones, la configuración de estos exámenes externos, condiciona toda la actividad precedente.

Si se ha optado por el modelo educativo por objetivos, debemos ser consecuentes con el mismo. Para ser rigurosos en su aplicación, la pieza clave es la evaluación. Ayuda a detectar disfuncionalidades y regular la operatividad de cada uno de los componentes y descubrir el grado de consecución de los objetivos propuestos. Es una práctica que la conocen muy bien los trabajadores de empresas multinacionales. Al detenernos a analizar la evaluación en nuestro sistema educativo, aparece de forma destacada el uso inadecuado o parcial que hacemos de la misma, su proyección calificadora, el monopolio del dominio cognitivo, criterios poco explícitos con anterioridad a su uso y en gran parte subjetivos. La mayoría de las pruebas que confeccionamos, nuestros instrumentos de medida, no resisten un análisis riguroso si usamos como valores los objetivos propuestos por la Reforma.

La carencia de datos empíricos y objetivos sobre el funcionamiento y resultados del sistema educativo, no impide que nos planteemos interrogantes como, qué impacto debe tener la Reforma en el aprendizaje de la geografía, cómo sabemos lo que hacemos bien o mal, cómo afectan los cambios introducidos, a los alumnos, los recursos, las condiciones de aprendizaje, y qué cualidades debemos desplegar para facilitar dicho proceso.

Desde la perspectiva de cualquier profesor de geografía, las cuestiones que le asaltan son relativas a la naturaleza, cantidad y calidad de los aprendizajes que el diseño de sus situaciones propicia, y como los mejora con sus posibilidades. Además de la función propiciadora de aprendizajes, cada uno de nosotros desempeña igualmente la de evaluador, seleccionando y usando unos instrumentos de diagnóstico. No poseemos referentes externos. La inercia de este acto burocrático y su función calificadora del alumno, impide su aprovechamiento para detectar disfunciones en el aprendizaje. El dato sólo le sirve al alumno y no posee función prescriptiva.

Cómo contempla la reforma el tema de la evaluación.

Varias son las novedades que formulan los documentos publicados hasta la fecha relativos a la Reforma. Sin duda la más destacada es la aparición de la denominada prueba homologada. La propuesta de esta prueba final hay que vincularla a lo siguiente.

Como se aprecia en la consulta bibliográfica anglosajona situada al final de este trabajo, el esfuerzo investigador realizado sobre el tema de la evaluación se puede comparar al dedicado a cualquier otro en el ámbito de la educación geográfica. Actividad destacada influenciada por las pautas de la psicología, ha sido el diseño de pruebas o cuestionarios, tests, para medir las dimensiones geográficas de la personalidad de los alumnos. Ello se explica por la importancia concedida en los modelos educativos anglosajones a las pruebas o exámenes en la selección de los alumnos. Este hecho no ha desaparecido al adoptarse sistemas educativos denominados comprensivos. Más bien todo lo contrario. A pesar de la crisis, la sociedad exige unos resultados, y en función de los mismos, modifica, ajusta y reorienta los demás elementos de esta "industria educativa". La introducción de la prueba homologada al final del bachillerato, puede interpretarse en el contexto de las ideas anteriores como una aproximación a dichos sistemas educativos. Su contenido vendrá inspirado por pruebas similares en los países europeos.

Como todos los documentos curriculares, los de la Reforma, también incluyen un capítulo relativo a la evaluación. Su situación al final se explica por la secuencia temporal del proceso diseñador. Su redacción concisa presenta los criterios que han de regir la actividad evaluadora. No señala ejemplos que ilustren

dichas ideas, pero sí algunos de los defectos de las rutinas del profesorado. Mientras no se desarrollen y concreten con medidas legislativas y se instruya al profesorado para su aplicación, tales ideas serán ineficaces.

Entre los rasgos negativos que se enumeran, destacan: el carácter puntual de su realización, la inspiración academicista, el carácter calificador determinado por valores discriminatorios del pasado. Estos rasgos nocivos se intentan eliminar o corregir mediante sugerencias que contrarresten su importancia.

Se señala explícitamente entre los rasgos positivos que la definirían, el que la evaluación ha de ser fundamentalmente un proceso de verificación de los objetivos propuestos. Es un hecho evidente en el contexto del modelo eficientista de educación, en el que los objetivos son los desencadenantes de todas las acciones de aprendizaje. Esta idea debe conducir, como en nuestros países vecinos, a la realización de investigaciones, como las que se aportan en el siguiente apartado, tendentes a elaborar cuestionarios, fichas o perfiles en los que aparezcan como categorías a diagnosticar, las ideas de la Reforma con casos geográficos.

Otra idea apuntada es la referida a su carácter intermitente o continuo. Como sabemos, ciertas deficiencias sólo pueden corregirse si se detectan a tiempo. De ahí las ventajas de la comprobación frecuente y la creciente función nuestra de diagnosticadores y orientadores de aprendizajes geográficos. Aquellos idearios educativos en los que la orientación, la tutoría desempeña una función importante, han ido desarrollando procedimientos que ayudan al profesorado a impulsar esta función. Su ejemplo se concreta en las fichas-perfil.

Resumiendo, la Reforma plantea una serie de novedades respecto a la evaluación. Destaca la aparición de una prueba homologada al finalizar el bachillerato y no se contempla otra al finalizar la educación obligatoria ni en los límites entre la educación primaria y secundaria como en el pasado. Su explicación hay que buscarla en los sistemas educativos pertenecientes a los países que deseamos integrarnos. De ahí que pronostiquemos la existencia de otras pruebas intermedias en el futuro. El fuerte enraizamiento de rutinas burocráticas calificadoras en nuestro sistema educativo, -recordar que la evaluación continua ya se trató de introducir con motivo de la aplicación de la Ley General de Educación en 1970- explica que las alusiones a este tema sea la enumeración de los aspectos más nocivos de la acción evaluadora, y los conceptos que deben presidir la misma. Dichas ideas, si no van acompañadas de medidas legislativas concretas y la formación del profesorado, no serán suficientes para alterar la proyección negativa que posee y revestirse de su verdadero sentido: asistir al alumno y ayudar a mejorar el sistema educativo. El siguiente apartado tiene esa función: orientar al profesorado para mejorar su labor.

Algunas sugerencias: diversificar los aprendizajes geográficos.

Aunque no es el momento de argumentar a favor de un tipo de aprendizajes frente a otros -de ello se encargan los objetivos- lo cierto es que existe la posibilidad de alcanzar diversos resultados, y nosotros de manera explícita o no fomentamos unos frente a otros. La influencia académica y nuestra propia experiencia, explica la importancia del dominio cognitivo y nuestra jerarquía de valores o criterios. La Reforma plantea el saber hacer, la operatividad como más relevante que la erudición. El documento editado por la Generalitat de Catalunya señala la prioridad y proporcionalidad superior de este dominio operativo sobre el cognitivo. Competencia lingüística, saber verbalizar los conocimientos o sentimientos -otra manifestación del aprendizaje operativo- se destaca en los documentos de la Reforma.

Apoyándonos en otras fuentes educativas, señalamos la necesidad de fomentar la autonomía del alumno, cortando dependencias, propiciando iniciativas y ejercitando diversas habilidades. Esto explica el que de manera creciente se sugiera -y en algunos se obligue, como en el sistema británico-, la realización de trabajos de investigación sometidos a unos criterios. Este estilo de aprendizaje indagatorio, en el que se ejercita el manejo de la información, con la selección, análisis, valoración y expresión de datos, goza de mayor prestigio y es potenciado mediante la investigación geográfica. Así se expresa en el desarrollo correspondiente a Ciencias Sociales de los documentos de la Reforma. Sorprende verlo en los objetivos y no estar acompañado de otro tipo de aprendizajes.

De la consulta bibliográfica que se señala más adelante, se infiere las posibilidades que ofrece el aprendizaje geográfico, variedad o diferencias internas del mismo, jerarquización derivada de su grado de dificultad, y su desglose o fragmentación en subapartados. Cualquier equipo de profesores que ha deseado realizar una innovación, se ha planteado esta diversidad, ha seleccionado y tras ello, ha tratado de facilitar los aprendizajes mediante las actividades que se consideraban escalonadas según el grado de dificultad. Con mayor o menor extensión, en todos ellos aparecen las tres dimensiones de la personalidad del alumno, aunque en la práctica se resalten o releguen. Conocimientos, saberes operativos y sensibilidad, constituye el desglose de aprendizajes geográficos. La importancia concedida a unos sobre otros refleja la orientación de sus autores. Por ejemplo, profesores que secundan las corrientes más humanistas o radicales destacan los correspondientes al ámbito afectivo.

El primer documento que aportamos, identifica cinco dominios, integrados entre sí, aunque con nivel de complejidad creciente. Los dominios son: 1) Conocimientos específicos. 2) Raciocinio geográfico. 3) Habilidades gráficas en el uso de este lenguaje. 4) Aplicación de la estructura conceptual a los problemas, y 5) Capacidad investigadora. A su vez a cada uno de estos dominios se divide en tipos de aprendizajes concretos, perfectamente identificables y medibles. Así en el dominio cognitivo, el conjunto de saberes adquiridos, se clasifica en: 1) Localizar o ubicar fenómenos sobre la superficie terrestre, 2) Definir términos, 3) Describir paisajes, y 4) Recordar datos estudiados. Dentro del subdominio primero, su categorización se puede aplicar a unidades cuya escala va de la local, regional, estatal, a la global, y el diagnóstico se puede hacer, desde los que apenas saben situar hechos a cualquiera de las escalas estudiadas o trabajadas, hasta aquellos que muestran un gran conocimiento de las mismas escalas.

El documento que le sigue ilustra de igual manera la naturaleza de los aprendizajes que podemos fomentar con los diseños correspondientes. De forma similar aparecen los tres dominios de aprendizaje, su orden varía, pero su esencia es bastante semejante. Las pruebas se confeccionan con el propósito de comprobar el desarrollo en tales dominios.

Finalmente, el tercer documento es un cuestionario que nos permite analizar los propios instrumentos de medida, las pruebas o exámenes que realizamos, y conocer si su diseño está inspirado por los objetivos que contempla la Reforma, los estilos de aprendizaje sugeridos y las demás ideas que presiden la renovación educativa.

CONCLUSIONES: Rigor, responsabilidad y compromiso.

Contrariamente a otros modelos educativos en los que el control se ejerce sobre los resultados o outputs del proceso educativo, en nuestro país el tema de la evaluación no ha despertado gran interés. Papel relegado en el proceso de enseñanza, la inercia de rutinas calificadoras centradas en la retención de información, el dominio cognitivo más elemental, ausencia de datos en torno al qué y cómo evaluar, son algunos de los rasgos dominantes de la evaluación geográfica. Sin embargo, varias circunstancias nos obligan a no eludirlo o ignorar el tema. Los cambios promovidos por la Reforma, un rol creciente de diagnosticadores de aprendizajes y dificultades, la variedad de instrumentos y estilos existentes, y sobre todo, las posibilidades ofrecidas por la Geografía para desarrollar las diversas cualidades de la persona.

Diversas fuentes nos ayudan a comprobar lo que conocen, lo que comprenden, lo que saben hacer y lo que son, desde la perspectiva de la educación geográfica. Los datos extraídos de tales comprobaciones, a modo de auditorías, analizados a la luz de los valores educativos, académicos y sociales, revelarán algo tan geográfico, como el dónde estamos -qué es lo que hacemos-, y a dónde queremos o debemos ir en el ámbito de la educación geográfica.

BIBLIOGRAFIA

- BIRKILL, S. (1980). Some comparisons of project approaches, en E.M. RAULING, (ed.) Geography into the 1980s. Sheffield: The Geographical Association.
- BLACK, H.D. y W.B. DOCKRELL (1980). Diagnostic Assessment in Geography. Scottish Council for Research in Education.
- BRIGGS, K., D. RILEY y H. TOLLEY (1979). Data Response Exercises in Physical and Human Geography. Oxford University Press.
- DAUGHERTY, R. (1987). Countdown to GCSE. Geography. Macmillan Education.
- GARCIA RUIZ, A.L. (1985). Criterios básicos para la evaluación del aprendizaje de la Geografía. Coloquio de Geografía. Murcia. Asociación de Geógrafos Españoles. Ponencias, sin paginación.
- GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION (1985). The National Criteria. Geography. H.M.S.O. (Inglaterra).
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1988). Marcos referencials de programacio, experimentacio cicle 12-16. Desplegament curricular Ciències Socials. Barcelona.
- GERBER, R. (1984). The diagnosis of student learning in Geography, en J. FIEN, R. GERBER y P. WILSON (eds.) The Geography Teacher's Guide to the classroom. Macmillan Education, pp. 185-196.
- GRAVES, N.J. (1982). The evaluation of Geographical education, en N. GRAVES (ed.) New UNESCO Source book for Geography Teaching. Longman, 313-363.

- GRAVES, N.J. y M. NAISH (eds.). (1985). Profiling in Geography. Sheffield: The Geographical Association.
- JONES, M. (1979). Assignment Geography. Structured Exercises in Human Geography at 16+. Nelson.
- KURFMAN, D. (1970). Evaluating Geographic Education, en P. BACON (ed.). Focus on Geography. N.C.S.S. 355-378.
- KURFMAN, D. (ed.). (1971). Evaluation in Geographic Education. N.C.G.E. Fearon Publishers.
- MARSDEN, W.E. (1976). Evaluating the Geography Curriculum. Oliver and Boyd.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985). Hacia la Reforma. Documentos Complementarios I. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987). Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate. Madrid.
- NAISH, M.E. RAWLING y C. HART (1987). The contribution of a curriculum project to 16-19 education. Longman.
- OKUNROTIFA, P.O. (1981). Evaluation in social studies, en H.D. MEHLINGER (ed.) UNESCO Handbook for the Teaching of Social Studies. Croom Helm pp. 261-297.
- ORREL, K. y P. WIEGAND (eds.) (1984). Evaluation and Assessment in Geography. Sheffield: The Geographical Association.
- RAULING, E.M. (ed.) (1988). Teaching Geography. Vol. 13 nº 3. Special Focus on Assessment in Geography.
- SALMON, R. y T.H. MARTENTON (1974). The principles of objective testing in Geography. Heinemann.
- SECONDARY EXAMINATIONS COUNCIL (1985). Report of Working Party for Geography. Draft Grade Criteria. (Inglaterra).
- SENATHIRAJAH, N. y J. WEISS (1971). Evaluation in Geography. A Resouce book for Teachers. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

DOMINIOS A EVALUAR EN GEOGRAFIA.

A. Conocimientos específicos de Geografía:

- 1.-Localizar datos.
- 2.-Definir términos.
- 3.-Describir paisajes.
- 4.-Recordar datos.

B. Razonamiento Geográfico:

- 1.-Reconocer fenómenos espaciales o ambientales, dinamismo y relaciones a varias escalas.
- 2.-Analizar estos fenómenos espaciales, sus procesos y relaciones.
- 3.-Ofrecer explicaciones de tales fenómenos.

C. Habilidades gráficas y cartográficas:

- 1.-Extraer información del lenguaje gráfico.
- 2.-Interpretar información del lenguaje gráfico.
- 3.-Expresar información mediante este lenguaje.

D. Aplicación de la Geografía a conflictos ambientales, económicos, políticos y sociales:

- 1.-Identificar conflictos en las relaciones sociedad-medio.
- 2.-Apreciar colectivos cuya percepción varía según valores y experiencia.
- 3.-Reconocer que los conflictos sobre el espacio y los recursos generan enfrentamientos y sus soluciones dependen de valores y percepciones de los responsables.
- 4.-Proponer, analizar, enjuiciar las posibles soluciones.

E. Investigación geográfica:

- 1.-Recogida de datos de primera mano.
- 2.-Selección de datos relevantes de fuentes secundarias.
- 3.-Clasificación, análisis, interpretación y presentación de datos obtenidos mediante formas verbales, cartográficas, gráficas y simbólicas apropiadas.
- 4.-Extraer conclusiones y comunicar los resultados de forma eficaz.

FUENTE: Secondary Examinations Council. Geography, 1985.

DOMINIOS A EVALUAR EN GEOGRAFIA

A. En relación a conocimiento y comprensión:

- 1.-Recordar datos relativos al contenido del programa y su localización a escala local, estatal, global.
- 2.-Mostrar ideas, conceptos, generalizaciones y principios del programa y su aplicación a contextos físicos, económicos, sociales, políticos y culturales.
- 3.-Manifestar los diferentes procesos -incluidos los humanos- en el desarrollo de:
 - a). paisajes físicos, económicos, sociales, políticos y culturales y sus efectos;
 - b). unidades espaciales e interacciones en dichos contextos.
- 4.-Describir las relaciones entre las actividades sociales y el entorno global.
- 5.-Percatarse de que la Geografía se interesa tanto por la descripción como la explicación, aunque éstas puedan ser tentativas o incompletas.

B. En relación a habilidades:

- 6.-Seleccionar y usar varias técnicas en la indagación geográfica:
 - I. Obtener, observar, registrar, representar, analizar, clasificar e interpretar datos.
 - II. Manejar diversas fuentes -mapas, fotos, estadísticas-.
 - III. Expresar, desplegar información en forma gráfica.
 - IV. Mostrar capacidad para seleccionar, usar y comunicar información y conclusiones.

C. En relación a valores (detectar y reconocer actitudes y valores en las decisiones de otros):

- 7.-Concienciación de la importancia de actitudes y valores en conflictos sociales, económicos y

ambientales.

FUENTE: General Certificate of Secondary Education. The National Criteria. Geography, 1985.

VALORACION DE LAS PREGUNTAS O ACTIVIDAD EVALUADORA

1. Qué aspecto o enfoque de la Geografía contempla la cuestión o preguntas.
2. Qué habilidades y experiencias -objetivos- comprueba la cuestión.
3. Qué conceptos y vocabulario se diagnostican.
4. En qué medida se demandan datos, retención y la descripción con ejemplos.
5. En qué medida los exámenes demandan la respuesta de datos.
6. Qué habilidades intelectuales se contemplan y secuencian.
 - 1) Conocimiento-recuerdo, 2) Comprensión, 3) Aplicación,
 - 4) Evaluación, Análisis, Síntesis.
7. Se miden las habilidades sociales. Valores implicados. Exposición de sus propios valores.
8. Relación existente entre las preguntas y la renovación o ideas de la reforma o cambio.
9. Qué relación existe entre las preguntas que formulamos y nuestro estilo de enseñanza, procedimientos de aprendizaje y demás oportunidades, inspirados por la reforma.
10. En que medida los exámenes o evaluación promueven y fomentan los aspectos más relevantes y novedosos de la reforma.

Inspirado en BIRKILL (1980).

11. ALGUNAS REFLEXIONES PRELIMINARES A LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y EL PAPEL DE LA GEOGRAFIA.

Soledad López Fernández.

Estas primeras jornadas de Didáctica de la Geografía, presentan un interés grande; por una parte, la manera práctica de enseñar una ciencia tiene siempre poder de convocatoria, por otra, el momento en que se celebran es extremadamente oportuno porque una reforma de los planes y estructuras del sistema educativo está pendiente de realización en nuestro país.

Tanto la conferencia de inauguración, "Geografía y didáctica de la Geografía, hoy y entre nosotros", como los títulos de las Ponencias: "La reforma de los Planes de Estudio y el papel de la Geografía", "Hacia una didáctica activa de la Geografía", "La integración de la Geografía en el Área de las Ciencias Sociales", nos hablan elocuentemente de las preocupaciones y los interrogantes que nuestra ciencia tiene planteados.

Sin embargo, para aproximarnos adecuadamente a estos problemas, es necesario tener en cuenta que hoy no sólo es la Geografía la ciencia que busca conocer con claridad su lugar en el panorama intelectual y el papel social que debe desempeñar, sino que esta doble pregunta se plantea con carácter general en todo el conocimiento científico. Es natural por tanto que antes de contestar a los interrogantes concretos de la Geografía miremos hacia la situación general de la ciencia, con respecto a sí misma y con relación al papel social que de ella se demanda.

Ilya Prigogine, premio Nobel de Físico-Química en 1977, y profesor de Historia de la Ciencia en la Universidad Libre de Bruselas, -trabajo que simultanea con la dirección del "Ilya Prigogine Center" de la Universidad de Texas (EE.UU.)-, es una mente extraordinariamente dotada que, además de interesarse por los problemas de la Físico-Química, está empeñado en explicar lo que él llama la **Metamorfosis de la Ciencia**. Para él: "Reconocer la complejidad, hallar los instrumentos para describirla y efectuar una relectura dentro de este nuevo contexto de las relaciones cambiantes del hombre con la naturaleza son los problemas cruciales de nuestra época".

Este programa lo propone desde unos conocimientos muy avanzados y precisos de las ciencias físicas, pero no sólo para un campo determinado de la ciencia:

"Quizá sea en las ciencias físicas donde más patente es la evolución del concepto de nuestra relación con lo real, evolución cargada de consecuencias que desbordan ampliamente el terreno científico propiamente dicho. Durante varios siglos -prácticamente desde la fundación de la física por Galileo, Descartes y Newton-, la idea de simplicidad, la búsqueda de un universo fundamental, establece a través de las apariencias, ha predominado en las ciencias naturales.

Hoy día hay que rendirse a la evidencia de que cualquier nivel que nos sea accesible, desde las partículas elementales hasta la cosmología, la naturaleza ya no se aviene a este paradigma clásico.

Las ciencias físicas están inmersas en un proceso de reconceptualización, y es significativo que éste se haya iniciado en un marco que, a partir de la explosión demográfica (y de otros procesos sociales, como el auge experimentado por las técnicas informáticas), nos llevará tarde o temprano al desmoronamiento de los conceptos a veces simplistas con los que se pretendía describir las sociedades humanas.

"Reconocer la complejidad, hallar los instrumentos para describirla y efectuar una relectura dentro de este nuevo contexto de las relaciones cambiantes del hombre con la naturaleza son los problemas cruciales de nuestra época". (PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. 1983, pp.46).

Estas palabras de uno de los hombres europeos mejor dotados y más comprometidos con el mundo de la ciencia y del saber, me parecían un buen punto de partida para situarnos ante las reflexiones sobre los planes de estudio, porque dirigen nuestros pensamientos y enfocan nuestras miras a horizontes amplios; ¡Qué duda cabe que un plan de estudios debe tener en cuenta datos tan concretos como: las aulas disponibles, el número de profesores, o el deseo de proporcionar trabajo a licenciados en paro!... Pero tendremos que cuidar que esas limitaciones reales y verdaderas, no sean, -o no se conviertan-, en los determinantes del nuevo plan. Entre otras razones porque los planes de estudio no se hacen con el fin de solucionar los problemas laborales, o las carencias de medios educativos, sino para conseguir una educación mejor. Todos estamos de acuerdo en que las limitaciones, los problemas, están para ser resueltos y no para ser elevados a la categoría de fines.

También desde una perspectiva muy distante a ésta de las ciencias Físico-Químicas se repite la misma idea de fondo. Se trata de Jean-Jacques Servan Schreiber, cuyo libro, "La revolución del conocimiento", parece escrito para ser devorado por un alto ejecutivo durante la espera -algunos minutos-, entre dos vuelos intercontinentales. Las ideas son básicas y sugerentes; los ejemplos, ... motivadores: "Si todavía estuviéramos usando los sistemas telefónicos tal como existían hace sólo diez años, sería ahora necesaria

toda la población del planeta solamente para operar la red de teléfonos". (Servan-Schreiber, 1987, pp. 61). El lenguaje es desenfadado y las imágenes muy pragmáticas no obstante lo he traído también a estas consideraciones sobre los cambios de planes de estudio y el papel de la Geografía, porque me parece que señala muy bien las líneas generales por las que debería discurrir nuestra reflexión.

El se dirige a los altos ejecutivos de la industria de Estados Unidos y les bombardea con algunas ideas y datos de su ámbito profesional, para hacerles reaccionar y que se dispongan a reformar o reconducir sus empresas hacia los nuevos objetivos que la situación demanda. ¡Y ciertamente estos nuevos objetivos están muy distantes de las metas tradicionales!. ¿No es esto lo que nosotros tenemos que hacer en primer lugar ante la ocasión que tenemos de replantear la estructura educativa?.

Nuestra reforma, ¿debe ser sólo un cambio, -incluso radical- en los medios? o ¿debemos más bien pensar en encontrar esos nuevos objetivos que el panorama científico sugiere y la situación social necesita y exige?.

Creo que debemos evitar realizar una reforma que siga la línea de la o las... anteriores, en la que triunfe una de las concepciones educativas: sistema cíclico, sistema de áreas, unidades didácticas globalizadas, centros de interés... y un largo etcétera, así como el intento de conseguir colocar a la Geografía el número de horas y el lugar que en otras reformas se le ha negado. En España, y no sólo entre nosotros, tenemos experiencia de que las concepciones educativas, por buenas que sean, no se implantan por ley... ¿para qué probar de nuevo?. ¿Por qué no establecer unos objetivos y unos medios de control suficientes, y dejar, a la libre iniciativa del centro y del profesorado el mayor campo posible. ¿Puede alguien asegurar con certeza que lo que forma a un alumno es la Geografía, o las Matemáticas, por encima de las cualidades del profesor?. Y, al contrario ¿no sería fácil rebatir que la enseñanza a nivel nacional no se puede dejar sólo al albur de la vocación y cualidades de los promotores de centros, de los directores de los mismos, o del profesorado?.

En este sentido, las afirmaciones categóricas de Servan Schreiber nos dan una pauta para no engañarnos respecto a las actitudes de fondo que podemos encontrar... en nosotros mismos y en el mundo educativo, y cuya posible explicación radica en el hecho de que la aceleración de la Historia exige de todos, pero especialmente a los educadores, una actitud decididamente abierta y atenta a los cambios que se producen: "Incluso los directivos de las mayores empresas muestran una pereza angustiosa. Ellos también tienen que ser reeducados". (SERVAN-SCHREIBER, 1987, pp.46).

Reeducados ¿en qué?. Y nos sorprende que en un campo tan suyo, tan empresarial, precisamente los directivos no estén al día...

"A principios de los años 80, solamente el veinte por ciento de la población activa estaba empleada todavía en el sector industrial. En los próximos años, este número será reducido a la mitad. No hay razón para lamentarse o para ocultarlo. Por el contrario, deberíamos hacer ostentación de ello. Justamente porque no más del dos por ciento de nuestra población está en este momento empleada en la agricultura, es por lo que seremos una vez más una gran potencia industrial, cuando una cifra similar sea suficiente para llevar nuestras fábricas.

Este es el objetivo. No deberíamos temerle, si sabemos cómo educar y preparar a la gente, habrá más que suficientes nuevos puestos de trabajo para todos". (SERVAN-SCHREIBER, 1987, pp. 47).

"La empresa totalmente automatizada es ahora la solución obvia. (...) Estamos haciendo frente a algo de una escala completamente distinta: debemos elevar continuamente el nivel intelectual de nuestras ciencias y tecnologías, tanto de los que las crean como de aquellos que las usan. Nada puede hacerse sin esa movilización". (SERVAN-SCHREIBER, 1987, pp. 43).

Todo esto requiere, exige, sigue diciendo Servan Schreiber, -y en este momento quizá podemos sorprendernos nosotros en la misma actitud de los altos ejecutivos americanos-:

"Exige que pongamos la educación en el punto más alto de nuestras prioridades nacionales. Los ordenadores, los robots y los expert systems harán la tarea mejor y más barata que el trabajo humano. Por esta razón, los seres humanos deben incrementar continuamente el conocimiento, para dominar las máquinas y extender los horizontes de sus vidas personales.

Para resumir, los dos objetivos nacionales de 'libertad individual' y 'poder económico' pueden ser obtenidos solamente a través de una revolución de la educación". (SERVAN SCHREIBER, 1987, pp. 50).

El panorama que contempla Jean Jacques es diverso del nuestro y el público a quien se dirige también, pero el medio que necesita utilizar es precisamente el nuestro: la educación. Darnos cuenta de la importancia que otros ambientes profesionales le conceden nos puede ayudar a enfocar mejor y más ampliamente nuestra

reforma.

Otra idea con la que espolea a los industriales americanos, ¡y la saca precisamente de sus encarnizados competidores! nos puede servir también como base para examinar el desarrollo de nuestra empresa educativa, y permitirnos así "corregir", si fuera necesario, algún aspecto.

Ante los razonamientos que exponen las palabras siguientes no es demasiado difícil establecer la comparación entre "empresa vacía" y "educación vacía". Dice Servan Schreiber en esa misma obra:

"Akio Morita, presidente de Sony, sostiene un punto de vista sobre la vida industrial de EE.UU. La responsabilidad real de los déficits comerciales de Norteamérica, radica en la falta de cuidado e imaginación de los ejecutivos norteamericanos. Morita, quien impone atención y respeto en los Estados Unidos, habló francamente a un grupo selecto de industriales de Washington:

"Las sociedades norteamericanas han escogido una entre dos estrategias: o bien dejar los Estados Unidos y establecer sus fábricas en países abrumados por la pobreza para aprovecharse de los salarios más bajos; o conservar las fábricas en los Estados Unidos, pero importar de países como Japón la mayor parte de los componentes de los productos que ya no son capaces de fabricar. Solamente el último paso, el montaje, tiene lugar en esas estructuras norteamericanas que continúan siendo llamadas fábricas. El resultado es el "vaciamiento" de las empresas norteamericanas. Los Estados Unidos parecen estar abandonando la ambición de seguir siendo una potencia industrial y, con ella, la idea de que pueden o deben seguir basando su economía sobre la fabricación".

La expresión causó impacto. Un debate nacional gira sobre la "empresa vacía".

Los fabricantes ya no fabrican. Se han convertido en sociedades de servicios, promoción y ventas. Todavía pueden ganar dinero de esta manera. Pero la fabricación se hace esencialmente en el extranjero y los productos son importados luego a lo que antaño fue la fábrica norteamericana. Las firmas todavía tienen una estructura empresarial. Obtienen beneficios, promueven fusiones e incluso crecen. Pero son entidades "vacías", privadas de vitalidad, regeneración e innovación. Pero, ¿es que los Estados Unidos no han reducido intensamente su nivel de desempleo durante los últimos años? Sí, pero no a causa del incremento en la capacidad productiva. Esos puestos de trabajo son creados únicamente por el sector servicios. El número de empleos en la industria ha descendido. (...) Los líderes norteamericanos han buscado justificaciones para esta condición. Declaran que todo ello es parte de la transición inevitable desde la era industrial a la era postindustrial dominada por los servicios más que por la producción. Tal razonamiento es superficial. En Data Resources, el economista jefe ha expresado la situación real escuetamente: 'Si abandonamos la producción, toda la economía finalmente se hundirá'. (SERVAN SCHREIBER, J.J., 1987, pp. 30-34).

Algo de todo esto, con las debidas trasposiciones, ¿no ocurre en los centros educativos, cuya "organización" está sobre todo, aunque no exclusivamente, en función de un **rendimiento** de locales, clases, laboratorios, campos de deportes; de un horario asequible al profesorado; de unas asignaturas ... que queremos y necesitamos reformar?. ¿No es tema diario de nuestras conversaciones el encontrar explicación y justificación al escaso rendimiento de nuestro trabajo personal y colectivo como educadores?.

Digamos lo que apunta como raíz del problema otro directivo japonés:

El presidente de Toyota expuso en una reunión pública de San Francisco: 'Ustedes no pueden esperar sobrevivir a base de la economía de servicios solamente. No entiendo cómo pueden considerarlo. El problema aquí consiste en una confusión grave entre la producción industrial y el empleo industrial. Si los Estados Unidos no tienen una base sólida de producción industrial, no serán capaces de crear empleos bien pagados en el sector servicios, porque estos empleos van cogidos de la mano con un sector de producción industrial próspero'.

Imaginar que la lucha por la supervivencia industrial significa mantener un nivel establecido de mano de obra en la industria, revela un grado de ignorancia que puede conducir únicamente al fracaso. Confundir el número de los que ganan un salario con el volumen y el valor de la producción industrial es ignorar la revolución tecnológica de la cual todo depende ahora." (SERVAN-SCHREIBER, J.J., 1987, pp. 30-34).

¿Podríamos comparar la confusión 'producción-empleo', con la que muchas veces existe entre 'enseñanza-educación'?

¿No estaremos confundiendo número de alumnos que obtienen un título, o pasan por las aulas, o están escolarizados, con número de alumnos que por su preparación serán capaces de aportar una producción real en términos de trabajo eficaz, creativo, trabajo que descubre los problemas y busca, responsable e

incansablemente, las soluciones hasta que las encuentra?.

Por último, una confesión personal del autor del libro nos desvela ¡cuántas veces necesitamos el consejo, el impulso, la orientación exterior!. Quizá por estas palabras me he decidido a aportar estas reflexiones previas al planteamiento concreto de la reforma de los planes de estudio, que tanto deseamos ver realizada.

"Mientras escribía mi informe para el Presidente de Francia sobre la urgencia de la computerización en la fabricación y en la educación, había una cuestión que me preocupaba. Me aconsejaron que el Profesor Reddy podría darme la mejor respuesta.

'Con el nivel ya alarmante de desempleo en Europa, la gente tiene miedo de los robots, y los ve principalmente como una competencia amenazante para los empleos que quedan. ¿Cuál sería su consejo para volver a desarrollar el empleo?'

Este hombre excepcional contestó sin dudar: 'Más robots inteligentes'.
(...) No existe ninguna razón para temer tales invenciones (-Servan Schreiber enumera aquí una larga lista de los últimos logros: robots que sean activados por la palabra... traducción mecánica... robots administradores e ingenieros, no sólo realizadores de trabajos mecánicos...). Todo lo contrario, ya que la idea de crear y construir estas máquinas es liberar la capacidad inventiva del hombre. Una expansión concurrente de nuestra educación y de los sistemas formativos podría capacitar a millones de personas para convertirse en creadores de la 'nueva riqueza'. (SERVAN-SCHREIBER, J.J., págs. 52-55).

Estas palabras nos enseñan, de una forma muy directa, que, quizá, antes de comenzar a reformar, debemos descubrir, primero, los auténticos problemas de la estructura actual educativa, y después, nuestros miedos, más o menos solapados o avalados por 'razones' de sentido común y experiencia. Ante el panorama, apasionante, pero bien diverso del que probablemente nos habíamos imaginado, y que exige de nosotros como de los ejecutivos americanos: reeducarnos, la actitud debe ser de apertura. ¡Sí, nosotros educadores, tenemos que empezar por aceptar nuestra necesidad de reeducación!.

"En un universo que depende cada vez más del conocimiento como clave del progreso, las universidades computerizadas serán esenciales. Las industrias más grandes de hoy serán empujadas por aquellas sociedades que se combinan con las universidades para incrementar y crear conocimiento.

Como quedó claro en la conclusión de nuestro seminario en Tokio: la única fuente real de poder, de ahora en adelante, será la creación de nuevo conocimiento. (...) Si el mundo desarrollado permanece atascado en la sabiduría convencional que contempla a nuestros países como simples competidores, luchando sobre mercados restringidos, nos veremos abocados una vez más, a un callejón sin salida. Tenemos que decidir ahora trabajar juntos.

Los líderes del Japón tenían un plan maestro antes de la guerra mundial: construir la 'comunidad de la coprosperidad' conquistando Asia y la región del Pacífico. Su instrumento era la espada y ellos llegaron muy lejos, hasta que fueron aplastados por la ciencia superior de Occidente. (...) Hoy ven que el dominio del mundo será ganado solamente por la expansión del conocimiento, de la alfabetización informática y de la capacidad para crear. (SERVAN-SCHREIBER, J.J., 1987, págs. 76-79).

Si entendemos ese dominio del mundo como un dominio pacífico que pretende conocer mejor lo que nos rodea, por una parte, y por otra conocer con más precisión las aspiraciones y capacidades del Hombre, ese dominio, entonces, es exactamente el fin de nuestra tarea.

En este amplio panorama de reforma es necesario, desde luego, concretar. Hay que determinar materias, contenidos, horarios, destrezas, medios, etc., etc. Aunque el planteamiento de esta comunicación no es el de descender a aspectos concretos, sí quiero destacar tres características, especialmente educativas, desde mi punto de vista, que posee la Geografía:

- Es un medio de desarrollar la memoria y de, con el conocimiento de las cosas concretas, poder comprender y gustar del mundo que nos rodea.
- Es un medio para despertar el sentido de la relación, tanto a nivel conceptual como social.
- Contiene un material muy apto para el aprendizaje del manejo informático.

La primera característica me parece muy interesante a tener en cuenta en un nuevo plan de estudios, porque la pedagogía ha dejado el desarrollo de la memoria muy descuidado e incluso desprestigiado. De ello, a mi entender y experiencia, no se sacan más que desventajas para el desarrollo mental y psicológico de los alumnos. Se nota, en los alumnos de Enseñanza Media formados con esta tendencia, una especial incapacidad

para retener lo más elemental, y lo que es peor, una falta de interés general que se debe, principalmente, a que nada, prácticamente, tienen en el intelecto; y es bien sabido que nos interesa, nos atrae con fuerza necesaria para que realicemos el esfuerzo de conocerlo mejor, aquello de lo que sabemos algo.

Respecto a la capacidad de despertar el sentido de la relación, me parece también fundamental; a nivel conceptual, porque, si la Geografía estudia, -y así se la explicamos-, las formas de la superficie terrestre como resultado de las interrelaciones de los elementos geográficos: Energía, Materia, Vida, Espacio y Tiempo, está claro que, además de ejercitar la memoria, estaremos continuamente estimulando su capacidad de relación. En un segundo aspecto ayuda también la Geografía a desarrollar el espíritu de relación, es el ámbito de las relaciones con la Naturaleza y con la Sociedad que nos rodea. Comprender los múltiples fenómenos naturales y sociales, aprender a rastrear sus causas, contemplar la belleza de las formas que producen o comprometerse en la búsqueda de soluciones a los problemas que todavía no están resueltos, son campos que con facilidad se pueden sugerir en clase, como aspectos que tienen ellos por delante para trabajar, una vez que dominen los conocimientos y las técnicas que sus antecesores les han legado.

El tercer aspecto hace referencia a esa necesaria **alfabetización informática** que deberá hacerse con un material concreto; no es que la Geografía sea especial en este sentido, pero sí es cierto que la cantidad de datos y la relativa facilidad de obtenerlos, es una baza importante a la hora de elegir material para manejar los medios informáticos, que tan imprescindibles van resultando para hacer cualquier cosa en el mundo de hoy y, por lo tanto, para hacer ciencia. Quizá, en este aspecto, seamos los profesores lo más necesitados de reeducación, puesto que nosotros hemos aprendido la Geografía y hemos trabajado en esta ciencia, -habiendo logrado incluso muchas e importantes cosas-, sin la complicación que supone el manejo de los programas, el aprendizaje de los lenguajes, el esfuerzo por conocer los últimos descubrimientos del software que nos permitan una mayor rapidez o una relación de datos más rica y variada... ¡todo un mundo de complicaciones... pero también de posibilidades!. ¡No cabe duda que viajar en avión es más complicado que hacerlo por carreta..., pero esa complicación, en la que toda la sociedad toma parte, es fuente de muchas posibilidades!. Parece bueno que todos nos iniciemos en estos medios, como paso previo para que los alumnos aprendan a utilizarlos... sin la pereza que a nosotros nos da, abierta o solapadamente, el complicarnos con "ese mundo"!!.

En esta comunicación he expuesto algunas reflexiones previas a la reforma de los planes de estudio:

¿Qué evitar en esta magnífica ocasión que tenemos de establecer las pautas generales de la Enseñanza?.

¿En qué nivel -planteamiento de objetivos: imposición de métodos pedagógicos o concepciones educativas-, queremos situar el trabajo de la reforma?.

Para las necesidades actuales de la sociedad, la educación ¿ha adquirido una importancia o dimensión nueva?. ¿A qué consecuencias nos lleva ésto en una situación de reforma de planes de estudio?.

El panorama de la ciencia en sí misma, está sufriendo un proceso de reconceptualización, ¿en qué medida tener ésto en cuenta en el trabajo de establecer las líneas generales del sistema educativo?.

Asombrosos, potentes y complicados medios técnicos están a disposición de todos los hombres, para que a través del conocimiento seamos capaces de dominar "esas" máquinas y extender el horizonte de nuestras vidas, dice Servan Schreiber, ¿podemos prescindir de esta realidad al pensar en la educación?. ¿No nos llevaría esto a terminar dominados por esos medios?. ¿Necesitaremos los educadores "preguntar" fuera de nuestro medio educativo o pedagógico?.

Y, por último, la doble pregunta clave en todo trabajo educativo:

¿Qué cualidades debemos despertar y cultivar en los alumnos para que sepan ellos resolver los "problemas" cruciales de nuestra época, que es la suya: "Reconocer la complejidad, hallar los instrumentos para describirla y efectuar una relectura dentro de este nuevo contexto de las relaciones cambiantes del hombre con la naturaleza son los problemas cruciales de nuestra época". (PRIGOGINE, I. & STENGERS, I., 1983, pp. 46).

¿De qué medios dispone la cultura y la técnica actuales par cultivar y desarrollar esas cualidades?.

Contestar, verdadera, profunda y valientemente a este doble interrogante, requiere tener plena confianza en el hombre, considerando todas y cada una de sus capacidades y aspiraciones. Esto nos dará la fuerza y la creatividad necesarias para realizar las radicales e insospechadas reformas que todos intuimos que necesita la ... ¿enseñanza?, ¿educación?... ¡el trabajo educativo!.

BIBLIOGRAFIA

- PRIGOGINE, Ilya. **¿Tan sólo una ilusión?. Una exploración del caos al orden.** Tusquets editores. Cuadernos Infimos 111. Barcelona, 1983. 335 págs.
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. **La nueva alianza, Metamorfosis de la ciencia.** Edit. Alianza. Alianza Universidad. 287 págs. 1983a.
- SERVAN-SCHREIBER, J.J. & CRECINE, B. **La revolución del conocimiento.** Plaza Janés. Barcelona, 1987. 128 páginas.

III. SECCION 2ª: HACIA UNA DIDACTICA ACTIVA DE LA GEOGRAFIA

1. INTRODUCCION.

Antonio Gómez Ortíz. Universidad de Barcelona.

La ponencia 2, "Hacia una enseñanza activa de la Geografía" ha estado presidida por la conferencia pronunciada por el Profesor Norman Graves, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. El tema expuesto ha versado sobre "La enseñanza mediante la actividad en la Geografía". Su exposición, cuyo texto íntegro se publica en las páginas siguientes, se ha centrado en dos cuestiones fundamentales: a) en los problemas del contenido de la Geografía, y b) en el tipo de estrategias didácticas con que debe afrontarse su enseñanza. A modo de síntesis, señalemos ahora que con respecto al primer punto cuestiona si lo que enseñamos tiene relación con algún tema o problema relevante para nuestra sociedad, lo que implica que "a la hora de seleccionar contenidos es indispensable utilizar los criterios implícitos en los fines de la educación". Al hacer referencia a las estrategias didácticas, el segundo apartado, especifica que el objetivo final es dotar al alumno de herramientas suficientes para que pueda asumir una investigación y, al mismo tiempo, crear en el alumno un espíritu reflexivo que le permita plantearse interrogantes.

En esta Ponencia 2, Hacia una enseñanza activa de la Geografía, se han presentado 22 comunicaciones procedentes de los diversos niveles docentes, desglosadas de la siguiente forma: 12, corresponden a profesores de Escuelas Universitarias de Magisterio (Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales); 3, a profesores de Bachillerato; 3, a profesores de Facultades Universitarias (Departamentos de Geografía) y el resto de comunicaciones, 4, a profesores de diferentes centros (CEP, ICE, etc.).

En una valoración global todas las comunicaciones muestran una preocupación por la renovación pedagógica en el campo geográfico. Lo hacen desde diferentes enfoques y puntos de vista y, en buena forma, se explica por el origen de sus autores, de sus inquietudes profesionales y de su concepción de la Geografía en el currículum escolar. Todo ello pone de relieve el interés específico de cada una de las comunicaciones. En su conjunto podrían agruparse, con los riesgos que corre toda compartimentación, en dos bloques temáticos. El primero, con 17 comunicaciones, mantiene una preocupación bien definida: mostrar y valorar la eficacia de determinados métodos de enseñanza, tanto desde el punto de vista teórico como de aquel otro apoyado en la práctica docente. El segundo bloque temático, con el resto de comunicaciones, refleja una determinada inquietud acerca de los objetivos que persigue la Geografía en los diferentes niveles de enseñanza.

La totalidad de las comunicaciones del primer bloque temático centran su atención en cuestiones metodológicas que giran alrededor de una enseñanza activa de la Geografía. En unos casos se resalta el valor del trabajo de campo como eje central en la consolidación de determinados objetivos cognitivos, técnicas y habilidades. En este sentido deben incluirse las comunicaciones de Miguel Loma Rubio y Jesús R. de Vera Ferre, referidas, fundamentalmente, al entendimiento de la estructura de la ciudad. También las de María del Tura Bovet Pla et al. y Rosalina Pena Vila et al., aunque con especial incidencia en la comprensión de la dinámica y evolución del medio biofísico, o la de Mª Concepción Domínguez Garrido et al., con definida proyección didáctica por su repercusión en la formación de profesores.

En otros casos la preocupación de los comunicantes es mostrar la validez de determinadas técnicas de enseñanza en las que el alumno es el protagonista principal. Los juegos de simulación como vehículo de educación de la orientación espacial en niños de 7-12 años son tratados por Mª Jesús Marrón Gaité, mientras que las técnicas de grupo (Phillips'66, Trabajo de Comisión, Discusión de gabinete y Método del caso) son abordadas por Alfonso García Roldán. En esta misma línea de pensamiento metodológico debe incluirse la comunicación de David Palacios que trata sobre el Método indagatorio en la enseñanza de la Geografía a través del trabajo de campo.

En el marco teórico-práctico han de resaltarse las aportaciones de Jesús-Angel Valverde Ortega y Francisco Rodríguez Lestagás, encaminadas a la valoración didáctica, desde una perspectiva psicopedagógica, de los documentos cartográficos en la enseñanza de la Geografía en los niveles de EGB Y BUP. También la de José Cabrera de la Colina referida a la detección de índices de facilidad y discriminación sobre el concepto de espacio, para lo que somete a resolución una serie de "items" a dos grupos de alumnos de EGB y Magisterio.

En el ámbito de la práctica docente debe citarse la comunicación de Anna Bastida et al., en la que se pone de relieve el empleo de una metodología activa referida al tema de la industria mundial.

Por último y aún dentro de este primer bloque, hay que reflejar las comunicaciones de Isabel Vera Muñoz y Antonio Muñoz Sánchez. La primera, sobre el interés de las fuentes locales en la enseñanza de la Geografía y la segunda, acerca del papel que puede desempeñar la poesía en el diseño de una Geografía educativa como contribución en la percepción del paisaje.

Las comunicaciones que componen el segundo bloque temático, 5 en total, invitan a la reflexión teórica sobre cuestiones pedagógicas o curriculares de la enseñanza de la Geografía en sus diferentes niveles. Rafael

Las comunicaciones que componen el segundo bloque temático, 5 en total, invitan a la reflexión teórica sobre cuestiones pedagógicas o curriculares de la enseñanza de la Geografía en sus diferentes niveles. Rafael Manchado Santiago et al., plantean la necesidad de diseñar una nueva acción docente en la Universidad y abogan por un método de enseñanza activo y un nuevo marco curricular. M^a Carmen González Muñoz se interroga en cuanto a los objetivos fundamentales y preferentes que debe perseguir la Geografía en el Bachillerato y lo hace en base a la opinión del profesorado de ese nivel conocido a través de encuestas y trabajos realizados entre 1983 y 1988. Por lo que respecta a las Escuelas de Magisterio, Rosa M. Fraguell Sansbelló et al., plantean la urgente necesidad de enfocar la enseñanza de la Geografía desde un esquema metodológico activo para de esta forma poder hacer partícipes de tal filosofía a los futuros maestros. La última comunicación de este bloque la firman Jesús Aparicio Gervás et al. Su contenido mantiene una línea de reflexión sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales-Geografía del nivel 7-11 años. Para ello defienden una línea de colaboración entre las Ciencias de la Educación (Psicología Evolutiva) y la propia Geografía, resaltando el interés que determinadas consideraciones científicas procedentes de la Psicología poseen en el mejor entendimiento de la Didáctica.

2. LA ENSEÑANZA MEDIANTE LA ACTIVIDAD EN GEOGRAFÍA.

Norman Graves. Instituto de Educación de la Universidad de Londres.⁽¹⁾

Introducción.

Son muy pocos los problemas fundamentales nuevos a los que se enfrenta el docente de hoy, ya que se han venido planteando desde tiempo inmemorial, desde Sócrates en la Gracia Clásica hasta nuestros días, pasando por el Renacimiento. Ha cambiado sin embargo el contexto social, político, económico y de conocimientos en cuyo marco se formulan estas cuestiones que son de amplia envergadura y presentaría en este orden:

En primer lugar cómo estimular al estudiante para que su mente se muestre receptiva a perspectivas nuevas, a ideas nuevas y a nuevas actitudes, de forma que reconsideren sus vivencias bajo otro prisma; a la luz de un conocimiento mejor, o de una sensibilidad estética más refinada o sobre la base de una mayor tolerancia hacia la diversidad de estilos de vida. Esto puede suceder a cualquier edad; recuerdo una conversación con el gerente del Instituto donde trabajo que a sus cincuenta años no se había percatado de que pudiera existir una regularidad en la distribución de las ciudades en el espacio, y que en conjunto las ciudades más grandes están más separadas entre sí que las pequeñas y que los pueblos. Para él ésto era un descubrimiento.

Es de esperar que, una vez que han iniciado su camino por el mundo de las ideas, nuestros estudiantes deseen permanecer en él. Que no sólo deseen explorar ideas nuevas con ahínco, sino que además las aborden con espíritu crítico. Una vez en esta vía, sería de desear que nuestros estudiantes estuvieran tan imbuidos del proceso del aprendizaje (aunque fuera de forma inconsciente) que lo dirigiesen de forma autónoma. El ideal sería que no fuese necesaria la ayuda de otras personas. En cierto sentido, uno de los objetivos del enseñante sería rescatar al alumno de la dependencia e instruirle en como ser plenamente autónomo.

La segunda cuestión es menos idealista y más práctica: cómo conseguir que aquello que se pretende enseñar aparezca útil a la sociedad en la que viven nuestros estudiantes. En otras palabras, cómo conseguir que el contenido de nuestra enseñanza sea útil a los estudiantes en su futura vida cotidiana ya sea en su vida de trabajo como productores, o en su calidad de consumidores; ya fuera en su papel de padres, o bien de electores que deben asumir decisiones de índole política o como seres humanos que ocupan su ocio. Es obvio que "útil" tiene acepciones diferentes para personas diferentes: lo que parece relevante a algunos no lo es para otros. No obstante se acepta comúnmente que estamos más dispuestos a aprender algo vinculado a nuestras vivencias. Así, por dar un ejemplo, la apertura de la fábrica Ford en Almusafes cerca de Valencia y las repercusiones que pueda tener en la zona son hechos por los que un estudiante español se sentirá más interesado que por consideraciones teóricas de la localización industrial. Otro ejemplo podría ser la posibilidad de destrucción de la capa de ozono atmosférico con un efecto global que nos afectaría a todos.

Así cuando enseñemos Geografía deberemos tener siempre presente los objetivos intrínsecos de la enseñanza que hacen receptivo al alumno, sin perder de vista que aquello que optemos por enseñar, debe de tener para el estudiante un valor instrumental en su vida.

La geografía es una asignatura más del curriculum que nos permite alcanzar estos objetivos. Creo que se estudia en España la posibilidad de integrar la geografía en el área de las ciencias sociales de los nuevos planes de estudio. Es pues una cuestión abierta decidir cómo utilizar el marco de las ciencias sociales pero sin olvidar que los aspectos físicos de la geografía han de encontrar su sitio. Sería deplorable que nuestros estudiantes ignorasen la existencia de vastas extensiones de nuestro mundo poco transitadas por el hombre y que ignorasen los procesos que contribuyen a conformar la superficie de la tierra, así como los procesos atmosféricos y sus consecuencias.

(1) Traducción del inglés por Gloria Luna. La conferencia se acompañó de diapositivas e ilustraciones que no han podido recogerse totalmente en esta edición.

Algunas cuestiones sobre los contenidos.

No obstante lo dicho, el cuerpo de doctrina de la geografía es enorme y teniendo en cuenta que el tiempo que se le concede es limitado, es indispensable reducir de forma drástica los contenidos de los planes de estudio. En consecuencia propongo que los objetivos mencionados sirvan de criterios para seleccionar el contenido de nuestras enseñanzas. Por contenido entiendo los conceptos, principios, habilidades y actitudes adecuados. Asimismo, en caso de que se integre la geografía en el marco de las ciencias sociales tendremos que pensar detenidamente el modelo o paradigma de la geografía que convenga utilizar. Yo he encontrado particularmente útil el modelo de ecosistema. Este modelo tiene la ventaja de que permite relacionar entre sí las diversas partes de la geografía tratándolas al tiempo como unidades discretas. Así en el marco de un currículum integrado, los sistemas construidos por el hombre o humanos, pueden examinarse en el contexto de las ciencias sociales, mientras que los sistemas naturales pueden estudiarse dentro de las ciencias, sin olvidar sin embargo que la actividad del hombre puede tener un efecto enorme en los sistemas naturales, como en el caso del "efecto invernadero" o del calentamiento global producido por la emisión de dióxido de carbono.

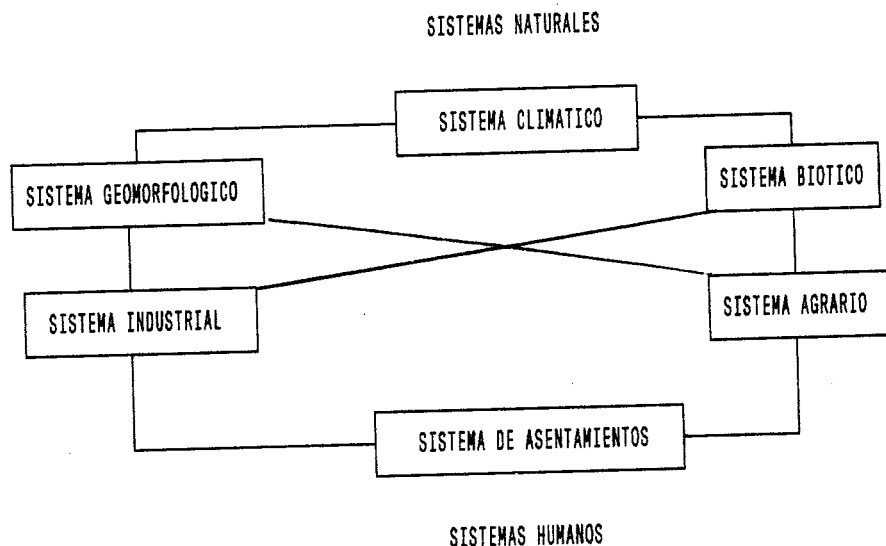


Fig.1: Modelo de Ecosistema.

Otro tema espinoso es el de la construcción de vínculos entre los diversos elementos de las ciencias sociales y naturales. Se puede conseguir de varias formas; por ejemplo sucede que ciertos conceptos presentan manifestaciones o significados diferentes en las diversas áreas del currículum. Así el concepto de "red" puede referirse a la red de carreteras en geografía, a la de relaciones entre los hombres en historia, al entramado de relaciones económicas en economía, y al sistema de circuitos eléctricos en física. El currículum podría organizarse en torno a unos cuantos de estos conceptos. Esto fue lo que se procuró en el decenio de 1970, en el History, Geography and Social Science 8-13 Curriculum Development Project. Los conceptos que se utilizaron entonces fueron (1) valores y creencias, (2) conflicto y consenso, (3) semejanza y diferencia, (4) continuidad y cambio, y (5) causalidad. Aunque el equipo concluyó su trabajo, es quizá revelador que el marco básico del proyecto no se haya utilizado en muchos colegios.

De forma alternativa se pueden utilizar una serie de temas que se estudian desde un punto de vista geográfico, histórico, sociológico, económico o científico. Ilustraré esto mediante un ejemplo de transporte en el que aparecen vínculos relevantes entre áreas organizado en cuatro secuencias:

TRANSPORTE

Geografía (1) Historia (2) Ciencia Social (3) Ciencia Natural (4)

1. 1 Redes de carreteras (formas).
2 Redes de carreteras en el pasado, siglos XVIII, XIX y XX.
3 Coste de las diferentes formas de transporte, ¿por qué varían?.
4 Formas de transporte, ¿en qué difieren?.
2. 1 Diferencias entre redes (Densidad).

- 2 Evolución de los costes en el tiempo.
 - 3 ¿Cómo afecta el coste en la utilización de un modo de transporte?.
 - 4 ¿Cómo funcionan diversos tipos de motor?.
3. 1 Redes de utilización (Flujos).
 - 2 Cambios en el modo de transporte a través del tiempo.
 - 3 ¿Quién utiliza las diversas formas de transporte?.
 - 4 Cuáles son los factores que inciden en la eficiencia física del transporte.
 4. 1 Factores que influyen en los flujos.
 - 2 Qué pensaba la gente en el pasado acerca de las nuevas formas de transporte.
 - 3 ¿Cómo decidir qué forma de transporte debe fomentarse?.
 - 4 ¿Cuáles son las formas de transporte nuevas en las que se está experimentando?.

No es un esquema perfecto, aunque sí un intento de estudiar un tema desde perspectivas académicas diferentes. No obstante, fuere cual fuere el sistema adoptado para estructurar un plan de estudios, es importante asegurarse de que contiene conceptos y habilidades propios de la geografía. No debemos olvidar que en países como Estados Unidos, en los que se enseñan ciencias sociales en vez de historia y geografía, la descentralización del sistema educativo ha producido la casi total desaparición de la geografía en la enseñanza media. Como sabrán, la National Geographic Society americana en colaboración con otras asociaciones, está intentando resucitar la geografía como asignatura dentro del bachiller.

En última instancia los contenidos de la geografía que se enseñe en los colegios deben proporcionar una idea clara de lo que se entiende por geografía moderna; a saber el estudio de los procesos que afectan a los paisajes naturales y a la atmósfera, así como el estudio de los procesos sociales y económicos que influyen en la distribución e interacciones espaciales y en las asociaciones zonales. Los temas seleccionados para ilustrar los conceptos y principios de la geografía, dependerán de lo que la sociedad y los profesores consideren cuestiones prioritarias: la calidad ambiental, la erradicación de la pobreza, la justicia social, el mantenimiento de la paz y otras.

La enseñanza de la geografía a través de la actividad.

El éxito del proceso educativo radica en gran parte en la naturaleza de las relaciones entre profesores y alumnos y de las relaciones que mantienen los estudiantes entre sí. La calidad de estas interacciones depende en parte de las cualidades personales de los individuos involucrados y también de la forma en que organiza el enseñante las experiencias del proceso de aprendizaje en el alumno.

Vamos a empezar utilizando un ejemplo del campo de la geografía física. Uno de los problemas que afectan al hombre de forma recurrente son las inundaciones, como por ejemplo las de Nimes en Francia en octubre de 1988. Es por tanto, de gran utilidad conocer, lluvias copiosas aparte, las causas de las inundaciones. Este parece claramente un dilema sobre el que alumnos de 14 y 15 años pueden reflexionar siempre que cuenten con los documentos adecuados. Ahora bien, no siempre puede el profesor conseguir toda la documentación necesaria, aunque con pocos recursos didácticos siempre podremos empezar a responder a algunos de los interrogantes planteados.

Por ejemplo, presentando el mapa de una pequeña cuenca fluvial, podríamos plantear las siguientes u otras preguntas según el caso.⁽²⁾

- 1). Después de lluvias abundantes, se producen inundaciones justo por encima de la confluencia del río y su afluente principal. ¿Por qué ocurre en esta zona?. (El río ya habrá recibido los aportes de otros muchos pequeños afluentes).
- 2). ¿Cuál es el área de captación?. ¿Es probable que las inundaciones sean extensas y duraderas?.
- 3). ¿Cuánto tiempo pasará entre una hipotética tormenta y la posible inundación?. (Bastante poco ya que el área de captación es pequeña y las rocas son probablemente impermeables).

Ahora bien, si examinamos una cuenca mucho mayor para la que disponemos de muchos más datos, podemos preguntar a nuestros estudiantes que indaguen:

- a). ¿Por qué la descarga sigue a la tormenta después de un determinado lapso de tiempo?.

(2) El caso real utilizado en la conferencia se situaba en Gales.

b). ¿Por qué la escorrentía es aproximadamente la mitad del volumen de la precipitación?

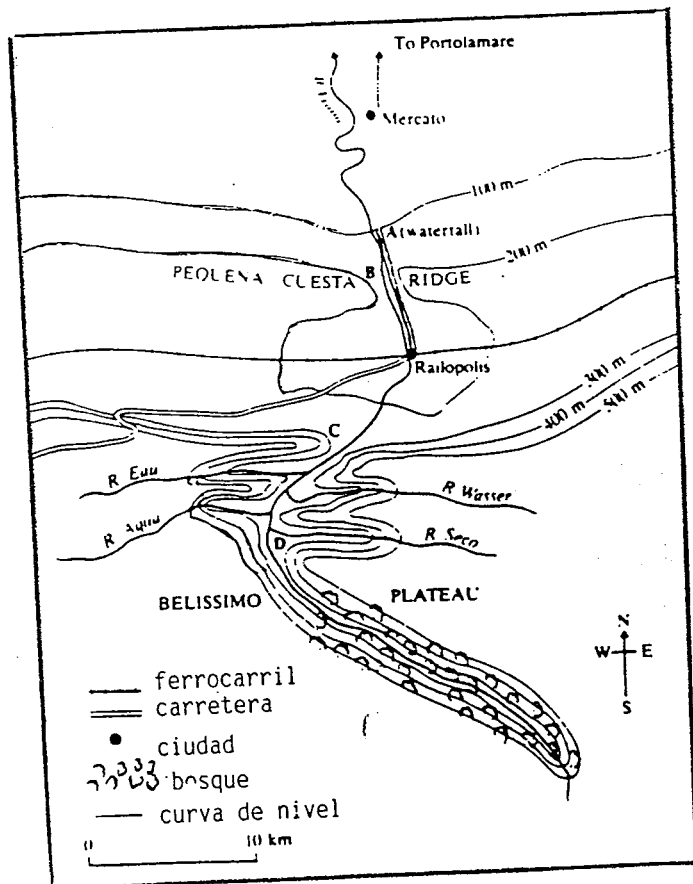
c). ¿Por qué el volumen del agua avenado es mayor después de la tormenta que el recogido antes, aunque ya haya dejado de llover?. (algo de agua se almacena en las rocas de la cuenca).

d). ¿Cambia algo la situación la cobertura vegetal?

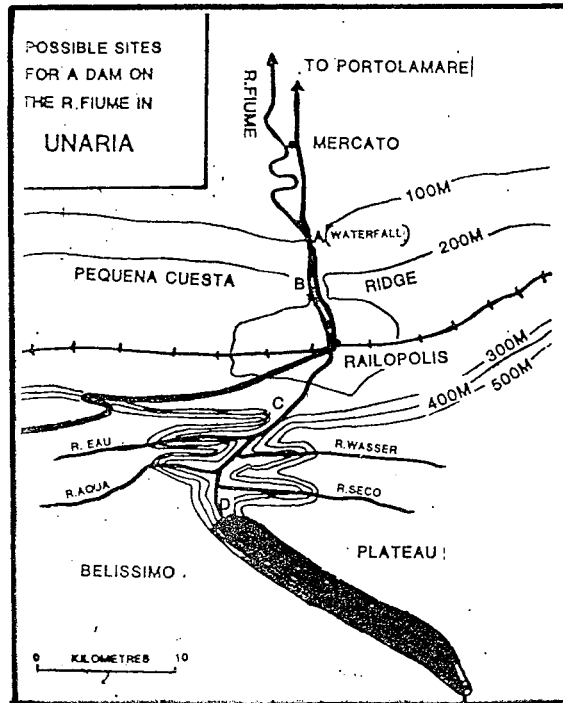
Los estudiantes podrán concluir que la inundación es más probable si el río estudiado tiene un área de captación importante, si la zona está compuesta de rocas no porosas o impermeables, y si la zona no tiene cobertura vegetal.

A veces podremos resaltar alguna cuestión mediante la simple observación de, por ejemplo, una fotografía aérea de Lyon, que muestra la confluencia del Saone y el Ródano permite ver con claridad que un río acarrea muchos sedimentos y el otro no. Se pensaría en principio que el Ródano que viene de los Alpes fuese el río cargado de sedimentos en suspensión, y sin embargo, sucede al contrario. ¿Cuál es la razón?. Si los estudiantes observan un mapa del área en torno a Lyon encontrarán no sólo que el Ródano está jalonado de presas, sino que además justo aguas arriba de Lyon el Ródano está represado en un gran embalse. Por tanto, la mayor parte del material que transporta se ha depositado. Esta es la forma en que la actividad humana afecta los procesos naturales.

Dentro del tema de las cuencas fluviales nos encontramos con el problema de la localización de los saltos de agua de las centrales hidroeléctricas. En concreto el problema que se plantea es, dado que existe una demanda de energía eléctrica, ¿qué factores determinan la localización de los saltos de agua y de las centrales que los acompañan?. Esto puede resolverse observando una serie de estudios de casos de centrales de este tipo e infiriendo uno a uno los factores positivos y negativos: la existencia de una zona de captación de agua extensa, la existencia de un valle profundo y no muy amplio que configure el embalse detrás de la presa, la posibilidad de cimentar la presa en roca resistente de forma que sea sólida, y otros. Sin embargo, es preciso comprobar que aquello que hayan aprendido los estudiantes ha sido asimilado y pueden aplicarlo. Con este motivo he pensado un problema basado en un área ficticia tal como aparece en la figura 27



Posibles localizaciones de una presa sobre el río Fiume en Unaria; estudio de un caso hipotético (de una idea para una lección de geografía diseñada por N.J. Graves).



El problema que se planteaba a los estudiantes era la valoración mediante el cuadro de la figura 3 de cada una de las posibles ubicaciones indicadas en la figura 2. El cuadro también contiene información adicional acerca del área que aparece en el mapa.

Fig. 3. Elección del emplazamiento de una presa sobre el río Fiume en Unaria.

Información acerca de la zona:

1. Casi todo el territorio que se encuentra en una cota inferior a los 300 m. está cultivado, a menos que se indique lo contrario.
2. El clima es cálido y seco en verano, templado y lluvioso en invierno. Hay pocas heladas.
3. El río a veces se desborda cerca de Mercato.
4. La catarata en A es una atracción turística.

	VENTAJAS	DESVENTAJAS
A		
B		
C		
D		

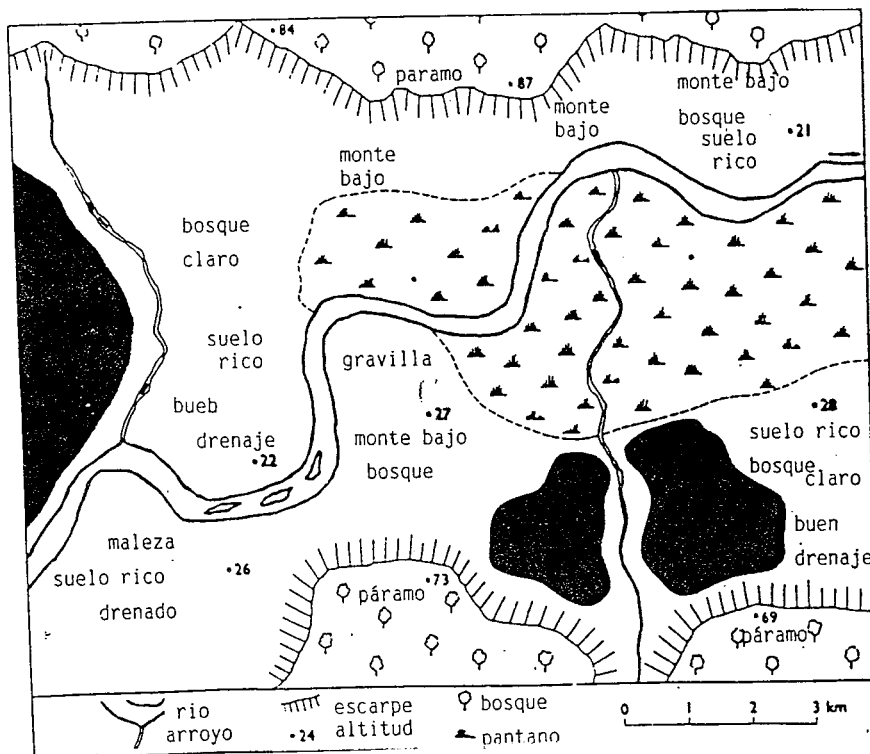
Mi elección es la localización _____ por _____

Mediante las opciones de los estudiantes, puede inferirse su conocimiento de los factores que inciden en la localización de las centrales hidroeléctricas. Aunque C era probablemente el lugar óptimo, algún estudiante podría justificar la opción del emplazamiento D porque de esa forma no se anegaría tanto suelo cultivable, aunque por otro lado la superficie de captación es muy inferior.

Junto a esto, el siguiente problema que consiste en elegir un emplazamiento para un nuevo asentamiento humano implica sopesar unos cuantos factores de orden físico que influyen en la elección. La dimensión histórica está asimismo presente, dado que el estudiante deberá enfrentarse al problema de la elección de un emplazamiento idóneo para un pueblo en la alta Edad Media. Para ello los conceptos de emplazamiento y de situación deben quedar claros y asimilados. Este tipo de problema se presta a la utilización de la estrategia didáctica de la adopción de roles. La clase se divide en grupos de 5 alumnos. Cada grupo deberá escoger el emplazamiento que considere más idóneo para un pueblo.

Se les entrega el mapa reflejado en la figura 4, así como una relación de las características más deseables deducidas en un debate colectivo anterior.

Figura 4.



Esta lista puede incluir:

1. Abastecimiento de agua (para beber y quizá como fuente de energía).
2. Un lugar seco por encima de la cota de inundación.
3. Disponibilidad de suelo cultivable para la producción de cosechas.
4. Disponibilidad de pastos para ganado.
5. Emplazamiento defendible contra bandidos.
6. Emplazamiento resguardado de la intemperie y con calidad ambiental.
7. Emplazamiento accesible desde otros pueblos.
8. Disponibilidad de materiales de construcción.

Todas estas características no están presentes juntas en ningún lugar pero el grupo deberá explorar el mapa y alcanzar una solución de compromiso. Una buena táctica es que cada grupo justifique su decisión acerca del emplazamiento y que se comparen los resultados. Ningún emplazamiento será el definitivo. Es notable que a menudo en la realidad muchos pueblos no se encuentran en los lugares óptimos. (Graves y otros, 1987).

Las hasta ahora descritas son actividades cortas en las que el profesor provee el estímulo así como el material y documentos de trabajo. Se consideran ejemplos y no se vinculan en un todo coherente. Actualmente también se pide a los estudiantes ingleses, especialmente en los dos últimos años de la enseñanza secundaria obligatoria (14-16), que emprendan una labor de investigación más amplia. También es normal entre los estudiantes del grupo de 16 a 19 años dentro de la enseñanza no obligatoria. Un ejemplo de esto sería el estudio de la industria del ocio en el Reino Unido (MacLean, 1985). Los estudiantes trabajan por parejas con el propósito de escribir un informe acerca de la industria del ocio glosando los temas siguientes:

1. Crecimiento de la industria.
2. A quien beneficia la industria del ocio.
3. El peso de la industria del ocio dentro de la economía inglesa y su distribución en el Reino Unido.
4. Hasta que punto son los puestos de trabajo dentro de esta industria puestos permanentes o temporales.

Pudiera, sin duda, aducirse que la mayor parte de este trabajo es de índole económica y social en vez de geográfica. Se fundamenta en una serie de fichas informativas que provee el profesor.

Todas ellas permiten al estudiante:

- a) analizar estadísticas y material descriptivo.
- b) construir diagramas de barras y de círculos y gráficos de dispersión utilizando los datos estadísticos de las fichas que se proporcionan.
- c) construir mapas de coropletas.

Este ejemplo nos remite a la cuestión de planificar de forma óptima estos módulos dentro del curriculum y de la enseñanza. Proponemos para ello el diagrama que aparece en la figura 5.

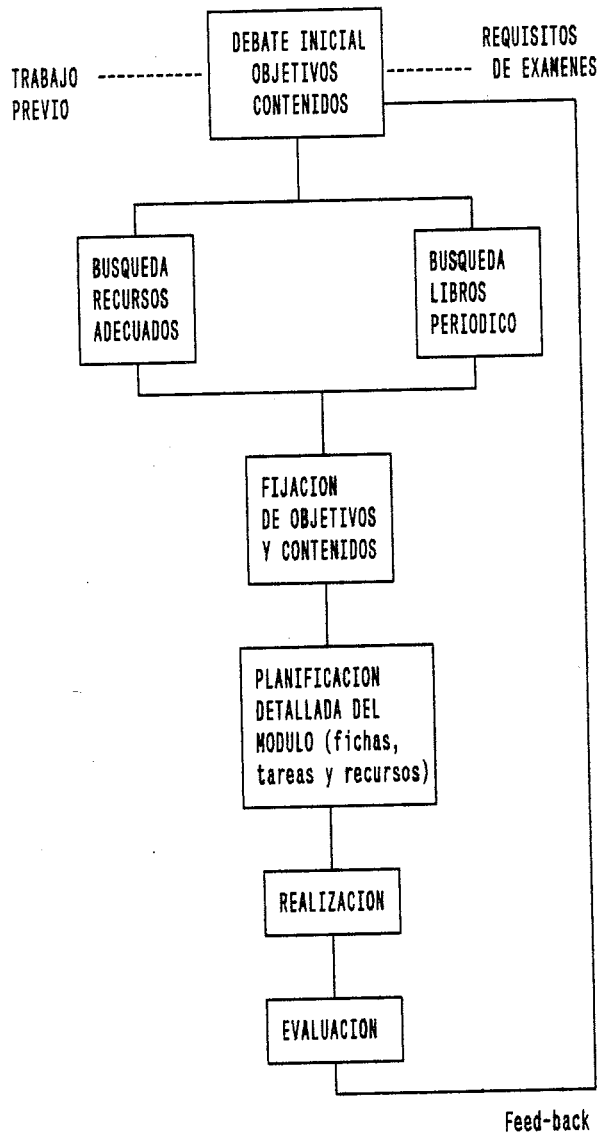


Figura 5

Secuencia de actividades para la elaboración del informe.

En un debate preliminar se deciden los objetivos y los contenidos principales atendiendo a lo realizado hasta entonces. Luego se pasa a la búsqueda de bibliografía y materiales en libros y periódicos así como de posibles recursos. Posteriormente se elabora el módulo.

Este será el modelo utilizado por el profesor. Por otro lado el estudiante seguirá en su investigación la secuencia que se describe a continuación.

Secuencia

Cuestiones

OBSERVACION Y PERCEPCION

¿Qué?

¿Qué observo?, ¿qué percibo?, ¿cómo lo perciben los demás?

DEFINICION Y DESCRIPCION

¿Qué y dónde?

¿De qué se trata?, ¿cuál es la base del tema y su contexto más amplio?

ANALISIS Y EXPLICACION

¿Cómo y por qué?

¿Cómo empezó?, ¿qué es lo que suscitó esta situación?, ¿qué procesos concurren?

PREDICCION Y EVALUACION

¿Qué puede suceder? ¿qué sucederá?

¿Cuáles son los puntos de vista y las soluciones alternativas?, ¿qué puede suceder y con qué efectos?, ¿cómo evaluarlos?

¿con qué efectos?

ADOPCION DE DECISIONES

¿Qué decisión? ¿con qué impacto?

¿Cuál es la decisión más plausible?, ¿con qué consecuencias?

EVALUACION Y JUICIO PERSONAL

¿qué pienso? ¿por qué?

¿Cuál es la alternativa y la decisión que adoptaré?, ¿por qué?, ¿cómo voy a justificar mis preferencias?

RESPUESTA PERSONAL

¿Cuál es el siguiente paso? ¿qué hacer?

¿Cómo voy a responder?, ¿debo actuar?.

Esta secuencia supone que la atención de los estudiantes está centrada en un tema o problema. Primero se expresan las percepciones previas que éstos tienen del problema, que con seguridad diferirán entre sí. Después se intenta describir, definir y acotar el problema. Posteriormente se aborda el análisis y una posible explicación de la génesis del problema, a esto le sigue la predicción de lo que podría suceder si no se pasa a la acción. En este punto es preciso adoptar una decisión para actuar sabiendo cual será el impacto de la acción emprendida. Finalmente se lleva a cabo una valoración y respuesta personales.

Todo esto, tomado del informe del Geography Project 16-19, adquiere su total significado en el contexto de un problema o de una cuestión reales. Tomemos como ejemplo el problema que representa en Londres el antiguo puerto abandonado:

¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de la zona?.

¿En qué consiste el problema?.

Un área abandonada de dársenas y almacenes sin uso alguno. No hay puestos de trabajo.

¿Cómo se llegó a esta situación?.

Desaparición de las formas tradicionales de transporte y tráfico de mercancías y desarrollo del transporte mediante contenedores.

¿Qué puede suceder si no se hace nada?

¿Qué podría hacerse?.

Crear una corporación de desarrollo.

Decisión-Creación de la London Docklands Development Corporation.

¿Qué efectos ha tenido?.

Construcción de edificios de oficinas y viviendas, pero sobre todo dirigido a la clase media.

¿Es un lugar bello?.

¿Qué pienso acerca del tema?.

Evaluación del proceso de aprendizaje.

Si asumimos que el proceso curricular consiste en la interacción dinámica entre objetivos, contenido, estrategias didácticas y evaluación, es imprescindible reservar un lugar para esta última. En otras palabras, el proceso curricular no será dinámico y la educación geográfica no será activa sin la evaluación. Elliott Eisner, el didacta americano, ha llegado a afirmar "es la evaluación la que mueve la máquina curricular" (Eisner, 1979). Cabe considerar dos aspectos de la evaluación. El primero y tradicional, relativo al aprendizaje del alumno. Es decir, conocer cuales son los progresos realizados por el alumno en cuanto a conocimientos, habilidades y comprensión después de impartidas determinadas clases de geografía. El segundo aspecto que conocemos como evaluación del currículo que se centra en la evaluación del proceso curricular en sí en vez de en el resultado. El aprendizaje del alumno sería el producto y el currículum en sí, el proceso.

Disponemos de muchos métodos de eficacia probada para evaluar los progresos realizados por el alumno: exámenes orales, escritos o de test. Considero especialmente importante dentro de este aspecto no tanto que los alumnos puedan recordar lo que han oído o leído, sino más bien que puedan utilizar y aplicar sus capacidades y los conceptos y principios estudiados. Por lo tanto resaltaría aquí de nuevo la actividad en la evaluación.

Ilustraré este punto mediante algún ejemplo. Si asumimos que la capacidad de leer un mapa del tiempo es una habilidad que debe enseñarse en geografía, entonces será lícito preguntar a un alumno de 16 años lo siguiente acerca de un posible mapa de este tipo centrado en Europa Occidental.

- a) ¿Dónde hará probablemente más frío el día X a las doce del mediodía, en Madrid o en La Coruña?
- b) ¿En qué diferirán las masas de aire situadas sobre uno y otro lugar?
- c) ¿En qué parte de Europa occidental pueden dejarse sentir los efectos de un frente lluvioso en las próximas 24 horas?
- d) ¿Por qué no parece probable que un frente lluvioso atraviese Italia en las próximas 24 horas?

Caben otros ejemplos, aunque esta vez dentro del ámbito de la biogeografía. Así, si se exige la comprensión de las relaciones existentes entre los inputs de energía, el suelo, el agua, la vegetación y los animales y se ha perseguido este objetivo en las clases, los alumnos podrán completar diagramas que reflejen estos inputs y los outputs de materia vegetal y animal.

Finalmente un ejemplo que atañe a la jerarquía de asentamientos. Para el ejercicio se presenta el mapa de una supuesta zona costera del oeste de Europa con determinadas características de relieve y ríos y dotada de minas de carbón y hierro. (Graves, Naish, Lidstone, 1987).

Si los alumnos han comprendido el concepto de jerarquía de asentamientos y la estrecha relación entre el crecimiento de los asentamientos y el desarrollo del transporte, podrán pues realizar el ejercicio que consiste en simular el desarrollo de los asentamientos y la red de transporte que lleva aparejado. Se les pide que simulen ambas evoluciones en 4 etapas:

Primera etapa-. Seleccionar algunos asentamientos que se convertirán en mercados, y vincularlos a otros pueblos.

Segunda etapa-. Vincular todos los mercados en una red de caminos, mostrar aquellas ciudades que se convertirán en puestos. Seleccionar 3 pueblos con función de mercados que tengan probabilidades de convertirse en centros regionales.

Tercera etapa-. Desarrollar una red de ferrocarril en la que aparezca una serie de ciudades importantes y puestos, y que contenga una línea que la vincule a la zona minera. Mostrar cuál es la ciudad que con más probabilidad se convertirá en una ciudad industrial.

Cuarta etapa-. Desarrollar una red de carreteras.

Este ejercicio permite que el estudiante no sólo demuestre que ha comprendido como se desarrolla el sistema de asentamientos y comunicaciones, sino también que conoce como influyen los factores de orden físico en la configuración de ambos, por ejemplo, cuáles serán los lugares más idóneos para atravesar un río, o qué indentaciones de la costa pueden con más probabilidad convertirse en puertos importantes. De esta forma la evaluación de los conocimientos del alumno puede constituir una experiencia interesante para éste y para el profesor. El cómputo de los progresos del alumno en geografía tanto en materia de exámenes como de trabajos puede reflejarse en un perfil como el que aparece en las figuras 6/7

Figura 6.

PERFIL DE LOS PROGRESOS DEL ALUMNO

GEOGRAFIA		1er Trimestre	
Nombre: OSBORNE, MADELEINE.		Curso	
Tema/bloque	Trabajos		Comentario
	<u>Nota</u>	<u>Esfuerzo</u>	
Población	B	2	Se desenvuelve bien en: dificultades en pirámides, poblac., necesita más práctica.
Terremotos Volcanes	C	2	Croquis excelentes pero procesos no bien comprendidos.
Tipos de rocas	A	2	Reconoce bien las rocas. Tiene una colección propia.
Erosión	B	1	Interés por conocer los pro- cesos erosivos. No consigue describirlos de por escrito de forma idónea.
Test/Examen	Puntuación		

<u>GEOGRAFIA</u>		<u>PERFIL</u>						
NOMBRE.....		GRUPO.....						
UNIDAD	TRABAJOS						COMENTARIOS	
	A	E	A	E	M	G		
CONTRASTE DE PAISAJES								
CUENCAS DE DRENAJE								
CONFLICTOS POR EL USO DE LA TIERRA								
ASENTAMIENTOS								
AGRICULTURA								
DESARROLLO								
INDUSTRIA								
PUNTUACION EN EL EXAMEN	DOS			TRES			INICIAL	
TITULO DEL PROYECTO								
							PUNTUACION	
COMENTARIOS								

Figura 7

El segundo aspecto de la evaluación, la evaluación del currículo exige una actitud de colaboración entre profesores y entre profesor y estudiantes. El objetivo fundamental es comprobar el funcionamiento del currículum en la práctica. Exige la celebración de reuniones entre profesores y el análisis de los éxitos y de los fracasos de la enseñanza que se ha intentado impartir. Es importante la colaboración de los estudiantes que pudieran tener una idea muy clara de lo que les gustó y de lo que no y las razones de ello. Leí recientemente un informe de un departamento de geografía en un colegio de enseñanza media acerca de la evaluación del currículo de geografía para alumnos de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. Los profesores estaban preocupados porque los resultados de los exámenes no habían sido brillantes. No sólo habían podido los profesores identificar bloques o unidades curriculares que necesitaban mejoras, sino que además los alumnos habían podido expresar que no habían contado con la suficiente capacitación para aprovechar bien su tiempo libre. Pienso que un cuestionario, abierto en parte, repartido entre los alumnos puede ser de gran utilidad. A veces puede lograrse una reacción inmediata a un módulo o a una parte del currículo mediante el uso de una serie de adjetivos contrarios como la utilizada en el Osgood Semantic Differential test.

Adjetivos del Diferencial Semántico de Osgood

Poco importante	___: ___: ___: ___:	Importante
Fracasado	___: ___: ___: ___:	Con éxito
Malo	___: ___: ___: ___:	Bueno
Aburrido	___: ___: ___: ___:	Interesante
Sin valor	___: ___: ___: ___:	Valioso
Desagradable	___: ___: ___: ___:	Agradable

CONCLUSION

Es obviamente mucho más fácil dar sugerencias para una enseñanza activa en geografía que ponerlas en práctica en la docencia cotidiana. No obstante, es preciso tener siempre presente que no podemos escapar al cambio que es una de las leyes fundamentales del universo. De ahí que una participación consciente en los procesos de cambio que tienen lugar en el mundo de la enseñanza sea mejor que el vernos arrastrados por vientos de cambio que no comprendemos ni prevemos. Si asumimos plenamente que en un currículo dinámico tenemos que ser conscientes de la naturaleza cambiante de los contenidos de la geografía, de las cambiantes fines y objetivos de la sociedad en la que vivimos, de la evolución de las estrategias didácticas y de los recursos disponibles así como de los asimismo cambiantes métodos de evaluación, nos encontraremos más capacitados para controlar el proceso y para conseguir que tenga éxito.

REFERENCIAS

- EISNER, E.: The Educational Imagination. MacMillan. 1979.
- GRAVES, N.; LIDSTONE, J.; NAISH, M.: People and Environment. Heineman. 1988.
- MACLEAN, D.: "The Leisure Industry", en Corney G. (Ed.). Geography, Schools and Industry. The Geographic Association, 1985.
- NAISH, M.C.; RAWLING, E.; HART, C.: Geography 16-17 the Contribution of a Curriculum Project to 16-19 Education. Longman, 1987.

3. REFLEXIONES SOBRE UNA PROPUESTA DE MODELO DE ITINERARIO URBANO.

Miguel Loma Rubio. Universidad de Córdoba.

Presentamos nuestras reflexiones sobre un itinerario por una ciudad, sobre un posible modelo de itinerario urbano. Este itinerario surge como resultado de nuestra experiencia como profesor de la asignatura de Geografía Humana y Económica de 1º curso de los estudios de Magisterio en la Escuela Universitaria de la Universidad de Córdoba y como producto también de la actividad realizada varios años con los alumnos de dicha asignatura, y acompañado de profesores de otras disciplinas (Historia y Arte), visitando la ciudad de Sevilla.

Nuestra reflexión, elaborada a posteriori tras la realización de esas visitas, se centra en la proposición de un posible modelo de itinerario geográfico por una ciudad pensado para alumnos del nivel académico que hemos señalado y, sobre todo, para estudiantes que han de visitar una ciudad distinta de la de su residencia habitual, a la que presumiblemente conocen poco o nada.

Desde esa perspectiva del conocimiento a adquirir sobre una ciudad desconocida y en una visita necesariamente breve, en nuestro caso de un día, es desde la que nos planteamos estas reflexiones que creemos, no obstante, que pueden ser extrapolables a otras situaciones: otros alumnos, otras ciudades, otros itinerarios, pero siempre con una característica común: la visita a una ciudad distinta de aquella en la que se vive.

Nuestro modelo de itinerario se enmarca dentro de un conjunto de actividades complementarias de las que se realizan en clase y, en este caso, tras el debate en ella de los temas de Geografía Urbana que incluye el programa de la asignatura.

Así, proponemos esta actividad después del estudio teórico realizado por los alumnos del fenómeno urbano, de los aspectos morfológicos y funcionales que configuran la estructura de una ciudad, de la incidencia en dicha configuración de los factores geográficos, históricos, artísticos, económicos, políticos y de todo orden y de la plasmación espacial de la realidad urbana resultante.

Tras este trabajo teórico, y como uno de sus complementos, proponemos en clase la realización del itinerario sobre el que reflexionamos, mediante la visita de un día a la ciudad de Sevilla, proporcionándole al estudiante la información previa de que podamos disponer:

- información sobre los aspectos urbanos que conforman la ciudad de Sevilla, su morfología, sus funciones, la disposición de su trama urbana, las zonas en ella diferenciables, sus elementos más singulares y definitorios, su evolución histórico-urbanística, etc.
- información visual apoyada en todos los recursos posibles:
 - . plano con el itinerario propuesto.
 - . repertorio de planos de distintas épocas.
 - . libros, fotografías, láminas, diapositivas, etc.

Dada la envergadura espacial de la ciudad a visitar y de su riqueza histórica y urbanística y la corta duración de la visita, una adecuada preparación de la misma nos exige una seria reflexión selectiva para la cuidadosa elaboración del programa y sus objetivos.

En nuestro itinerario, uno de los posibles, los hechos urbanísticos fundamentales que pretendemos conocer son:

- las características geográfico-espaciales del emplazamiento de la ciudad.
- las dimensiones y zonificación del área urbana a visitar y sus relaciones con el espacio circundante.
- la estructuración de la trama urbana apoyándonos fundamentalmente en la dualidad urbanística casco histórico-recinto urbano extramuros.
- el papel del río como factor de asentamiento urbano y como elemento estructurador y diferenciador de algunas de las características de la ordenación de la ciudad.
- el ferrocarril en la ciudad: su significado pasado y los problemas actuales.
- el área urbanística histórico monumental más emblemática de la ciudad.
- algunos de los principales ejes que definen el centro comercial y de servicios.

Con estos objetivos fundamentales pretendemos que el estudiante consiga una percepción y comprensión, no por rápida falta de rigor y de sistematización, de los rasgos generales que conforman la disposición y estructuración de la realidad urbana visitada, así como una valoración concreta de aspectos puntuales en esa generalidad de la trama urbana como pueden ser determinados edificios, monumentos, calles o plazas de

los que pretendemos aprehender su singularidad.

Tras estas primeras consideraciones pasamos a describir el itinerario que presentamos y que proponemos como un posible modelo a realizar con estos u otros alumnos, de este u otro nivel de estudios y a esta u otra ciudad, apoyándonos en las reflexiones que realizamos, y que consideramos que puede ser también un modelo de itinerario a contrastar con otros ya realizados o propuestos.

Nuestro primer objetivo, se trate de la visita concreta a esta ciudad o a cualquier otra, debe ser proporcionar al estudiante un conocimiento preciso de su situación, emplazamiento y ubicación. En el caso de la ciudad de Sevilla creemos que existe un observatorio privilegiado para ello: la subida a las primeras ondulaciones del Aljarafe que, junto a la ciudad misma, permiten dominar una perspectiva global de ella.

Se trataría de hacer reflexionar y dialogar a los estudiantes sobre las dimensiones de la ciudad, su aspecto morfológico global (extensión, importancia de la edificación en altura, ubicación junto al río, etc.), la compleja red de vías de entrada y salida de la ciudad, la proximidad, a veces casi unión física, de algunos de los núcleos periurbanos, etc., enlazando así con algunas de las reflexiones teóricas trabajadas durante el desarrollo del programa de la asignatura.

Iniciamos la visita de la ciudad propiamente dicha y en el recorrido de entrada y antes de alcanzar la ronda que contornea el recinto intramuros, nuestro paso por algunas de las áreas urbanas del espacio extramuros nos permite reflexionar sobre algunas características de la ciudad reciente:

- ordenación/falta de ordenación de la trama urbana.
- problemas de circulación y aparcamientos.
- alta densidad de edificación.
- predominio de la edificación en altura.
- existencia/inexistencia de zonas verdes.
- diferenciación urbanística de zonas (por categoría arquitectónica de las edificaciones, dotaciones, caracterización socioeconómica...).

A continuación hemos elegido un itinerario por el casco histórico de la ciudad, en detrimento de un conocimiento más profundo de la expansión urbana de los últimos decenios. La selección es discutible y difícil por cuanto urbanísticamente es sumamente interesante conocer los problemas que se han planteado a la ciudad en su vertiginoso crecimiento reciente, pero pensamos que el recinto histórico, sobre todo en una ciudad como Sevilla, proporciona una imagen emblemática de la ciudad de considerable interés.

No obstante, no hemos querido renunciar por completo a que el estudiante tenga una visión, aunque rápida, de la dualidad urbana casco histórico-área de expansión extramuros, por lo que dedicamos un especial interés en nuestro itinerario a un recorrido por la ronda de la ciudad, que, en el caso de la ciudad de Sevilla, sigue prácticamente el trazado de la antigua muralla almohade, la que definitivamente, y durante muchos siglos, definió a la ciudad.

Este recorrido por la circunvalación del casco histórico nos permite reflexionar sobre, entre otras, las siguientes cuestiones:

- constatación de la magnitud espacial del casco histórico de la ciudad de Sevilla.
- pervivencia en la trama urbana del papel de las puertas de la muralla; no físicamente, por cuanto la mayor parte de la muralla y sus puertas han desaparecido, pero tampoco sólo en la pervivencia de sus nombres, sino como ámbitos articuladores de la circulación y comunicación entre la ciudad histórica y la expansión extramuros.
- significación del ferrocarril en la trama urbana y problemas que genera para la expansión y ordenación actual de la ciudad.
- visualización y análisis del papel del río en la ciudad y de su integración en la trama urbana.

Los dos primeros puntos señalados nos parece que quedan suficientemente explicitados.

Sobre los otros dos apartados, el ferrocarril y el río, creemos que debemos hacer una consideración más detenida sobre todo en unos momentos en que nos parece obligado reflexionar sobre la incidencia en la ciudad de una coyuntura muy concreta: la de haberse constituido en sede de la futura Exposición Universal de 1992, teniendo en cuenta además que el recinto de la futura Exposición, el área de la Cartuja, se encuentra situado al otro lado del casco histórico, tras las barreras precisamente del ferrocarril y del río.

En relación con el ferrocarril es evidente que debemos subrayar el papel dinamizador que significó cuando su aparición en el pasado siglo y cómo possibilitó la expansión urbana de las ciudades por las que discurría su trazado. Pero como contrapunto hemos de significar su actual papel como barrera para el crecimiento urbano y plantear cómo en la ciudad de Sevilla y en la remodelación urbana que conllevan las obras de la futura

Exposición, se está procediendo a la construcción de una nueva estación, la de Santa Justa, para poder anular las dos actuales (Plaza de Armas y San Bernardo) y liberar para la ciudad los terrenos ocupados por los dos ramales del ferrocarril que llevan a ambas estaciones.

La desaparición del ramal del ferrocarril que lleva a la estación de la Plaza de Armas, por su contigüidad espacial con el río a la altura de la sede de la futura Exposición, permite conectar a la ciudad con dicha sede (área de la Cartuja) mediante la construcción de nuevos puentes sobre el Guadalquivir, alguno ya en fase de realización.

Todo ello nos está permitiendo reflexionar sobre el carácter vivo y dinámico de la ciudad en su proceso de crecimiento y de hacerse continuamente y sobre la incidencia en la trama urbana de decisiones políticas, económicas, institucionales, etc.

Con respecto al río queremos destacar:

- su papel como factor originario de ubicación de la ciudad.
- su significado como límite a la expansión de la ciudad durante mucho tiempo y como elemento separador y diferenciador, vivido como tal, entre la Sevilla intramuros y un barrio, Triana, que aunque de renombre y significado popular, ha estado ciertamente marginado y distanciado del resto de la ciudad histórica.
- la superación de este papel diferenciador y limitante cuando, en las últimas décadas, como consecuencia del proceso de degradación urbanística del centro histórico y de la tendencia centrífuga de la población a abandonar el centro de las ciudades, aparece el barrio de Los Remedios como área residencial de categoría y fuertemente dotada de toda clase de servicios.
- el carácter relativamente reciente en Sevilla de la definitiva integración del río en la trama urbana cuando en los últimos años se ha intervenido en la ordenación de sus márgenes y se ha potenciado la instalación en ellas de clubes deportivos y de recreación, restaurantes, recinto de ferias y exposiciones, etc.
- la referencia una vez más a la coyuntura de la futura Exposición Universal de 1992 y su incidencia sobre el río al planificarse de nuevo que sus aguas corran por el cauce que atraviesa la ciudad, anulando así el efecto de la antigua Corta de la Cartuja, así como la construcción ya citada de nuevos puentes que vertebren la conexión de la ciudad histórica con su expansión futura por el área de la Cartuja.

Tras las reiteradas referencias a la futura Exposición del 92, creemos un buen complemento a nuestras reflexiones el prolongar nuestro itinerario por el perímetro del casco histórico con una breve incursión al área espacial donde pervive la huella de la anterior gran exposición que albergó la ciudad de Sevilla: la Exposición Iberoamericana de 1929, ubicada en el parque de María Luisa.

Este breve apartado de nuestro itinerario pretende dar a conocer a nuestros alumnos la utilización que la ciudad de Sevilla hace de un gran parque, y la pervivencia en él de un conjunto de edificios que, concebidos para albergar la Exposición de 1929, han sido readaptados después y continúan en uso la mayoría de ellos.

Fundamentalmente pretendemos conseguir una visión de cómo la Exposición de 1929 significó la intervención urbanística sobre el Parque de María Luisa, organizándose dicha exposición en torno a dos elementos puntuales de la máxima significación, las Plazas de España y América, símbolos de los dos ámbitos que definían la Exposición. Y junto a ello el diseño por la trama del parque de un conjunto de edificios que actuaron como pabellones de los distintos países que intervinieron en la muestra.

Complementamos nuestra visita con el análisis del posterior uso de estas edificaciones tras la reconversión efectuada al finalizar la muestra, constatando la presencia actual en ellas de museos, centros de enseñanza, delegaciones consulares, dependencias de la Junta de Andalucía y de otros organismos oficiales, etc.

Tras esta primera fase de nuestra visita nos introducimos en el casco histórico de la ciudad para conocer algunas de las áreas urbanas que mejor la simbolizan.

Esta parte de nuestro itinerario se organiza en torno a dos recorridos: por un lado el que realizamos por el entorno de la Catedral y el barrio de Santa Cruz y, por otro, el que nos conduce por dos de los ejes de mayor significación comercial y de servicios del centro funcional de la ciudad histórica: la avenida de la Constitución y su prolongación por las calles de Tetuán y Velázquez hasta las plazas de la Campana y Duque de la Victoria y la calle peatonal de Serpes.

En el primero de estos recorridos (Catedral-barrio de Santa Cruz), probablemente el espacio en el que se encuentran algunos de los elementos más simbólicos de la vida y la historia sevillanas, sin despreciar la visualización y análisis de todos y cada uno de los componentes de la trama urbana, hemos elegido como hitos de especial relevancia algunas de las diferentes plazas que jalonan nuestro itinerario por considerarlas espacios privilegiados de la ciudad.

Destacamos algunos de estos hitos de nuestro recorrido:

Plaza Virgen de los Reyes:

Además de subrayar en ella el valor urbanístico de sus elementos ornamentales (fuente que centraliza el espacio de la plaza, arbolado, farolas de forja, etc.), hemos de significar su simbología religiosa por la ubicación en ella de un conjunto de edificaciones de gran valor histórico-artístico que definen y acentúan su funcionalidad: Catedral, Giralda, Palacio Arzobispal, convento.

Plaza del Triunfo:

Espacio simbólico a lo largo de su historia de los distintos poderes que han dirigido la vida de la ciudad (político, económico, religioso), ejemplificados mediante el conjunto de edificios que conforman su perímetro: Catedral (antes Mezquita), Alcázar (cristiano y antes musulmán), Casa Lonja (hoy con un gran significado cultural: Archivo General de Indias) y Diputación (antes hospital del Rey).

Destacamos también el valor urbanístico del espacio central de la plaza en el que realizado a la manera de "salón" se encuentra un conjunto ajardinado centrado en torno a un importante monumento religioso.

Plazas de la Alianza y Doña Elvira:

Dos de los ejemplos más significativos del espíritu que impregna al barrio de Santa Cruz, al que desde las primeras décadas del siglo se pretendió convertir en el exponente más "típico" de lo sevillano y andaluz, potenciado por los eclécticos estilos regionalistas que predominaron en la arquitectura de aquellos momentos y repetidos de entonces a hoy en las distintas intervenciones urbanísticas que se han llevado a cabo en la zona.

Plazas recogidas, recoletas, cuidadas en su ornamentación (vegetación ajardinada, arbolado, fuentes, bancos, etc.) y claros exponentes de la terciarización del barrio con fines eminentemente de atención al turismo: restaurantes, artesanía, antigüedades, salas de arte, venta de objetos de recuerdo de la ciudad, etc.

Plaza de Santa Cruz:

Lleva el nombre del Barrio y una vez más la definen el valor urbanístico de sus edificaciones perimetrales y el porte del jardín central (también resaltado del entorno como "salón"), ordenado en torno a un monumento, una Cruz, que entronca con una de las artesanías tradicionales en Sevilla: la forja.

A destacar la aparición de esta plaza en la trama urbana de la ciudad como consecuencia de la intervención urbanística municipal en un momento histórico muy concreto: la plaza surge tras la demolición de una antigua iglesia en los años del gobierno francés en la ciudad (durante la presencia napoleónica en España).

Creemos que el análisis de estas plazas y de las calles que las ponen en relación dan a nuestros estudiantes una visión, si no completa sí suficiente de la significación en la ciudad histórica de esta notable zona urbana, potenciada como una de las más representativas de la ciudad.

El último tramo de nuestro recorrido es por el corazón del amplio centro comercial y de servicios de la ciudad histórica. Dada su amplitud seleccionamos sólo dos de sus ejes más significativos, como ya hemos señalado.

El primero de ellos (Avenida de la Constitución, calles de Tetuán y Velázquez y plazas de la Campana y del Duque de la Victoria), de una intensísima funcionalidad comercial y de servicios, ve complicada su ordenación por la necesaria presencia de la circulación automovilística (aunque con limitaciones en algunos de sus tramos), imprescindible para articular el enlace entre distintas zonas de la ciudad. El segundo (la calle de Sierpes), con la misma funcionalidad, ha sido definido desde hace mucho tiempo como una de las principales áreas peatonales del casco histórico, en los últimos años en aumento por otras zonas de su

entorno.

En uno y otro ejes podemos destacar la elevadísima terciarización característica de los centros urbanos de las grandes ciudades con la presencia, no sólo en los bajos comerciales sino también en muchas edificaciones completas, o al menos, en muchas de sus plantas, de comercios, oficinas, servicios bancarios, consultas, hoteles, etc.

Esta terciarización es la que caracteriza también a las distintas plazas que atraviesan y limitan a los ejes viarios que comentamos: las de San Fernando (o Plaza Nueva), Campana, Duque de la Victoria y San Francisco, en la que acaba la calle de Sierpes y donde también finaliza nuestro recorrido urbano.

A lo largo de estos ejes y plazas creemos que tenemos también exponentes muy claros de la irregular política de intervención urbana de las últimas décadas, con la coexistencia de edificaciones de singular valor arquitectónico e histórico, hoy remozadas, junto a otras intervenciones arquitectónicas cuando menos muy discutibles y productos claramente de la intensa actividad especulativa generada en la zona.

Estas son, esencialmente, las ideas y reflexiones que fundamentan nuestro modelo de itinerario propuesto. A lo largo de su realización consideramos que la participación de los estudiantes debe ser activa, mediante el diálogo y la anotación particular de las ideas que la visita y su observación de los hechos les sugieran. Igualmente creemos fundamental la discusión a posteriori, en clase, de la experiencia realizada y de los conocimientos adquiridos.

Finalmente, consideramos también necesario reflexionar con nuestros estudiantes, como futuros enseñantes que son que, de ser ellos los que dirigiesen un itinerario urbano con sus posibles alumnos, tendrían que realizar una selección de los objetivos de dicho itinerario adecuada a su edad, formación y capacidad de comprensión.

4. EL ESTUDIO ACTIVO DE LA CIUDAD A TRAVES DE LA CIRCULACION URBANA.

Jesús Rafael de Vera Ferre. Universidad de Alicante.

1-. Bases para una didáctica activa del medio urbano en relación a sus flujos de tráfico.

En la metodología didáctica de las últimas décadas, el medio que rodea al alumno se ha convertido en una fuente productiva de recursos didácticos de primer orden, ya que los fundamentos vividos y factibles de ser investigados por la acción devienen en una fuente inagotable de enriquecimiento personal, indagando en sus componentes básicos, clasificándolos y explicándolos, a la par que se averigua su génesis y se proyecta hacia el futuro. De este modo, la educación se incardina de forma creciente hacia la aspiración, expresada por Freinet, de ir al encuentro de la vida, a la vez que se intenta evitar que el educando se transforme en un ser pasivo y falto de crítica ante las situaciones que se le presentan en su contexto social referencial.

La Geografía, por propia esencia epistemológica, tiene un amplio protagonismo en la renovación educativa exógena al aula, intentando, desde la percepción de la realidad, evitar una visión del espacio y de la acción antropógena que en él se desarrolla, fragmentaria, atomizada, episódica, meramente descriptiva, restringida y dispersa, que hunda sus raíces de conocimiento en un proceso descoordinado, cuándo no, de génesis dispersa.

Dentro del proceso de transformación objetual y metodológico vivido en la Geografía, aparecen un sinfín de propuestas de estudio de la ciudad en todos los niveles educativos, que toman auge al calor del creciente proceso de urbanización que vive el solar hispano, lo que ha supuesto el profundo enraizamiento de un buen número de centros de enseñanza, de una forma real e irreversible, en el tejido urbano.

Por ello, es cada vez más preciso el introducir en los apretados programas formativos nuevas formas de enfocar la Geografía de la ciudad, evitando de este modo el peligro de realizar su estudio de manera monocorde y repetitiva.

Todo lo indicado nos mueve a hacer una propuesta de análisis de la urbe a través de sus flujos de tráfico, hecho muy poco explotado en la praxis educativa, lo que no deja de ser paradójico, ya que el estudio del tráfico ciudadano entronca con la necesaria aprehensión del sentido geográfico del medio en que se habita, al hundir sus raíces en una dinámica que explica a la localidad desde distintos ámbitos perceptuales.

Si tenemos en cuenta que el tráfico urbano supone la transferencia de personas y mercancías entre los diversos espacios geográficos internos y externos a la ciudad, comprendemos que su estudio es básico ya que afecta a un complejo entramado donde se insertan los contactos y la producción, el intercambio y el consumo de bienes y servicios, a la vez que afecta a las necesidades organizativas de la localidad.

De todo ello deviene la necesidad de explicar la ciudad a través de sus flujos circulatorios, enriqueciendo de esta forma la percepción de la misma de una forma interrelacionada, lo que confiere una mayor profundidad y fecundidad educativa, ya que entre los múltiples factores definitorios de dicho tráfico destacan varios de honda raigambre geográfica, tales como la localización donde la ciudad se desarrolla, el emplazamiento, las características climáticas, el devenir histórico que se plasma en la forma del plano, la estructura y dinámica demográfica, la organización social de sus habitantes y el nivel de renta de los mismos, las funciones que se ejercen, la distribución espacial de las actividades, los usos del suelo asignados y el precio del mismo, o las decisiones tecnológicas y políticas que se adopten que van a modelar de forma indeleble la circulación que, en palabras de Derrau, es, por otro lado, un fenómeno eminentemente geográfico.

2-. Elementos estructurantes fundamentales en el descubrimiento activo de la ciudad a través de su entramado circulatorio.

A nivel universitario, el estudio de la ciudad a través de su estructura circulatoria debe fundamentarse en un mínimo de objetivos generales.

Por un lado, comprender el papel situacional de la urbe en relación a los tipos de tráfico de tipo exógeno y metropolitano que en ella confluyen, a la vez que se sopesa también la localización de la misma como elemento de enraizamiento en la topografía de cara a comprender los condicionamientos que la morfoestructura puede introducir en el desenvolvimiento y dirección del movimiento.

Por otro lado, es preciso valorar los efectos perturbadores que sobre los flujos circulatorios pueden inducir algunos elementos climatológicos, especialmente el hielo, la nieve y la pluviometría, máxime si ésta presenta caracteres de máxima intensidad horaria, comprobando si las escorrentías hídricas afectan, total o parcialmente, a la malla viaria.

También es necesario indagar sobre los condicionantes básicos que sobre el tránsito peatonal y mecánico introducen las distintas fases históricas de crecimiento del plano.

Muy importante es reconocer la magnitud de las distintas variables demográficas a la hora de cuantificar la demanda de transporte, tanto desde un punto de vista cuantitativo, plasmado en el volumen de circulación requerido, como cualitativo, mediante la clasificación de los motivos de viaje.

Un papel de primera magnitud reviste la identificación de las características socioeconómicas de la urbe, con la finalidad de comprender los basamentos estructurales circulatorios en relación a las funciones ciudadanas que se desarrollan.

En esa misma línea, resulta interesante el descubrir la importancia que para la movilidad urbana supone la asignación de usos que reciben las distintas zonas y el precio del suelo que la reglamentación urbanística, la dinámica del mercado inmobiliario y el poder de atracción que las áreas más accesibles introducen.

Otros elementos a tener en cuenta son el diferenciar la amplitud del campo cinético en el momento histórico de nacimiento y máximo desarrollo de los distintos barrios, situando en el tiempo las distintas innovaciones que han existido en la tecnología del transporte, distinguiendo su impacto en el desarrollo concreto del tejido urbano, a la vez que se introduce una interrelación entre los factores morfológicos, históricos, demográficos, económicos y locacionales y la jerarquización de la malla viaria existente.

El análisis de la dinámica de la red, en sus distintas vertientes, de grados de motorización y status social de los distintos barrios, demanda y utilización de los transportes colectivos, intensidades medias diarias, horas punta y valles, velocidad real de circulación, diacronas e isocronas, volúmenes de vehículos en tránsito, aforos de la intensidad circulatoria peatonal, ilustran sobre los problemas más emergentes del tráfico ciudadano, que serán mejor analizados y comprendidos tras la investigación por la acción de las múltiples causas y sus génesis que concurren en su materialización a través de los distintos flujos horarios que las ciudades y las áreas metropolitanas padecen cíclicamente.

Tras el estudio del entramado básico que explica el movimiento en la ciudad, es conveniente introducir otros elementos que coadyuven al conocimiento más fiel posible de la misma.

Entre ellos, podríamos destacar la definición de los motivos que concurren en la atracción de fuertes volúmenes circulatorios hacia las áreas referenciales de fuerte centralidad, analizando los problemas que dicha situación conlleva; cuantificar la demanda de aparcamiento en relación a la oferta existente y las características físicas, históricas, antrópicas y de cantidad del parque motorizado en acción en el marco urbano de referencia; la enumeración de las causas que manifiestan la desproporción existente entre el espacio otorgado al vehículo y al viandante; apuntar las posibles vías para humanizar la ciudad, a la par que se plasman los problemas que conlleva el uso abusivo del motor a explosión en el tejido ciudadano, definiendo especialmente aquellos derivados del ruido, la polución, la intrusión visual, la degradación del medio, la introducción de barreras reales y psicológicas y la siniestralidad.

A ello habría que añadir el estudio de la distinta percepción de la ciudad por sus habitantes, según el modo de transporte que habitualmente utilizan para sus desplazamientos en el medio urbano, plasmándolo en mapas mentales.

Para finalizar, resulta recomendable estimular al alumno universitario a que diseñe y aporte posibles soluciones personales o en grupo sobre la cuestión del tráfico y del transporte en la ciudad, ya que de esta forma se le invita a reflexionar sobre lo estudiado a la vez que se le induce a ser un agente activo en la resolución de los problemas de la comunidad en la que vive.

En esta línea es preciso bosquejar diversas opciones en cuanto a política de transporte en medio urbano, comparando las distintas estrategias seguidas en otras localidades, caracterizando los problemas políticos, económicos, sociales, de grupos de presión, de ordenación del territorio y de mercado inmobiliario que confluyen en la solución real a los problemas de tráfico, proyectando las necesidades futuras en base a distintas hipótesis.

5. ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA: SU CONTRIBUCION A LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA.

M^a del Tura BOVET PLA *
Antonio GOMEZ ORTIZ ***
Jordi RIBAS VILAS **

- * Servicio Técnico de Gestión del Paisaje. Universidad de Barcelona.
- ** Centro de Iniciativas y Experimentación para Escolares. Fundación Caixa de Pensions.
- *** Departamento de Geografía Física. Universidad de Barcelona.

Resumen

La comunicación presenta algunas experiencias encaminadas al estudio del paisaje, sus distintos elementos e interrelaciones y el papel del hombre como modificador del medio. Las actividades, inspiradas en los principios de la Educación Ambiental, tienen lugar en la naturaleza y van destinadas a alumnos de 5º a 8º de EGB.

Abstract

The paper introduces some experiences to offer an integrated approachment of the geographical landscape, its different elements and relationship and the role of man as a modifier of environment. The study takes place outdoors following Environmental Education principles and the activities are planned for children 10 to 14 years old.

1. Introducción.

En el campo de la renovación pedagógica, de unos años a esta parte se asiste a un deseo ferviente por la introducción de nuevas estrategias metodológicas, más acordes con las actuales investigaciones psicopedagógicas para la enseñanza de las materias del "currículum" escolar. La Geografía no ha sido extraña a ello y fue a partir de la ordenación de la EGB en ciclos, en 1981, cuando con más interés se someten a revisión los contenidos de su área de conocimientos potenciando, además, procedimientos, técnicas, habilidades y actitudes, valores y hábitos de conducta social. En este sentido, la dimensión metodológica de una enseñanza activa cubre de nuevo su interés. El trabajo fuera del aula se convierte ahora en un instrumento didáctico efectivo por cuanto sitúa al alumno en el centro de la práctica docente. En realidad, buena parte de las innovaciones actuales en materia de tecnología educativa se sustentan en ese principio, que por cierto, tiene sus orígenes en los postulados pedagógicos de finales del siglo XVIII.

Las modalidades con que puede abordarse la enseñanza de la Geografía fuera del aula son múltiples pero siempre tienden, en última instancia, en hacer comprensible y aprehensibles determinados conocimientos empíricos en base a la información detectada o a contrastar en la realidad los hechos que definen el paisaje, mediante su interpretación. Desde este paradigma metodológico, tanto las excursiones científicas, los itinerarios pedagógicos, los ejercicios prácticos fuera del aula, la experimentación "in situ", las escuelas de la naturaleza, las granjas-escuela, etc., etc., como incluso, determinadas actividades derivadas de la educación medioambiental, configuran modos eficaces de entender el trabajo geográfico fuera del aula. En los últimos años una de las prácticas docentes más difundidas en el acercamiento del niño a su entorno son las escuelas de la naturaleza, cuyo objetivo fundamental es proporcionar el conocimiento de aspectos concretos y a menudo poco asequibles a los alumnos de concentraciones urbanas, principalmente, pues de este modo establecen un contacto directo con el medio natural.

A nuestro modo de ver, las premisas o principios básicos a tener presentes a la hora de planificar este tipo de estrategias metodológicas en la enseñanza de la Geografía en sus niveles básicos serían los siguientes:

- . Que se contemple en el programa curricular del curso y de la materia específica y nunca se entienda como algo añadido.
- . Que responda a una necesidad derivada del contenido parcial o total de la disciplina.
- . Que participe de una metodología activa.
- . Que permita el aprendizaje de técnicas y a través de ellas el cultivo de habilidades.
- . Que facilite la creación de hábitos de conducta social y desarrolle el espíritu crítico.

2. Experiencias sobre el medio que se ofrecen en el CIEPE.

Las experiencias que presentamos a continuación son las que venimos desarrollando desde 1987 en el Centro

de Iniciativas y Experimentación para Escolares (CIEPE) de la Fundación Caixa de Pensions. El Centro está situado en Torrebónica, finca de 250 Ha. de bosque y campos ubicada en el Vallés Occidental, entre las ciudades de Sabadell y Terrassa (Barcelona).

Los alumnos que acuden al Torrebónica desde centros escolares, tanto públicos como privados, pueden permanecer una semana en régimen de internado. Durante este tiempo realizan distintas actividades relacionadas con el área escogida: desde Matemáticas, Física o Informática a Teatro, Música, Salud o Naturaleza. En esta última área pueden elegir, además, la variante de Paisaje y Medio Ambiente. El área de Naturaleza ofrece igualmente la posibilidad de realizar itinerarios de media jornada para los alumnos, desde preescolar a BUP y FP, encaminados a la percepción y valoración del entorno. Asimismo se iniciaron en el pasado curso los talleres monográficos, destinados a alumnos del ciclo superior de EGB y a estudiantes de FP y BUP, en los que se trabajan temáticas concretas del medio.

Señaladas las actividades básicas que lleva a cabo el CIEPE centramos nuestra atención en aquellas que de manera directa inciden en el campo de la didáctica de la Geografía. Presentamos aquí las estancias que tienen por objeto el estudio del paisaje geográfico, entendido éste como combinación dinámica, y por lo tanto inestable, de elementos diferenciados: físicos, biológicos y culturales.

La permanencia de los alumnos en el área de Paisaje y Medio Ambiente los sitúa ante un modo de concebir la Geografía desde una práctica didáctica activa y constituye un cúmulo de experiencias encaminadas a adquirir el conocimiento necesario para tratar de proponer soluciones a los problemas que se plantean en una zona. Este enfoque coincide y de hecho viene presidido por la filosofía y principios de la educación ambiental.

El estudio geográfico del entorno resulta una herramienta eficaz y valiosa para la enseñanza y formación de los alumnos ya que al implicar un contacto directo con el problema real permite, y a la vez exige, aplicar una metodología que potencie la percepción del medio. El estudio se lleva a cabo basándose principalmente en la observación directa, la simulación y el análisis experimental, todo ello bajo un enfoque interdisciplinario.

A lo largo de cinco días en que los alumnos permanecen en el centro llevan a término una serie de actividades dirigidas a tomar contacto, captar y conocer los aspectos y relaciones que configuran el paisaje y medio ambiente. El grupo-clase, no superior a 40 alumnos, se divide en dos para efectuar talleres monográficos, mientras que para otras actividades, como en la realización de itinerarios, se mantiene entero.

La programación de la estancia se orienta de tal forma que los alumnos, a través de talleres e itinerarios, tiendan a similar gradualmente los elementos, interrelaciones y estructura que definen a un paisaje.

Los talleres que se realizan en la estancia de Paisaje y Medio Ambiente se estructuran de la forma siguiente:

- Experiencia motivadora.- Su propósito es estimular la curiosidad del alumno para profundizar en el conocimiento del tema que se va a tratar en el taller.
- Conceptos teóricos básicos.- Cada taller presenta su propia temática conceptual y de acuerdo con las necesidades, intereses y nivel del grupo se adecúa su marco teórico.
- Prácticas de laboratorio y de campo.- Se llevan a cabo una serie de prácticas basadas en la observación y el análisis experimental del medio enfrentando a los alumnos con el problema real "in situ".
- Discusión y exposición de resultados.- Se potencia la capacidad de observación y análisis así como la posterior reflexión sobre los hechos observados.

En los itinerarios se continúa observando el paisaje, pero a partir de una aproximación sensorial al medio. Durante su transcurso se realizan diversas prácticas y se trabajan especialmente los fenómenos de percepción.

I. TALLERES

Estructura del paisaje.

Uno de los objetivos primordiales de este taller es captar dicha estructura formada básicamente por tres clases de elementos (abióticos, bióticos y antrópicos) y aprender a diferenciarlos y al mismo tiempo a interrelacionarlos. Otro de los objetivos es conocer las características principales de una clase de

elementos (los abióticos) que son los que dan soporte físico a los demás. Una experiencia motivadora interesante para ilustrar este taller es la del paisaje en transparencias.

Descubriendo el paisaje.

Ofrece un primer contacto, en forma de recorrido exploratorio, del paisaje de la finca. Durante el itinerario se van introduciendo los conceptos más genéricos de los elementos que forman un paisaje y de su uso por parte del hombre. Se realizan prácticas de orientación; trazado del itinerario sobre un mapa marcando el lugar de las paradas; dibujo esquemático del paisaje que se divisa desde cada parada e indicación de los elementos dominantes que lo configuran.

Erosión de los suelos.

El objetivo del taller es conocer los mecanismos que provocan la erosión de los suelos y ensayar las acciones que se pueden emprender para evitar o disminuir los efectos de este tipo de erosión. Los contenidos teóricos se deducen a través de simulaciones y también por observación directa y medición de este fenómeno. Así, entre otras simulaciones, se muestra el papel que juega la vegetación como protectora de suelos en las laderas. Como trabajo de campo, además de la búsqueda e inventario de sectores erosionados, se mide la acción erosiva del agua de arroyada en una cárcava y la dinámica de dicha erosión.

Paisaje vegetal.

El estudio de los elementos bióticos comporta tratar el tema de la flora y la fauna. Las plantas, al no poderse desplazar están totalmente adaptadas a las condiciones del medio y por ello dan carácter y pueden definir el paisaje. En el taller se realizan experiencias que muestran las diferentes adaptaciones al medio y a las condiciones ambientales (espinas, esencias, tipo de cutícula, tamaño de las hojas, etc.) y se analiza la dinámica de diversas comunidades vegetales.

Animales y hábitat.

Se observan las características de adaptación de la fauna en diferentes medios que afectan a la morfología, fisiología y comportamiento de los animales. El alumno a través de experiencias en el laboratorio y del trabajo de campo puede llegar a deducir algunas de estas adaptaciones y comprender que cada especie animal está integrada en un determinado medio del que depende.

El hombre modificador del medio.

Durante los días anteriores los alumnos tuvieron la oportunidad de observar detalladamente muchos aspectos del paisaje y se dieron cuenta de las transformaciones que han sido originadas por la acción del hombre. En ocasiones ciertas acciones producen un grave impacto en el entorno. El objetivo de este taller es, a través de un itinerario de inspección, descubrir los efectos de diversas acciones humanas sobre el medio físico y biológico que pueden resultar a veces destructoras. Inventariadas dichas acciones antrópicas se debate cuáles son resultado de un uso racional de los recursos del medio y cómo disminuir o paliar los efectos negativos de las que constituyen un impacto ambiental.

II. ITINERARIOS

Riera de la Batzuca.

El recorrido por el torrente seco que atraviesa Torrebonica permite aplicar una serie de recursos didácticos que ofrece este tipo de accidente geográfico. Durante esta actividad se desarrollan los siguientes temas de trabajo: localización y situación en el mapa; geomorfología (terrazas, meandros, lecho del río, sedimentación, erosión, etc.); vegetación fauna y fenómenos debidos al clima mediterráneo (peculiaridades de la vegetación, régimen del río, etc.) y toponimia, entre otros. El objetivo final del itinerario es que el alumno aprenda a interrelacionar los diversos elementos que se observan a lo largo del recorrido.

Color y forma.

La primera impresión que se tiene de un paisaje proviene de la información que capta nuestro sentido de la vista. En este itinerario se presenta la posibilidad de una falsa percepción del color y la forma de un paisaje. El papel que juega la perspectiva, las sombras, las ilusiones geométricas, etc., se descubre realizando diversas prácticas durante el recorrido que ayudan a comprender la importancia de las distintas percepciones.

Sonido, textura y olor.

A través del oído, tacto y olfato también se puede percibir un paisaje. Estimular el uso de estos sentidos que generalmente están supeditados al de la vista es el objetivo principal del itinerario. Los alumnos han de reconocer determinados sonidos y hacer la abstracción de relacionarlos con un paisaje determinado. Igualmente se sigue el mismo procedimiento con diversas texturas y olores.

III. CONCLUSIONES

La experiencia acumulada en el área de Naturaleza del CIEPE con las estancias semanales de un promedio de 26 escuelas y 800 alumnos por curso desde que se vienen realizando esta serie de actividades descritas, nos permite constatar los hechos siguientes:

- . La interpretación del paisaje y del medio comporta la interdisciplinaria de forma espontánea y natural y por ello no tiene sentido la compartimentación de determinadas áreas de conocimiento.
- . Los problemas de localización y orientación espacial, básicos en Geografía, dejan de ser tales al estudiarlos directamente sobre el terreno, pues permiten pasar de la abstracción al caso concreto.
- . Los alumnos logran comprender el hecho real de las interrelaciones existentes entre los diversos elementos que constituyen el paisaje. La deducción del funcionamiento de estas interrelaciones es u primer paso para el estudio de la dinámica del sistema.
- . Igualmente comprueban que los hechos y fenómenos naturales así como los seres vivos se localizan en un espacio tangible y mensurable y no se presentan de forma aislada e inconexa.
- . La observación y el estudio del paisaje comporta la adopción por parte del alumno de una posición crítica frente a los problemas del medio.
- . La Geografía deja de ser una asignatura abstracta o descriptiva para incorporarse como materia imprescindible e interdisciplinaria que permite situar hechos y fenómenos y comprender la importancia del soporte físico, escenario de las múltiples interrelaciones que tienen lugar en nuestro entorno.
- . Temáticas muy áridas para desarrollar en el marco del aula adquieren un valor casi lúdico al poner al alumno en contacto directo con el problema real.

Finalmente creemos conveniente puntualizar que este tipo de actividades de los equipamientos extraescolares no puede sustituir la labor de la escuela. Acaso complementan determinadas parcelas del curriculum escolar, sirviendo además, de punto de partida y motivación para posteriores experiencias dentro y fuera del aula.

6. EL ESTUDIO DE UNA CUENCA DE DRENAJE COMO UNIDAD DIDÁCTICA, EN LA ENSEÑANZA ACTIVA DE LA GEOMORFOLOGÍA.

Rosalina M^a Peña Vila.
María Sala Sanjaume.
Universidad de Barcelona.

Introducción.

Esta propuesta de unidad didáctica pretende llevar al alumno hacia la comprensión de una serie de hechos y conceptos relacionados con la dinámica y la evolución del medio ambiente físico a partir de la observación directa y el trabajo de campo. La magnitud y frecuencia de los procesos que conforman el paisaje son variables tanto en el tiempo como en el espacio. Los procesos de desarrollo lento pero frecuente, aunque pueden resultar más o menos perceptibles, tienen un impacto en el modelado que es a veces fundamental. A través de su cuantificación, el alumno llegará a comprenderlos mejor que si nos limitásemos a su explicación teórica.

Este trabajo de observación "in situ" y los intentos de cuantificación que se derivan han de poner en evidencia la dinámica que rige nuestro medio y al mismo tiempo facilitar la adquisición de un cierto número de conceptos teóricos. Dada la complejidad del medio y las interrelaciones que existen entre los diversos elementos que lo conforman, es necesario delimitar tanto el área de trabajo, como los procesos a estudiar. Asimismo razones de orden pedagógico imponen determinadas restricciones en la elección de los procesos a cuantificar, por lo que en algunos casos el trabajo se limita a la observación del proceso, mientras que en otros podrá llegarse a la medición e incluso a la experimentación. Esta selección consciente no nos desvía del objetivo previo: que los alumnos comprendan el funcionamiento real del medio, al mismo tiempo que se percibe su complejidad. Es en función de esta complejidad que la investigación científica profundiza, aunque a menudo, deba delimitar los objetos de estudio en aras a la eficacia.

La elección de una pequeña cuenca fluvial como área de estudio está inspirada en los trabajos que se llevan a cabo en el campo de la geomorfología dinámica, funcional o de los procesos. Puesto que el agua es el principal agente organizador del modelado, a través de su trabajo de erosión, transporte y sedimentación, el estudio de una cuenca fluvial ofrece un amplio abanico de posibilidades para la comprensión de estos procesos, ya que se trata de un sistema abierto en el que la lluvia es la principal entrada de energía y el agua corriente el agente de movilización y salida de materiales. Una cuenca de dimensiones reducidas en el área mediterránea tiene una actividad especialmente intensa y variable, de acuerdo con el régimen irregular y torrencial de las precipitaciones, lo que la hace didácticamente atractiva.

Los conocimientos que se adquirirán a través de la realización de la unidad propuesta, basada en la observación, medición y experimentación, son:

- Balance hídrico, es decir, las entradas y salidas de agua del sistema cuenca de drenaje.
- Erosión y transporte de materiales en las laderas.
- Papel de la vegetación, en relación a su distribución en las vertientes y su arquitectura, de las diferentes especies, en cada uno de los anteriores procesos.
- Erosión, transporte y sedimentación en el lecho fluvial y su remodelación a causa de estos procesos.

La disponibilidad de agua para los seres vivos viene dada por el balance entre las entradas de agua por precipitación, la retención de agua en el suelo y subsuelo y las salidas de agua por evaporación y escorrentía. Por otro lado, la erosión del suelo en las vertientes es el resultado de una serie de procesos relacionados entre sí: impacto de las gotas de lluvia, desplazamiento y arrastre de las partículas por el agua de escorrentía. Respecto a la precipitación, es necesario tener en cuenta: la intensidad horaria, la cantidad total y la frecuencia. En cuanto al sustrato es importante determinar el tamaño de las partículas y su permeabilidad, que condicionan la capacidad de infiltración de agua en el suelo, que a su vez, regula la escorrentía superficial y por tanto la erosión.

La influencia de la vegetación viene dada, especialmente, por su papel regulador en los fenómenos de impacto y arrastre, a partir de efectos como: intercepción, coalescencia de gotas y escorrentía cortical.

Con los datos obtenidos se iniciará al alumno en el análisis de la relación entre dos variables, tomadas de dos a dos (análisis bivariado), asignando en los casos que sea posible el papel de causa (variable independiente) y el de efecto (variable dependiente). El procedimiento de establecer matemáticamente esta relación se denomina análisis regresivo o de regresión. En geografía, la mayoría de los problemas incluyen más de dos variables, por lo que los modelos de regresión no son exactos, pero este hecho puede utilizarse en el sentido de mostrar la variedad de factores que influyen en los procesos ambientales, y en el hecho

de que alguno o algunos no se hayan podido controlar en la medición. En este punto podemos también distinguir el concepto de experimento científico, en el cual uno de los factores está controlando artificialmente en el laboratorio, con lo cual se gana en precisión aunque se distorsione la realidad. Hay que hacer especial hincapié en el valor que tienen para la comunidad científica estos intentos de cuantificación y la acumulación de datos objetivos, no sólo para que puedan ser comparados con los datos obtenidos en otras condiciones ambientales, sino también para la cooperación e intercambio.

Los alumnos que hayan desarrollado una actividad como la que se propone pueden iniciar la recopilación de datos en su centro, a los que se irán sumando los obtenidos por sus compañeros en lo sucesivo. Fomentando este aspecto, les introduciremos en el quehacer de los científicos.

Actividades prácticas.

El desarrollo de la unidad de trabajo que se propone comporta la realización de observaciones puntuales en el terreno, que intentaremos reducir al máximo para facilitar su práctica a los alumnos.

Se hará una salida en septiembre para localizar y situar la cuenca elegida en el mapa y en el terreno, conocer su extensión, orientación, unidades de relieve próximas, etc.

La observación "in situ" se iniciará con una descripción detallada de los fenómenos que a primera vista se destacan y se escogerán los puntos más convenientes para la colocación de los aparatos. Estos pueden ser de fabricación sencilla y en muchos casos hechos por los propios alumnos.

Cada alumno tendrá un cuaderno de campo donde anotará las observaciones y transcribirá los datos recogidos. Es muy importante insistir en que las anotaciones sean claras y precisas, sin olvidar ningún aspecto: fecha, lugar, etc.

Pasadas las primeras lluvias propias de nuestro otoño, hacia diciembre, se repetirá la salida para comprobar los cambios y recoger datos.

Se prevé que con estas dos salidas se logren los objetivos mínimos entre los propuestos, pero no deben retirarse los aparatos ya que es conveniente seguir las observaciones en la medida que sea posible, pues cuantos más datos se registren más completa será la actividad y se conseguirán objetivos más amplios.

A continuación se han recopilado una serie de actividades a realizar que presentamos bajo el formato de fichas técnicas, donde se indica cada aspecto a estudiar. Según la metodología propuesta en esta unidad cada ficha se clasifica como:

- Proceso medible.
- Proceso observable.
- Proceso experimentable.
- Estudio teórico del proceso.

A su vez se incluye la descripción del tipo de aparato que se requiere, su construcción y normas para su colocación. También se especifica qué datos nos interesa recoger, observaciones e información tanto teórica como práctica.

Cada grupo de alumnos puede encargarse de la colocación y control de un tipo de aparatos. Se recomienda la instalación de varios al mismo tiempo, a fin de disminuir el margen de error y facilitar la comparación de resultados.

Relación de fichas.

FICHA 1: (Figura 1)

- Medimos la cantidad de precipitación.
Aparato: pluviómetro.

En el área se colocan diversos pluviómetros, allí donde nada interrumpa la entrada directa del agua. Protegeremos la entrada del embudo con una tela metálica para evitar posibles obstrucciones del conducto que lo une al colector. En el colector, de plástico transparente, se marcan las señales que correspondan a los litros.

Se anotará la cantidad de agua recogida en un determinado periodo. Cuantas más observaciones se hagan,

más bien se podrá determinar la pluviosidad de la zona. Convendría que en el centro de estudios se instalara también un pluviómetro y se compararan la cantidades.

FICHA 2: (Figuras 2a, 2b, 2c).

Medimos la escorrentía superficial de las vertientes.

Conocemos la existencia de escorrentía subsuperficial y subterránea.

Medimos la erosión de las vertientes.

Aparato: canales.

El canal tiene una tapa para evitar la entrada directa del agua de lluvia y los sedimentos que ésta arrastra.

El labio lateral sirve para conectarlo directamente a la vertiente, introduciéndolo ligeramente. Más abajo se coloca un colector unido al orificio de salida de agua del canal. En el colector debe haber una entrada de aire junto a la de agua y las marcas que corresponden a los litros de su capacidad. (Figura 2a).

El área de escorrentía es limitada ya que el agua por evaporación e infiltración deja de escurrirse en un punto determinado. Además el terreno es siempre irregular, incluso a pequeña escala hay concavidades donde se produce acumulación (A) y convexidades donde hay dispersión (B). En el primer caso, la meteorización es mayor y en el segundo se favorece la escorrentía. (Figura 2b).

Por todas estas causas deben colocarse varios canales en diversos puntos de la vertiente y delimitar el área de recogida, que será la misma en todos los casos. (Figura 2c).

Una vez medidos los litros acumulados en el colector de cada canal, se recoge el material depositado, que una vez seco, se pesará. Se limpian bien los canales y se vuelven a cerrar.

Se guarda una muestra del agua de lluvia y se deja en reposo en el laboratorio con el objeto de ver las partículas depositadas en el fondo y, si es posible, desecar y pesar.

FICHA 3: (Figuras 3a, 3b).

Observamos el impacto de las gotas de lluvia en el suelo: levantamiento y traslado de las partículas.

Aparato: recipiente de base ancha, con un orificio de 10 ó 15 cm., de diámetro centrado en la base (dejando espacio suficiente para recoger las partículas) que se coloca en contacto horizontal con el suelo. (Figura 3a).

El impacto del agua de lluvia al caer sobre el suelo provoca levantamiento y traslado de partículas favoreciendo su arrastre.

Es importante destacar el papel de la vegetación en función de su arquitectura, que por una parte puede frenar la caída pero también acumular gotas en hojas y ramas que al caer aumenten el impacto. Así pues debemos colocar varios recipientes en lugares "estratégicos".

Paralelamente se puede completar la actividad con experimentos a realizar en el laboratorio.

Se simulará la acción de la lluvia sobre recipientes llenos de tierra. Estos experimentos consistirán en ir simulando lluvia más o menos fina sobre tierra más o menos cohesionada. (Figura 3b).

FICHA 4: (Figura 4).

Medimos la escorrentía cortical.

Aparato: recipiente adosado al tronco.

Si abrimos la mano bajo la lluvia notamos que un reguero más grueso de agua acaba por deslizarse hacia el brazo. Así el agua de lluvia que resbala por las ramas, se va acumulando hasta bajar por el tronco.

Podemos recoger parte de esta agua de escorrentía cortical colocando embudos parcialmente seccionados adosados al tronco y conectados por un conducto a un colector también señalado.

FICHA 5: (Figura 5).

- Observamos la acción remodeladora del curso fluvial a través de la evolución del lecho del río, trazando perfiles sucesivos en un mismo sector transversal.

En primer lugar debemos situar en el mapa el punto exacto donde realizaremos la medición. Se coloca un cable (o hilo) tenso que corte transversalmente el lecho del río (como puntos de fijación podemos usar árboles bien enraizados situados a ambos márgenes y en línea recta). Iremos midiendo la profundidad cada 20 cm. (u otra distancia siempre que se repita regularmente). Donde haya agua tomaremos dos medidas: desde el cable hasta la superficie (A) y desde la superficie hasta el fondo (B). Junto al dato obtenido anotaremos los elementos que hallamos: piedra, musgo, arena, etc. Hay que asegurarse de que el metro con que medimos baje bien perpendicular en relación al cable.

Los datos se reproducirán en un gráfico, a escala, sobre papel milimetrado y trazaremos el perfil. Si usamos papel vegetal, se podrán superponer los diversos perfiles que se vayan obteniendo en el mismo sector y visualizar así la evolución del lecho.

A partir de los perfiles, podemos establecer el área de la superficie mojada bien contando los milímetros que ésta ocupa o, simplificando, con el producto de la anchura por la profundidad media.

FICHA 6: (Figuras 6a, 6b).

- Medimos la velocidad del agua corriente.

Aparato: el instrumento más usado es el "molinete" que consta de una hélice que gira más o menos rápidamente de acuerdo con la velocidad del agua. También podemos estimar la velocidad, cronometrando el tiempo que tarda en desplazarse flotando cualquier objeto ligero en un trayecto determinado del río.

Deberemos hacer la medición varias veces pues muchos de los objetos se perderán o se detendrán en los remansos, obstáculos, etc. Con todos los tiempos tomados se hará la media y se obtendrá un cálculo aproximado de la velocidad del agua en este tramo del río.

Con los datos que ya poseemos de área de la sección mojada y de la velocidad podemos calcular el caudal:

$$Q = A \times V \quad (Q=\text{caudal}, A=\text{área}, V=\text{velocidad}).$$

Remarcaremos que la velocidad del agua es máxima allí donde hay menor fricción. El contacto con el aire atmosférico y con los diferentes tipos de lecho (rocoso, liso, etc.) determina el grado de fricción. Según esto, Manning estableció un índice de fricción en el lecho que se aplica cuando se desea estimar la velocidad para una determinada sección mojada, sin llevar a cabo la medición directa. (Figura 6a).

Podemos medir también la pendiente en un tramo de 20 ó 30 cm. Si se dispone de un nivel de precisión y una mira la operación es sencilla, pues a la vez se lee la distancia y el desnivel. Si se utiliza un nivel de visor, hay que medir la distancia con cinta métrica y calcular el desnivel en función de la altura de la línea de comparación sobre el lecho en los dos extremos del sector. (Figura 6b).

La relación velocidad-pendiente es directa. Nosotros también adquirimos más velocidad al correr según aumente la pendiente.

FICHA 7: (Figura 7).

- Observación del caudal máximo.

Este caudal corresponde a la crecida que más incide en el modelado del canal y realiza el mayor trabajo fluvial, removiendo barras centrales y laterales y erosionando los márgenes. Es la crecida superior a la media y con un periodo de recurrencia de dos a tres años.

Durante la crecida el agua baja con más fuerza y en los recodos a causa de la mayor presión sube más el nivel a un lado que otro, incidiendo más en el sector cóncavo.

Aunque a simple vista se pueden observar indicios de la crecida, para constatar este efecto, se colocarán tapones de corcho (o similar) a distintas alturas de los márgenes (anotando las distancias).

Posteriormente se verá hasta que nivel han desaparecido arrastrados por la corriente y remarcaremos la

diferencia de nivel alcanzado a uno y otro lado.

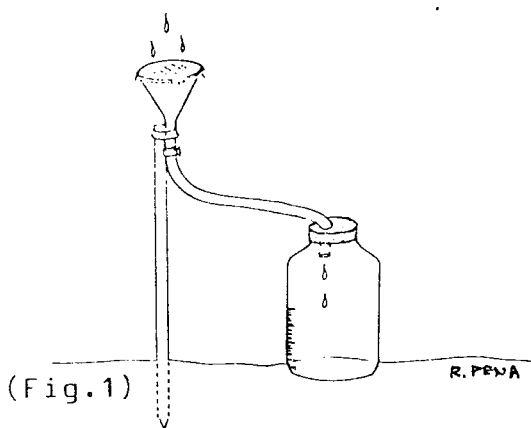
FICHA 8:



Observamos el transporte de materiales.

Pintamos piedras de distintos tamaños, estableciendo tres o cuatro categorías según sus dimensiones y seleccionamos un color distinto para cada grupo. Se colocan en el lechos del río, anotando el punto exacto donde se depositan. Posteriormente se comprobará el trecho recorrido por cada una de las piedras, siempre en relación a la fuerza de la corriente y al tamaño de los materiales.

También se podrá estimar el transporte a partir de la confección de un listado granulométrico de los materiales del lecho. Para ello tomaremos 100 piedras del fondo del río y mediremos su anchura, con el fin de clasificarlas por clases de tamaño y establecer el porcentaje de cada uno de ellos.



FICHA 9: (Figura 8).



Observación de los materiales finos en suspensión.

Se recogen muestras de agua en el punto donde se observa mayor movimiento de la corriente. Estas muestras se dejarán en reposo. Lentamente y conforme se vaya evaporando el agua se observará la precipitación de los sedimentos.

Si es posible se desecará la muestra resultante y se pesará el material sólido debiendo obtener la concentración por litro. Así se podrá hacer una estimación del caudal sólido transportado en función del caudal líquido. Este último dato puede ser de medición directa o nos lo puede aportar la estación de aforos. (Figura 8).

FICHA 10: (Figura 9).



Para constatar fenómenos de evaporación e infiltración de agua aconsejamos experimentos sencillos de laboratorio.

En recipientes transparentes de área delimitada, se marcarán los litros vertidos y se anotará periódicamente la cantidad evaporada a una temperatura estable, o de lo contrario se registrarán las oscilaciones térmicas que se produzcan en el lugar de la experimentación. A partir de los datos obtenidos se podrán realizar cálculos inductivos relacionando tiempo-área-cantidad evaporada.

En estos recipientes llenos con muestras de distintos tipos de tierras, se verá también la capacidad de infiltración de cada uno de ellos y la evaporación del agua infiltrada, a simple vista, por la tonalidad. (Figura 9).

FICHA 11:

○ Observación de una estación de aforos y datos que proporciona.

El objetivo de estas estaciones es registrar de forma continuada el caudal de los ríos así como el nivel de sus avenidas, que por el régimen irregular de lluvias propio del clima mediterráneo, son muy frecuentes en nuestra zona.

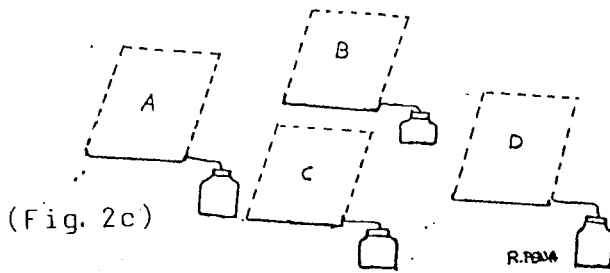
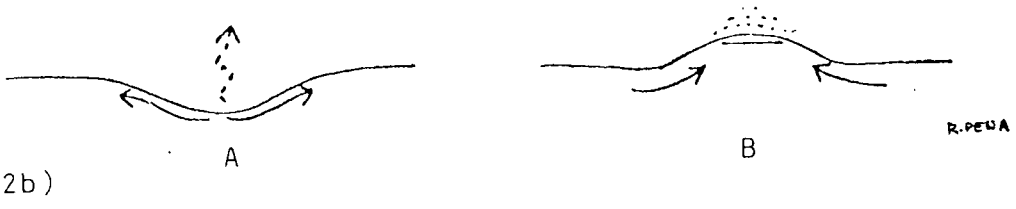
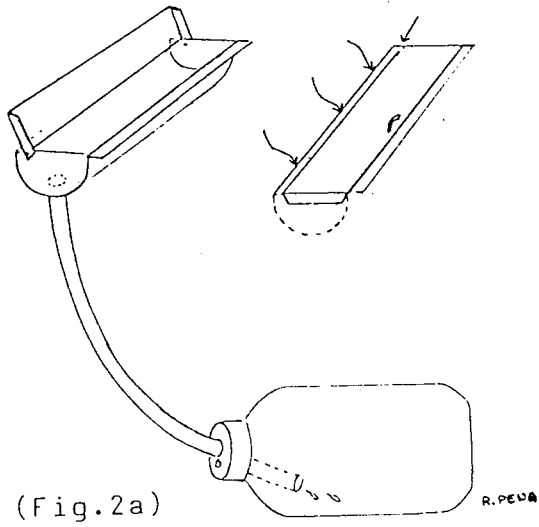
Estas estaciones constan de un lecho artificial (no excavable por el agua) donde se marca una escala de alturas de nivel.

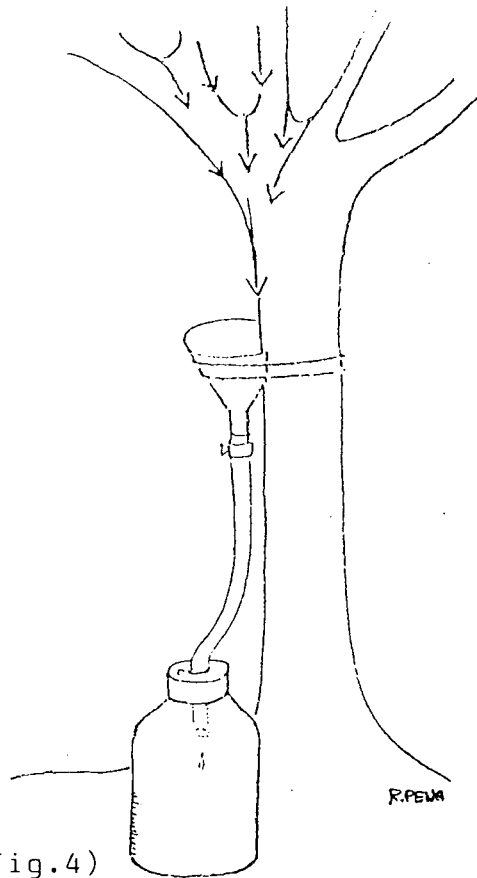
Algunas estaciones disponen de un tubo con émbolo (limnígrafo) conectado a un mecanismo que registra de forma continua y gráfica cualquier oscilación del nivel.

El caudal se determina mediante la confrontación del nivel observado con la "tabla de gastos". Esta tabla ha sido establecida por el personal técnico responsable de la estación.

BIBLIOGRAFIA

- LLORENS, P. 1987, "Processos de transport de sediment als vessants en relació a diferents unitats de paisatge en una àrea de muntanya mediterrànea". En Notes de Geografia Física 15-16, pág. 63-72 "Medición y experimentación en Geografía Física". Coord. M.Sala & J. Martín Vide.
- SALA, M. & ROVIRA, J. 1987, "La xarxa de vigilància fluvial: concepte i tècniques d'aplicació." En Notes de Geografia Física, 15-16 "Medición y experimentación en Geografía Física". Coord. M.Sala & J. Martín Vide.
- SALA, M. & GALLART, F. 1988, "Métodos y técnicas para la medición en el campo de los procesos geomorfológicos." Monografía nº 1, Sociedad Española de Geomorfología.
- SALA, M. 1982, "Metodología para el estudio y medición de los procesos de erosión actuales". Notas de Geografía Física. 8, pág. 39-56.
- STRAHLER, A.N. 1975, Geografía Física, Omega, Barcelona.

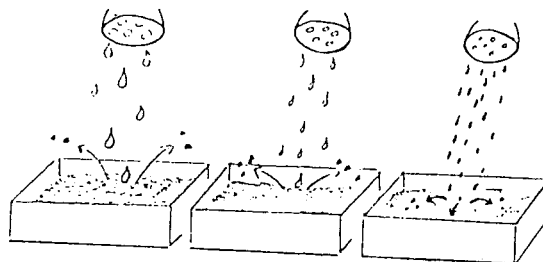




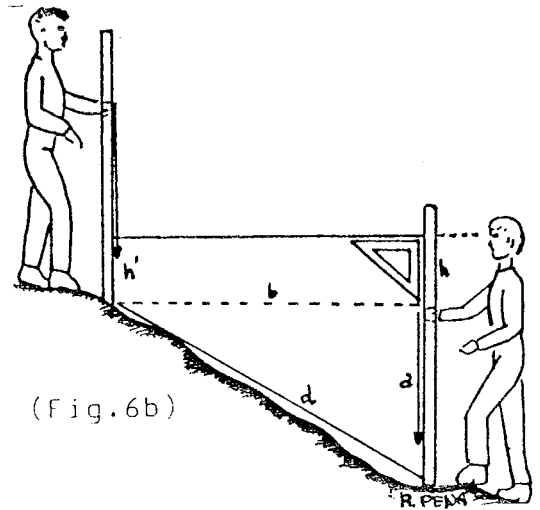
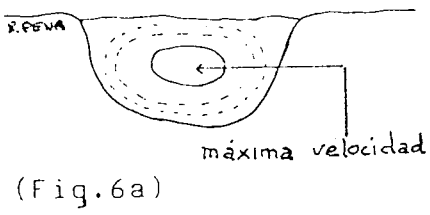
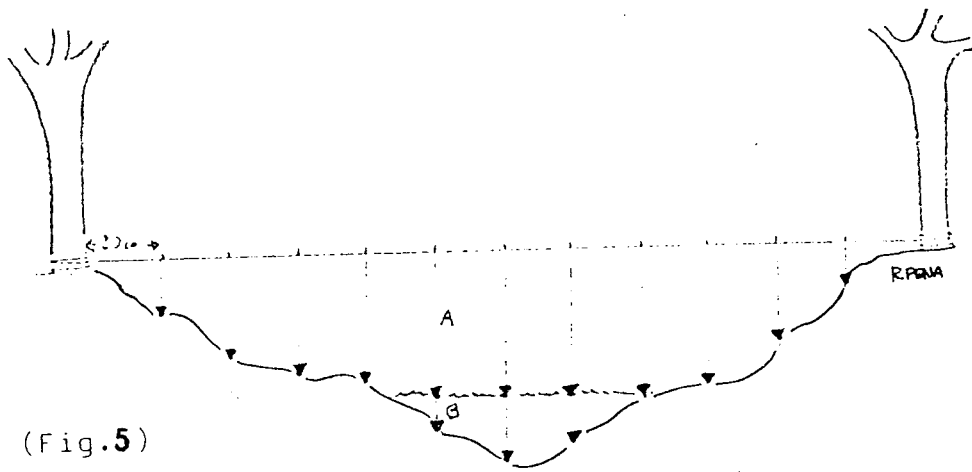
(Fig.4)

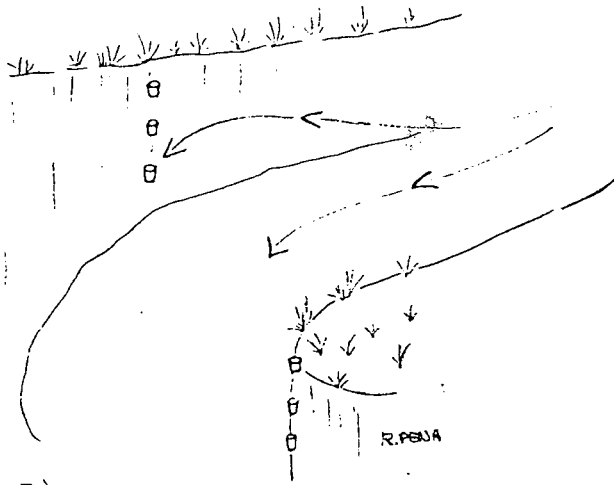


(Fig.3a)

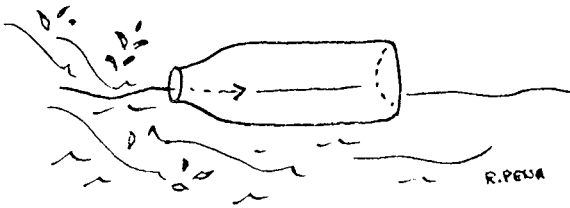


(Fig.3b)

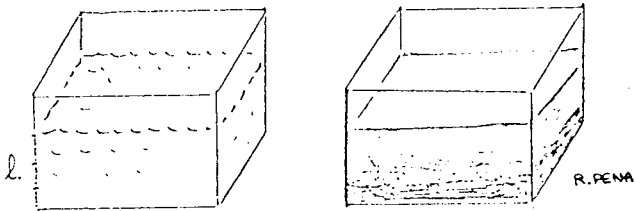




(Fig.7)



(Fig.9)



(Fig.10)

7. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO DE CAMPO EN EL VALLE DEL LOZOYA.

M^a Concepción Domínguez Garrido
Antonio Sánchez Ogallar

Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de la E.U. "María Díaz Jiménez" de Madrid.

1. INTRODUCCION.

La experiencia que presentamos se desarrolló durante la primavera de 1988 por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid.

Al darla a conocer no pretendemos establecer modelos sobre cómo se deben planificar y desarrollar este tipo de actividades por entender que existen numerosas aportaciones al respecto en nuestro ámbito profesional y son sobradamente conocidos los materiales necesarios, los aspectos organizativos, etc.

Tampoco consideramos necesario justificar la necesidad de asumir este tipo de enfoques metodológicos, pues creemos que los asistentes a este Encuentro estamos ya convencidos de la necesidad de practicar una enseñanza de la Geografía que supere metodologías exclusivamente verbalistas y librescas.

La originalidad de esta experiencia radica en que el estudio y análisis de un mismo espacio geográfico ha sido programado para dos currícula diferentes pero íntimamente relacionados dada la esencia de uno de ellos. Nos referimos al de Didáctica de las Ciencias Sociales en la E.U. "María Díaz Jiménez" y el de Ciencias Sociales para el Ciclo Medio en el Colegio Público "Pío Baroja" de Coslada (Madrid).

La elección del Valle del Lozoya como área de estudio se justifica por múltiples razones, entre las que cabría destacar:

- Por constituir un espacio natural poco agredido por la acción antrópica o, al menos, no de forma irreversible.
- Por su proximidad a Madrid, ya que los 60/70 km. que lo separan de la capital permiten el desplazamiento cómodo.
- Por la claridad de los fenómenos a observar.
- Por la singularidad de sus aspectos históricos, y en general, de su ocupación humana.
- Por la excepcionalidad, dentro de la Comunidad de Madrid, de sus aspectos paisajísticos.

2. LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA.

Dentro de la programación de Didáctica de las Ciencias Sociales abordamos el trabajo de campo en Geografía en estrecha coordinación con la asignatura de Geografía General, en la que se desarrollan los conceptos básicos imprescindibles para desarrollar después los aspectos didácticos de esta disciplina.

2.1. Objetivos.

Con los alumnos de 2º curso de Magisterio, al programar la experiencia de trabajo de campo en el Valle del Lozoya nos proponemos, entre otros, los siguientes:

- Conocer un área geográfica concreta con las características ya enunciadas.
- Ejercitar técnicas de trabajo de campo.
- Propiciar trabajos monográficos de investigación por parte de los alumnos sobre ésta u otras zonas.
- Despertar inquietudes medioambientales aplicables en su futura labor profesional.
- Encontrar estrategias metodológicas adecuadas para proyectar esta actividad en los centros de EGB.

2.2. Preparación en el aula.

Además de los conocimientos de Geografía General se hace imprescindible una información detallada sobre la zona objeto de estudio que se realiza mediante la explicación sobre el M.T.N., hojas nº 483 y 484, el mapa geológico, mapa de vegetación y la ayuda de diapositivas sobre los siguientes aspectos:

Morfología e Historia Geológica.

El Valle del Lozoya es una fosa tectónica formada durante la época alpina como consecuencia de la fractura de la penillanura herciniana que se encuentra enmarcada por los Montes Carpetanos y la Cuerda Larga.

Geológicamente está constituido por neises paleozoicos y aloja en el fondo del valle un paquete de calizas cretácicas depositadas durante la transgresión cenomanense que descansan sobre arenas y gredas del periodo albense.

Las glaciaciones cuaternarias dejaron su huella en el modelado del macizo de Peñalara y, sobre todo, en el circo glaciar que dio origen a la Laguna Grande.

La Sierra del Montanar separa el valle propiamente dicho de un subvalle de singular interés, el del río Canencia.

La tectónica de fractura queda patente en todo el conjunto y en fenómenos de menor escala, como en el bloque emergente de Cabeza Mediana.

Hidrografía.

El río Lozoya no excava su cauce, sino que se encaja en el graben tectónico. Nace de la confluencia del arroyo Guarramillas y el de Peñalara, recibiendo numerosos afluentes, todos ellos de régimen pluvionival, como el arroyo Aguilón, que desciende desde la Cuerda Larga y tiene un gran valor paisajístico por contener en su curso alto varias cascadas.

Dentro del plan de abastecimiento de agua a Madrid, el río Lozoya juega un importante papel, ya que gran parte de su curso se encuentra embalsado por varias presas. El primero de dichos embalses, el de Pinilla, se encuentra dentro de la zona de estudio.

Vegetación.

Se observa un claro escalonamiento altitudinal:

- a). Zona de cumbres, a partir de los 1800 m. En los litosoles sobre gneis se sitúa una vegetación a base de matorral enano de piorno y sabino.
- b). En las laderas se escalonan: el pino albar sobre suelo ranker pardo y el melojo o rebollo sobre suelos pardos subhúmedos. Especial mención merece el único bosque de sabina albar de la provincia de Madrid, que se encuentra junto al arroyo del villar, en el pueblo de Lozoya y que el Plan Especial de Protección del Medio Físico de la Provincia de Madrid califica como de fragilidad alta y reversibilidad difícil.
- c). En las márgenes de los ríos abunda la vegetación de ribera: fresnos, sauces, chopos y olmos y, residualmente, algunos abedules.

El clima.

El clima de la Comunidad de Madrid se clasifica como mediterráneo templado; pero se distinguen cuatro variedades: frío, fresco, húmedo y seco. De ellas, las dos primeras están representadas en el Valle, ya que la variedad "frío" corresponde a la zona de alta montaña que enmarca a la fosa, y la variedad "fresco" es aplicable a la media montaña en la que se inscriben las altitudes del fondo del valle (1100 m.) y las partes bajas de las vertientes.

Las características climáticas son, a grandes rasgos, las siguientes:

- a). Invierno más frío que en la capital, ya que la zona está comprendida en la isoterma de 3° C en enero, mientras que Madrid está en la de 5° C. Son frecuentes las heladas ya desde el otoño, y tiene una media de 20 días con precipitación de nieve.
- b). Veranos frescos, correspondiendo a la isoterma 18° C en julio, mientras que Madrid tiene 24° C de media mensual.
- c). Humedad abundante, los datos pluviométricos de dos puntos del valle son: Rascafría, 834 mm. y Alameda del Valle, 795 mm. Los cálculos de evapotranspiración potencial por el método Thornthwaite para esas mismas estaciones dan unas cifras de 627 mm. y 633 mm. respectivamente,

por lo que hay superhábit hídrico.

- d). Actividad tormentosa, en época primaveral y estival propiciada por unos fuertes gradientes térmicos entre los valles caldeados por el sol y las cumbres más frías. Hay que hacer notar que los embalses de la zona contribuyen a incrementar la humedad ambiental por la fuerte evaporación en esas masas de agua.

. El poblamiento.

Hasta 1833 en que la reordenación provincial de España lo adjudicó a Madrid, este valle perteneció a Segovia, y segovianos fueron sus repobladores en el siglo XIV.

El monasterio de El Paular, fundado por el rey Juan I de Castilla en 1390 y ampliado con un palacio en tiempos de Enrique III, alcanzó su esplendor en la época de los Reyes Católicos, con la participación del arquitecto Juan Guas en el atrio de la iglesia y en la magnífica portada isabelina.

Los avatares del monasterio, ocupado primero por los cartujos, desamortizado en 1835 y reconstruido en 1954, encargándose su custodia a los benedictinos, ilustra muchos episodios de la Historia de España y explica en gran medida la organización económica del valle.

Demográficamente, los cinco municipios que integran el valle, escasamente superan los 2000 habitantes en total, con una densidad de 9 hab./km, y una dinámica estancada.

Sin embargo, desde el punto de vista medioambiental se trata de conjuntos rurales armónicos con edificación tradicional, olmos centenarios y notables iglesias parroquiales del siglo XVI que no han sufrido una agresión urbanística indiscriminada como otros pueblos serranos.

. Recursos económicos.

La exigua población del valle vive fundamentalmente de las actividades agrarias, especialmente de la ganadería, con algún salario marginal en verano derivado del alojamiento de familias de vacaciones.

Hay que destacar que los montes son casi en su totalidad de titularidad pública, mientras que en las explotaciones privadas predominan las propiedades inferiores a 5 Ha.

. Comunicaciones.

Tradicionalmente el Valle ha permanecido un tanto aislado al no existir hasta bien entrado este siglo una buena vía de comunicación, como es la actual carretera comarcal C-604 que, arrancando de la N-1, se adentra en el valle y, tras coronar el Puerto de los Cotos, comunica éste con el de Navacerrada.

2.3. Trabajo de campo.

Tras la explicación en el aula de los aspectos reseñados se prepara la excursión didáctica de tres días de duración, utilizando la red de Albergues Juveniles de la Comunidad de Madrid, y, en este caso concreto, el ubicado en Rascafría, que cuenta con un aula para planificar las actividades, hacer puestas en común, ordenar las muestras recogidas, etc.

Alumnos y profesores, provistos de láminas, mapas, cortes geológicos, gráficos de ecosistemas y el utillaje de campo necesario, efectúan sobre el terreno el reconocimiento de los aspectos geológicos, geomorfológicos, botánicos, etc., programados.

Algunas de las actividades a realizar son:

- Medir buzamientos.
- Tomar muestras de suelos.
- Realizar diapositivas.
- Recoger muestras para realizar un herbario y una colección de rocas.

Se practica asimismo el senderismo y se toma nota de los lugares idóneos para realizar prácticas de observación con los alumnos de EGB.

2.4. Explotación posterior.

De nuevo en las aulas se forman grupos de trabajo que elaboran ponencias sobre los siguientes temas:

a). Estrategias para la conservación del espacio natural.

b). Metodología a emplear en la formación de los alumnos de EGB según diversos supuestos de ubicación de la escuela y edad de los alumnos.

Por otra parte, como profundización en sus conocimientos geográficos se elabora una cartografía temática del valle acompañada de memoria explicativa.

A continuación se pasa a diseñar la actuación de cuatro alumnos que realizarán en el Colegio Público Pío Baroja de Coslada la programación surgida de la puesta en común y que, en este caso se decidió fuera destinada a alumnos de 5º nivel de EGB.

3. APLICACION EN EL CICLO MEDIO DE EGB.

El equipo de alumnos desplazado al centro colaborador lleva a la práctica una programación para 5º nivel sobre el tema "Conocimiento y valoración del enclave biogeográfico del Valle del Lozoya".

El profesor de la Escuela Universitaria y el tutor del curso de EGB orientan a los futuros maestros, pero dejan que sean ellos quienes lleven a cabo la experiencia, que se desarrolla en tres fases:

3.1. Fase preparatoria.

Se muestran diapositivas realizadas por los propios alumnos de la E.U. durante su excursión y se ofrecen a los alumnos láminas y gráficos especialmente diseñados por los monitores, que los niños deben completar.

Esta fase persigue dos objetivos: la motivación y la información.

3.2. Desarrollo en el campo.

Se realiza una excursión de un solo día por el Valle: subida en telesilla a la Laguna de Peñalara, marcha a pie a las cascadas del Purgatorio, observación de grutas calizas junto al embalse de Pinilla (Cueva de Cabo del Río), visita al Monasterio de El Paular y recogida de muestras petrológicas y botánicas.

3.3. Trabajo de los niños.

Después de la excursión se organizan grupos de trabajo que realizan actividades diversas como:

- maqueta en arcilla del Valle. Utilizan como modelo un mapa en relieve elaborado por los alumnos de la E.U. a base de pegar cartulinas bajo las curvas de nivel con un mapa E: 1/50.000 en el que sólo se marcan las curvas maestras, con equidistancia de 100 m.
- murales monográficos sobre diversos temas: catena de los pisos de vegetación, hidrografía, núcleos de población y comunicaciones, etc.

Posteriormente se organiza un coloquio sobre el disfrute y la conservación de los espacios naturales.

Por último, se pasa a todos los alumnos un cuestionario con ilustraciones que pretende evaluar la consecución o no de los objetivos de conocimiento.

4. LA VALORACION.

La fase final consiste en la comparecencia del equipo monitor ante sus compañeros de la E.U. para darles cuenta del desarrollo de la experiencia y, después de mostrarles los trabajos realizados por los niños, enjuiciar de forma colectiva y crítica los resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFIA

- ABADIA SANZ, X. y RUIZ BUDRIA, E. (1978). Introducción a la Metodología de la Geografía. Cuadernos didácticos de Geografía. Servicio de Publicaciones de CCHH. E.U. del Profesorado de EGB. Univ. de Zaragoza.
- CASAS TORRES, J.M. (1943). Sobre la Geografía Humana del Valle del Lozoya. Rev. Estudios Geográficos nº 4. Madrid.
- ENRIQUEZ DE SALAMANCA, C. (1981). Por la Sierra de Guadarrama. Edit.: Autor, Las Rozas, Madrid.
- GARCIA SAIZ, J.L. (1985). Valle del Lozoya: Itinerarios a pie. Consejería de Educación y Juventud Comunidad de Madrid.
- GRUPO CRONOS. (1985). Elementos para una didáctica de las Ciencias Sociales. Documentos didácticos. ICE Universidad de Salamanca.
- IBAÑEZ, M.J. y otros. (1985). Aspectos Didácticos de Geografía I. ICE Univ. de Salamanca.
- IZCO, J. (1985). Madrid verde. M^a Agricultura, Pesca y Alimentación. Madrid.
- MARTINEZ ALVAREZ, J.A. (1981). Mapas geológicos: Explicación e interpretación. Paraninfo, Madrid.
- MORENO SAIZ, J.C. y HERRERO MOLINA, C. (1987). Valle del río Lozoya. Unidades didácticas. Consejería de Educación y Juventud. Comunidad de Madrid.
- SAIZ HERRAIZ, C. (1977). Morfología glacial en la Sierra de Guadarrama. V Coloquio de Geografía. Granada.

8. LA EDUCACION DE LA ORIENTACION ESPACIAL EN EL NIÑO A TRAVES DE UN JUEGO DE SIMULACION: "EL TESORO DE LOS PIRATAS".

María Jesús Marrón Gaité.

Escuela Universitaria María Díaz Jiménez. Universidad Complutense de Madrid.

1. Introducción.

Con frecuencia, el estudio de la Geografía se convierte, sobre todo para los alumnos más jóvenes - los de EGB y BUP- en algo sumamente árido, debido a que se ven obligados a memorizar amplias series de nombres y datos que no les dicen apenas nada y a retener una gama de conceptos que con frecuencia no entienden y, en consecuencia, no les interesan. La constatación de este hecho es una preocupación frecuente, por no decir constante, en la mayoría de los profesores de Geografía.

Conscientes de este problema, los geógrafos dedicados a la docencia buscamos de forma permanente y con gran interés nuevos métodos y técnicas didácticas que conduzcan a una enseñanza más eficaz de esta ciencia sumamente compleja y a la vez apasionante. Compleja por su carácter de síntesis y de ciencia espacial que exige asimilaciones conceptuales y abstracciones complejas. Apasionante, porque estudia y analiza todos los aspectos físico-naturales de nuestro planeta y su interconexión, así como las interacciones que se dan entre el medio físico y las actividades humanas y de los grupos humanos entre sí.

Producto de esta búsqueda de nuevos métodos y de este afán renovador en la enseñanza de la Geografía son los juegos de simulación. A través de ellos, y partiendo de la base de que el juego es una actividad inherente al niño y muy apetecida por él, los diseñadores y creadores de este tipo de material pretendemos resaltar la importancia que el juego tiene como instrumento para potenciar el aprendizaje de la Geografía, al tiempo que ofrecemos al profesor unos recursos que le permitan crear en el aula situaciones que estimulan la creatividad del niño, fomentan su imaginación, incrementan su espíritu de socialización, le incitan a la cooperación y le ayudan a entender mejor diversos hechos de carácter físico y humano que en el mundo real se dan de forma demasiado compleja para ser comprendidos por él. Pero, sobre todo, con el empleo de estos juegos y la creación de un ambiente lúdico en el aula, conseguiremos motivar al niño, despertando su interés y predisponiéndole favorablemente para la captación de los contenidos geográficos exigidos por los programas escolares.

2. Importancia del juego en los procesos de aprendizaje.

Actualmente, la inmensa mayoría de los profesores admiten que la enseñanza debe ser activa y que ha de ser el alumno quien a través de su actuación vaya configurando su propio saber, al tiempo que va adquiriendo hábitos y destrezas que le capacitan para la vida. Esta forma de entender el proceso educativo se opone a sistemas tradicionales basados en la recepción pasiva por parte del alumno de unos contenidos que se le transmiten totalmente elaborados por el profesor y que le dejan escasas posibilidades para poner de manifiesto sus intereses e inquietudes, al tiempo que impiden el pleno desarrollo de sus potencialidades.

A pesar de conocer la necesidad de poner en práctica métodos pedagógicos activos, los docentes nos encontramos con frecuencia desorientados y no sabemos qué recursos emplear y a qué técnicas y actividades acudir. Sin embargo, la solución la tenemos muy cerca, próxima al universo con el que trabajamos; nos la ofrecen el niño y su mundo: es el juego. A través del juego el niño se manifiesta, se enriquece, va captando el mundo que le rodea -tanto real como conceptual-, se siente realizado, madura y se hace adulto. En palabras de CHATEAU, "el niño se desarrolla por el juego. Mediante él realiza las potencialidades que afloran sucesivamente a la superficie de su ser, las asimila y desarrolla, las une y relaciona, coordina su ser y le da vigor". Y añade aún más: "Gracias al juego crece el yo y la inteligencia del niño. Un niño que no juega será un adulto que no sabrá pensar."

Son muchas las interpretaciones que se han hecho del juego del niño por parte de psicólogos y pedagogos. Todas ellas conceden un alto valor a la actividad lúdica como elemento potencializador de los procesos de aprendizaje.

SPENCER considera al juego como una actividad necesaria en el niño para descargar energía y descansar de sus tareas y obligaciones.

GROSS concibe la actividad lúdica del niño como compensadora de los sentimientos de inferioridad, ya que la práctica del juego le permite identificarse con seres superiores o considerados por él como tales, al tiempo que le permite asumir papeles relevantes que en la vida real no puede realizar.

SLAUSON ve en el juego un instrumento para aliviar la ansiedad y la tensión del niño.

ERIKSON lo interpreta como un medio para compensar las derrotas, los sufrimientos y las frustraciones.

Para VYGOTSKI, el juego es la actividad que dirige el desarrollo. Es el elemento básico para la educación y el aprendizaje.

Por último, el anteriormente citado CHATEAU, considera al juego como la vía para la realización plena: "Nos realizamos plenamente volcándonos totalmente en el juego."

La concepción del juego como algo opuesto al trabajo, su identificación con el placer y el descanso, en oposición a la fatiga que supone el trabajo, es un fenómeno reciente, propio de la sociedad productiva, donde toda actividad que no persiga un objetivo rentable -remuneración económica, relevancia social, prestigio profesional, etc.- no se considera seria, sino que entra en el terreno de lo fútil, de lo placentero; no se considera tarea o trabajo, sino distracción o juego. Esta interpretación un tanto deformada de binomio juego-trabajo no se puede aceptar cuando la referimos al mundo infantil. El juego en el niño no se puede explicar como descanso. El niño no juega para descansar, como lo hace el adulto, sino que juega sin ningún fin premeditado. Juega porque se divierte y porque a través del juego se autoafirma. Es decir, el juego infantil tiene su fin y su objetivo en sí mismo. Esta es la razón que explica la seriedad con que el niño se toma el juego.

Si hemos observado el juego de los niños nos habrá llamado poderosamente la atención, la seriedad con que el niño se toma esta actividad. Habremos comprobado que los juegos infantiles se rigen, frecuentemente por reglas -a veces muy severas- que el niño acepta con agrado y que no le gusta transgredir. Esta seriedad aparece con mayor fuerza cuando juega según reglas abstractas. En estos casos, desde el momento en que se inicia el juego, las normas se hacen imperativas y no se pueden cambiar a capricho.

La seriedad del juego infantil no procede, por tanto, de objetivos externos al mismo, ya que éstos no existen, sino que proviene de una meta más elevada; el niño se toma muy en serio el juego debido a que a través de los logros y aciertos en él conseguidos afirma su yo, consolida su valía personal y proclama su autonomía.

Toda la riqueza y posibilidades que la actividad lúdica ofrece no puede ser despreciada por el profesor de Geografía, que ha de encontrar en el juego -sobre todo en los juegos específicos- un recurso clave, que, empleado adecuadamente en combinación con otras actividades, permitirá a sus alumnos trabajar en situaciones altamente motivadoras. Porque no hay nada que le guste más al niño que jugar.

3. Los juegos de simulación en Geografía.

Los juegos de simulación se basan en la creación de una situación lúdica mediante la reproducción, a través de la ficción, de hechos o situaciones reales simplificadas. Constituyen un valioso instrumento didáctico, ya que permiten al alumno acercarse al conocimiento de diversos fenómenos sociales y naturales de norma sencilla, avanzando gradualmente en la valoración y entendimiento de las complejidades del mundo real, y esto precisamente a través del medio que al niño le es más natural y querido: el juego.

El empleo de las simulaciones en Geografía se inicia en la década de 1960, siendo Inglaterra y Estados Unidos los países que con mayor interés se sirvieron de esta técnica, aplicándola en los distintos niveles de enseñanza. Su antecedente inmediato son los juegos de guerra (empleados para la formación de altos mandos militares en su adiestramiento para la creación de estrategias bélicas) y los juegos de negocios (destinados a la formación de altos ejecutivos de empresa). Uno de los primeros juegos de simulación de contenido geográfico, y quizás el más difundido, es el RAIL-WAY PIONEERS, creado por WALFORD y publicado en su obra "Games in Geography" (1969). Su objetivo es enseñar a los alumnos la Geografía general de los Estados Unidos y hacerles reflexionar sobre los múltiples factores que condicionan el desarrollo de las vías de comunicación, para lo que se centra en la consideración de diversos acontecimientos históricos del país.

A partir de esta experiencia se han desarrollado varios juegos destinados a facilitar la adquisición de diversos conceptos geográficos. Siguiendo a BAILEY (1981), se pueden clasificar en: juegos sobre el hombre y su entorno, juegos de búsqueda, juegos de localización, juegos de desarrollo regional, juegos de construcción de ciudades, juegos de itinerarios y viajes y juegos de difusión de innovaciones. MARTIN ORTEGA (1984), en su obra "Los juegos de simulación en EGB y BUP", recoge algunos de los juegos de simulación existentes en el mercado para la enseñanza de la Geografía y de la Historia.

A pesar de la aceptación que estas técnicas tiene fuera de nuestro país y su generalización como medio didáctico empleado en todos los niveles de la enseñanza, los juegos de simulación son muy poco conocidos en España, y, sobre todo, muy poco empleados. Por una parte, los juegos procedentes del exterior han tenido aquí una mínima difusión, debido fundamentalmente a que la mayoría no se han traducido al castellano y no se han adaptado al estudio de nuestro país. Por otra parte, el material creado en España es muy escaso. Esta carencia es mucho más llamativa en lo que a juegos destinados a los primeros niveles de la EGB se refiere, ya que los pocos de que dispone nuestro reducido mercado van dirigidos a los niños de los últimos cursos de EGB, a los alumnos de BUP y a los universitarios. Sin embargo, en la última década, y sobre todo a partir

de 1984, se ha empezado a tomar conciencia de la importancia del tema entre los profesores de Geografía preocupados por la renovación de su didáctica y conscientes del alto valor que los juegos de simulación tienen en los procesos de aprendizaje, fundamentalmente para los alumnos más pequeños. Cada vez somos más los que centramos nuestra tarea investigadora en la creación, experimentación y potenciación de este material. Fruto de esta toma de conciencia y de esta labor de investigación es el juego que presentamos a continuación.

4. Un nuevo juego de simulación: "El tesoro de los piratas".

Se trata de un juego de contenido geográfico creado para facilitar la educación de la orientación espacial y el conocimiento de algunos rasgos de la morfología costera. Está destinado a los niños de edades comprendidas entre los siete y los doce años.

Dadas las características del juego, y los objetivos perseguidos con el mismo, el niño debe poner en funcionamiento sus aptitudes lógicas y manipulativas; además, por ser un juego para realizar en grupo, el niño deberá someterse a las reglas del mismo y a la dinámica social del grupo.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el empleo de este juego en la Didáctica de la Geografía se pueden sintetizar del siguiente modo:

- 1.- Conseguir que el niño comprenda el hecho de que los puntos cardinales son fijos, que lo único que varía es la situación de las personas y de los objetos con respecto a estos puntos.
- 2.- Lograr que el niño entienda que estos puntos nos sirven para orientarnos en el espacio por ser fijos.
- 3.- Lograr que comprenda que mediante los puntos cardinales podemos hacer referencias espaciales en planos y mapas.
- 4.- Conseguir que comprenda las nociones de orientación respecto a los puntos cardinales sobre un mapa que representa un territorio real.
- 5.- Conseguir que aprenda una serie de nociones geográficas relacionadas con la orientación espacial, los accidentes topográficos, el relieve costero, etc.
- 6.- Conseguir que el niño amplíe su vocabulario geográfico con términos propios de los contenidos que va a asimilar con el empleo de este juego: vocablos relativos a orientación (Norte, Sur, Este, Oeste, Noroeste, Sureste, Nororiental, etc.), sobre accidentes topográficos, movimientos de las aguas marinas, escala numérica y gráfica, etc.
- 7.- Desarrollar en los niños el espíritu de socialización y fomentar su grado de colaboración al trabajar en equipo, así como fomentar una actitud receptiva hacia sus compañeros al realizar un aprendizaje activo a través de la participación en grupos de trabajo con un importante componente lúdico.

Material que integra el juego.

- * Un tablero de juego en el que aparece representada cartográficamente una isla (Mallorca) con las aguas marinas que la rodean. Este tablero está realizado en cartón y está dividido en casillas por las que se moverán las fichas correspondientes a cada uno de los participantes en el juego. En el tablero aparece representado de forma muy visible un eje con los puntos cardinales, así como las escalas numérica y gráfica en que está realizado el mapa.
- * Seis fichas realizadas en madera, que representan a seis exploradores que van a la captura de un tesoro que los piratas poseen, producto de sus ataques a diversos barcos.
- * Seis fichas que representarán al capitán pirata y a sus secuaces, los cuales tratarán de proteger su tesoro frente a los exploradores.
- * Un conjunto de barcos piratas que éstos situarán donde crean más oportuno para defender sus posiciones de acuerdo con las reglas del juego.
- * Un conjunto de barcos que los exploradores podrán usar cuando lo crean necesario y de acuerdo con las reglas del juego.

* Un dado marcado con puntos en cada una de sus caras del uno al seis.

* Un dado en el que aparecerán cada uno de los puntos cardinales en cuatro de sus lados y la palabra "parada" en los otros dos.

* Un bloque de cartas o tarjetas en las que están escritos una serie de eventos favorables a los exploradores.

* Un bloque de cartas en las que se señalan eventos negativos, desfavorables, para los exploradores. Tanto estas cartas como las anteriormente indicadas las tomarán los jugadores cuando se vean obligados a ello por las reglas del juego.

Técnica del juego.

- Los niños que juegan como exploradores situarán sus fichas en el lugar de la salida. El que actúa como capitán de los piratas se situará junto al lugar en que se haya colocado el tesoro, y junto a él se localizarán otros piratas.

- Por orden correlativo, los jugadores irán tirando con los dados al tiempo. Hecho esto, avanzará tantas casillas como puntuación haya sacado el dado de puntos y en la dirección que le indique el dado que tiene impresos los puntos cardinales. Si éste sale por una de las caras en las que figura la expresión "parada", el jugador no podrá avanzar y se anulará la puntuación obtenida con el otro dado.

- Cuando el dado saque puntuación impar, los jugadores tomarán una carta de las que contienen eventos negativos y ejecutarán lo que en ella se les indica. Por el contrario, cuando la puntuación obtenida sea par, tomarán una carta con contenido favorable y pondrán en práctica lo que en ella se indica.

- El capitán pirata defenderá su tesoro junto con sus secuaces de forma que con las casillas en las que estén situados formarán una barrera que no podrán atravesar los exploradores.

- Los piratas se moverán por el tablero de juego por el mismo sistema que los exploradores y harán uso de las cartas del mismo modo que los exploradores.

- Si al desplazarse por el tablero los jugadores tienen que salir de la isla y moverse por el mar deberán tomar uno de sus barcos en el momento oportuno; si no disponen de él se verán obligados a retroceder tres casillas en dirección opuesta al lugar donde se encuentra el tesoro.

- Cada cinco rondas se deja a todos los jugadores dar dos pasos en la dirección que consideren más adecuada para llegar al tesoro, con el fin de rectificar, en parte, el azar e introducir una opción de libertad.

- Los buscadores del tesoro harán lo posible para llegar a él. Si caen en manos de los piratas, es decir, en la misma casilla, tienen que volver al lugar de salida.

- Los piratas que caigan en la casilla ocupada por un explorador se verán obligados a volver a la posición de la que partieron al iniciarse el juego.

- El juego termina con la victoria de los exploradores si consiguen llegar al tesoro y con la de los piratas si sus rivales no alcanzan el botín en el tiempo previsto como duración del juego.

Este juego se integra dentro de un conjunto constituido por catorce juegos de simulación y lógico-manipulativos de contenido geográfico. En la actualidad todo el material que lo integra está siendo experimentado con alumnos de ambientes socio-económicos diversos mediante su empleo en varios colegios del centro y periferia madrileños, así como en distintos municipios rurales de las provincias de Madrid y Toledo. La experiencia, hasta ahora, está resultando muy positiva en lo que a aceptación por parte de alumnos y profesores se refiere. En cuanto a la evaluación de los resultados en relación con la asimilación de los contenidos trabajados está en sus inicios, por lo que no podemos, por el momento, adelantar conclusiones.

Entre los conceptos geográficos cuyo aprendizaje tratamos de facilitar con este equipo de juegos, destacan: la orientación espacial, la organización territorial en unidades administrativas (municipio, provincia, región y país), el concepto de escala y su interpretación en planos y mapas, la tipología climática y su distribución en el globo terrestre, las principales formas de relieve de la península Ibérica, su hidrografía y sus formaciones vegetales.

BIBLIOGRAFIA

- BAILEY, P. 1984. Didáctica de la Geografía. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- COLE, J.P. y BEYNON, N.J. 1980. Iniciación a la Geografía. Barcelona: Fontanella.
- CHATEAU, J. 1973. Psicología de los juegos infantiles. Madrid: Kapelusz.
- CHERRYHOLMES, C. 1966. Some current research on the effectiveness of educational simulations: implications for alternative strategies. American Behavioural Scientist, 10, 4-8.
- DALTON, R. y otros. 1972. Simulation Games in Geography. London: Mac-Millan.
- DAVISON, A. y GORDON, P.C. 1978. Games and simulation in action. London: Woburn Press.
- DECROLY, O. y MONCHAMP, E. 1983. El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid: Morata.
- MARRON GAITE, M.J. 1983. Maraton Cross. Una simulación para el estudio de los principales elementos de relieve. Salón Nacional de Inventiva y Diseño del Juguete. XXII Feria Internacional del Juguete. Valencia.
- MARRON GAITE, M.J. 1984. Nuevas técnicas para la enseñanza de la Geografía. Presentación de un conjunto de juegos geográficos destinados a renovar la Didáctica de la Geografía en la EGB. Didáctica Geográfica, 12-13, 205-215. Universidad de Murcia.
- MARRON GAITE, M.J. 1984. El aprendizaje de la Geografía a través del juego. Diseño y Comunicación, 24, 60-65. Instituto de Promoción Industrial. Valencia.
- MARTIN ORTEGA, E. 1985. Los juegos de simulación en EGB y BUP. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Cantoblanco.
- MUÑOZ SANCHEZ, A. 1984. Conozcamos Andalucía. Juego y fantasía. Sevilla: Grupo Editor Sur.
- MUÑOZ SANCHEZ, A. 1985. Con razones de niños. Sevilla: Alfar.
- MUÑOZ SANCHEZ, A. 1986. La casa de la alegría. Sevilla: Alfar.
- TANSEY, P.J. y UNWIN, D. 1969. Simulation and gaming in education. London: Longman.
- TAYLOR, J.L. y WALFORD, R.A. 1972. Simulation in classroom. Harmondsworth: Penguin.
- TAYLOR, J.L. 1971. Instructional planning systems: A gaming-simulations approach to urban problems. Cambridge: University Press.
- UNESCO. 1980. El niño y el juego. Planteamiento teórico y aplicaciones pedagógicas. Estudios y Documentación de Educación, 34. París.
- WALFORD, R.A. 1969. Games in Geography. London: Longman.
- WALFORD, R.A. 1969. Operational games and geography teaching. Geography, 54, 34-42. London.
- WALFORD, R.A. 1973. New directions in Geography teaching. London: Longman.

9. TÉCNICAS DE GRUPO EN LA GEOGRAFÍA DEL BACHILLERATO.

Alfonso García Roldán.

1. Hacia un nuevo modelo educativo.

La imagen de la Geografía como un asignatura eminentemente "textualizada", informativa y erudita todavía está sólidamente arraigada a pesar de lo que pudiera esperarse de los innegables esfuerzos de muchos profesores por cambiar ésa tan poco favorable opinión que, sin duda, se ha alimentado de la simbiosis que la Geografía tradicional hacía de unos contenidos enciclopédicos, de escasa o nula aplicación práctica y desligados de la vida social y de una metodología empeñada en desvelar al alumno las verdades y datos que había de aprender y repetir aun cuando la naturaleza dinámica y relativa de muchos de ellos los hacía ya desfasados en el momento de su impresión en el libro de texto.

Afortunadamente, la transición hacia otros modelos educativos se han realizando con paso firme, aunque con demasiada lentitud, y también nuestra ciencia está inmersa en capitales cambios conceptuales y de paradigma que rompen su imagen-símbolo de caducas estructuras de enseñanza, de modo que la Geografía escolar ya no puede pretender transmitir información, sino adiestrar en el manejo de instrumentos y estrategias de indagación de los fenómenos espaciales, porque aprender es adquirir la capacidad de resolver de forma activa los problemas vitales. Paralelamente, la función del profesor es "estricta y únicamente crear un medio ambiente que favorezca o produzca las experiencias con su concomitante aprendizaje" (CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. 1987). Ahora bien, la primera condición de ese medio, y que no ha merecido la consideración necesaria a pesar de su evidencia, es que el aprendizaje no se desarrolla en una dialéctica profesor-alumno, sino de una forma interactiva, no pudiéndose sustraer la actividad de un alumno individual de la interacción social que mantiene con las demás personas con las que comparte la situación de aprendizaje. Es decir: la clase es un grupo, y como tal no es el fruto de la adición de miembros individuales, sino una estructura social nueva resultante de las relaciones de interacción entre sus componentes. Por eso una didáctica actual, de la misma manera que ha de fundamentarse en los principios de la Psicología evolutiva y del aprendizaje, también debe considerar las aportaciones de la dinámica de grupos, la cual "no debe ser entendida como un método didáctico y ni siquiera como un método. Eso sí, un cuerpo de conocimientos teóricos que permite esclarecer los fenómenos grupales de la vida escolar enriqueciendo las posibilidades docentes, del cual se derivan técnicas grupales que pueden ser utilizadas eficazmente en el desarrollo de una metodología del aprendizaje" (CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. 1987).

2. Las técnicas de grupo en la clase de Geografía.

El uso de estas técnicas en la clase de Geografía presenta unas ventajas adicionales a las que tendrían en cualquier otra materia, y es que:

- elevan la calidad del aprendizaje, ya que inducen a los alumnos a una conducta inteligente para interpretar la realidad geográfica y resolver problemas espaciales sin limitarse a repetir lo que dicen los libros o el profesor;
- desarrollan la percepción social de los fenómenos desde un punto de vista espacial, porque sólo la experiencia compartida permite una percepción comunitaria;
- fomentan el sentido de responsabilidad en la utilización del espacio geográfico y en la valoración de la dimensión social del mismo al establecer relaciones de participación y colaboración.

Esto no quiere decir que las técnicas de aprendizaje en grupo estén dotadas de una especial virtualidad que las haga eficaces por sí solas, sino que, como instrumentos que son, su éxito o fracaso depende de la utilización que se haga de ellas, de su diseño, de la adecuación a los objetivos propuestos. En definitiva, del conocimiento que de su mecánica posea el profesor. Pero como obviamente no es este el marco adecuado para hacer una exposición de sus características, y ni siquiera de hacer una relación más o menos completa de las técnicas más usuales, se presentan a continuación dos ejemplos con el fin de ilustrar las posibilidades de este instrumento de aprendizaje y su flexibilidad.

EJEMPLO A: Evolución y distribución de la población en la provincia de Guadalajara.

FASE I: Phillips'66.

- Descripción: durante 6 minutos la clase se divide en grupos de 6 miembros para pronunciarse sobre una cuestión muy concreta. Cada miembro dispone de un minuto para hacer su aportación al grupo y, finalmente, un secretario da cuenta del resultado al gran grupo.

- Objetivos: Esta técnica es muy útil para dotar de una mínima estructura organizativa al grupo y para asegurar la participación de todos sus miembros. Aquí se plantea como un medio para definir el problema a

considerar de una manera provisional y genérica al mismo tiempo que se intenta motivar el interés de los alumnos.

- Desarrollo:

- **1^{er} paso:** Una vez constituidos los grupos se hace entrega a cada uno de ellos de una relación de municipios de una determinada zona o comarca de la provincia, distinta para cada grupo, y en la que aparecerán la población y la superficie correspondientes a 1950 y 1986. Esto requiere que el profesor haya realizado previamente el trabajo de zonificación en función del número de grupos. En nuestro caso se hizo una reestructuración de los antiguos 9 partidos judiciales en 6 demarcaciones: Guadalajara, Molina de Aragón, Sigüenza, Atienza-Cogolludo, Brihuega-Cifuentes y Pastrana-Sacedón.
- **2^o paso:** Breve exámen de los documentos de forma individual en un tiempo que no debe superar los 3 ó 4 minutos.
- **3^{er} paso:** Discusión según la técnica expuesta del Phillips'66 para dar respuesta a una pregunta muy concreta que puede formularse así: ¿qué diferencias se observan entre el documento de 1950 y el de 1986?.

Con seguridad, los distintos grupos harán referencia, según la demarcación que les haya correspondido, a las variaciones en el número de municipios, a la desaparición de algunos de ellos y, sobre todo, a los aumentos o disminuciones experimentados por la población de los pueblos de cada zona, de modo que la conclusión-resumen de esta fase se basaría en la constatación de que la población varía en cantidad y en su distribución espacial a lo largo del tiempo.

FASE II: Trabajo de comisión.

- **Descripción:** La clase realiza una distribución de tareas haciendo que pequeños grupos estudien o resuelvan un problema concreto y de cierta complejidad para transmitir posteriormente el resultado a toda la clase.

- **Objetivos:** La técnica del trabajo de comisión es lo suficientemente flexible como para que pueda adaptarse a una variada gama de objetivos, que en el presente caso son:

- Desarrollar la capacidad comprensiva e interpretativa de gráficos, cuadros estadísticos, etc., mediante la experiencia adquirida en la realización práctica de algún ejemplo por parte de los alumnos.
- Ejercitarse en el tratamiento y elaboración de la información geográfica.
- Adquirir hábitos de trabajo cooperativo de modo que disminuya la complejidad en el manejo de largos listados de datos y que la aportación de cada grupo sea imprescindible para la obtención del resultado final.
- Iniciar a los alumnos en el análisis de los problemas geográficos de una manera científica utilizando unas elementales técnicas de cuantificación y de representación.

- Desarrollo:

- **1^{er} paso:** Ejecución de una serie de tareas en grupo. Se encarga a cada uno de los grupos que participaron en el Phillips'66 que con el material constituido por:
 - el documento correspondiente a la demarcación que anteriormente le fue asignada,
 - tres mapas de base municipal de dicha demarcación obtenidos a partir del mapa provincial, realicen las siguientes tareas:
 - a). hallar el índice de variación intercensal entre 1950 y 1986 de cada municipio, estableciendo que el valor de 1950 = 100, y ordenarlos de mayor a menor;
 - b). realizar un diagrama en papel milimetrado para expresar la variación intercensal en el que a partir de un eje horizontal coincidente con el valor 1950 = 100, se representen por líneas verticales los números índices anteriormente ordenados de cada municipio, creciendo por encima del 100 los de incremento positivo y hacia abajo los de variación negativa;
 - c). elaborar un cuadro en el que para cada uno de los dos años-muestra se recoja el número de municipios clasificados por niveles de población, la población total en cada nivel y los

porcentajes total y acumulado de cada uno de esos intervalos. Es preciso, por tanto, que previamente se acuerden los intervalos con los alumnos;

- d). ordenación de los municipios por intervalos de densidad de población en 1986, también establecidos de antemano;
- e). trasladar la información elaborada en las actividades anteriores a los tres mapas de la demarcación:
 - . el primero mostrará el número de habitantes en 1986 según los intervalos de c);
 - . en otro se plasmará la variación intercensal también por los intervalos establecidos a partir de b);
 - . el último representará los estratos de densidad en 1986.

El acuerdo común sobre los intervalos y los colores o tramas a utilizar por todos y cada uno de los grupos puede formar parte de las instrucciones dadas por el profesor o, si hay tiempo, tampoco estaría de más llegar a ese acuerdo pidiendo la colaboración de los alumnos en forma de discusión dirigida.

. 2º paso: Puesta en común.

- a). El representante de cada grupo da cuenta a la clase de los resultados de su demarcación y con esas aportaciones se irán cumplimentando unos cuadros generales de toda la provincia en la pizarra. Especialmente con los datos derivados del apartado c) del 1º paso, cada grupo elaborará una Curva de Lorenz siguiendo las indicaciones del profesor.
- b). Sobre tres cartulinas en las que se ha dibujado el perfil de la provincia de Guadalajara en la misma escala que los mapas parciales de los alumnos, cada grupo va aportando el correspondiente a su demarcación hasta que, fruto de la colaboración de todos, se completan los tres mapas provinciales de acuerdo con el apartado e) del 1º paso.

FASE III: Discusión de gabinete.

- Descripción: La clase estudia o analiza un problema hasta llegar a un acuerdo que puede tomar la forma de propuesta de solución, toma de decisiones o redacción de un informe.

Objetivos:

- . Desarrollar aptitudes para el manejo de tareas o problemas complejos.
- . Tomar decisiones de grupo en situaciones optativas y de probable disparidad individual.

- Desarrollo: Con los datos, mapas y demás información que ya poseen los grupos, el profesor les solicita la redacción de un informe acerca de la evolución y distribución de la población de Guadalajara planteando preguntas tales como:

- . ¿Dónde vive la gente?; ¿en qué zonas se está concentrando la población?; ¿qué zonas se están quedando vacías?; con la ayuda de un mapa físico, ¿cuál es la relación entre la distribución de la población y las zonas naturales de la provincia?.
- . ¿Por qué ha cambiado de esa forma la población de Guadalajara?; ¿cuáles son los factores físicos?; ¿cuáles son los factores humanos?; ¿qué relación existe con los recursos de la provincia?; ¿y con el desarrollo tecnológico?.
- . ¿Qué se puede hacer para evitar la desertización?.
- . 1º paso: los miembros del grupo exponen en él sus opiniones sobre los temas propuestos teniendo en cuenta la información obtenida en anteriores fases y discuten acerca del contenido del informe a realizar.
- . 2º paso: Redacción del informe en forma de conclusiones con el acuerdo de los miembros del grupo.
- . 3º paso: Las conclusiones de cada grupo se ponen en común y se entabla un diálogo general en la clase.

EJEMPLO B: La construcción de una variante del ferrocarril de alta velocidad en la provincia de Guadalajara.

Se trata de un ejemplo de cómo puede ser aprovechada la presencia en la prensa de un tema de actualidad y de gran interés geográfico como es la polémica desatada en la provincia de Guadalajara al conocerse los estudios realizados por RENFE para que la futura línea de alta velocidad Madrid-Barcelona modifique el actual trazado ferroviario por el valle del Henares construyendo una variante a lo largo del valle del Badiel.

- Técnica: Método del caso.

- Descripción: La clase analiza detalladamente un problema tratando de llegar por consenso a la mejor solución posible.

- Objetivos:

- . Estimular la creatividad y la participación activa al tener que plantear soluciones al problema propuesto.
- . Favorecer la comprensión de los problemas del transporte y las comunicaciones y su incidencia en el medio.
- . Facilitar la concreción de problemas que son fácilmente abstraibles y generalizables para la opinión pública.

- Desarrollo:

- . **1^{er} paso**: Durante varias semanas los alumnos han ido recortando por encargo del profesor las informaciones aparecidas en la prensa provincial (no existen diarios, sólo dos semanarios y un bisemanario) acerca de al posible construcción de una variante del ferrocarril por el valle del Badiel, lo que es percibido por algunos sectores como la ruina de los pueblos por los que actualmente pasa la línea férrea y como la destrucción de las mejores tierras de labor por otros. Dividida la clase en grupos, cada uno de ellos tiene así un dossier de prensa al que se añade un mapa provincial.
- . **2^a paso**: Discusión en grupo siguiendo el método del caso.
 - a). Análisis de los hechos. Los alumnos investigan los hechos analizando la realidad de la que se parte, recabando la mayor información posible del dossier y formulando las preguntas: ¿qué?; ¿quién?; ¿dónde?; ¿cómo?; ¿cuándo?...
 - b). Delimitación del problema. ¿En qué consiste exactamente el problema?. Se trata de llegar a un planteamiento común a partir de los datos analizados, poniéndose de acuerdo en los puntos de vista desde los que hay que estudiar el problema, sin suponer que está claro de antemano.
 - c). Análisis de las causas. En esta fase el grupo se preguntará por qué hay polémica, qué factores o qué causas influyen en esta situación de enfrentamiento. Hay que analizar, por tanto, todas las posturas y opiniones recogidas por la prensa.
 - d). Buscar la mejor solución. Lo que implica imaginar todas las posibles soluciones analizando sus pros y sus contras desde los diferentes puntos de vista para concluir cuál es la mejor de todas para el interés general.
 - e). Ejecución y acción. El grupo responde a la cuestión de qué hay que hacer para aplicar la solución propuesta.
- . **3^{er} paso**: Diálogo en gran grupo. Un relator de cada grupo informa acerca de su decisión y de los motivos que les han llevado a su adopción, finalizando con un debate general en la clase.

Una variante más compleja de este ejercicio sería la del Role-Playing, asignando a cada miembro del grupo un determinado papel, como directivo de RENFE, agricultor de Badiel, alcalde de un pueblo del Henares, temeroso del cierre de la actual línea, etc., todos ellos entresacados de las posiciones y opiniones aparecidas en la prensa.

3. La evaluación del trabajo de grupo.

Puesto que la eficacia del aprendizaje en grupo depende del grado de responsabilidad compartida de los participantes, es necesario que éstos hagan una valoración de su trabajo. Con esta finalidad se sugieren a continuación algunos instrumentos de evaluación del grupo.

a). **Evaluación interna.** El grupo ha de servirse de escalas de valoración de la sesión de trabajo, su interacción y la relación de los principales miembros en las próximas sesiones (BRUNET,

del mismo, para lo cual se debe evaluar la eficacia de la participación, así como la influencia de las sugerencias para

b). **Evaluación externa.** Algunos alumnos pueden quedar liberados por turno rotatorio en el momento de la constitución de los grupos para ejercer como observadores de los mismos. No intervienen en el trabajo colectivo, estando atentos al desarrollo del mismo y tomando nota de lo que el profesor les requiere en un cuestionario sobre aspectos tales como el grado de participación de los integrantes del grupo de trabajo, su nivel de organización, las funciones del moderador, secretario o portavoz, el método seguido, el cumplimiento de la tarea asignada, dificultades observadas, etc. De este informe se dará cuenta a la clase para que su discusión aporte sugerencias que mejoren el funcionamiento de los grupos como ámbitos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA BASICA

ARNAIZ, P. Aprendizaje en grupo en el aula. Editorial Graó. Barcelona, 1987.

BANY, M.A. y JOHNSON, L.V. La dinámica de grupo en la educación. Aguilar. Madrid, 1970.

BRUNET GUTIERREZ, J.J. y NEGRO FAILDE, J.L. Tutoría con adolescentes. Ediciones San Pio X. Madrid, 1987 (4ª edición).

CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. Dinámica de grupos y educación. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1987 (18ª ed.).

OSSANA, E.O. Las técnicas grupales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Kapelusz. Buenos Aires. 1977.

10. LA APLICACION DEL METODO INDAGATORIO A LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA A TRAVES DEL TRABAJO DE CAMPO.

David Palacios.

Universidad Complutense de Madrid.

1. Introducción.

Es enorme la cantidad de trabajos que se están publicando en relación con las prácticas de trabajo de campo aplicado a las enseñanzas primaria y media. La Geografía española no permanece impasible ante esta corriente y aporta importantes propuestas; pero casi siempre con retraso, con excesivo afán imitador y sin una seria recapacitación metodológica sobre sus propias bases sistemáticas. Este es -en nuestra opinión- el principal defecto de que adolecen estas propuestas y, seguramente, la causa de la escasa difusión -de hecho- de la aplicación real de las prácticas de trabajo de campo en nuestros centros escolares.

En esta comunicación, pretendemos proponer un método de aprendizaje a través del trabajo de campo, aplicado a la enseñanza de la Geografía. Aunque la convivencia de esta metodología se pueda considerar una hipótesis teórica, está basada en importantes aportaciones bibliográficas y experimentales. Si bien, éste último aspecto está en proceso de culminación, al ser la base de la tesis doctoral del autor, todavía pendiente de presentación.

El fundamento del procedimiento propuesto para realizar el trabajo de campo es el método indagatorio. Ya en anteriores publicaciones se ha defendido tanto el éxito de la indagación a la hora de adquirir unos determinados objetivos (PALACIOS, T. y PALACIOS, D., 1988. a), como su plena adecuación a las necesidades pedagógicas (PALACIOS, T. y PALACIOS, D. 1988. b).

El método indagatorio ⁽¹⁾ inicia el proceso en las propias percepciones del alumno: propone que sean averiguadas por el profesor y que el propio alumno se haga consciente de ellas. Después de este primer paso, y utilizando como motivación unas cuestiones iniciales, el alumno observa la realidad, o las representaciones, de un tema determinado. Como consecuencia de esa observación, plantea una serie de problemas que engloben las incógnitas fundamentales sobre eses tema. El propio alumno, ayudado por el profesor, formula unas hipótesis que intenten resolver el problema, y de acuerdo con ellas, busca, organiza, analiza y sintetiza toda la información necesaria hasta llegar a concretar unas conclusiones. Estas conclusiones son contrastadas con la hipótesis inicial y, en su caso, verificadas y generalizadas.

El proceso indagatorio no termina en la mera generalización. Después, evalúa el propio trabajo realizado y los valores descubiertos en él, con las consecuencias personales que pueda tener en futuras decisiones.

Este método debe ser adaptado a las circunstancias determinadas impuestas por: los objetivos propuestos, el tipo de trabajo, las técnicas utilizadas y el nivel y edad de los alumnos. Es importante subrayar también que el método, al tener un enfoque globalizador, no separa ni aísla ninguno de los aspectos de la persona; al contrario, en cada paso del dominio cognitivo, donde se estudia algún hecho o fenómeno geográfico, busca la respuesta afectiva del sujeto frente a ese nuevo conocimiento. En esta dinámica son tan importantes los hechos conocidos como los valores destacados; en una educación que trata de ser confluyente y holística, donde progresa todo el ámbito sensitivo-intelectual de la persona.

A continuación, se describen los distintos pasos en la realización del trabajo de campo -según esta propuesta- adaptado a los criterios pedagógicos del método indagatorio. La bibliografía -la más moderna y, según nuestro criterio, la de mejor calidad- que ha servido de inspiración o de refrendación en las distintas afirmaciones, queda señalada en el texto. Ha faltado, por la escasez de espacio, el necesario comentario crítico de las citas, dejándolo para posteriores publicaciones.

Un aspecto, al que damos una gran importancia, es el proceso de asimilación de los conceptos fundamentales por parte del alumno, a lo largo del trabajo de campo. No sólo los conceptos geográficos fundamentales -a los que hemos llamado globalizadores por la función que realizan ⁽²⁾, sino también el resto de los conceptos utilizados durante el aprendizaje, ya sean simples o complejos. Para ayudar a la claridad en la exposición, hemos puesto un ejemplo (ver figura nº 3) de la jerarquización didáctica de los conceptos utilizados en un supuesto trabajo de campo sobre geomorfología, en un área constituida por relieve de origen glaciar.

2. La preparación del trabajo de campo.

(1) La comunicación se acompaña de ilustraciones que no han podido recogerse totalmente en esta edición.

(2) Idem nota 1.

Comenzar tomando como punto de partida la visión geográfica del alumno sobre el aspecto que va a trabajar tiene una importancia capital, pues será el cimiento donde se apoye todo el sistema de aprendizaje. Las primeras actividades (3) deberán tratar siempre de situar las experiencias sensibles de los alumnos sobre el tema y el paisaje en el que se realizará el trabajo de campo (WATSON, 1977; AMBROSE, 1981; RAWLING, 1981; COPETA, 1986; CATLING, 1988); será el futuro de una percepción previa y por ello lo llamamos la "determinación de perceptos". Estas mismas actividades servirán para conocer el nivel de los alumnos en los distintos objetivos propuestos y, como consecuencia de estos niveles, el profesor podrá canalizar el agrupamiento por equipos (LAWS, 1984; PEARCE, 1987; WIEGAND, 1987), de tal manera que los alumnos intelectualmente más maduros y con más conocimientos estarán repartidos y dirigirán los distintos equipos.

El siguiente grupo de actividades procurará agudizar la capacidad observadora de los alumnos (D.E.S., 1972; EVERSON, 1975; RAWLING, 1981 y 1986), motivándolos con unas cuestiones iniciales que proponga el profesor, pero que los encaucen, a través del trabajo sobre mapas y textos, a plantear un problema central (BANKS y KLEG, 1977; BENNETTS, 1985; WIEGAND, 1987; BOÅRDMAN, 1988), objeto fundamental del futuro trabajo de campo. Cada equipo expondrá posteriormente su opinión sobre las razones que determinen el problema fundamental que se va a estudiar. Después de las distintas exposiciones y discusiones, los equipos terminarán aceptando un problema común básico, que todos ellos deberán resolver.

Una vez centrado el problema, cada equipo, reunido de forma autónoma, buscará unas hipótesis iniciales de resolución y situará los puntos más conflictivos de esas hipótesis y por lo tanto más necesitados de comprobación en el campo (EVERSON, 1969 y 1975; D.E.S., 1972; BANKS y LEGG, 1977; WIEGAND, 1987). Con esta base, elegirán el material e instrumentos que consideren necesarios y repartirán el trabajo entre los distintos componentes del equipo (BOYCE y FERRETI, 1984; SELL, 1984; NETTLESHIP, 1987).

Los alumnos acudirán al trabajo de campo en la situación ideal: con un problema que resolver (BANKS y CLEGG, 1977; BENNETTS, 1985; COPETA, 1986), con una hipótesis que confirmar (EVERSON, 1969; BOYCE y FERRETI, 1984; McELROY, 1984; NETTLESHIP, 1987), con una actitud previa clarificada con respecto al paisaje que van a estudiar (WALFORD, 1981; SELL, 1984; CATLING, 1988), con los instrumentos necesarios que ya saben utilizar (BENNETTS, 1985; GILLET, 1989; WARN, 1987; ROWBOTHAM, 1988); con el interés que el propio mecanismo intelectual produce en los alumnos al empezar a conocer un paisaje que ya valoran, pero donde una serie de barreras, las dudas e incógnitas, les separa de la plena integración con ese paisaje (BENNETTS, 1985; CATLING, 1988; CLARE, 1988). En este nivel utilizarán una serie de términos no comprendidos plenamente, pero que servirán de apoyo en los primeros pasos del trabajo: son los llamados "preconceptos".

3. La realización del trabajo de campo.

Con la disposición positiva que se creará en la preparación, se podrá afrontar el trabajo de campo (4). El primer paso, que ocupará la mayor parte del tiempo, será la recogida de información (BOYCE y FERRETI, 1984; LAWS, 1984; GILLET, 1986; NETTLESHIP, 1987; WARN, 1987) de acuerdo con unos formularios previamente establecidos. Estos cuestionarios organizarán la información en los distintos temas con un objetivo común: la localización e identificación de los elementos del paisaje (D.E.S., 1972; BOYCE y FERRETI, 1984; LAWS, 1988). Como siempre, también se tendrá en cuenta la respuesta afectiva de las personas con respecto a esos elementos paisajísticos. Será un primer choque con la realidad, donde los alumnos observarán formas más o menos sencillas y, a través de esa interrelación con el paisaje, formarán los conceptos simples, que el profesor ayudará a especificar y definir (D.E.S., 1972; LAWS, 1984).

En el propio trabajo de campo los alumnos podrán ir analizando algunos aspectos de la información recogida: comparar formas, buscar causas de localización, determinar relaciones, clarificar valores...; todo ello supondrá tener en cuenta distintas variables sobre un mismo elemento; es decir, con este primer análisis se podrá ir formando y asimilando algunos conceptos complejos (D.E.S., 1972; LAWS, 1984).

Todavía podrá quedar tiempo para una última actividad, donde se pondrá a prueba una primera síntesis, verificando algunos aspectos de la hipótesis inicial. En realidad, estas conclusiones iniciales servirán posteriormente como información de contraste a la hora de elaborar un resultado final.

Durante la salida de campo los alumnos habrán realizado una labor inconclusa: las incógnitas no se han cerrado; el profesor cuidará mucho de vencer la tendencia a transmitir su mensaje cerrado sobre la interpretación del paisaje (COPETA, 1986; GRAVES y NAISH, 1986; FIEN, 1988): en definitiva, evitará la tentación de hacer ver al alumno el paisaje con una visión adulta; no deberá olvidar que si cicatrizan las heridas que la duda abrió en la mente del alumno, se perderá el principal efecto motivador y se derrumbará

(3) Ibidem.

(4) Idem anterior.

el sistema de aprendizaje propuesto.

4. La realización del trabajo posterior a la salida de campo.

Después de la salida de campo (ver figura nº 2) cada alumno analizará con calma la información recogida. Realizará los mapas y gráficos que expresen con claridad visual las características de esa información (GILLET, 1986; HARTE y TAGGART, 1986; NETLESHIP, 1987; WARN, 1987; ROWBOTHAM, 1988). Posteriormente compararán los resultados para terminar sintetizando esas relaciones en unos nuevos mapas adecuados. En este momento, llegará la hora de volver a examinar la hipótesis inicial y buscar su verificación o, en su caso, la corrección definitiva de las conclusiones (EVERSON, 1969 y 1975; D.E.S., 1972; WATSON, 1977; AMBROSE, 1981; HART y THOMAS, 1986).

Una vez realizados estos trabajos por equipos, tendrá lugar la exposición general de resultados ante la clase (GILLET, 1986; ROBERTS, 1986; JENKINS y PEPPER, 1988; MILLS, 1988). Los distintos equipos comunicarán de forma oral y gráfica sus conclusiones particulares. Cada resultado será criticado y corregido por los demás equipos hasta llegar, con la actuación del profesor como moderador y canalizador, a unas conclusiones generales (EVERSON, 1969; LAWS, 1984; GILLET, 1986).

Hasta este momento el dominio afectivo y cognitivo iban siendo estudiados y analizados conjuntamente, ahora se separarán por motivos de estrategia pedagógica. Primero, el profesor generalizará las conclusiones sobre los fenómenos geográficos observados y sus respectivas causas, proyectando esta generalización a toda el área nacional o continental (EVERSON, 1969 y 1975; D.E.S., 1972; LAWS, 1984). Posteriormente, se realizarán unas actividades de evaluación de los valores tratados, que terminarán en la emisión personal, no por equipos, de un juicio sobre esos valores (WATSON, 1977; AMBROSE, 1981; MAYE, 1984; SELL, 1984; RAWLING, 1986; CLARE, 1988; FARMER, 1988). El trabajo concluirá con una actividad donde se planteará al alumno la resolución de un conflicto de valores que individualmente tenga que afrontar y resolver de forma razonada, tomando una decisión personal (BANKS y CLEGG, 1977; RAWLING, 1981 y 1986; WALFORD, 1981; MAYE, 1984; HART y THOMAS, 1986).

Es en este trabajo posterior a la salida de campo cuando se culminará el proceso de asimilación de conceptos. Primero los alumnos habrán adquirido la totalidad de los conceptos complejos para terminar por adquirir una comprensión de algunos conceptos claves, que abarquen un significado muy vasto dentro de un área determinada; es decir, los "conceptos generalizadores" (LAWS, 1984; SELL, 1984; HARTE y TAGGART, 1986).

Además el profesor deberá evaluar el resultado del trabajo de campo en su conjunto, y uno de los aspectos más importantes de esta valoración será la mejora que ha supuesto el trabajo en la utilización de los "conceptos globalizadores" (BROEK, 1971; SENESH, 1971; WEST, 1971; GRAVES, 1982; HARTE y TAGGART, 1986) íntimamente ligados al saber geográfico (ver figura nº 2).

Esperemos que esta propuesta sirva para fomentar el debate científico, que busque la incorporación plena del trabajo de campo geográfico al sistema educativo español en las próximas reformas. Como se ha dicho recientemente: "quizá el trabajo de campo no es una forma de enseñanza distinta que se deba adoptar en la educación geográfica, pero es sine qua non a toda buena educación a través de la Geografía" (LIDSTONE, 1988).

BIBLIOGRAFIA

- AMBROSE, L. 1981: "On teaching about values in the classroom" en WALFORD, R., (edit.) "Singposts for Geography teaching". Longman. pp. 63-65.
- BAILEY, P. 1987: "Geography in the School Curriculum", pp. 72-77, en BAILEY, P. y BINNS, T. (edit.): "A Case for Geography". The Geographical Association. Sheffield. 80 pp.
- BANKS, J. y CLEGG, J. 1977: "Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision Making. Addison-Wesley P.C.I.
- BENNETS, T. 1985: "Geography from 5 to 16: A View from the Inspectorate". Geography, Vol. 70, nº 309, pp. 299-313.
- BOARDMAN, D. 1986: "Geography in the Secondary School Curriculum". pp. 9-26, en BOARDMAN, D., (edit.) "Handbook for Geography Teachers", The Geographical Association. Sheffield. 287 pp. 1988: "The public Inquiry as a Teaching Approach, pp. 94-102, en GERBER, R. y LIDSTONE, J. (edit.) "Developing Skills in Geographical Education". Jacaranda Press. Brisbane. 352 pp.
- BOYCE, J. y FERRETI, J. 1984: "Fieldwork in Geography". Cambridge University Press. Cambridge, 71 pp.

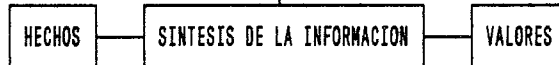
- BROEK, J. 1971: "The Essence of Geography". En BALL, J. et al. (edit.) "The Social Sciences and Geographic Education". Wiley, pp. 123-130.
- CATLING, S. 1988 "Children and Geography", pp. 9-18, en MILLS, D. (edit.) "Geographical Work in Primary and Middle Schools". The Geographical Association. Sheffield. 309 pp.
- CLARE, R. 1988: "Fieldwork in urban and rural areas", pp. 108 a 134, en MILLS, D. (edit.) "Geographical work in Primary and Middle Schools". The Geographical Association. Sheffield. 309 pp.
- COPELA, C. 1986: "Phenomenological Methodology in the Didactics of Geography", Geography, vols. 71, pp. 53-56.
- DES (Department of Education and Science), 1972: "New thinking in School Geography". Education Pamphlet nº 59. HMSO (Her Majesty's Stationery Office), pp. 82-86.
- EVERSON, J. 1969: "Some aspects of Teaching Geography through Fieldwork". Geography. Vol. 54, pp. 64-73.
1975: "Fieldwork in school geography", en WALFORD, R. (edit.) "New directions in geography teaching", Longman, London. pp. 107-115.
- FARMER, G. 1988: "Values and Attitudes", pp. 29-30, en MILLS, D. (edit.) "Geographical work in Primary and Middle Schools". The Geographical Association. Sheffield. 309 pp.
- FIEN, J. 1988: "Skills for Living: a Geographical Perspective", pp. 121-128, en: GERBER, R. y LIDSTONE, J. (edit.) "Developing Skills in Geographical Education". Jacaranda Press. Brisbane. 352 pp.
- GILLET, J. 1986: "Fieldwork studies in Geography". Longman Group UK Limited. Harlow, 76 pp.
- GRAVES, N.J. 1982: "New Unesco Source Book for Geography Teaching". Longman. The Unesco Press.
- GRAVES, N.J. y NAISH, M. (edit.) 1986: "Profiling in Geography". The geographical Association. Sheffield. 49 pp.
- HALL, R. 1984: "Developing sensory awareness and esthetic appreciation of the environment", pp. 44-62, en FIEN, J.; GERBER, R. y WILSON, P. (edit.) "The Geography Teacher's Guide to the Classroom". MacMillan Cia. Melbourne. 317 pp.
- HART, C. y THOMAS, T. (edit.) 1986: "Framework Fieldwork". pp. 205-218, en BOARDMAN, D. (edit.) "Handbook for Geography Teachers". The Geographical Association. Sheffield. 287 pp.
- HARTE, J. y TAGGART, J. (edit.) 1986: "Approaches to Fieldwork in Senior Geography". Geography Teachers Association of New South Wales Rozelle. 164 pp.
- HELBURN, N. 1971: "The educational Objectives of High School Geography", in BALL, J. et al, (edit.) "The Social Sciences and Geographic education". Wiley, pp. 222-231.
- JENKINS, A. y PEPPER, D. 1988: "Teaching Oral and Groupwork Skills in Geography". pp. 147-151, en GERBER, R. y LIDSTONE, J. (edit.) "Developing Skills in Geographical Education". Jacaranda Press. Brisbane. 352 pp.
- LAW, K. 1984: "Learning Geography through Fieldwork", pp. 134-154, en FIEN, J. ; GERBER, R. y WILSON, P. (edit.) "The Geography Teacher's guide to the Classroom". MacMillan Cia. Melbourne. 317 pp. 1988: "An Approach to Teaching Data Collecting and Processings Skills in Geography", pp. 39-43, en GERBER, R.; LIDSTONE, J. (edit.) "Developing Skills in Geographical education". Jacaranda Press. Brisbane. 352 pp.
- LIDSTONE, J. 1988: "Teaching and learning Geography through Fieldwork". pp. 53-59, en GERBER, R. y LIDSTONE, J. (edit.), "Developing Skills in Geographical Education". Jacaranda Press. Brisbane. 352 pp.
- MAYE, B. 1984: "Developing Valuing and Decision Making Skills in the Geography Classroom", pp. 29-43, en FIEN, J.; GERBER, R. y WILSON, P. (edit.) "The Geographical Teacher's Guide to the classroom". MacMillan Cia. Melbourne. 352 pp.
- McELROY, B. 1984: "Models and Reality integrating practical work and fieldwork in geography", pp. 123-133, en FIEN, J.; GERBER, R. y WILSON, P. (edit.) "The Geography Teacher's Guide to tha Classroom". MacMillan Cia. Melbourne, 317 pp.

- MILLS, D. 1988: "Talking, reading, writing and geographical work", pp. 42-47, en MILLS, D. (edit.) "Geographical work in Primary and Middle Schools". The Geographical Association. Sheffield. 309 pp.
- NETTLESHIP, J. 1987: "Fieldwork Desing:: a Geographical Approach". Cavseway Books. Ormskirk. 52 pp.
- PALACIOS, T. y PALACIOS, D. 1988 a: "La indagación y los objetivos de la didáctica de la geografía en diversos proyectos anglosajones". Libro Homenaje a D. José Manuel Casas Torres. Universidad de Zaragoza. En prensa. 1988 b: "La indagación, un método adecuado para la didáctica de la Geografía en las enseñanzas medias". Anales de Geografía de la Universidad Complutense, nº 8. En prensa.
- PEARCE, T. 1987: "Teaching and learning through Direct Experience", pp. 34-37, en BAILEY, P. y BINNS, T. (edit.) "A case of Geography". The Geographical Association. Sheffield. 80 pp.
- RAWLING, E. 1981: "More shops for Abingdon! -a decision- making exercice", en WALFORD, R. (edit.) "Singposts for Geography teaching". Longman. pp. 66-70. 1986: "Approaches to teaching and learning", pp. 56-67, en BOARDMAN, D. (edit.) "Handbook for Geography Teachers". The Geographical Association. Sheffield. pp. 287.
- ROBERTS, M. 1986: "Talking reading and writing", pp. 68-78, en BOARDMAN, D. (edit.) "Handbook for Geography teachers". The Geographical Association. Sheffield. 287 pp.
- ROWBOTHAM, D. 1988: "School Journeys-out of the classroom residential experiences", pp. 135-141, en MILLS, D. (edit.) "Geographical work in Primary and Middle schools". The Geographical Association. Sheffield. 309 pp. SELL, J. et al. 1984: "Toward and Theoretical framework for landscape perception", en SAARAIMEN, T. et al. (edit.), "Environmetal perception and behaviour". U. Chicago, pp. 61-84.
- SENESE, L. 1971: "Fundamental ideas in Geography", en BALL, J. et al. (edit). "The social sciences and Geographic education". Ed. Wiley, pp. 180-182.
- WALFORD, R. 1981: "Decision making", en BALE, J.; GRAVES, N. y WALFORD, R. (edit) "Perspectives in Geographical Education". Oliver and Boyd, London, pp. 211-221.
- WARN, S. 1987: "Landforms". Fieldwork Investigations nº 1. Sarnold-Wheaton Leeds. 32 pp.
- WATSON, J. 1977: "On the teaching of value Geography". Geography. Vol. 62 (3). pp. 198-204.
- WEST, E. 1971: "Concepts, generalizations and Theories", en BALL, J. et al. (edit) "The Social Sciences and Geographic Education". Wiley, New York, pp. 109-120.
- WIEDGAND, P. 1987: "Expectations in Geography". pp. 61-67, en BAILEY, P. y BINNS, T. (edit) "A case for Geography". The Geographical Association. Sheffield. 80 pp.

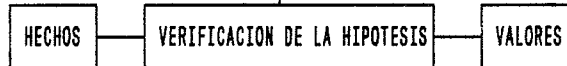
ESQUEMA DEL METODO DE REALIZACION DEL TRABAJO POSTERIOR A LA SALIDA DE CAMPO



- Completar el análisis de la información del trabajo de campo.
- Realización de gráficos que expresen con claridad esa información.



- Realización de los mapas y perfiles de síntesis.



- Contraste entre la información sintetizada y las hipótesis iniciales.



- Enumeración de las conclusiones definitivas.
- Determinación de los contenidos específicos del tema.
- FORMACION DE LOS CONCEPTOS GENERALIZADORES.



- Análisis de los valores desarrollados durante el trabajo.
- Evaluación personal de los objetivos.



- Resolución de las cuestiones referentes a los valores estudiados.



EJEMPLO DE JERARQUIZACION DIDACTICA DE LOS CONCEPTOS EN UN TRABAJO GEOGRAFICO DE CAMPO

TRABAJO DE CAMPO SOBRE GEOMORFOLOGIA EN UNA ARBA CON RELIEVE GLACIAR

PREPARACION DEL TRABAJO DE CAMPO	REALIZACION DEL TRABAJO DE CAMPO	TRABAJO POSTERIOR A LA SALIDA DE CAMPO
PRECONCEPTOS	CONCEPTOS SIMPLES	CONCEPTOS COMPLEJOS
		CONCEPTOS GENERALIZADORES

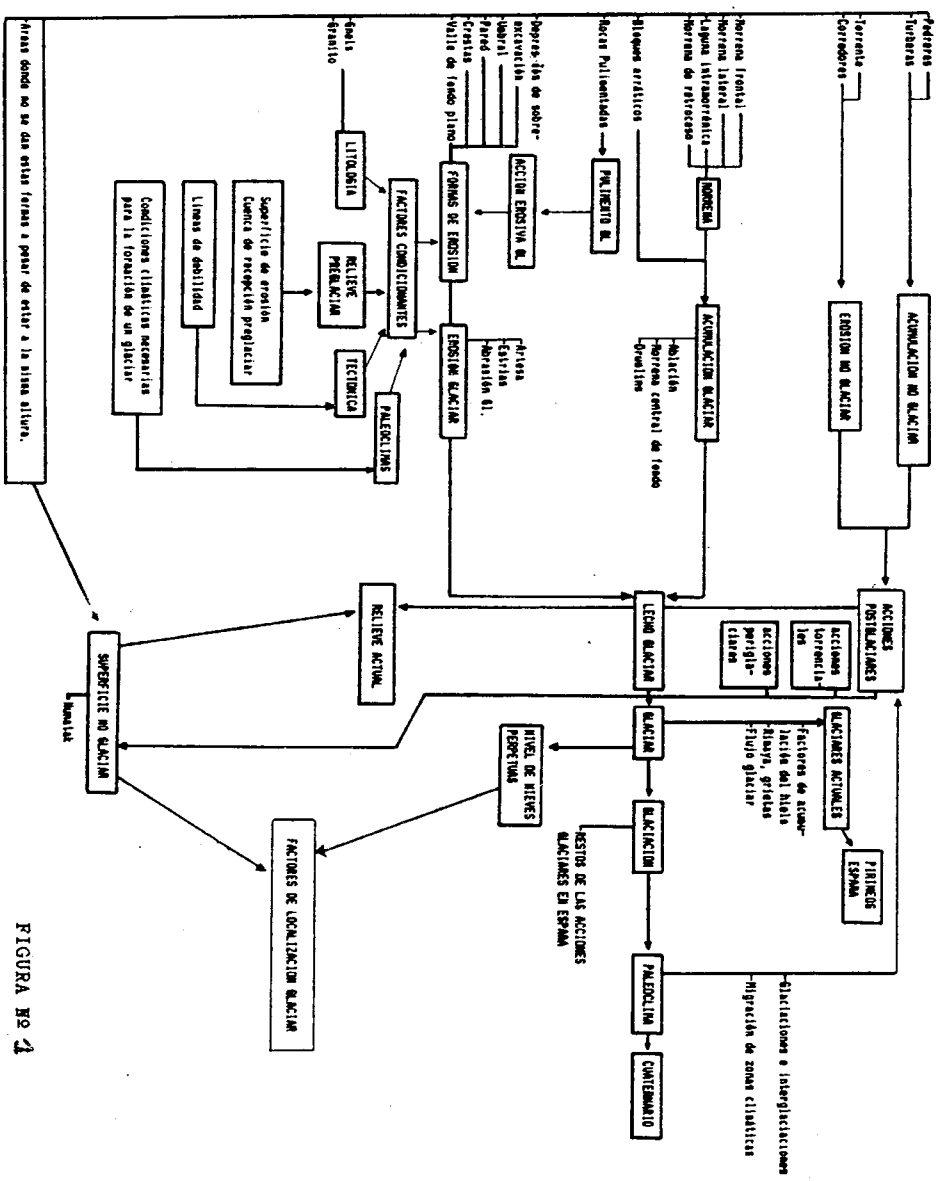


FIGURA No 2

11. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA UTILIZACION DE MAPAS, CROQUIS, PLANOS Y FOTOGRAMAS EN LA E.G.B. Y EL B.U.P.

Jesús Angel Valverde Ortega.

Sección Departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales. E.U. de F. del P. Universidad de Valladolid.

La utilización por parte de los docentes de los medios para representar la superficie terrestre, se ha realizado tradicionalmente desde las disciplinas vinculadas a las Ciencias Sociales: Geografía, Historia, Historia del Arte, y en menor grado otras disciplinas, de un modo aislado e inconexo tanto respecto de los condicionantes psicopedagógicos como de los contenidos.

La mayor parte de las veces esta utilización venía señalada por la necesidad del profesor de referenciar a un espacio geográfico determinado los contenidos, con lo que la "representación" se convertía, la mayor parte de las veces, en un apoyo "casi necesario" para lo que el profesor quería. Otras veces el mapa o la fotografía aérea se convertía y se convierte, en un ejercicio práctico de localización-situación, o en una prueba evaluadora, con lo que, así utilizado, aisladamente, parece formar parte de un concurso en el que la secuencia error-acierto es el objetivo.

Y en fin, la mayor parte de las veces se utiliza como "medio auxiliar" para la enseñanza de las disciplinas de las Ciencias Sociales, en el término más estricto de "auxiliar".

No estamos en ningún caso haciendo valoraciones que impliquen actitudes positivas o negativas, sino que estamos indicando cómo/la utilización rutinaria de estos "medios" puede provocar que pierdan su valor.

Varias son las consideraciones a tener en cuenta para la correcta utilización didáctica de estos medios:

- A.-La capacidad de percibir el espacio geográfico y el tiempo histórico que el niño posee.
- B.-La capacidad de representar ese espacio y por lo tanto de conocer el lenguaje simbólico en él utilizado.
- C.-La relación existente entre los contenidos a desarrollar y los medios a utilizar.
- D.-El grado de relación entre las realidades del medio y sus fórmulas de representación.
- E.-La utilización didáctica de estos medios por parte del profesor.

Estas consideraciones deben entenderse como interrelacionadas y constitutivas de una reflexión previa imprescindible para cualquier utilización de los medios cartográficos en la E.G.B. y el B.U.P.

A. La capacidad de percibir el espacio geográfico y el tiempo histórico que el niño posee.

A este respecto no sería ocioso recordar las ideas que expone HUBERT HANNOUN (1) sobre el espacio y su evolución en el niño: el espacio vivido (2-7 años), el espacio percibido (7-11 años) y el espacio concebido (12-15 años) recogidas por VILARRASA Y COLOMBO (2) en una reciente publicación:

"Ayudar al niño en la evolución de su capacidad de comprensión del espacio requiere evidentemente un tratamiento interdisciplinar... Hay que entrelazar las experiencias realizadas, en dibujo...observación del entorno, sicomotricidad lenguaje..."

Sin embargo, respecto de la percepción del tiempo el niño, siempre según HANNOUN (3) la desarrolla en tres etapas: tiempo vivido (2-7 años), tiempo percibido (7-14 años), tiempo concebido (14-17 años). La aprehensión del tiempo así, necesita, por ser un concepto más complejo, de una mayor capacidad conceptual y del desarrollo casi total por parte del niño de la fase de operaciones formales.

En consecuencia es su capacidad de observar y comprender el medio, lo que determina el conjunto de contenidos que puede conocer, situar y localizar un alumno, así como la forma en que éstos se ordenan.

B. La capacidad de representar en espacio y por lo tanto de conocer el lenguaje simbólico utilizado para su representación.

Tres ideas han de quedar claras a continuación: por un lado, las posibilidades que el niño tiene de representar-se (operar) con el espacio; por otro la capacidad que el niño tiene de expresar gráficamente el espacio (representar-le) y por otro la necesidad de conocer y utilizar el conjunto de símbolos utilizados para esa representación.

Respecto a la primera idea, HOLLOWAY (4) clasifica la representación del espacio en el niño como espacio topológico, espacio proyectivo y espacio euclídeo; aunque no son éstas, a nuestro juicio, ideas que puedan trasladarse directamente a la representación del espacio, qué duda cabe de que nos sirven para comprender la líneas de representación del niño y su evolución. La misma postura, a su vez, expresa OCHAITA (5) cuando se refiere a las relaciones espaciales y a su representación.

En relación con la segunda, el profesor siempre debe tener en consideración los progresos que el niño pueda ir realizando en relación con el uso de conceptos tales como: situación, orientación, localización, dirección, escala; simbolismos y temática.

Obras como las de BOARDMAN (6) y MARCHESI (7) nos aclaran bastante los aspectos referidos tanto a la necesaria organización de los conceptos a utilizar como la jerarquía de éstos en relación con las capacidades del niño. Son, en definitiva, las ideas ya recogidas por GRAVES (8).

Existen varias publicaciones donde se han recogido experiencias, en nuestro campo científico, la Didáctica de las Ciencias Sociales, perfectamente escalonadas para el conocimiento de estos conceptos: por ejemplo las de VILARRASA Y COLOMBO (9) o las de COLE Y BENYON (10).

C. La relación existente entre los contenidos y los medios "auxiliares" a utilizar.

La estructura de los contenidos de las Ciencias Sociales en la que se desarrollan los conocimientos de modo globalizado, a partir de lo que venimos exponiendo, seguiría la siguiente secuenciación en la didáctica educativa no universitaria:

- 1.- Medio local (espacio rural y urbano).
- 2.- Medio regional (espacio local y urbano).
- 3.- Medio nacional.
- 4.- Medio continental.
- 5.- Medio internacional.

A este orden secuencial a nuestro juicio, deberá de ajustarse también la utilización de los medios cartográficos, de tal manera que busquemos una interrelación entre los espacios que el niño puede conocer y los tipos de mapas que mejor pueda reflejar ese espacio.

Una primera aproximación nos llevaría a la siguiente relación:

Medio local.- La familia y la casa: croquis y planos.

- El barrio y la ciudad o la aldea: planos de escalas 1:1000 a 1:5000.

Medio regional.- Análisis global y análisis sectorial: mapas de síntesis y temáticos a escalas 1:100.000 y 1:200.000.

Medio nacional.- Análisis global y análisis sectorial: mapas de síntesis y temáticos a escalas superiores, lo que se conoce como "escalas altas".

Medio internacional.- Los grandes espacios continentales y los espacios socioeconómicos: proyecciones cónicas u ortogonales.

Esta primera aproximación a la utilización de las distintas clases de representaciones, qué duda cabe que debiera experimentar los reajustes necesarios, señalados ya por BAILEY y otros autores, (11) en la utilización de mapas y fotografías aéreas, puesto que presenta, a veces en verdad, más inconvenientes por el cómo se utilizan que el valor que en sí mismo tienen.

Para poner un ejemplo experimentado por nosotros, la utilización de croquis y planos como marco referencial, pero sin valor didáctico en sí mismo, es perfectamente utilizable y comprensible por niños de 5 a 8 años.

Se trata de experiencias que hemos llevado a cabo con niños de Preescolar I para el aprendizaje de pequeños itinerarios en un parque de Valladolid. Aquí pudimos comprobar que estos niños eran capaces de seguir el itinerario a través de un croquis en el que previamente habíamos situado puntos de referencia visibles en la realidad. (12)

Siguiendo este mismo tipo de experiencias pudimos comprobar que los niños interpretaban sin grandes problemas croquis de su casa, o de su clase para orientarse a partir de los 5 años. Fueron experiencias que llevamos a cabo en el curso 1987-88, con 22 alumnos de Preescolar en la E.U.M. de Valladolid.

Somos conscientes de que este mismo camino de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha iniciado ya y de que el análisis de estos planteamientos ya ha sido expresado en otras ocasiones. Pero insistimos en ello, y en la realización continuada de la experiencia, porque muchas veces, pesan más las opiniones preestablecidas que el valor real que ofrece la investigación. Pero para que nuestra ciencia adquiera definitivamente la consideración de tal, se hace preciso multiplicar una y otra vez las experiencias, que ciertamente nunca son iguales en función de los medios en los que se aplican.

El objetivo está ya señalado: utilizar los medios cartográficos en el momento oportuno y con el valor necesario. Estas son, digamos, las experiencias de "laboratorio". Tardarán en llegar las formulaciones definitivas de tesis y leyes (si alguna vez tiene sentido llegar a ellas) para conformar nuestro campo científico.

D. El grado de relación entre las realidades del medio y sus fórmulas de representación.

El problema más importante del que nos ocupáramos ahora sería el de la ESCALA y su utilización. Estamos totalmente de acuerdo con OCHAITA, cuando señala:

"Solamente al final de las operaciones concretas y al inicio de la etapa formal puede el niño comprender las relaciones espaciales de forma total haciendo uso de sistemas de coordenadas convencionales. A partir de esta edad puede comprender las proporciones y distancias que se representan en los mapas, así como empezar a comprender, sobre los mapas, lugares y relaciones espaciales sobre los que no ha tenido experiencia directa". (13).

Si bien son acertadas, en su conjunto, estas ideas, las experiencias desarrolladas por nosotros en la utilización de planos a escalas 1:500 y 1:1000, a nivel de barrio o de ciudad con niños de 9 años nos han permitido comprobar que han sido capaces de comprender la relación dimensional existente, e, incluso operar con planos a diversas escalas.

Siguiendo una vez más, en cierta medida, a OCHAITA (14) debemos recordar la secuencia de construcción/representación con la que los niños interpretan los mapas.

- 1.- Representación topológica (hasta los 7 años).
- 2.- Representación proyectiva y euclídea de modo imperfecto (hasta los 11 años).
- 3.- Representación proyectiva total y euclídea imperfecta (hasta los 15 años).
- 4.- Representación proyectiva completa (hasta los 17 años).

Esta secuencia nos muestra unas referencias muy concretas en la utilización de los distintos medios cartográficos que en nuestra opinión se podía establecer de acuerdo con las siguientes equivalencias:

- 1.- Representación topológica: Croquis/planos.
- 2.- Representación proyectiva: Planos/mapas de baja escala.
- 3.- Representación euclídea: Mapas temáticos y de síntesis de alta escala y proyecciones.

Estas equivalencias que hemos elaborado no deben entenderse claro es, de un modo directo y cerrado. Sobre ellas somos conscientes de que pueden establecerse diversas matizaciones en su significado y alcance.

E. La utilización didáctica de estos medios por parte del profesor.

Todo lo que llevamos expresando, dentro de lo que debe entenderse como la dimensión científica propia de la Didáctica de las Ciencias Sociales, nos debe conducir a formulaciones (todo lo provisionales que se quiera), respecto a los tipos de medios que podrían ser utilizados y que expresamos, en este momento, en apretada síntesis:

MEDIOS BASICOS

-(MB)-

MEDIOS COMPLEJOS

-(MC)-

Croquis de espacios superiores a la casa o a la clase.
Planos escalas de 1:500 a 1:5.000.
Mapas temáticos y de síntesis en escalas superiores a 1:5.000 y proyecciones.
Fotografías aéreas o foto-composiciones.

Los Medios Básicos, pueden utilizarse, en principio, de acuerdo con la secuencia de representaciones a la que nos acabamos de referir con las matizaciones que ya hemos expresado. El valor de su utilización viene señalado precisamente por ser en exclusiva marcos de referencia para desarrollar actividades, pero nunca para poder ser utilizados con valor didáctico en sí mismos, es decir, como portadores de contenidos de conocimiento susceptibles de estructurar a través de ellos una unidad didáctica.

Los Medios Complejos no adquirirían, en nuestra tesis, todo su valor hasta los 11 años. Solo los croquis y planos pueden ser utilizados en su total integridad hasta los 14 años. Y somos conscientes del reto que supone esta afirmación. El resto de los Medios Complejos sólo podrían ser utilizados como lugar de referencia, con valor integral sólo a partir de los 15 años adquirirían un valor total.

NOTAS

- (1) HUBERT ANNOUN: "El niño conquista el medio". Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1977, pág. 72-78.
- (2) VILARRASA Y COLOMBO: "Mediodía-Ejercicios de Exploración y Representación del Espacio". Editorial GRAO. Barcelona, 1988. Págs. 6 y 7.
- (3) Opus cit. Págs. 92-97.
- (4) HOLLOWAY, G.E.T.: "Concepción del espacio en el niño según Piaget". PAIDOS. Buenos Aires, 1969.
- (5) OCHAITA, E.: "Conocimientos del espacio y enseñanza de la Geografía" en Psicología y Educación. VISOR. Madrid, 1987. Págs. 442-448.
- (6) BOARDMAN, D.: "Spatial concept development and primary school map work", en NEW DIRECTIONS IN GEOGRAPHICAL EDUCATION. Palmer Pross. Basingstoke, 1985.
- (7) MARCHESI, A.: "Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio". Estudios de Psicología nº 14 y nº 15. Págs. 85-92. Madrid, 1985.
- (8) GRAVES, N.J.: "La enseñanza de la Geografía". Aprendizaje. VISOR. Madrid, 1985. Págs. 170-177.
- (9) Opus cit. Págs. 107-111.
- (10) COLE, F.P. y BENYON, N.J.: "Iniciación a la Geografía". Fontanella. Barcelona, 1975.
- (11) BAILEY, P.: "Didáctica de la Geografía". Cincel-Kapelusz. Madrid, 1981. Págs. 39 y ss.
- (12) Itinerarios urbanos-Campo Grande. Ayto. de Valladolid. Valladolid, 1987.
- (13) Opus cit. Pág. 444-445.
- (14) Opus cit. Pág. 445.

12. LEGIBILIDAD E INTERPRETACION DE MAPAS. NOTAS ACERCA DE LA UTILIZACION DE DOCUMENTOS CARTOGRAFICOS EN LA ESCUELA.

Francisco Rodríguez Lestegás. Universidad de Santiago.

Introducción.

Es evidente que la Geografía, especialmente si la consideramos desde una perspectiva didáctica, es una ciencia de observación, a veces directa, si el alumno se pone en contacto de modo inmediato con la realidad, pero en el mayor número de casos, indirecta, a través de medios técnicos tales como audiovisuales, ilustraciones, fotografías y, sobre todo, mapas.

En efecto, LACOSTE (1986, p. 27) quien con mayor énfasis nos habla de la importancia que, en cuanto conocimiento de carácter estratégico, tiene la lectura e interpretación de los mapas, los cuales adquirirían por ello la categoría de "elemento fundamental de la Geografía" (vid. también GRAVES, 1985, p. 56).

En cualquier caso, lo que está fuera de duda es que los mapas constituyen "la herramienta distintiva del geógrafo y el documento básico de gran parte de la enseñanza de la Geografía" (BAILEY, 1981, p. 36), si bien, dado su elevado grado de abstracción y convencionalismo, el manejo e interpretación de los mismos exige de sus usuarios el ejercicio de destrezas y procesos mentales para los que no siempre se hallan preparados.

Ello se debe a que los mapas presentan al menos cuatro importantes problemas en su elaboración que distorsionan la realidad y dificultan su correcta lectura. Por un lado, un mapa es una representación geométrica plana, lo que supone trasladar un volumen tridimensional a un plano bidimensional y, además, convertir una superficie casi esférica en otra plana, todo lo cual nos plantea la cuestión de las proyecciones cartográficas.

En segundo término, se trata de una representación a escala, lo que exige una reducción casi siempre brutal de la realidad.

Por otra parte, los mapas no lo muestran todo, sino que constituyen tan sólo una representación parcial y simplificada de la realidad, por cuanto el cartógrafo que elabora el mapa se encarga de seleccionar, de entre los múltiples hechos y procesos que observa sobre la superficie terrestre, aquellos que resultan pertinentes en función de sus propósitos.

Por último, los mapas no representan los fenómenos geográficos tal y como son en la realidad, sino simbólicamente, mediante la utilización de diversos signos y otros convencionalismos, tales como las diferentes tonalidades cromáticas o lo que BAILEY (1981, pp. 39-40) denomina "la vista desde arriba". Proyección, escala, selección y simbolización son, en suma, los grandes problemas cuya comprensión resulta indispensable para una adecuada interpretación de los mapas.

Pero además, la importancia de la observación en la enseñanza de la Geografía nos sugiere el problema de determinar qué es lo que de verdad observan los escolares: ¿ven lo mismo que ve el profesor, o en realidad observan algo distinto? (GRAVES, 1985, p. 136). La respuesta a este interrogante significa que "en cualquier situación de aprendizaje se plantea inmediatamente un problema de percepción, es decir, el profesor debe tener presente que los estudiantes no verán necesariamente lo que él ve en un paisaje o en un mapa. Lo que el estudiante vea en realidad, dependerá de su experiencia previa, del tipo de conceptos que haya adquirido y del tipo de teorías que pueda tener" (GRAVES, 1985, p. 136), efectuándose una interacción entre lo que ofrece el objeto percibido --aspecto acomodativo-receptivo de la percepción-- y lo que aporta el sujeto que percibe --aspecto asimilativo-activo-- (TOMLINSON, 1984, pp. 81-92).

Así pues, "lo percibido por un individuo ayuda a la formación de sus conceptos, pero al mismo tiempo los conceptos previamente adquiridos guían hasta cierto punto la percepción actual" (GRAVES, 1985, p. 36), lo cual nos remite, en definitiva, a los clásicos principios piagetianos de "asimilación" y "acomodación", que hacen referencia a ambos aspectos simultáneos de la cognición (vid. PIAGET, 1969).

El propósito de este trabajo es efectuar un aproximación al problema de la legibilidad e interpretación de los mapas usados habitualmente por los alumnos: ¿qué estrategias utilizan los niños para "leer" un mapa?, ¿qué tipo de información obtienen a partir de esa lectura?, ¿se utilizan adecuadamente los mapas en la escuela?, ¿cómo se podría optimizar la utilización de la documentación cartográfica en la escuela?.

Planteamiento de la investigación y resultados.

Como antecedentes inmediatos de este trabajo debemos mencionar las investigaciones de H.A. SANDFORD (cit. por GRAVES, 1985, p. 148) acerca de los problemas de percepción y comprensión conceptual de los mapas incluidos en atlas escolares. Con un planteamiento metodológico similar, hemos trabajado con una muestra

de 84 niños escolarizados en 7º curso de E.G.B., con edades comprendidas entre 11.9 y 14.9 años, si bien el predominio numérico correspondía a los alumnos con edades situadas entre los 12 y los 13 años (73, 49% del total). La elección de alumnos de 7º curso obedeció a ser éste el último nivel de la E.G.B. en donde se estudian contenidos de Geografía y, por tanto, en donde el escolar debiera acreditar una cierta competencia en lo que a la comprensión cartográfica se refiere.

A la vista de un mapa físico de Europa, escala 1:20.000.000 y proyección cónica modificada, incluido en un atlas escolar (todos los niños de la muestra disponían del mismo atlas), se les indicó que deberán expresar por escrito, durante un tiempo de 30 minutos, toda la información que fuesen capaces de extraer del mapa, estableciendo las relaciones, observaciones y conclusiones que creyesen oportunas. Las respuestas obtenidas podemos clasificarlas en las cuatro categorías siguientes:

Categoría A. - Falta de respuesta o contestación que no se corresponde con el sentido de la prueba, bien por no haber comprendido las instrucciones recibidas o, simplemente, por incapacidad para obtener y/o expresar informaciones a partir de la "lectura" del mapa. Por ejemplo, explicación del significado de los signos convencionales que figuraban en la leyenda del mapa; comentario acerca de los recursos económicos del continente (que no aparecían reflejados en el mapa), etc. En esta categoría se pueden incluir 21 ejercicios (exactamente el 25% de los encuestados).

Categoría B. - Inventario de elementos geográficos (montañas, ríos, mares, cabos, golfos, penínsulas, islas, etc.), siguiendo un orden de O. a E. y/o de S. a N., y más concretamente desde la Península Ibérica hasta la URSS y hasta Escandinavia. A esta categoría se pueden adscribir 14 respuestas, lo que representa el 16,67% del total.

Categoría C. - Descripción de los aspectos físicos que aparecen en el mapa, localizándolos por países o grandes espacios regionales, y siguiendo un orden similar al expresado en la categoría anterior, o bien jerarquizándolos según su magnitud (altura de las montañas, longitud de los ríos, etc.). A esta categoría corresponden 44 respuestas, esto es, el 52,38% del total.

Categoría D. - Visión global del continente, poniendo de relieve uno o varios hechos esenciales de la configuración física de Europa, tales como su carácter "peninsular" con respecto a Asia, la moderación climática y morfológica, la considerable longitud y articulación del perfil costero, etc. Tan sólo 5 ejercicios (es decir, el 5,95% del total) merecen ser incluidos en esta categoría.

Discusión de los resultados y conclusiones.

Numerosas investigaciones, en particular las de F.M. PRIOR y P.F. DALE (cit. por GRAVES, 1985, p. 173), han puesto de manifiesto cómo los mapas a gran escala pueden ser comprendidos por niños de 10 u 11 años, sobre todo si representan áreas o paisajes con los que están familiarizados. Pero los mapas a menor escala, como ocurre con los incluidos normalmente en los atlas escolares y objeto de esta investigación, presentan mayores dificultades de interpretación "al requerir la traducción, a formas conceptuales significativas, de símbolos sobre la información correspondiente a zonas muy extensas" (GRAVES, 1985, p. 175) y acerca de las cuales la mayoría de los estudiantes carece de experiencia directa, "por lo que sólo pueden obtenerse conceptualizaciones mediante analogías, indirectamente o mediante inferencias" (GRAVES, 1985, p. 175).

Se observa también esa tendencia perceptivo-conceptual, propia de los niños, a centrarse en aspectos limitados, detalles particulares o micropautas, contenidos en la información cartográfica (GRAVES, 1985, p. 147), en vez de explorar el mapa en busca de distribuciones y generalizaciones.

Así pues, la conclusión más inmediata que se desprende es la absoluta inutilidad del uso de mapas convencionales con niños menores de 10 años, puesto que, a lo sumo, sólo serán capaces de realizar sobre ellos ejercicios de localización y otras actividades de corte más o menos memorístico (PANAREDA, 1984, p. 6), pero en ningún caso lograrán "visualizar" el territorio a través de su representación cartográfica.

Ahora bien, la "lectura" del mapa puede y debe ser preparada pedagógicamente si, con anterioridad a esa edad (incluso ya desde Preescolar; vid. PIÑEIRO, 1987), los niños se enfrentan a una serie de prerrequisitos de la interpretación cartográfica propiamente dicha. Por ejemplo, ejercicios de observación y representación conducentes a la elaboración de croquis panorámicos del entorno; actividades que planteen al niño la constatación de la existencia de diferentes niveles de percepción y representación, lo que permitirá una correcta comprensión posterior de la noción de escala; tareas de utilización de signos convencionales; dibujo de planos sencillos correspondientes a espacios reducidos y familiares para el niño (su habitación, su vivienda, su clase, una planta de su colegio, etc.); observación de fotografías aéreas, dado que representan un grado de abstracción inferior al de los mapas, etc. (vid. MONTOYA, 1974; BARQUIZA y GIORDANO, 1977;

PANAREDA, 1984; FRAILE, 1986; CORBERO et al., 1988).

En fin, entre los propósitos de este trabajo no está, desde luego, la pretensión de ofrecer una relación exhaustiva y pormenorizada de ejercicios que conduzcan a una utilización correcta, eficaz y provechosa de los mapas por parte de los escolares, y para lo cual remito a la bibliografía referenciada. Pero no quiero, sin embargo, desaprovechar la oportunidad de insistir en lo que con gran claridad ha expresado JOLY (1979, p. 69): "La expresión cartográfica resulta de la producción sucesiva o simultánea de imágenes significativas. El lector percibe cada una de estas imágenes en un instante, y las agrupa cerebralmente en un conjunto coordinado, lo que le permite comprender el mensaje enunciado". El mapa encierra, pues, un contenido que únicamente puede ser descifrado si se conocen las claves utilizadas en el proceso de su confección.

Cabe afirmar, entonces, que existe un auténtico "lenguaje cartográfico", cuyo estudio constituye el objeto de la "Semiología gráfica" (vid. BERTIN, 1967). El geógrafo necesariamente debe conocer y saber formular este lenguaje; el enseñante de Geografía tiene que preocuparse de que sus alumnos lo comprendan, es decir, tiene que enseñarles a "leer" los mapas, que sean capaces de percibir e interpretar correctamente toda la información que el documento cartográfico contiene; y ambos -geógrafo y/o enseñante de Geografía- tienen que conocer y saber valorar las cualidades que debe reunir un buen mapa (precisión, expresión, legibilidad y eficacia o rendimiento; JOLY, 1979, pp. 106-113), puesto que de ellas y de un correcto aprendizaje dependerá el éxito en la utilización de documentación cartográfica en la escuela.

BIBLIOGRAFIA

- BAILEY, P. 1981: Didáctica de la Geografía. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- BARQUIZA, L.R. de y GIORDANO, N.M. de. 1977: Antes que el mapa. Kapelusz, Buenos Aires.
- BERTIN, J. 1967: Sémiologie graphique. Les diagrammes, les réseaux, les cartes. Mouton, París.
- CORBERO, M.V. y otros. 1988: Trabajar mapas. Alhambra, Madrid.
- FRAILE, L. 1986: Lectura de planos. Penthalon. Madrid.
- GRAVES, N.J. 1985: La enseñanza de La Geografía. Visor, Madrid.
- JOLY, F. 1979: La Cartografía. Ariel, Barcelona.
- LACOSTE, Y. 1986: La enseñanza de la Geografía. I.C.E. de la Univ. de Salamanca.
- MONTOYA, M. de. 1974: Localización espacial. Su secuencia a través de diversos niveles de comprensión. Kapelusz, Buenos Aires.
- PANAREDA, J.M. 1984: Cómo interpretar el mapa topográfico. Anaya, Madrid.
- PIAGET, J. 1969: El nacimiento de la inteligencia en el niño. Aguilar, Madrid.
- PIÑEIRO, M.R. 1987: "La lectura del mapa en el niño preescolar". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 0, pp. 67-76.
- TOMLINSON, P. 1984: Psicología Educativa. Pirámide, Madrid.

13. INVESTIGACION ACTIVA DE LA UNIDAD "REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA TIERRA". ESTUDIO EVALUATIVO Y COMPARATIVO DE DOS CONJUNTOS: EGB Y EUM.

Juan José Cabrera de la Colina.

Profesor Titular de Análisis Geográfico Regional. Escuela Universitaria de Magisterio. Córdoba.

La presente comunicación tiene su origen en los resultados obtenidos del análisis en la aplicación de una experiencia llevada a cabo en la Escuela de Prácticas Aneja a nuestra E.U. de Magisterio, y simultáneamente en nuestro Centro sobre alumnos de Geografía General, de un Proyecto de Experiencia (PED) (1), eminentemente de motivación y participación activa.

Personalmente me interesé en efectuar el estudio analítico y comparativo de los conjuntos EGB y EUM.

En esta línea de investigación he querido mostrar nuestro resultado en dos direcciones:

- a.- Análisis de los índices de facilidad y discriminación de cada ítem que se presenta en la primera sesión de trabajo de PDE, sobre un tema de carácter netamente geográfico y base para la comprensión de esta Ciencia, como es la referencia al concepto de "espacio", tarea que se desarrolla a través del mapa y la escala.
- b.- Estudio comparativo de las contestaciones buenas, regulares y negativas entre dos caracteres diferentes: sexo y nivel de enseñanza; para ello nos apoyamos en la curva normal y en el test chi cuadrado.

I. Análisis de ítems según índices de facilidad y discriminación. (2)

Aplicado el test de motivación y evaluación inicial para esta unidad didáctica, analizamos la valoración de cada ítem en la EGB, según estos índices de los resultados se observa que en los subconjuntos alumnos/as de EGB se hallan el índice de facilidad por debajo de 0,5 en la mayoría de los ítems, y que conforme se avanza en los ítems del test, se da una mayor tendencia a mayor facilidad.

Así como es mayor el índice de facilidad en ellas que en los alumnos, que contrasta con el mayor índice discriminatorio de los ítems en las alumnas, siendo normal en el subconjunto de los alumnos.

En conjunto podemos afirmar que los ítems no tienen problema de confusión expresiva, sino la ausencia de conocimientos previos lógicos, o más bien en la menor capacidad de atención, capacidad de comprensión y deducción de los alumnos que en las alumnas, a la edad de 11-12 años.

II. Nivel de contestación de los ítems. Estudio comparativo.

El análisis de este punto nos es útil para conocer la normalidad de respuestas de los ítems y la aleatoriedad de respuestas de éstos con respecto a los caracteres: de sexo en el nivel de 6^a de EGB, y del nivel de enseñanza (EGB, EUM).

Los resultados del estudio de estos datos correspondientes a los conjuntos de alumnos y alumnas, nos indican la tendencia a la anormalidad en ambos conjuntos, siendo más acusado en los alumnos, de sentido negativo con un valor de x de 1,56 inferior con respecto a la normal, siendo la desviación típica de 1,69 que nos indica una distribución muy agrupada a la media. Mientras que en las alumnas tiende a la normalidad.

El segundo elemento comparativo es referido a la aleatoriedad de las contestaciones, aplicando el test chi cuadrado, en cada una de las calificaciones de buena, regular y mal.

Para el test chi cuadrado, hallado a ambos conjuntos, hemos empleado el nivel de significación 0,01 para un grado de libertad de 1, siendo su valor crítico 6,64.

En la relación alumnos/as de 6^a de EGB, sólo en la contestación calificada de regular se da un 1% de probabilidad de que la distribución contrastada sea aleatoria.

En la segunda relación de carácter nivel de enseñanza EGB-EUM, las contestaciones calificadas de buena y regular, se da también menos de 1% de probabilidad que las relaciones aleatorias.

Luego hemos de deducir que existe una fuerte relación de contraste entre los dos conjuntos de cada carácter, de tipo causal.

Los histogramas nos revelan los niveles diferenciados de las contestaciones de los ítems.

III. Aportación final.

Es necesaria la creación de proyectos de experiencias de mejora en la didáctica de la Geografía a todos los niveles de la enseñanza, y que éstos sean elaborados y trabajados con un cuerpo de teoría por el profesor universitario o Departamentos, pero que su aplicabilidad ha de llevarse a cabo, también, con un cuerpo de técnicas científicas de investigación activa, que las Facultades Pedagógicas Experimentales o ICE han de divulgar en los centros universitarios.

En nuestro caso, nos parece óptimo que sean las Escuelas Universitarias de Magisterio quienes lleven estas tareas de creación de Proyectos de Experiencias a los niveles de enseñanza de EGB y de nuestros Centros, y que conduzcan estas experiencias a sus discentes.

Estas prácticas investigadoras llevarían a un análisis real de los problemas de enseñanza de la Geografía en su diversidad temática y sería una vía de búsqueda de soluciones.

NOTAS:

(1) P.D.E., para mayor referencia consultar "La educación en Andalucía". A.AA.AA. de la E.U.M. de Córdoba, 1979.

(2) SALVADOR GARCIA. Copyright 1974 by ICE NA. 105 - 1970 (XI).

14. LOS ATLAS ESCOLARES: UN ANALISIS DE SUS CARACTERISTICAS FORMALES Y CONTENIDOS.

Felipe Javier Hernando Sanz.
Geógrafo.

Introducción.

El lenguaje gráfico potenciado en las dos últimas décadas, ha cuajado de forma definitiva en el área de diseño de la enseñanza escolar.

La Geografía, a pesar de la situación de crisis en que se encuentra, como materia de la enseñanza, está contribuyendo de forma decidida al desarrollo del lenguaje gráfico, en los proyectos curriculares. Habilidades como la expresión cartográfica, la representación gráfica del paisaje, la elaboración y análisis de gráficos son objetivos específicos a cubrir en los programas educativos oficiales.

La geografía y la cartografía aportan un lenguaje específico en el dilatado bagaje curricular de las ciencias sociales, tan importante como los lenguajes oral, escrito y numérico. La década de los ochenta ha resultado ser extraordinariamente prolífica en la producción de recursos gráficos, no sólo en el ámbito de la cartografía, sino en todas las disciplinas del saber humano, y por supuesto en todos los órdenes expresivos.

La cartografía ha evolucionado en las últimas décadas de una forma sorprendente. Esta afirmación se puede constatar observando la diferencia que existe entre los Atlas clásicos y tradicionales de la primera mitad de siglo, que centraban toda su atención en aspectos de tipo locacional, y los Atlas del último cuarto de siglo, que además de presentar técnicas cartográficas mucho más depuradas y complejas, dan mayor relevancia a los aspectos temáticos.

La cartografía y todas las actividades relacionadas con el proceso de producción de mapas, desde la observación directa sobre el terreno, pasando por la explotación de los documentos elaborados, han sufrido importantes transformaciones. Al mismo tiempo, las concepciones educativas han evolucionado, y en las últimas décadas han sufrido importantes transformaciones técnicas y metodológicas. Ahora bien, ¿podemos asegurar que en la misma línea de transformación, los materiales cartográficos escolares se han adaptado a las nuevas necesidades de explotación, y a las nuevas orientaciones teóricas y metodológicas que marca la pedagogía?

La respuesta a tan enjundiosa cuestión pretendemos darla en el desarrollo de la presente comunicación, que tiene por objeto el análisis de las características formales y del contenido que presentan los Atlas escolares de mayor difusión en el mercado español.

1.- La cartografía y su difusión en la escuela.

El aprendizaje correcto en la representación espacial de los objetos y fenómenos vistos y observados es uno de los objetivos generales a cubrir en la escuela.

Ante la cuestión de qué debe saber un niño sobre las condiciones geográficas para poder aprovechar adecuadamente las posibilidades de un mapa, tenemos que señalar:

- a). cualquier lector de un mapa, y muy especialmente, los niños de edades comprendidas entre los 8 y los 13 años, deben ser capaces de formar imágenes mentales de todos los elementos geográficos cartografiados en él.
- b). por esta razón, el mecanismo de aprendizaje en la lectura e interpretación de la cartografía escolar debe respetar una premisa fundamental, la adecuación de los contenidos del mapa a la edad con que cuenta el destinatario del mismo.

Por definición un mapa es una representación abstracta de la realidad, realizada sobre una superficie plana. Precisamente el grado de abstracción es el principal elemento que se debe cuidar en la cartografía, en el momento de su utilización en la escuela; teniendo en cuenta que un elevado grado de abstracción en la representación en un mapa de las condiciones geográficas de un espacio dificultará su lectura.

Desde nuestra perspectiva, creemos que el mecanismo de aprendizaje en la lectura e interpretación de los mapas en la escuela debe ser gradual y plenamente dependiente de la edad de sus destinatarios.

En este sentido, sin pretender profundizar en la utilización que debe darse a la cartografía en la escuela, el mecanismo de aprendizaje en la lectura e interpretación de mapas precisa de una serie de requisitos que exponemos sucintamente.

- a). el proceso de aprendizaje debe ser gradual. Esto quiere decir que concebir un Atlas para una amplia

gama de niveles educativos, es imposible, además de antipedagógico.

- b). la edad del usuario del Atlas es un factor determinante, para el establecimiento de objetivos a cubrir en la programación y confección de la obra cartográfica.
- c). en esta serie secuencial de aprendizaje deben contemplarse también de una manera secuencial un mínimo de "habilidades gráficas" o recursos de conocimiento para la utilización de la cartografía en el aula.
- d). el desarrollo de habilidades gráficas exige un entrenamiento que conviene iniciar en las edades más tempranas, preferentemente en la escuela primaria, con el último fin de que tales habilidades se vayan perfilando y asentando de una forma gradual con el paso del tiempo, de manera que el niño pueda asimilarlas progresivamente.
- e). el proceso de aprendizaje debe ser progresivo y guardar un perfecto paralelismo con el transcurrir de las etapas de desarrollo mental del niño consensuadas por diversos autores (Piajet, Pestalozzi).
- f). a grandes rasgos las etapas o secuencias de este desarrollo se caracterizan por el paso de una concepción topológica a una concepción proyectiva (7-12 años) para terminar en una etapa en la que el espacio se concibe desde una perspectiva euclídeana.

2.- Metodología del análisis.

Como se ha señalado el objetivo del análisis es conocer las características formales y de contenido de los Atlas escolares para posteriormente valorar su utilidad para la enseñanza de la Geografía.

El ámbito del análisis lo hemos centrado en los doce Atlas escolares de mayor difusión de los circuitos comerciales de nuestro país. La identificación y características bibliográficas de los Atlas analizados se presentan en el cuadro número 1.

Cada uno de los Atlas seleccionados ha sido analizado desde una cuádruple perspectiva, cubriendo metodológicamente cuatro fases de análisis.

Las cuatro fases de análisis responden a los siguientes presupuestos:

FASE 1 (ver figura nº 3).

En esta fase se han considerado las características científico-técnicas que determinan el rigor cartográfico de las obras y su nivel de contenidos:

- a). **Contenidos cartográficos formales** o ingredientes con que cuentan los mapas de las publicaciones analizadas.
- b). **Grabaciones cartográficas.** Bajo este epígrafe se han considerado aquellos aspectos que hacen alusión a la precisión cartográfica del producto, así como también la homogeneidad con que cuenta la obra en cuestión.
- c). **Simbología y bolos de localización.** Aquí se ha valorado la precisión en la localización cartográfica de los símbolos y los bolos de localización, su jerarquización, y por supuesto su legibilidad.
- d). **Rotulación.** Su legibilidad, así como la jerarquización y la rotulación de los aspectos geográficos más importantes han sido los criterios que se han valorado.

FASE 2 (ver figura nº 4).

En una segunda fase del análisis se valora en cada una de las publicaciones seleccionadas la capacidad de respuesta que ofrecen a las habilidades gráficas y ejercicios considerados como necesarios para cada grupo de edades.

CUADRO NUMERO 1

Atlas Básico AGUILAR (1976).

Madrid. Aguilar, S.A. de Ediciones.

. 1 volumen de 22,5 cms. x 30 cms. de 64

páginas.

- . 54 páginas impresas a todo color.
- . 104 mapas.
- . 38 gráficos, tablas y dibujos.
- . 5.000 topónimos.
- . sin fotografías.

- . cuenta con un índice toponímico.

Atlas Básico EVEREST (1979)
Everest. León, 91 págs.

- . 1 volumen de 23 cms. x 28 cms. de 91 págs.
- . 82 págs. impresas a todo color.
- . 128 mapas.
- . 56 gráficos y tablas.
- . 3.000 topónimos.
- . 67 fotografías.

Atlas Básico Santillana (NEGRO) (1979).
Madrid, Santillana, S.A. de Ediciones, 97 págs.

- . 1 volumen de 26 x 34,5 cms. de 97 págs.
- . 64 págs. impresas a todo color, a cinco tintas.
- . 150 mapas.
- . 103 gráficos y tablas.
- . 14.000 topónimos.
- . 57 fotografías y dibujos.
- . Cuenta con un glosario de términos geográficos y un índice toponímico.

Atlas Básico Santillana (AZUL) (1986).
Madrid, Santillana, S.A. Ediciones, 159 págs.

- . 1 volumen de 21,5 x 28,5 cms.
- . 159 págs. impresas a todo color, cuatro tintas.
- . 340 mapas.

- . 135 gráficos y tablas.
- . 5.000 topónimos.
- . 70 fotografías y dibujos.
- . Cuenta con un glosario geográfico apoyado en unas láminas de gran riqueza y fuerza plástica.
- . Hay que destacar el bloque temático que lleva por título: La realidad y su representación facilita las claves para entender las distintas formas de representar la realidad en un croquis, mapas y gráficos.

Atlas Escolar Emesa (1978).
Madrid, Editorial Magisterio Español.

- . En 1986 se inserta un cuadernillo que se vende junto al Atlas con el título de: ESPAÑA AUTONÓMICA, pretende ser un complemento del ATLAS ESCOLAR, 25 págs.
- . 1 volumen de 22,5 x 26 cms. de 127 págs.
- . 117 págs. impresas a todo color + 4 págs. de tablas.
- . 132 mapas.
- . 108 gráficos y tablas.
- . 15.000 topónimos.
- . sin fotografías.

ESPAÑA AUTONÓMICA.

- . 1 volumen de 22,5 x 28 cms. de 25 págs.
- . 20 págs. impresas a todo color.
- . 21 mapas.
- . 5.000 topónimos.

- . sin fotografías.

Atlas Escolar de Geografía VOX (1986).
Barcelona, Bibliograph S.A., 72 págs. + glosario.

- . 1 volumen de 23 x 28 cms.
- . 80 págs. impresas a todo color, cuatro tintas.
- . 67 mapas.
- . 60 ilustraciones a todo color.
- . Cuenta con un apéndice diccionario de conceptos geográficos y cartográficos.

Atlas Geográfico Universal Salinas (1971).
Madrid, Salvador Salinas, 39 Edición. 66 págs.

- . 1 volumen de 25 x 34 cms.
- . 121 mapas.
- . 72 gráficos y dibujos.
- . 10.000 topónimos.
- . 36 fotografías.

Atlas Geografía e Historia (1977).
Madrid, Ediciones SALMA, 236 págs. + 8 de introducción.

- . 1 volumen de 26 x 33 cms.
- . 233 mapas de geografía + 133 gráficos tablas y dibujos.
- . 82 mapas de historia + 31 gráficos y tablas.
- . 9.200 topónimos.
- . 219 fotografías de geografía + 34 fotografías de historia.

Atlas Geográfico Universal y de España VOX (1979).

Barcelona, Bibliograph S.A., 98 págs. + glosario + + topónimos = 128 págs.

- . 1 volumen de 23 x 26 cms.
- . 64 págs. impresas a todo color, cuatro tintas.
- . 93 mapas.
- . 8.470 topónimos.
- . 59 fotografías.
- . Cuenta con diccionario de conceptos geográficos.
- . Cuenta con 16 págs. de índice topónimo.

Atlas del Mundo AGUILAR (1988).
Madrid, Aguilar S.A , 312 págs.

- . 1 volumen de 24 x 33,5 cms. encuadernado en tela estampada con sobrecubierta.
- . 122 págs. a todo color, con cartografía a diferentes escalas.
- . 96 págs. de enciclopedia de la Tierra profusamente ilustradas con fotografías, dibujos, diagramas y gráficos.
- . 53.000 topónimos.

ATLAS MUNDIAL BASICO (AGOSTINI) (1984).
Barcelona, Planeta de Agostini.

- . 1 volumen 21,5 x 30 cms. de 80 págs.
- . 64 págs. cartográficas.
- . 70 mapas.
- . 42 gráficos, tablas y dibujos.
- . 17.500 topónimos.

- . sin cartografía.
- . Cuenta con un índice toponímico.

Atlas mundial EMESA (1978).

Madrid, Magisterio Español, 303 págs. con TOPONIMIA incluida.

- . 1 volumen de 22,5 x 28 cms.
- . 201 págs. impresas a todo color + 102 págs. de índice toponímico.
- . 14 págs. de introducción.
- . 258 mapas.
- . 218 gráficos y tablas.
- . 25.000 topónimos.
- . sin fotografías.
- . Cuenta con una introducción sobre la cartografía (proyección, escala,...), un cuadro sobre las principales dimensiones fisiográficas, un cuadro sobre los principales países del mundo, un cuadro sobre las principales ciudades del mundo, un glosario de términos geográficos extranjeros, un índice de localización de términos geográficos.

FASE 3 (ver figura nº 5).

El tercer aspecto analizado ha sido la proporción de cartografía locacional y cartografía temática que presentan dichos Atlas; para ello se han contabilizado las páginas elaboradas cartográficamente y se han segregado atendiendo a la doble especificación cartografía locacional y cartografía temática.

FASE 4 (ver figura nº 6).

La distribución de los contenidos temáticos en el Atlas ha sido otro punto de interés en nuestro análisis, gracias a él podremos comprobar la adecuación de los materiales cartográficos de estos Atlas a la programación educativa del Ministerio.

En estas cuatro fases del análisis de las características formales y de contenido de los Atlas escolares hemos desarrollado dos tipos de valoración.

En las fases 1 y 2 una valoración subjetiva; que considera cada uno de los aspectos señalados y lo valora desde 0 a 10 según el grado de conformidad. Somos conscientes de haber podido sobrevalorar o infravalorar algunos aspectos concretos, a pesar de la homogeneidad de criterio en la calificación. En las fases 3 y 4 nos hemos atendido a una valoración de carácter objetivable: el número de páginas y el porcentaje relacional de las mismas que tiene.

También somos plenamente conscientes de que en este análisis se podrían haber seleccionado otros criterios y variables para su evaluación. Entre ellos la presentación de la cartografía (formato, encuadernación, calidad, tintas, etc.), la existencia o ausencia de ilustraciones fotográficas; la distribución de las unidades temáticas (lógica en la distribución, extensión, ausencia de actividades, analogías y modelos, etc.). Sin embargo, pensamos que las variables utilizadas son lo suficientemente significativas para el análisis que nos hemos propuesto.

CUADRO NUMERO 2.

HABILIDADES GRAFICAS Y EJERCICIOS QUE PUEDEN DESARROLLARSE NORMALMENTE A DIFERENTES EDADES.

EDAD	ACTIVIDADES Y EJERCICIOS
5-7	<ul style="list-style-type: none"> . Ejercicios topológicos. . Clasificación de objetos por tamaños y configuración general. . Medidas antropométricas del espacio.
7-9	<ul style="list-style-type: none"> . Orientación. . Dibujar objetos y superficies en planos a gran escala. . Utilizar e interpretar símbolos convencionales.
9-11	<ul style="list-style-type: none"> . Señalar direcciones cardinales. Utilización de la brújula. . Utilización de mapas de gran escala (1:500 a 1: 5.000). . Medidas en línea recta y en rutas sinuosas.
11-13	<ul style="list-style-type: none"> . Aprender el significado de los cambios de escala. . Comparar mapas a gran escala y fotografías aéreas oblicuas. . Construir maquetas y mapas en relieve. . Comprensión del significado de las curvas de nivel y medidas de altura y desniveles en los mapas topográficos. . Realizar bosquejos del paisaje a partir de fotografías.
11-16	<ul style="list-style-type: none"> . Describir un paisaje utilizando combinadamente mapas y fotografías. . Utilización de mapas de escala media (1:10.000 a 1:100.000). . Ejercicios sobre mapas temáticos y correlaciones simples entre ellos.
16-19	<ul style="list-style-type: none"> . Medidas y correlaciones estadísticas simples sobre mapas a media y pequeña escala. . Ejercicios sobre fotografía aérea vertical. . Interpretación y elaboración de mapas de usos del suelo y comparación con modelos teóricos.

3.- Presentación de resultados.

Los resultados de la investigación efectuada en torno a los Atlas Escolares con mayor difusión en el mercado aparecen sintetizados en las figuras 3 a 6. De su interpretación y análisis se deducen las siguientes características:

- a). en cuanto a las características de los contenidos cartográficos se observa que la mayoría de las publicaciones presentan importantes lagunas, sobre todo en la complicación de las leyendas, que si no se encuentran muy alejadas del mapa en sí (en una leyenda general para todos los mapas), éstas se hacen excesivamente complejas en su lectura.
- b). en general, en los Atlas Escolares analizados hemos podido comprobar como las grabaciones cartográficas son de bastante calidad, aunque como elemento negativo observamos, en bastantes de ellos, un tratamiento heterogéneo en la cartografía presentada en la obra..
- c). atendiendo a la simbología y bolos de localización hemos podido detectar la ausencia casi genérica de un lenguaje gráfico, claro y expresivo, de ahí las bajas puntuaciones otorgadas en la jerarquización de la simbología. En menor medida, pero con importantes limitaciones comprobamos ciertas dificultades en la legibilidad de la simbología, con una inadecuación en la abstracción al nivel educativo dirigido.
- d). en algunos Atlas hemos comprobado la existencia de auténticos errores en la localización de la

simbología y los bolos de localización. Los Atlas, documentos locacionales por excelencia, no pueden permitirse este tipo de errores, pues errores de este tipo descalifican toda la obra en conjunto.

- e). en función de la rotulación hemos podido comprobar ciertas desigualdades en el tratamiento, pues conservando, por lo general, unos buenos niveles de calidad, presentan, casi todas las obras, una jerarquización de los cuerpos y tipos y una legibilidad más que aceptable.
- f). tratamiento tradicional de la cartografía desde un punto de vista formal. Este tratamiento tradicional se encuentra acompañado de un desarrollo temático realizado bajo una concepción académica clásica de la Geografía que en muchas ocasiones presenta un tratamiento poco riguroso.
- g). en general, y considerando solamente las características científico-técnicas de los Atlas Escolares, analizados en la FASE 1 de nuestra investigación podemos calificar de notable su aportación.
- h). nuestro juicio crítico referido al planteamiento de habilidades gráficas y ejercicios que pueden desarrollarse a diferentes edades en los Atlas estudiados, se convierte en negativo, pues la mayoría no sólo no cubren adecuadamente cada una de estas habilidades, sino que ni siquiera las facilitan con sus contenidos. Los Atlas básicos Santillana, Salma y Everest son los únicos que mejor o peor se adaptan al desarrollo de habilidades y ejercicios básicos para estas edades.
- i). si comparamos la figura nº 4, con la propuesta que hace David Boardman (fig. 2) como secuencia de actividades y ejercicios de complejidad creciente y adaptados al desarrollo mental de los niños que exponemos a continuación; llegamos a la conclusión de la inadaptación existente entre los públicos potenciales a los que van dirigidos los Atlas (ver ficha bibliográfica) y las habilidades gráficas y ejercicios que pueden desarrollar en dichas edades.
- j). salvo los tres Atlas mencionados con anterioridad, no consideramos adecuados los planteamientos de actividades gráficas en ninguno de los materiales seleccionados en la investigación.
- k). en cualquier caso se hace necesaria una serie gradual de Atlas, que cubra todo el espectro de edades o de ciclos educativos, jerarquizando sus niveles de ejercicios e información.
- l). la explicación de la mayor parte de las limitaciones que hemos hecho notar en los Atlas analizados podemos encontrarla en el tercer nivel de análisis que hemos desarrollado. Si analizamos detenidamente el número de páginas dedicadas a cartografía locacional y a cartografía temática, observamos que en la mayoría de los casos, o se encuentran equilibradas, o la cartografía locacional desborda los contenidos temáticos. Esto obedece a una concepción clásica de la cartografía y de la geografía, que propicia el desarrollo desmesurado de mapas temáticos que inician al niño en las actividades básicas señaladas es totalmente positivo. La inadecuación de los materiales queda, pues, nuevamente manifiesta a la hora de analizar esta variable.
- m). en la cuarta fase del análisis hemos detectado una desconexión brutal entre los contenidos temáticos de los Atlas y los bloques temáticos, temas de trabajo y objetivos que señala el ministerio para cada nivel educativo.

En la elaboración de los Programas Renovados se plantea como método de actuación el de la programación de objetivos, concretando lo que se quiere y pretende.

Si exceptuamos el Atlas Mundial de EMESA, el Atlas Básico Santillana (azul) y el Atlas Escolar VOX, el resto no se adaptan, para nada, a los bloques curriculares de los Programas Renovados.

4.- Conclusiones.

En este trabajo nos hemos cuestionado la adaptación que tienen los Atlas Escolares a la capacitación de los niños en diferentes niveles de educación y a los objetivos propugnados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Para ello se ha seleccionado un repertorio de Atlas Escolares, de los que tras un minucioso análisis llegamos a las siguientes conclusiones:

- a). inadecuación de la mayor parte de los Atlas Escolares analizados, a las capacidades que presentan los niños para realizar habilidades gráficas y ejercicios de localización.
- b). inadaptación a su vez, casi general, a los niveles básicos de referencia señalados por el

- c). de ello se puede deducir que en el mercado español existe una importante laguna a cubrir en cuanto a cartografía escolar, que supere la polivalencia de los Atlas escolares, atendiendo a las diferentes realidades de conocimiento formal y capacidad de los niños.
- d). las orientaciones a seguir para cubrir esta laguna exigen una adecuación de los materiales cartográficos a la edad de los usuarios y a los proyectos curriculares.
- e). el tratamiento gradual de las habilidades y actividades cartográficas es otro de los presupuestos a defender para llegar a conseguir una línea editorial de cartografía que se ocupe de los aspectos reseñados en el artículo.
- f). la utilización y adaptación de materiales cartográficos de empresas punteras e internacionales de cartografía, son considerar en esta selección los objetivos y los destinatarios potenciales de las obras cartográficas.
- g). sobre el desarrollo temático de los Atlas escolares analizados gravita una concepción académica clásica y formalista de la Geografía. Una Geografía que como ciencia social que es, ha experimentado profundos y complejos cambios.
- h). los Atlas españoles del futuro, por último, exigen una renovación pedagógica en cuanto a su realización u, lo que es más importante, un acomodo a las líneas maestras de lo que es la Geografía en la actualidad, potenciando la cartografía temática sobre la locacional.

FIGURA NUMERO 3 : PRESENTACION DE RESULTADOS (FASE 1).

	TOTALES PARCIALES	101	104	115	76	73	96	106	98	113	94	100	70
ATLAS SALINAS													
ATLAS GEOGRAF.HIST.SALMA													
ATLAS M.AGOSTINI-PLANETA													
ATLAS MUNDIAL EMESA													
ATLAS ESCOLAR EMESA													
ATLAS UNIV. Y DE ESPAÑA SPES													
ATLAS ESCOLAR VOX													
ATLAS BASICO EVEREST													
ATLAS BASICO NEGRO SANTILLANA													
ATLAS BASICO AZUL SANTILLANA													
ATLAS BASICO AGUILAR													
ATLAS DEL MUNDO AGUILAR													
		10	10	5	10	10	10	10	10	10	10	10	10
		10	10	10	3	10	10	10	10	10	10	10	10
		5	5	10	5	5	5	8	3	8	8	10	5
		10	10	10	10	5	10	10	10	10	10	8	8
		10	10	10	10	3	8	10	10	10	10	10	8
		10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	8	8
		5	3	10	5	5	5	5	5	5	5	3	3
		8	8	10	3	8	8	5	5	10	5	10	-
		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
		8	10	10	10	8	5	10	10	10	10	10	5
		10	10	10	5	10	10	10	5	10	5	10	-
		5	8	10	8	8	5	8	10	10	3	5	3

CARACTERISTICAS CIENTIFICO TECNICAS DE

LOS ATLAS ESCOLARES

TOTALES PARCIALES

CONTENIDOS CARTOGRAFICOS FORMALES

Red de paralelos y meridianos

Escala

Legibilidad de leyendas: complejidad

GRABACIONES CARTOGRAFICAS

Homogeneidad en el tratamiento cartográfico de la obra

Precisión en la grabación de los hechos geográficos

SINBOLOGIA Y BOLOS DE LOCALIZACION

Precisión en la localización cartográfica de los símbolos y bolos de localización

Jerarquización de la simbología y cuantificación

Legibilidad y adecuación de la abstracción a nivel educativo

ROTULACION

Rotulación de los aspectos geográficos importantes

Jerarquización de la toponimia

Legibilidad de la toponimia

CONTENIDOS CARTOGRAFICOS TEMATICOS

FIGURA NUMERO 4 : PRESENTACION DE RESULTADOS (FASE 2).

HABILIDADES GRAFICAS Y EJERCICIOS QUE PUEDEN DESARROLLARSE A DIFERENTES EDADES																
ATLAS SALINAS												9				
ATLAS GEOGRAF. HIST. SALMA												58				
ATLAS M. AGOSTINI-PLANETA												6				
ATLAS MUNDIAL EMESA												43				
ATLAS ESCOLAR EMESA												30				
ATLAS UNI. Y DE ESPAÑA SPES												18				
ATLAS ESCOLAR VOX												32				
ATLAS BASICO EVEREST												53				
ATLAS BASICO NEGRO SANTILLANA												13				
ATLAS BASICO AZUL SANTILLANA												94				
ATLAS BASICO AGUILAR												15				
ATLAS DEL MUNDO AGUILAR												57				

TOTALES PARCIALES

HABILIDADES GRAFICAS Y EJERCICIOS QUE PUEDEN DESARROLLARSE A DIFERENTES EDADES																
EJERCICIOS TOPOLOGICOS																
CLASIFICACION DE OBJETOS POR TAMAÑOS Y CONFIGURACION GENERAL																
MEDIDAS ANTROPOMETRICAS DEL ESPACIO																
ORIENTACION																
DIBUJAR OBJETOS Y SUPERFICIES EN PLANOS A GRAN ESCALA																
UTILIZAR E INTERPRETAR SIMBOLOS CONVENCIONALES																
SEÑALAR DIRECCIONES CARDINALES. UTILIZACION DE LA BRUJULA																
UTILIZACION E INTERPRETACION DE MAPAS DE GRAN ESCALA 1:5000 a 1:500																
MEDIDAS EN LINEA RECTA Y LINEAS SINUOSAS																
APRECIAR EL SIGNIFICADO DE LOS CAMBIOS DE ESCALA																
COMPARAR MAPAS A GRAN ESCALA Y FOTOGRAFIAS AEREAS OBLICUAS																
CONSTRUIR MAQUETAS Y MAPAS DE RELIEVE																
COMPRESION DEL SIGNIFICADO DE LAS CURVAS DE NIVEL/MEDICIONES DE ALTURAS																
REALIZAR BOSQUEJOS DEL PAISAJE A PARTIR DE FOTOGRAFIAS																
DESCRIBIR UN PAISAJE UTILIZANDO COMBINADAMENTE MAPAS Y FOTOS																
UTILIZACION DE MAPAS DE ESCALA MEDIA 1:100.000 a 1:10.000																
EJERCICIOS SOBRE MAPAS TEMATICOS Y CORRELACIONES SIMPLES ENTRE ELLOS																
MEDIDAS Y CORRELACIONES ESTADISTICAS SIMPLES SOBRE MAPAS A MEDIA Y PEQUEÑA ESCALA																
EJERCICIOS SOBRE FOTOGRAFIA AEREA VERTICAL																
INTERPRETACION Y ELABORACION DE MAPAS DE USOS DEL SUELO Y COMPARACION CON MODELOS TERRICOS																

FIGURA NUMERO 5: RELACION CARTOGRAFIA LOCACIONAL - CARTOGRAFIA TEMATICA.

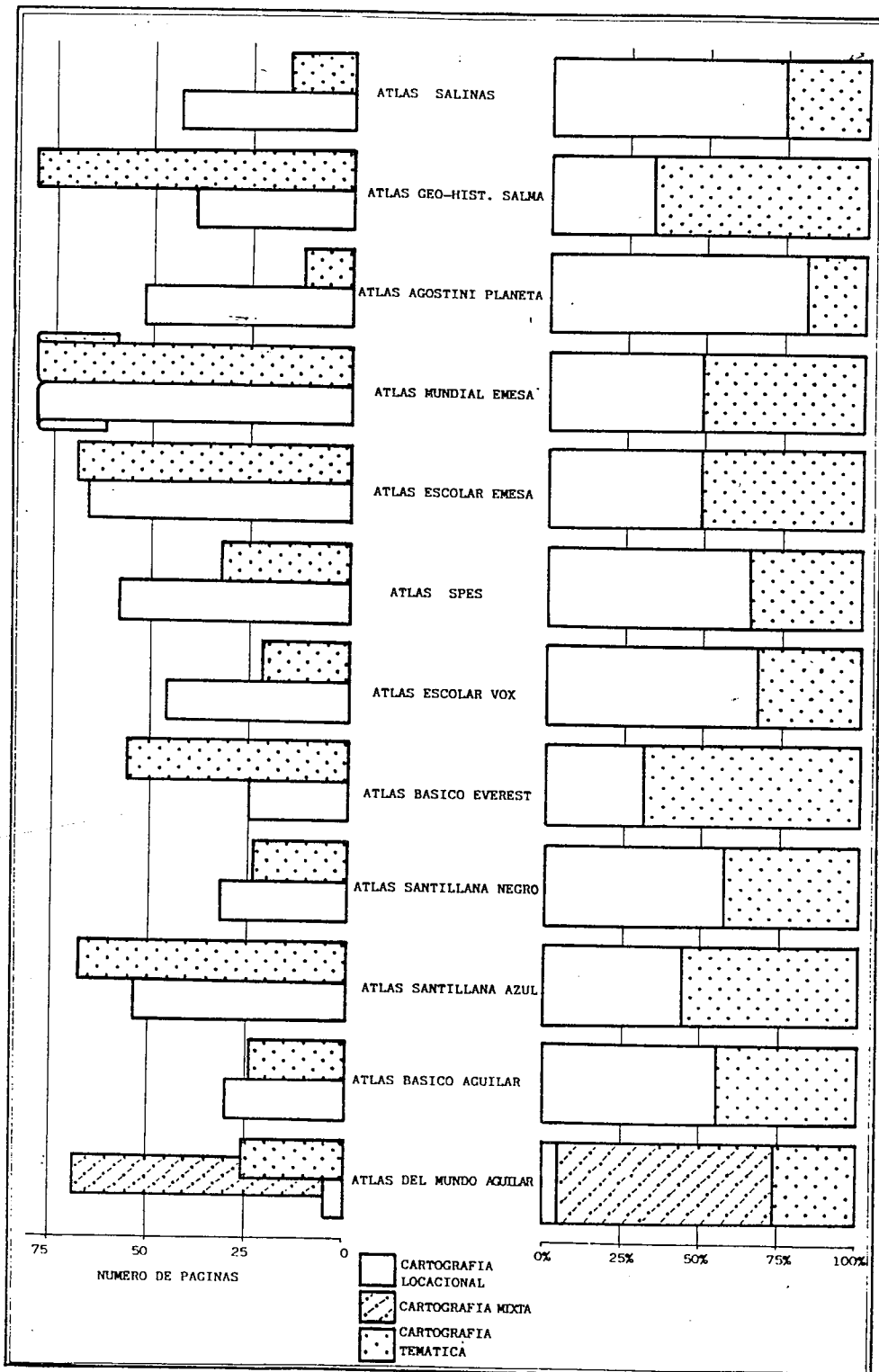
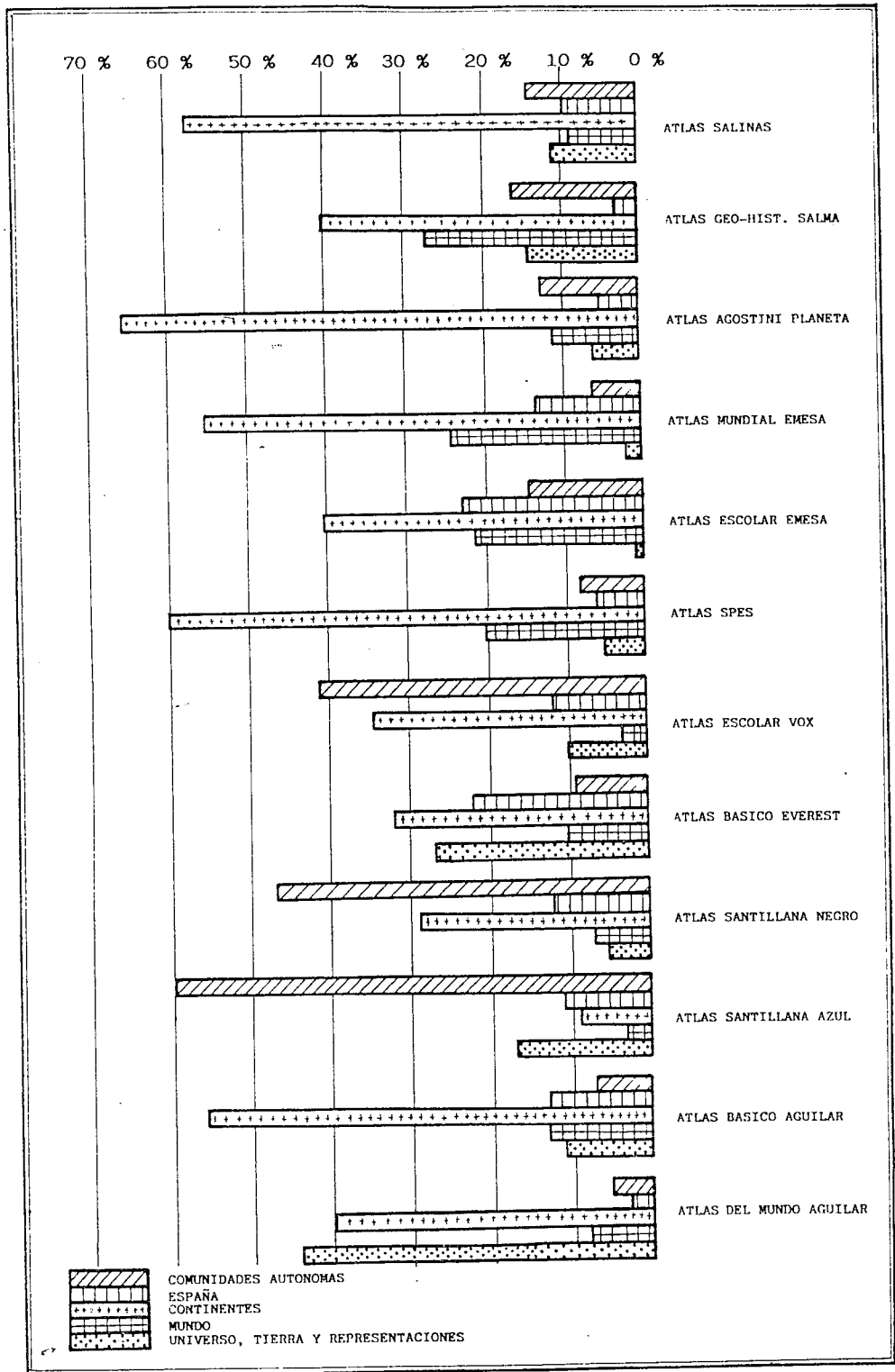


FIGURA NUMERO 6: DISTRIBUCION DE CONTENIDOS TEMATICOS EN LOS ATLAS ESCOLARES.



BIBLIOGRAFIA

- BAILEY, P. 1981. "La Didáctica de la Geografía: diez años de evolución". Geo-Crítica, nº 36. Barcelona, 25 págs.
- BOARDMAN, D. 1983. Geographicacy and Geography Teachig. Londres y Canberra, Croom Helm, 183 págs.
- CAPEL, H. 1977. "Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos". Geo-Crítica, nº 8 y 9, 32 y 28 págs.
- CAPEL, H. et alia. 1983. Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la Geografía en la revolución liberal española 1814-1857. Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 356 págs.
- CAPEL, H. et alia. 1984. "La Geografía ante la Reforma Educativa". Geo-Crítica, nº 53. Barcelona, 77 págs.
- CORONAS, L. 1971. Didáctica de la Geografía. Salamanca, Anaya.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (edit.) 1983. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal, 478 págs.
- GONZALEZ ORTIZ, J.L. y MARTINEZ VALCARCEL, N. 1981-1982. "Principios para una programación de la Geografía en la Educación General Básica". Didáctica Geográfica, nº 8 y 9, págs. 57-74.
- HERNANDO, A. 1982. "Los procesos de renovación de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía en Estados Unidos y algunos países europeos". II Coloquio Ibérico de Geografía, 1980. Lisboa, Vol. 1, págs. 49-68.
- HERNANDO, F. 1988. "Atlas escolares: ¿una cartografía hecha "a medida" de sus usuarios?". Top-Cart 88 IV Congreso Nacional de Topografía y Cartografía. Madrid, I.G.N.
- HALL, D. 1976. Geography and the Geography Teacher. Londres, G. Allen and UNWIN.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Bases para una política educativa. Madrid, Secretaría General Técnica del M.E.C., 254 págs.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. 1981. Programas renovados de la Educación General Básica. Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Editorial Escuela Española.
- SANCHEZ CEREZO, S. (Director). 1988. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid, Santillana, 1431 págs.
- TYLER, R. 1973. Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel, 131 págs.
- VV.AA. 1981 Boletín de la Real Sociedad Geográfica. Número monográfico dedicado a la Enseñanza de la Geografía. Madrid, Real Sociedad Geográfica, 260 págs.
- VV.AA. 1985. Geografía para todos. La Geografía en la enseñanza española, durante la segunda mitad del siglo XIX. Barcelona, Los libros de la frontera, 231 págs.

15. LA INDUSTRIA MUNDIAL: UNA PROPUESTA DIDACTICA.

Anna Bastida. I.B. "La Sedeta", Barcelona.

Lluís Riudor. Universidad Autónoma de Barcelona.

La enseñanza de la Geografía de la industria es uno de los aspectos de la geografía humana y económica que más insatisfactorio resulta para los profesores, tanto de secundaria como de primer curso de Universidad. Esa incomodidad se debe, en primer lugar, a lo escaso de las fuentes: los geógrafos no tienen demasiada tendencia a ocuparse del tema (Méndez, 1987). De los textos existentes, algunos presentan modelos de localización industrial, de interés relativamente escaso para los alumnos puesto que se limitan a señalar dónde se encuentran las industrias, si bien hay que tener en cuenta la información que aportan sobre mano de obra, materias primas, fuentes de energía, etc. En otros casos aparecen catálogos de las industrias organizados según sectores o bien datos para su historia y evolución. Por otra parte se da el caso de que los economistas, que se han dedicado bastante más al tema que los geógrafos, tienen poco en cuenta el aspecto de la localización. Es indiscutible que cualquiera de los puntos antes citados debe ser contemplado, pero consideramos que lo fundamental para los alumnos es no sólo saber dónde están y cómo son las industrias sino también comprender por qué se ha decidido esta localización. De ahí que creamos ineludible ofrecer un modelo interpretativo general, que permita una visión de conjunto, y a partir del cual los estudiantes puedan comprender cómo actúan los agentes y mecanismos a escala de cada subconjunto regional, enlazado por vínculos más o menos estrechos a lo que ya puede llamarse conjunto mundial.

La llamada división internacional del trabajo (1).

Desde los inicios de la edad moderna, hubo una división internacional del trabajo según la cual la manufactura (2) tendía a localizarse en el centro mientras la periferia se destinaba a la producción de materias primas (Wallerstein, 1974). Con la Revolución Industrial se consagra esa distribución de funciones, confirmada por el pacto colonial, y, salvo excepciones, las industrias periféricas son imposibilitadas y destruidas: es el conocido caso de la prohibición de tejer en la India -con pena de amputación de las manos para los tejedores- o de la aniquilación de la industria paraguaya a manos de la marina británica (Galeano, 1971).

Mientras la periferia se ve abocada a la producción de minerales, algodón, etc. el centro -que incluye Europa Occidental y Estados Unidos- va formando un espacio industrial autocentrado y completo al que se han ido incorporando los sucesivos sectores productivos mecanizados. En los inicios del siglo XX se inaugura en los Estados Unidos una etapa de consumo masivo centrada en torno a nuevos sectores: electromecánico, electrodomésticos, automóvil. Al consumo de masas le corresponde un método de producción masivo que será lo que Gramsci llamará "americanismo" o "fordismo", que se fundamentaba en la "organización científica del trabajo" debida al ingeniero norteamericano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), y que significaba la racionalización y el cronometraje del movimiento tanto de los operarios como de los materiales -"cadena de montaje"- y, por ello, el ahorro de tiempo y la intensificación de la atención del trabajador. Se trata de obtener lo que el mismo Taylor llamara el "gorila amaestrado", es decir, un trabajador prácticamente desprovisto de iniciativa y con elevado desarrollo, por contra, de sus actitudes marginales y automáticas (Gramsci, 1932-1935).

Nos interesa destacar que, en el fordismo, el proceso de trabajo se caracteriza por la separación de actividades en tres planos:

- el de concepción y organización de los métodos;
- el de la fabricación cualificada;
- el de la ejecución y el montaje, descalificados (Lipietz, 1986).

Esa división en tres niveles permitirá separar espacialmente -mientras son interdependientes- factorías dedicadas al mismo sector y localizarlas en regiones muy alejadas entre sí.

Las innovaciones fordistas se expandieron en el ámbito territorial del capitalismo central durante los años de la segunda postguerra, mientras se seguía manteniendo la D.I.T. clásica. Sin embargo, a lo largo

(1) Estrictamente debería llamarse interestatal, puesto que los sujetos implicados en esta división son más los estados que las naciones.

(2) Nos referimos al sistema productivo descrito en el famoso pasaje de A. Smith sobre la fabricación de alfileres, es decir, trabajo organizado por el patrón, dividido y especializado pero no mecanizado.

de los años sesenta y setenta, se da un indiscutible fenómeno de intensificación de la interdependencia económica mundial, es decir, de la intensificación de las ataduras dentro del proceso productivo mismo, y que se puede constatar en tres ámbitos distintos:

- 1.- Instalación de factorías en otros países del mismo centro.
- 2.- Instalación de factorías en países de la "primera periferia": Europa meridional (España, Portugal, Mezzogiorno italiano), algunos países de Europa oriental (Polonia, Hungría), la frontera mexicana de los Estados Unidos, los países vecinos del Japón, como Corea del Sur o Taiwán.
- 3.- Más tarde y, sobre todo, después de la primera crisis del petróleo, nuevas oleadas de traslados y la instalación de numerosas "zonas francas" de producción para la exportación en Asia, América Latina y también en Africa, dejan el panorama industrial del mundo decididamente transformado.

Según Fröbel (1981) son varias las razones que han inducido a los empresarios a redistribuir sus factorías de forma tan llamativa. Estas serían:

En primer lugar, la existencia de millones de personas susceptibles de ser empleadas, a precio bajísimo y en buenas condiciones para el capital, en todo el mundo, a causa de su previa proletarización en la periferia y también por el parcial retorno de los países socialistas a la división internacional del trabajo organizada por el capitalismo.

En segundo lugar, la posibilidad de producir con mano de obra poco o nada cualificada y entrenada en pocas semanas, debido a los avances experimentados en la organización y división del trabajo, que hoy se encuentran extremadamente desarrollados y refinados.

Y, finalmente, la reducción de la importancia económica de las distancias geográficas, debido a los adelantos en transportes y comunicaciones, que permiten no sólo acortar el tiempo de los viajes de personas y mercancías, sino también ejercer un control detallado e intenso sobre todos los puntos de producción: télex, fax, satélites de comunicaciones, sistemas de teleproceso, etc.

Como consecuencia, han quedado constituidos un mercado mundial de mano de obra, que presiona a la baja los salarios de los obreros del centro, y otro de emplazamientos productivos, que compiten entre sí; cosas ambas nada imprevisibles, puesto que, como ya previera K. Marx en 1858 "el objetivo específico de la sociedad burguesa es el establecimiento de un mercado mundial, al menos en bosquejo, y la implantación de una producción basada en dicho mercado". Además "por primera vez en la historia de la economía mundial desde hace 500 años, la industria de transformación puede producir para el mercado mundial, en forma rentable, en gran escala y con un volumen creciente, en los países en desarrollo" (Fröbel, Heinrichs y Kreye, 1977, p. 18).

Las compañías transnacionales.

Como es sabido, los principales agentes -y beneficiarios- de la creciente interdependencia industrial son las compañías transestatales que precisamente deben su denominación al hecho de establecer factorías en diferentes países. Una primera oleada de expansión por el extranjero, de origen fundamentalmente norteamericano, quedó frenada por la recesión de los años 30, y hasta la década de 1950 no se reemprendió; esta vez la iniciativa no fue sólo norteamericana sino también europea occidental y japonesa. El fraccionamiento del proceso productivo industrial en su versión fordista permite a las compañías transestatales dividir sus actividades en tres planos que se materializan en una distribución jerarquizada a través del territorio mundial: las actividades del primer nivel, poco cualificadas, se pueden extender por todo el mundo; las del segundo nivel, que coordinan la dirección del anterior, se concentran en grandes ciudades debido a sus necesidades de servicios -comunicación, información- y mano de obra cualificada; en cambio, las del tercer nivel sólo se localizan en las grandes áreas donde radican los centros de decisión económica mundial: Nueva York, Tokio, Frankfurt, Londres, París. (Hymer, 1979).

Consecuencias generales de la "nueva división internacional del trabajo".

La nueva distribución de funciones económicas es difícil de simplificar porque el centro y la periferia, el Este y el Oeste, han aumentado sus vínculos y reforzado su interdependencia y, a un tiempo, se han subdividido y adoptado papeles más variados que antes. A la antigua división espacial entre sectores se la ha venido a sumar la división dentro de cada sector.

En los llamados países centrales se toman las decisiones básicas que afectan a la industria mundial: en ellos radica la sede social de las mayores empresas industriales del mundo capitalista. En el transcurso de los últimos años se han dado varios fenómenos relacionados todos ellos: "racionalización" de empresas e instalaciones; enormes inversiones en investigación fundamental y en "nuevas tecnologías", con apoyo estatal; nueva situación de las clases trabajadoras, abocadas ahora a la inseguridad de su empleo y a unas

cifras de paro fluctuante pero mayores que en el pasado inmediato como resultado de la competencia tanto de la mano de obra del tercer mundo como de la robotización o automatización de muchos sectores industriales; "desindustrialización" de algunas zonas industriales tradicionales y localización de las industrias en otras zonas: áreas rurales, periferia de las grandes áreas metropolitanas.

En la periferia, progresivamente diversificada, pueden constatare diversos tipos y grados de industrialización, a menudo combinados; puede hablarse de producción industrial basada en el capital internacional, al que corresponde el llamado "modelo asiático de industrialización", concretado en los "nuevos países industriales" (Corea del Sur, Taiwan, Hong Kong y Singapur, los llamados "cuatro dragoncitos" de la primera generación, y Filipinas, Tailandia o Malasia de la segunda) que empezaron por acoger aquellas partes del proceso productivo más intensivas en mano de obra aunque luego se hayan ido diversificando. Y también las zonas francas de producción para la exportación situadas en países asiáticos, africanos o latinoamericanos (o incluso europeos como Irlanda) que constituyen una autentica isla sin más relación con el sistema productivo del país que el uso de mano de obra o de sus materias primas en las condiciones dictadas por los centros de decisión exteriores. Puede incluirse en esta categoría a las numerosas zonas francas instaladas en la costa china, con capital de procedencia exterior (Hong Kong, Japón, etc.). Otros países periféricos, muy grandes y poblados, como Brasil, India o México, disponen de un sistema industrial parcialmente controlado por el capital autóctono aunque con una presencia extranjera -es decir, transestatal- determinante. En cualquier caso la industrialización periférica resulta dependiente tecnológicamente, y muy subordinada a las aleatorias necesidades de la exportación a causa de los exiguos mercados de que disponen. Y, con excepción de algunos casos (Brasil, Corea del Sur, etc.) su sistema industrial es incompleto. (Norcliffe, 1985).

Los países del Este se encuentran cada vez más vinculados a la economía industrial capitalista. Ello puede constatare a partir del incremento de la adquisición de patentes occidentales, de la compra de fábricas completas por el sistema de "llaves en mano", de los acuerdos de coproducción y especialización -según los cuales empresas del Este y el Oeste colaboran en la fabricación del mismo producto o de partes del mismo, que luego intercambian, en función de sus respectivas especializaciones, previamente acordadas- o de la constitución de empresas mixtas que a menudo actúan en países periféricos (Hamilton y Linge, 1981).

Conclusión.

No cabe duda de que la nueva división internacional del trabajo debe contemplarse como algo nuevo desde el punto de vista territorial: la red que vincula los establecimientos industriales, situados ahora en países cada vez más numerosos, se ha hecho muy espesa y las jerarquías cristalizadas han atribuido a los países del Sur -y del Este- ciertas funciones que éstos no siempre están en condiciones de modificar. Sin embargo esta diseminación no es más que la última manifestación, hasta ahora, de las viejas tendencias en que se fundamenta la naturaleza misma de la industria y que ya, desde los orígenes de la manufactura, la había dotado de racionalidad: la división, subdivisión y especialización del proceso productivo, tan encomiadas en los viejos textos de Adam Smith (1723-1790) y Charles Babbage (1792-1871), que veían en ello la posibilidad de incrementar la productividad, rebajar los costes -entre ellos los salarios- y, en definitiva, aumentar los beneficios.

La propuesta que aquí se hace consiste, pues, en explicar la industria mundial partiendo de un esquema general que muestre la diversidad de respuestas particulares a unos mecanismos globales de ámbito planetario.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- DIXON, C.J.; DRAKAKIS-SMITH, D. y WATTS, H.O., eds., 1986; Multinational corporation and the Third World, Londres, Croom Helm.
- FRÖBEL, F.; HEINRICHS, J. y KREYE, O., 1977; La nueva división internacional del trabajo, Madrid, Siglo XXI, 1980.
- FRÖBEL, F., 1981; "Sobre la evolución actual de la economía mundial". Mientras tanto, nº 9 y 10.
- GALEANO, E., 1971; Las venas abiertas de América Latina., Madrid, Siglo XXI.
- GRAMSCI, A., 1932-35; "Cuadernos de la cárcel", in Antología, edición M. Sacristán, Madrid, Siglo XXI, 1978 (4ª ed.).
- HAMILTON, F.E.I. y LINGE, G.J.R., eds., 1979; Spatial analysis, industry and the industrial environment: progress in research and applications, Chichester, John Wiley, 2 vols.. 1979 y 1981.
- HYMER, S., 1979; La compañía multinacional. Un enfoque radical, Madrid, Blume, 1982.

- LIPIETZ, A., 1986; Mirages et miracles. Problèmes de l'industrialisation dans le Tiers Monde, París, La Découverte.
- MENDEZ, R., 1987; "Reestructuración productiva e industrialización periférica: claves para un debate", Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, nº 5, pp. 28-34.
- NORCLIFFE, G.B., 1985; "The industrial geography of the Third World", in PACONE, M., ed., Progress in industrial Geography, Londres, Croom Helm.
- SCOTT, A.J. y STORPER, M., eds., 1986; Production, work, territory. The geographical anatomy of industrial capitalism, Boston, Allen and Unwin.
- TAYLOR, M. y THRIFT, N.; The Geography of multinationals: studies in spatial development and economic consequences of multinational corporations, Londres, Croom Helm, 2 vols. 1982 y 1986.
- WALLERSTEIN, I., 1974; El moderno sistema mundial, Madrid, Siglo XXI, 1979.

16. FUENTES LOCALES Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.

María Isabel Vera Muñoz. ICE Universidad de Alicante.

Justificación.

Al elaborar esta ponencia se tuvo como punto de referencia la última de las tres normas que cita Bailey (1981), aquella que todo geógrafo debe tener en cuenta cuando pretende trabajar con alumnos de enseñanza media, es decir, la adecuación entre el trabajo concreto a realizar y el nivel de dificultad para el alumnado con el que se va a trabajar.

Olvidándonos un poco de la profunda transformación sufrida por la Geografía en los últimos años, estamos de acuerdo en que la Geografía es una ciencia y que por tanto debe utilizar para su estudio e investigación los métodos propios de toda investigación científica, pero sin olvidarnos de que debe contribuir al desarrollo y formación personal del alumno.

De cualquier forma somos conscientes de que el alumno de nuestros centros tiene un nivel de madurez todavía incompleto en muchos casos y por tanto sólo podrán realizar un buen trabajo si están bien guiados por el profesor, o lo que es lo mismo, este tipo de experiencia no será efectiva si no está bien planificada por el docente.

Objetivos.

La investigación didáctica debe partir de los datos más cercanos y asequibles al centro docente para conocer los fundamentos de la metodología científica en Geografía.

Con esto se pretende:

- 1.- Favorecer un aprendizaje más rápido, activo y eficaz al estar conectado con la realidad.
- 2.- Familiarizar al alumno con métodos y cuestiones propias de la investigación científica.
- 3.- Conseguir habilidades, destrezas y actitudes que contribuyan a su formación académica y personal.

Ciñéndonos a la experiencia en concreto, se pretende que el alumno se familiarice con los documentos como base de investigación y como substrato de una perspectiva y visión más amplia y profunda de la ciencia geográfica.

Al acercarnos a problemas concretos podemos hacerlos extensivos a otros más generales y por tanto conseguir alejar al máximo los planteamientos generalistas y abstractos de la disciplina, a la vez que hacer participe al alumno de la propia ciencia al incluir en ella su propio trabajo de investigación. De esta forma el aprendizaje se convierte en una conclusión de su propia experiencia.

Metodología a emplear.

Si se toma, por ejemplo, como base el tema de Geografía de la Población los objetivos específicos serían el conocimiento de la población absoluta de una determinada población, los factores que influyen, su evolución en el tiempo objeto de estudio, su estructura, distribución geográfica y perspectivas de futuro.

El tiempo objeto de estudio estaría comprendido entre un mínimo de diez años y un máximo de cincuenta; todo estará en función de los datos que tengamos a nuestro alcance.

Primera fase. Se pone en contacto al alumno con el trabajo mediante:

- a). presentación de la experiencia a los propios alumnos haciéndoles ver lo interesante de su participación y lo divertido que les puede resultar. No debemos olvidar nunca el aspecto lúdico de la experiencia.
- b). relación de centros que se van a visitar.
- c). método de trabajo a realizar por cada alumno. Se explicará con claridad en qué fase y de qué forma realiza su trabajo, si de manera individual, en pequeños grupos o en gran grupo. En el caso que nos ocupa la mayor parte del trabajo será en grupo.
- d). entrega de documentación y ficheros para la recogida de datos y que previamente ha sido seleccionada y diseñados, en el caso de los ficheros, por el profesor.

Si la fuente que vamos a utilizar es el padrón municipal se puede utilizar el modelo de ficha siguiente:

Familia nº

Domicilio:

Parentesco	Sexo	Lugar nacim.	Año	Est.Civil	Actividad que realiza
------------	------	--------------	-----	-----------	-----------------------

Segunda fase. Trabajo de campo propiamente dicho.

a). visita previamente concertada y programada didácticamente. El alumno debe saber qué pasos ha de seguir desde el momento en que entra hasta que sale de un centro. Por ejemplo que debe ir al ayuntamiento y solicitar el padrón de habitantes de 1981.

b). Utilización de las fichas previamente elaboradas para la recogida de datos.

c). tabulación y ordenación de los datos recogidos por cada grupo de alumnos.

Tercera fase. Dedicada a realizar el análisis y las conclusiones de los datos obtenidos, de la forma siguiente:

1). grupos pequeños.

2). gran grupo.

3). exposición de los resultados mediante una mesa redonda, posters, notas multicopiadas, gráficos, etc.

Cuarta fase. Evaluación de la experiencia para comprobar si se han cubierto los objetivos previstos al comienzo del trabajo, así como las lagunas o errores que se han detectado.

Centros locales donde se puede llevar a cabo la experiencia y fondos que se pueden utilizar.

Se van a enumerar aquí las fuentes locales más accesibles, aunque no siempre hay facilidad para utilizarlas. Algunas fuentes no son enteramente geográficas, pero son interesantes para el alumno en el aspecto histórico y en muchos casos sirven para explicar determinados aspectos geográficos; puede darse el caso de que tengamos a nuestro alcance documentos señoriales en los cuales se constata cómo se ha ido perdiendo la propiedad señorial de las tierras y ello ha quedado reflejado en la estructura de la propiedad del lugar objeto de estudio.

El Archivo Parroquial es uno de estos centros con que podemos contar para poner en práctica la experiencia. Existen libros de registros de nacimientos, matrimonios y defunciones. Según sea el grado de interés con que se hayan cumplimentado podemos obtener, además de las cifras de natalidad, nupcialidad y mortalidad, otros datos que suelen aparecer registrados como el nombre, y edad de los padres, la procedencia de las parejas y su estado civil, o la causa de la defunción.

El archivo parroquial, no es totalmente fiable en los tiempos actuales, ya que las cifras de la natalidad (bautizos) no son completas pues algunos niños no se bautizan, las cifras sobre matrimonios sólo representan a algo más del 80% de la población pues el resto sólo contraen matrimonio civil, y las defunciones también están afectadas por las cifras de los que sólo reciben entierro civil, aunque estas cifras todavía son insignificantes.

El Registro Civil es la fuente más fiable y cercana para el estudio de la población, sobre todo en lo referente a natalidad, nupcialidad y mortalidad. Con todo, la no inscripción de los nacidos que mueren antes de 24 horas de vida es un factor que distorsiona la natalidad, aunque en pequeña medida.

El acceso al registro civil no es difícil y está en función del número de habitantes de la población objeto de estudio, es decir, de la mayor o menor posibilidad de que nos conozca el funcionario del registro.

El Padrón Municipal que encontraremos en el ayuntamiento, nos aportará también gran cantidad de datos (se puede apreciar en la ficha que aparece como ejemplo en la metodología). En algunos ayuntamientos conservan, prácticamente, todos los padrones realizados hasta la fecha, incluidos los del siglo pasado, en otros la ignorancia o dejadez los han hecho desaparecer salvo los de los últimos años.

Si en la localidad hay una delegación del I.N.E. y nuestras relaciones con sus miembros son buenas,

podemos tener acceso a los censos de población y lo que también puede ser muy interesante, el censo de viviendas. Este tiene los mismos datos que el censo de población y además de darnos la dirección de la vivienda también nos da el año de construcción de la misma. Con estos datos se podría completar el estudio del barrio o localidad en cuanto a edad de los residentes, nivel de estudios, profesiones más abundantes, edad de los edificios, etc.

También en los ayuntamientos o delegaciones de Hacienda podemos obtener los listados de licencia industrial; con estos datos se puede completar el estudio analizando el tipo de industrias que existen, la mano de obra que emplean, el consumo de energía por habitante, etc.

De más difícil acceso es el Registro de la Propiedad en donde se pueden encontrar datos sobre propiedades importantes, cambio de dueño de esas propiedades, divisiones, agregaciones, sucesiones, etc.

Otra fuente local para el estudio de la Geografía es el Archivo Notarial con sus libros de Protocolos notariales. En muchos casos estos libros de protocolos, si su antigüedad es mayor de cincuenta años, están depositados en el archivo municipal. En ellos podemos encontrar datos sobre arrendamientos, ventas rústicas y urbanas, ventas de agua y testamentos en los que se pueden encontrar todo tipo de información como instrumentos que se encuentran en la almazara, en el molino o la enumeración exhaustiva de todas las piezas de un ajuar doméstico.

Finalmente podemos hallar datos muy interesantes en archivos particulares de familias ilustres o archivos nobiliarios. Tanto en uno como en otro encontraremos escrituras y protocolos notariales, privilegios, ventas, donaciones y sucesiones. En el archivo nobiliario además se pueden encontrar libros de arrendamientos (cabreves), escrituras de mayorazgos y sucesiones, pleitos, divisiones sucesivas, expropiaciones y pérdida de la propiedad señorial. Aunque menos frecuente podemos encontrar Cartas Puebla de las villas y lugares que fueron de la casa nobiliaria.

Como conclusión diremos que la riqueza de las fuentes locales para un estudio activo de la Geografía es enorme y que del profesor dependerá el éxito o fracaso de esta labor, sobre todo de su fortaleza de ánimo y de su pericia para sortear las dificultades y corregir los errores. De esta forma se conseguirá una enseñanza activa y realista de la Geografía (Plans, 1985-86), y para el alumno será una experiencia memorable ya que su protagonismo en la elaboración del conocimiento estimulará su propio aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

BAILEY, P. 1981: "Didáctica de la Geografía". Cincel-Kapelusz.

GONZALEZ, I. y otros. 1987: "Enseñar historia, geografía y arte". Cuadernos de pedagogía. Laia.

GRAVES, N.J. 1980: "La enseñanza de la Geografía". Visor.

IBÁÑEZ, M.J. y otros. 1985: "Aspectos didácticos de Geografía. 1". I.C.E. Zaragoza.

LEIF, J. y RUSTIN, G. 1979: "Didáctica de la Historia y de la Geografía". Kapelusz.

LLOPIS, C. 1987: "Los recursos en una enseñanza renovada de las Ciencias Sociales". Narcea.

PLANS, P. 1985-86; "Didáctica de la Geografía. Planteamientos teóricos y prácticos". Didáctica Geográfica nº 14. pp. 87-97.

SIMON GALINDO, M. y otros. 1983: "Los métodos didácticos para la enseñanza de la práctica de la Geografía e Historia en el Bachillerato". I.C.E. Extremadura.

ROMAN SANCHEZ, J.M. y otros. 1980: "Métodos activos para Enseñanzas Medias y Universitarias". Cincel-Kapelusz.

17. CONTRIBUCION DE LA POESIA A UNA GEOGRAFIA EDUCATIVA.

Antonio Muñoz Sánchez.

Profesor Titular de "Didáctica de las Ciencias Sociales". Sevilla.

El niño, que desde muy pequeño se ha familiarizado con la poesía mediante recitados, juegos y canciones populares, ve mutilada su vivencia poética desde el momento que pisa la escuela.

"Ya son muy pocos los niños que llegan a los parvularios actuales con la experiencia de haber sido acunados con la melodía de una "nana", y cada vez es menos frecuente escuchar el "canto de los niños" en la plaza vieja que expresa el poema de Antonio Machado:

'Yo escucho los cantos
de viejas cadencias,
que los niños cantan
cuando en coro juegan
y vierten en el coro
sus almas que sueñan...' (1)

Hay que lamentar con Juan Ramón Jiménez: ¡Pobres niños a quienes no llega el don de la palabra!".

Al margen de estas y otras añoranzas, en las siguientes reflexiones intento justificar la presencia educativa de la poesía en los diseños curriculares, y particularmente en la enseñanza de la Geografía. Quiero mostrar la coherencia entre sentimiento y racionalidad, sensibilidad y cuantificación, subjetividad y objetividad, en lo que el mismo Humboldt considerara un logro del conocimiento: "Por el progreso de la inteligencia se unieron la ciencia y la poesía compenetrándose cada vez más" ("Cosmos", t. II, p. 4).

Parto de una constatación inicial: la penuria argumental existente para justificar el desarrollo "natural" de la poesía en cualquier área de conocimiento, de las que no se excluye la Geografía.

Tanto por convicción como por afán renovador, quiero hacer ver como la poesía puede discurrir por los componentes de un diseño curricular, desde los más generales y abstractos -las fuentes curriculares-, hasta los más inmediatos niveles de concreción -los elementos didácticos-.

Con esta visión integral de la presencia y contribución de la poesía a una Geografía educativa se evitan las perspectivas parciales y voluntaristas, en las que la poesía se encadena a falsos didactismos. Veamos, pues, cómo se funde el poeta con el geógrafo en un diseño curricular.

Poesía y fuentes curriculares.

1.- Fuentes psicológicas.

La poesía es tanto un placer como una necesidad. Por eso como decía Federico García Lorca "no quiere adeptos sino amantes...".

La poesía no es tanto un medio de expresión, cuanto un medio de comunicación y, consiguientemente, un medio de conocimiento. No solo nos permite gustar la belleza, sino conocer la visión personal que el poeta tiene de la realidad: la palabra, más que expresar una idea, se vale de la idea para expresar la realidad. Más que servirse de la palabra el poeta, es la palabra la que se sirve del poeta.

En este sentido, la lectura poética de la realidad facilita el aprendizaje de conocimientos significativos y funcionales, ya que los vocablos y expresiones poéticas, por su mismo potencial comunicativo y expresivo, son extremadamente aptos para la adquisición de conocimientos, particularmente en temas humanos y sociales, tan cercanos a la inspiración poética, como puede ser la Geografía.

A través de la intimidad parlante de la poesía, los clásicos "vocabularios" específicos de cada tema - a veces tan fríos-, cobran una significación nueva, pues se captan las palabras, no solamente por lo que dicen, sino por lo que son en sí mismas.

"La Poesía, llave maestra de la Palabra, revelación de la realidad profunda, fuente de búsqueda, de admiración y de comunicación..., no deja a nadie impasible, pues el descubrimiento y disfrute de la belleza alerta desde dentro e interpela desde fuera". (2)

La poesía no debe, pues, abdicar de su condición de ser un medio de conocimiento: "Vivir un poema es adivinar su sentido último, transportarse a él, cobijarse bajo sus ramas, palpar su escultura, sentir los colores, tocar lo invisible, paladear lo exquisito, pisar alfombras fantásticas, captar ruidos mágicos, oler

Lo insólito, traspasar con la mirada el cristal de la letra impresa y salirse del libro...". (3)

2.- Fuentes sociológicas.

Los contenidos culturales que se han de transmitir en la institución escolar, han de corresponder a las necesidades formativas de los alumnos. De aquí que en cualquier diseño curricular se imponga una comprensión y una selección de estos contenidos culturales (entendida la cultura en un sentido amplio), entre los que no deben faltar nunca los contenidos estéticos y, concretamente, los poéticos, si realmente se pretende una formación integral.

Un poema, por intemporal que parezca, es la condensación de un hecho real por solapado que aparezca.

Los contenidos culturales poéticos son un desafío a los moldes sociales imperantes, que fagocitan los valores más nobles, aunque no siempre ni todos tengan conciencia de esta alienación. La sabiduría poética, contextualizada en cada cultura con identidad propia, puede ser un buen antídoto par neutralizar el secuestro, a plazos, de la sensibilidad propia:

"La belleza es lo único
que nos reconcilia con la vida,
que hace soportable la existencia"

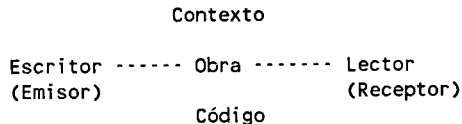
José Luis Cano

Al impregnar la vida de poesía "no se trata de convertir a los niños en artistas precoces o en poetas prematuros, sino en crear las condiciones para ayudarles a ser más intensamente ellos. No creo en los "niños prodigios", pero si en la pedagogía de la creatividad que consigue cosas prodigiosas". (4)

3.- Fuentes epistemológicas.

La poesía puede también prestar su contribución a las fuentes epistemológicas de los diferentes saberes a adquirir, si se tienen en cuenta las modernas teorías literarias que subrayan que el observador-lector interviene muy activamente en el acto de la percepción lectora. (5)

El esquema propuesto por Roman Jakobson para explicar la comunicación lingüística facilita la comprensión de cuanto vengo diciendo:



A partir de este esquema podemos afirmar que si los románticos hacen hincapié en el Escritor, los formalistas en la Obra, los pensadores marxistas en el Contexto, los estructuralistas en el Código, los fenomenólogos ponen el acento en el Lector.

Las teorías literarias de la comunicación, al acentuar el papel del Lector, es decir de la recepción del mensaje, pueden contribuir a la construcción de conocimientos relevantes y significativos en el aula:

"Al atender a cualquier cosa
los ojos se le empezaban a graduar
y al mirarla, ya estaban graduados".

Luis Rosales

La dimensión subjetiva del aprendizaje se puede favorecer desde el lenguaje poético, pues el significado de las palabras es fundamental en la naturaleza de cada uno de los conocimientos. Lo dice con más inspiración Rafael Alberti:

"Le quité el antifaz a una palabra.
Y mudos
frente a frente
nos quedamos".

Sartre veía en la lectura, y no se refería a la lectura poética, la síntesis de la percepción y de la creación. Y como afirma Pedro Salinas: "El don del poeta consiste en nombrar las realidades cabalmente, en sacarlas de la enorme masa del anonimato".

Con Mariano Roldán diré:

"Realidad, enséñame
tus pisadas...
¡Que todo se desvela
con palabras!".

4.- Fuentes pedagógicas.

La poesía en forma muy particular puede alimentar las fuentes pedagógicas de la enseñanza-aprendizaje. Inteligentemente utilizada, cosa que no ocurre siempre, puede convertirse en vehículo dinamizador de la práctica docente en cada uno de los elementos didácticos: objetivos, contenidos, actividades y recursos. Los vemos uno a uno.

- a). La poesía como objetivo, es decir, como disfrute estético-poético, como iniciación y recreación artística, como lenguaje total implicativo: "intentar decir lo inefable, de pensar con las cosas y en las cosas, mucho más que sobre las cosas" (José Luis Aranguren en "Diario 16", 3-XII-1988).

A este respecto puede verse "La poesía en el aula", publicado por el Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas, breve invitación a descubrir los elementos sensoriales, emotivos y organizativos de la poesía, rescatando la palabra de la irrelevancia a que la rutina la ha sometido y llenándola de sensibilidad.

"Porque algún día yo seré
todas las cosas que amo".

Luis Cernuda

- b). La poesía como contenido a aprender, en el sentido amplio de conceptos, procedimientos, valores y actitudes, puede configurar muchos "temas" o unidades de conocimiento, ya que la "palabra en el tiempo" (Antonio Machado) puede estar presente en casi todas las áreas de conocimiento, particularmente en las más cercanas a los temas humanos, culturales y sociales.

Antonio Medina, Julián Escobar y Francisco Oliver han preparado una "Antología poético-temática" para el Ciclo Superior de E.G.B. y B.U.P., con el propósito de "ofrecer a los educadores una selección poético-temática representativa del gozo estético con el que a lo largo de la historia de la poesía el hombre ha cantado los temas esenciales de su existencia", (6) como son las creencias, el amor, los sentimientos, la libertad, la naturaleza, el tiempo.

Otra obra digna de mención, a nivel de Geografía, es el libro de Diego Marín, "Poesía paisajística española 1940-1970, Estudio y Antología" en la que se presenta el paisaje como objeto estético y la naturaleza como reflejo del espíritu. (7)

Especial mención es el original trabajo de María Francisca Benítez Caro, "Andalucía vuela y canta", todo un proyecto de cultura andaluza en clave de vuelos y cantos poéticos de pájaros, con exquisita ilustración, donde se conjuga "la magia de lo insólito" con "el sabor de lo cotidiano" (8) del marco geográfico andaluz.

- c). La poesía como actividad en el aula y fuera de ella no necesita apoyo argumental. Un breve y rico exponente de "actividades poéticas" es "La gramática (h)echa poesía", de Vicente Zaragoza (9), con la ingeniosa ambivalencia que conlleva el verbo en el título de este librito, lleno de sugerencias para dar vida a los poemas.

Yo mismo he mostrado las virtualidades de la poesía en la escuela, ofreciendo un abanico de actividades convergentes que invitan a organizar "La Fiesta de la Poesía" (10), superando el reduccionismo de encerrar todo el quehacer poético en "inventar" poemas y en "declamar" poemas.

Hay mucho más que hacer: escuchar, vivir, dibujar, musicalizar, dramatizar y hasta jugar con los poemas.

"Un poema es una obra de orfebrería que cada uno goza y vivencia según los niveles de significación que par él tiene... La Poesía se descompone, como la luz, en haces de colores, para que cada uno se quede con el que más le atrae: escucha, invención, vivencia, palabra, dibujo, música, dramatización, juego...".

Desde hace tiempo, referido sólo a la Geografía de Andalucía y superando la pura poesía

paisajística (11), estoy trabajando en la elaboración del "MAPOAN" (Mapa Poético Andaluz), juguete poético-fantástico, centrado en la "Geografía emotiva" que postulaba Antonio Machado y confirmando que "el poeta es el médium de la naturaleza" (Federico García Lorca), pues en versos de Fernando Villalón:

"Sabéis cantar los valles,
sabéis cantar las vegas.
De vuestro pueblo sois
geógrafos y poetas."

d). La poesía como recurso e incluso como recurso globalizador ha sido estudiada por los hermanos almerienses José y Fernando Tuvilla (12), educadores y artistas, que muestran que la poesía, y concretamente la poesía andaluza, puede ser un recurso didáctico eminentemente fecundo, cargado de virtualidades globalizadoras. Como ellos afirman: "La función globalizadora está implícita en el poema en cuanto que la poesía es la expresión de contenidos perceptivos-subjetivos, obtenidos de la realidad."

Como afirma María Zambrano: "La poesía es el camino único que no excluye a los demás, sino que los abraza".(13) En boca de Juan Ramón Jiménez:

"Y todos los caminos aquí salen,
aquí entran, aquí suben, aquí están.
Tiene el alma un descanso de caminos
que han llegado a su único final".

Este camino poético se recorre con tanta más ilusión cuanto más cercano sea a la propia experiencia. De ahí el interés en descubrir a los poetas y poemas más entrañablemente ligados a la propia cultura, a la Geografía y a la Historia propias:

"Saberme perdido, solo, convocado
para hacerme miembro del paisaje".

Manuel Ríos Ruiz

Aportaciones prácticas.

Y pasando, finalmente, a la parte experiencial, presento a continuación ("¡Oh pasión de mi vida!", Juan Ramón Jiménez) una serie de trabajos en los que la poesía discurre tanto por las bases curriculares como por los diferentes elementos didácticos.

La poesía presente es la andaluza, tan vasta como profunda, pero considero que cualquier comunidad autónoma cuenta con las mismas posibilidades, para lograr una auténtica "Geografía educativa".

Paso desfile a multitud de poemas de ayer y de hoy, clásicos y populares, subjetivos y descriptivos, que se dan la mano para configurar numerosos "juegos poéticos" del sugerente proyecto del primer "Atlas Poético Andaluz", donde se hermanan la Alegría, la Fantasía, la Geografía y Andalucía:

"Se encontraron en la calle
el Juego y la Poesía
y los aires se poblaron
de bandadas de ALEGRIA.

Se cruzaron la mirada
el Juego y la Poesía,
y los dos se adivinaron
sus alas de FANTASIA.

Se cogieron de la mano
el Juego y la Poesía,
y del brazo recorrieron
una misma GEOGRAFIA.

Se quisieron para siempre
el Juego y la Poesía,
y al fruto de sus entrañas
dijeron ANDALUCIA."

Ante este "Atlas Poético Andaluz" no me cabe más que decirte:

"Trátalo con cariño... Cada poesía
es un lago sereno donde se espejan
el alma y los paisajes de Andalucía".

Francisco Villaespesa

NOTAS:

- (1) Barrientos Ruiz-Ruano, Carmen, "La poesía en el aula", Apuntes I.E.P.S., Narcea, Madrid, 1985, p.5.
- (2) Muñoz Sánchez, Antonio, "La Fiesta de la Poesía", Alfar, Sevilla, 1984, p.9.
- (3) Idem, pág.17.
- (4) Idem, pág.10.
- (5) Los principales teóricos de la teoría literaria de la recepción son Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Stanley Fish, Michael Riffaterre, Jonathan Culler. Para tener una visión panorámica de la teoría literaria contemporánea puede consultarse el excelente trabajo de Raman Selden, "La teoría literaria contemporánea", Ariel, Barcelona, 1987.
- (6) Antonio Medina, Julián Escobar, Francisco Oliver, "Didáctica de la Poesía", Antología poético-temática de Autores Españoles, Edilibro, Madrid, 1984.
- (7) Marín, Diego, "Poesía Paisajística Española 1940-1970", Estudio y Antología, Tamesis Books Limited, London, 1987.
- (8) Benítez Caro, María Francisca, "Andalucía vuela y canta", Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla, 1989.
- (9) Zaragoza Sesmero, Vicente, "La gramática (h)echa poesía", Editorial Popular, Madrid, 1987.
- (10) Muñoz Sánchez, Antonio, oc. pág.29.
- (11) Cfr. Marín, Diego, o.c.
- (12) Tuvilla Rayo, José y Fernando, "Poesía andaluza como recurso globalizador en E.G.B.", Editorial Cajal, Almería, 1985.
- (13) "El País", 3-XII-1988.

18. PROPUESTA CURRICULAR EN GEOGRAFIA PARA LA APLICACION DE UNA METODOLOGIA ACTIVA EN LA UNIVERSIDAD.

Rafael Machado Santiago. Geógrafo. Titular de Universidad. Colegio Universitario. Jaén.
Elisa Soto Navarro. Psicóloga. Centro de Profesores. Jaén.

Introducción.

En la Universidad, los métodos pedagógicos, y por tanto, los recursos didácticos utilizados, han centrado tradicionalmente en el profesor la actividad educativa. Sin embargo, en la actualidad, debido al descenso del número de alumnos por aula y, fundamentalmente, al interés y búsqueda de parte del profesorado de una enseñanza horizontal que posibilite un proceso más racional de adquisición de conocimientos, se tiende, aún incipientemente, a convertir la enseñanza en una tarea individualizada, centrada en el alumno. Este tipo de enseñanza conlleva una modificación sustancial en el concepto y utilización de los recursos didácticos disponibles o circunstancialmente diseñados y la adopción de una metodología activa. Pero en ambos casos, será el particular planteamiento de la disciplina y el contexto (número de alumnos, expectativas, etc.) en el que se ha de impartir quienes determinarán el desarrollo de la misma y la eficacia del método que se use. Esto supone replantearse los distintos elementos que van a intervenir en el trabajo docente.

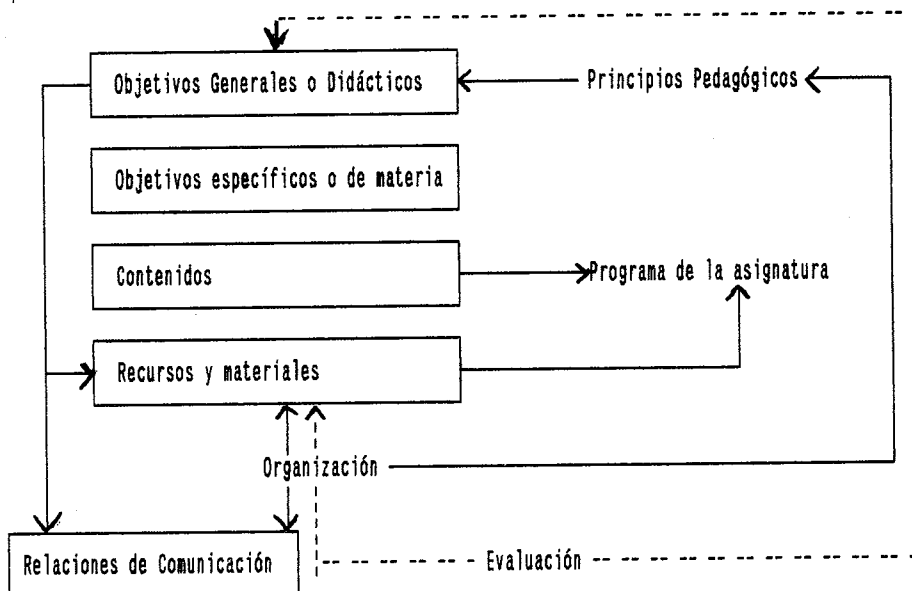
La ejecución de una propuesta activa pasa además por la elaboración de un diseño curricular preciso, como el que en este caso ofrecemos, que puede servir de modelo a la actividad docente en Geografía. Una propuesta curricular que en gran parte es el resultado de ideas estructuradas y experimentadas a lo largo de algunos años de dedicación docente y, sobre todo, producto de fracasos e insatisfacciones propios, y de los rechazos y la oposición al método tradicional por parte de los alumnos.

Propuesta curricular en Geografía.

Para la elaboración de la propuesta curricular que presentamos nos hemos basado en la idea de curriculum extraída de la siguiente definición: "es una alternativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (STENHOUSE, 1985). Al mismo tiempo, estamos de acuerdo en que el desarrollo curricular debe presuponer un subsistema didáctico que elabore estrategias eficientes para la consecución de los aprendizajes en situaciones particulares (GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1985). Estas estrategias deberán estar científicamente amparadas, en su orientación, en principios y métodos pedagógicos concretos, y en los principios de la psicología evolutiva y del aprendizaje.

Usando como marco de referencia estas y otras teorizaciones (GIMENO SACRISTAN, 1985), dentro del subsistema didáctico diferenciamos los elementos curriculares representados en el siguiente esquema, denominado "Diseño Curricular", que pasamos a comentar, en principio, señalando la forma en que los distintos elementos se relacionan entre sí para, posteriormente, irlos definiendo, y concretizando su desarrollo metodológico-experimental en Geografía.

Esquema del diseño curricular:



Como vemos, los Objetivos Generales están influenciados por los Principios Pedagógicos que subyacen en el diseño, y que se basan en la idea de ofrecer una educación y, por lo tanto, una enseñanza más especializada, más científica y más técnica que garantice la formación personal, profesional y, consecuentemente, social de los alumnos universitarios.

Son estos Objetivos Generales o Didácticos los que, en cierto modo, determinan la utilización del método pedagógico que se emplea y, con él, los recursos y materiales relacionados con ellos y las relaciones de comunicación que puedan establecerse entre profesor y alumno/s. A su vez, estos últimos componentes son quienes van a permitir el desarrollo del Programa de la asignatura, configurando por los Objetivos Específicos y los Contenidos de la misma, que deberán ser explicitados para cada Geografía en cuestión, por lo que aquí sólo nos referimos a ellos como elementos estructurales del currículum.

Por su parte, la Organización se refiere a las circunstancias concretas en las que se va a desenvolver la práctica educativa, y que configuran el marco real de la misma: número de horas teóricas, prácticas y de tutoría, número de alumnos por aula, plan docente del centro, infraestructura disponible, etc. Estos parámetros del sistema organizativo condicionan las posibilidades de utilización de los recursos materiales, las relaciones de comunicación y, con todo, indirectamente, los principios pedagógicos en que se basan los Objetivos Generales.

La Evaluación, entendida como un proceso investigativo de las incidencias que se producen en el continuo enseñanza-aprendizaje y que determina el nivel de adquisiciones de los alumnos, afecta a todos los elementos del diseño curricular, y es el factor de comprobación de la eficacia del mismo. De esta manera, la evaluación requiere la utilización de un sistema preciso y eficaz de observación, seguimiento y control de elementos determinantes del proceso educativo.

Objetivos Generales o Didácticos.

Los Objetivos Generales o Didácticos surgen del replanteamiento de la finalidad de la función docente, tomando en consideración el Plan de Estudios vigente y el nivel evolutivo y académico del alumnado. En este sentido, si tales objetivos se inscriben en el contexto, por ejemplo, de la asignatura de Geografía en 3^{er} curso de Diplomatura, que es conjunta con Historia y Arte y eminentemente formativa, tanto en aspectos temáticos como instrumentales y técnicos, para que permita la especialización en 4 y 5 de Licenciatura, tales objetivos, teniendo en cuenta todo esto, pueden formularse del siguiente modo:

- promover el desarrollo de conocimientos teóricos y científicos en los alumnos dentro del marco de la asignatura.
- desarrollar en los alumnos el conocimiento y las destrezas para el manejo de las técnicas básicas e instrumentos relacionados con la asignatura.
- promover el desarrollo del espíritu y la capacidad investigativa, ofreciendo las condiciones teóricas, prácticas, instrumentales y técnicas necesarias a través del contacto directo con los hechos geográficos.
- facilitar las condiciones que puedan permitir la mayor participación de los alumnos en clase, y los modos de implicación más integral y directa en el proceso de producción y experimentación científica.
- atender las necesidades particulares que puedan plantear los alumnos en relación con la asignatura.
- aproximar a los alumnos al conocimiento de las distintas aplicaciones y posibles actividades profesionales de la Geografía.

Recursos y Materiales Didácticos.

Los objetivos generales previstos requieren del uso de una metodología basada más en el sistema de las nuevas pedagogías que en el sistema metodológico tradicional. De cualquier forma, se trata de recoger de los distintos grupos metodológicos (ver al respecto el trabajo: "Hacia una nueva realidad educativa y acción docente en la Universidad. Aproximación a un método pedagógico activo", también presentado en estas Jornadas) aquellos aspectos que se adapten más a las circunstancias propias del sistema organizativo donde se va a desarrollar la práctica docente y puedan permitir la consecución de los objetivos didácticos planteados.

En este sentido, los recursos, materiales e instrumentos didácticos que proponemos para articular la enseñanza en Geografía son los siguientes:

- a). La Lección "Magistral", utilizada tomando en consideración aquellos aspectos que la confirman como "eje metodológico" sobre el que, en parte, van a girar los demás recursos didácticos que cubren la vertiente más práctica de la asignatura y más participativa de los alumnos.

Por su carácter eminentemente teórico-expositivo, se apoyará en un adecuado planteamiento organizativo y en el uso de técnicas y material variado que proporcione a los alumnos una rápida comprensión y asimilación de contenidos, y suscite interrogantes de interés (esquema de puntos a tratar, selección y simplificación de las cuestiones más interesantes, ilustraciones gráficas a través de diapositivas y/o transparencias, utilización de la pizarra y la cartografía, etc.). Asimismo deberá finalizar con la recomendación de escogidas referencias bibliográficas que resulten fácilmente accesibles, y que proporcionen una formación adicional básica.

Además, y como complemento de estas lecciones del profesor, se debe recurrir a conferencias de expertos en temas que por su interés y actualidad requieran una profundización mayor. De cualquier forma, y como sabemos, este recurso está condicionado por la posibilidad de poder contar, en momentos más o menos concretos, con tales profesionales y, desde luego, por las disponibilidades económicas necesarias.

- b). El trabajo en grupos pequeños, que dadas las ventajas que indudablemente ofrece, se utiliza con la pretensión de fomentar la realización, experimentación y exposición, por parte de los alumnos, de cuestiones teóricas y prácticas relacionadas con la materia.

De esta manera, algunas clases teóricas serán planificadas para que los grupos de alumnos en que se pueda dividir la clase expongan: recensiones bibliográficas aconsejadas y, fundamentalmente, trabajos realizados bajo la coordinación del profesor durante la tutoría, sobre aspectos concretos que complementen o incidan en temas o partes de los mismos desarrollados o no por el profesor, y que hayan supuesto el contacto directo con fuentes, métodos, técnicas y materiales. En estos casos, la labor del profesor en clase se centrará en orientar, sintetizar y dinamizar la discusión que con la exposición de los trabajos se genere.

Trabajos en pequeños grupos que, aparte de utilizarse en la clase "normal", adquiere especial significación en:

- Las Clases Prácticas, enfocadas para contrastar los aspectos y hechos expuestos en las clases teóricas (referidos incluso a los resultados y hechos de los trabajos realizados por los propios alumnos) a través de la utilización de bibliografía, instrumentos y técnicas geográficas: manejo, análisis e interpretación de mapas, fotografías aéreas, gráficos, cuadros, etc. Todo ello permitirá acentuar los conocimientos de la asignatura y desarrollar la capacidad técnica en los alumnos que les vaya introduciendo en la práctica investigadora. Asimismo será en estas clases donde se realice el análisis y síntesis de la experiencia y conocimientos adquiridos en las excursiones, así como la revisión del grado de adecuación entre las explicaciones teóricas y lo observado y analizado en las salidas al campo.
- Las Excursiones o Trabajos de Campo, planteadas periódicamente, tras la exposición de varios temas o unidades didácticas, siguiendo las exigencias de contrastación de los planteamientos teóricos con la realidad. En todo caso, el número de salidas al campo por curso depende de las disponibilidades económicas y de la posibilidad de encontrar variedad de hechos y fenómenos significativos en espacios más o menos próximos, aunque deberían realizarse aproximadamente dos por cuatrimestre, de un día de duración y, si es posible, una excursión larga de, a lo sumo, tres días.

Salidas al campo donde se plantea el trabajo en pequeños grupos para la recogida de información, realización de observaciones concretas, obtención de conclusiones, etc., cuya puesta en común enriquecerá fundamentalmente las clases teóricas y prácticas.

- La Tutoría que, entendida como ámbito de orientación, trata de atender, de manera especial, al alumno o los grupos pequeños en los que se ha articulado la clase, manteniendo con ellos entrevistas e intercambio de impresiones sobre cualquier aspecto relacionado con la materia o colateral a la misma. La tutoría se efectúa así en un medio de ayuda personal y orientación al trabajo de los alumnos, que posibilita el contacto más directo entre profesor-alumno o grupo, y permite el acercamiento a los contenidos de mayor interés relacionados con la Geografía, y al seguimiento del trabajo de los grupos por parte del profesor.

Relaciones de Comunicación.

Como sabemos, en todos los grupos humanos se producen interacciones de distinta significación e incidencia. El profesor y los alumnos forman un grupo heterogéneo en el que las relaciones de comunicación juegan un papel determinante en la formación intelectual y la adquisición de aprendizajes. Por ello, al basar parte de la práctica docente en aspectos metodológicos del sistema de enseñanza personalizada, nos proponemos enriquecer la naturaleza de las relaciones personales que se producen y la estructura de comunicación que pueden establecerse en las clases, teóricas y prácticas, en la tutoría y en los trabajos de campo.

Como en el caso de los anteriores, este elemento curricular depende directamente del sistema organizativo en el que se encuadre la propuesta.

Organización.

En este punto, hacemos referencia al conjunto de características que definen, dentro de una experiencia concreta, nuestra práctica docente, y configuran el marco organizativo en el que se encuadra el diseño curricular que presentamos:

- La asignatura que nos ocupa: Geografía de España, tiene asignadas 3 horas semanales para clases teóricas; 2 horas para clases prácticas; las excursiones o los trabajos de campo no están recogidos en el Plan Docente.
- La organización docente establece para las clases de teoría una ratio profesor/alumno entre 50 y 100, pudiendo duplicarse los grupos cuando se supere el centenar de alumnos, sin embargo, contamos con una situación en la que la ratio se sitúa, en los últimos años, entre 30 y 70 alumnos/profesor. Para las clases prácticas, la relación normal prevista es de la mitad de alumnos, con lo que en nuestro caso los grupos oscilan entre 15 y 30 alumnos/profesor. Como es lógico, esta situación favorece, de modo excepcional, tanto el funcionamiento de las clases teóricas como de las prácticas, así como el uso de métodos activos, los trabajos en pequeños grupos, los contactos profesor-alumno, etc.
- En el horario del profesor se contemplan 6 horas semanales de dedicación a la tutoría, tiempo en que se está disponible para atender especialmente a los alumnos o grupos que lo soliciten.
- La infraestructura, elemento organizativo importante que en gran medida determina las posibilidades de realización de un planteamiento didáctico como el que aquí se expresa, responde a una disponibilidad aceptable de material didáctico (bibliografía, diapositivas, transparencias, cartografía, fotografías aéreas,...), instrumentos de observación y cuantificación (estereoscopos, planímetro, plantógrafos, proyector, retroproyector,...) y espacio físico (seminario, aula de dibujo, sala de audiovisuales,...) que facilita, en principio, el buen desarrollo del trabajo planteado, si bien está sometida a las adquisiciones y adaptaciones que las nuevas exigencias van planteando.

Evaluación.

Como hemos dicho con anterioridad, consideramos la Evaluación como un proceso contínuo de observación y análisis, referido no sólo al rendimiento académico de los alumnos, sino también a las incidencias de cada uno de los elementos curriculares en los resultados que se obtienen en cada periodo de aprendizaje planificado. Estos periodos son, normalmente, cuatrimestrales, y en su transcurso hay que utilizar técnicas de observación, seguimiento y control que hagan de la evaluación un instrumento útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido se orienta el método de evaluación que proponemos esquematizado en el cuadro denominado "Método de Evaluación". En él podemos observar que estamos ante un método de evaluación multidireccional, basado en el empleo de distintas técnicas:

- Ejercicios Escritos, se realizan con una periodicidad cuatrimestral, ya que son un elemento de valoración indispensable, junto a las demás técnicas, del rendimiento académico.

Son planificados para que respondan a los temas tratados, pues tienen la finalidad de servir de instrumentos de valoración de la capacidad de análisis y síntesis de los alumnos, por lo que se estructuran en una serie de preguntas directas o indirectas, de contenido variable, que requieren, no sólo la memorización, sino también de un razonamiento deductivo por parte del alumno, que nos indique su capacidad de comprensión y retención e interpretación de conocimientos adquiridos.

El diseño de estos ejercicios responde a las siguientes características estructurales: preguntas sobre definiciones y conceptos; preguntas con varias respuestas entre las que se encuentra la correcta; preguntas sobre un texto y/o gráficos-figuras; preguntas temáticas relativamente cortas; y un tema para su desarrollo.

Estas pruebas escritas son un instrumento válido para la evaluación cualitativa y cuantitativa (significa el 50% de la puntuación total) de cada alumno por parte del profesor, una vez revisado el ejercicio con el propio alumno.

- Trabajos de Grupo, que al ser planteados en una triple vertiente: recensiones bibliográficas, elaboración de temas del programa sugeridos o no por el profesor, y trabajos prácticos, su realización

puede informarnos de los conocimientos adquiridos en las clases teóricas y prácticas, del uso de bibliografía adicional, de las destrezas para el inicio a la investigación, la capacidad de argumentación y exposición de ideas y conceptos.

Todos estos aspectos son evaluados por el profesor y los demás grupos de la clase a partir de la lectura previa de cada trabajo y de la dinámica que sus respectivas exposiciones, por parte de los alumnos, generan en la clase. De este modo, se emite un juicio global para el grupo, de carácter cualitativo y cuantitativo que significa el otro 50% de la calificación final, distribuido en distintas valoraciones relativas a cada uno de los tipos de trabajo que se plantean.

- Preguntas en clase, que utilizadas en las clases teóricas para romper la posible monotonía de una explicación larga y/o difícil, y en las clases prácticas y trabajos de campo, deben conducir a la atención y reflexión individual, a la intervención de los alumnos y a la discusión en grupos. Al referirse a aspectos concretos del tema que se está tratando, permiten valorar la capacidad interpretativa y analítica de los alumnos, sobre todo cuando se trata de diapositivas, gráficos, fotografías aéreas, mapas, etc., o incluso hechos geográficos concretos observados.

Las preguntas en clase son, por tanto, una técnica de evaluación cualitativa que utiliza el profesor como elemento referencial a la hora de valorar positiva o negativamente el trabajo desarrollado durante el curso por el alumno.

- Trabajos de campo. En el contexto en que se plantean los trabajos de campo o excursiones, los alumnos individualmente o en grupo, elaboran un informe en el que se recogen sus impresiones sobre la propia organización de éstos, sobre su contenido y desarrollo. Con él, el profesor puede valorar el interés, la participación, el grado de implicación intelectual y la capacidad analítica del espacio geográfico contemplado.

Como en el caso de las preguntas en clase, estos trabajos de campo son utilizados como elementos de evaluación cualitativa al final del curso.

- Encuestas. Planteadas con carácter anónimo y no puntuables, tienen la finalidad genérica de recoger información sobre aspectos concretos del desarrollo de la materia a lo largo del curso, por lo que son un instrumento importante para la evaluación de los aspectos didácticos, y constituyen un modo de situar a los alumnos crítica y responsablemente ante la asignatura y la propia tarea docente, y, por tanto, un medio para hacer real su integración en el proceso educativo.

Para realizar en distintos momentos, señalamos tres tipos de encuestas con finalidades propias:

- a principios de curso, para tratar de obtener una apreciación del grado inicial de conocimientos de los alumnos en la materia, las expectativas generales sobre la misma, concepción que tienen de la Geografía y de sus aplicaciones. Igualmente pretendemos recoger sugerencias didácticas para el desenvolvimiento del curso.
- a mediados de curso, con la finalidad de recoger el punto de vista de los alumnos sobre la evolución del curso, la satisfacción de expectativas, las dificultades que encuentran, los problemas y/o ventajas del método que se emplea, los posibles cambios o modificaciones, etc.
- a final del curso, una última encuesta permitirá saber, de modo objetivo, las ventajas e inconvenientes del método utilizado, los puntos de mayor dificultad de la materia, el nivel de satisfacción de expectativas generado, los posibles cambios a introducir en el próximo curso para remediar dificultades didácticas encontradas, etc.

Las encuestas normalmente son diseñadas por el profesor para obtener opiniones y valoraciones de los alumnos, a quienes posteriormente se revierten. Son un instrumento útil para la autoevaluación del profesor y el replanteamiento del curso en los casos y aspectos necesarios.

En definitiva, decir que, con la utilización de estas técnicas, en la evaluación se conjugan los resultados obtenidos con la combinación de métodos tradicionales y nuevas propuestas pedagógicas, y la propia evaluación nos orienta también sobre las modificaciones necesarias, las fuentes principales de dificultad para los alumnos, y sobre la utilidad de los recursos y técnicas utilizadas.

Cuadro : METODO DE EVALUACION

<u>Técnica</u>	<u>A quién se evalúa</u>	<u>Qué se evalúa</u>	<u>Quién evalúa</u>	<u>Carácter</u>	<u>Significación (% del total)</u>
Ejercicios Escritos	Al alumno	Capacidad de comprensión y retención de conocimientos, de análisis, interpretación y síntesis	El profesor	Cuantitativo y cualitativo	50%
Trabajos de Grupo	Al grupo	a) Asimilación de conceptos, contenidos y análisis crítico de bibliografía. b) Claridad en exposición, transmisión, metodología, conceptos, contenidos y presentación de temas elaborados. c) Adquisición y aplicación de conocimientos en trabajos prácticos.	El profesor y los demás grupos	Cuantitativo y cualitativo	20%
Preguntas en Clase	Al alumno	Atención y participación, capacidad interpretativa y analítica.	El profesor	Cuantitativo	--
Trabajos de Campo	Al alumno y/o al grupo	Asistencia, participación, aplicación de conocimientos adquiridos, analítica y crítica de la realidad espacial contemplada.	El profesor	Cualitativo	--
Encuestas	Al profesor	Metodología, actitud, claridad expositiva, dominio intelectual de la materia, etc.	Los alumnos	Cualitativo	--
	A los alumnos	Participación general, ambiente de la clase, nivel de satisfacción, dificultades, expectativas, etc.			

BIBLIOGRAFIA

- MACHADO SANTIAGO, R.; SOTO NAVARRO, E. y CARO RUIZ, M. 1988: Hacia una nueva realidad educativa y acción docente en la Universidad. Aproximación a un método pedagógico activo, en I Jornadas de Didáctica de la Geografía, Asociación de Geógrafos Españoles, Madrid, 12 págs.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. 1985: Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo, Anaya, Madrid, 238 págs.
- STHENHOUSE, L. 1985: Investigación y desarrollo curricular, Morata, Madrid, 319 págs.

19. HACIA UNA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA Y ACCION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD. APROXIMACION A UN METODO PEDAGOGICO ACTIVO.

Rafael Machado Santiago. Geógrafo. Titular de Universidad. Colegio Universitario. Jaén.

Elisa Soto Navarro. Psicóloga. Centro de Profesores. Jaén.

María Caro Rufz. Agregada Geografía e Historia. I.B. Auringis. Jaén.

Introducción.

En las últimas décadas se aprecia en los distintos niveles de enseñanza una inquietud creciente entre el profesorado sobre temas relacionados con la didáctica y la pedagogía. Esta inquietud, unida a la celeridad de las nuevas demandas sociales, ha ido determinando el desarrollo de un profundo cambio teórico y metodológico en la investigación educativa (CLARK, 1985).

La enseñanza universitaria, a pesar del cierto inmovilismo que la ha caracterizado, no es ajena a este nuevo posicionamiento. Así, una serie de autores (PLANS, 1975; VILA, 1979; PUYOL y FONS, 1981; BAILEY, 1981; entre otros), una amplia bibliografía y una parte del profesorado ilusionado y comprometido, vienen marcando las pautas del cuestionamiento de la práctica docente dentro de la misma.

En el trasfondo de esta situación está la reconsideración de la finalidad última de la educación: que todos los alumnos tienen derecho al conocimiento sin limitaciones y al pleno desarrollo de su personalidad, en cuanto a individuos autónomos, críticos, creativos, solidarios y justos. Esto obliga a plantearnos cómo responder a las que son "profundas demandas del ser humano (derecho humano proclamado) por medio de un saber-cultura que sea formativo-educativo-recuperador, en contra de un saber-cultura de tipo productivo-profesional-selectivo que es el imperante y absorbente en nuestro sistema de enseñanza" (ANAYA SANTOS, 1988), que se perpetúa en la actual Propuesta de Planes de Estudios Universitarios en discusión donde, al mismo tiempo, las denominadas Ciencias Sociales quedan relegadas a un segundo plano.

Si concretamos en esta finalidad en objetivos, como los que ya se apuntaban para la enseñanza universitaria (ORTEGA Y GASSET, 1930, o MONFORD, 1966), hemos de aproximarnos convenientemente a los aspectos pedagógicos que los harán posibles. Por ello consideramos necesario realizar dos tipos de análisis:

- el relativo a la realidad que envuelve nuestra práctica docente, para situarnos en ella de manera consciente y encontrar los puntos de referencia, las pautas que orienten nuestra actividad.
- el relativo a las características generales de dos conjuntos metodológicamente hoy confrontados: el sistema de enseñanza "tradicional" y el propuesto por "las nuevas pedagogías"; definiendo los recursos didácticos, usados en la Universidad, en los que se apoyan estos sistemas, e indicando materiales didácticos que sirven de soporte a la tarea docente e investigadora.

En el marco de estos análisis se irá contextualizando una propuesta didáctica activa para la enseñanza universitaria en general y aplicable a cualquier disciplina. En este sentido, el presente trabajo sirve de preámbulo a otro estudio presentado a estas Jornadas, que consiste en un diseño curricular para el desarrollo didáctico de la Geografía.

Aproximación a la realidad de nuestras aulas y a la tarea docente.

La enseñanza universitaria es el último eslabón del proceso de aprendizaje institucional por el que pasan un número considerable de alumnos, buscando la graduación que les permita posteriormente el ejercicio de una profesión ubicada dentro del espectro ocupacional socialmente mejor considerado.

Los estudios universitarios son caros, por lo que el acceso a ellos sigue estando limitado, en gran medida, para los ciudadanos de las clases sociales más desfavorecidas, que incluso han logrado superar las barreras encontradas. Contamos, pues, en nuestras aulas con un material humano supuestamente selecto a nivel intelectual (traspasaron los controles académicos del BUP, el COU y la Selectividad), y en parte también social, del que desconocemos su trayectoria académica, sus características personales y aptitudinales, y obviamos la desconexión conceptual y metodológica que existe, a gran escala, entre la Enseñanza Media y la Universidad.

Por otro lado, la preocupación pedagógica del profesor universitario no es el elemento fundamental de su función, con lo que la tarea de dar clase apenas es cuestionada y, en muchos casos, no va más allá de cumplir con su aspecto más característico: transmitir "magistralmente" los conocimientos que posee sobre los temas del programa de su asignatura en un proceso lineal, que no considera la importancia de la participación de los alumnos, ni trata de integrar la práctica docente e investigadora, amparándose en las dificultades que plantea el elevado número de alumnos en las clases.

Pero, la masificación de las aulas está dejando de ser un hándicap generalizado, que exige de responsabilidades a la hora de cuestionar determinadas prácticas docentes, de hacer propuestas concretas de perfeccionamiento del profesorado, o de abordar estrategias didácticas o proyectos curriculares alternativos a los usuales.

Inaplazablemente hay que ir estableciendo las condiciones necesarias para el ejercicio satisfactorio de la actividad educativa; el éxito de la misma, en los mas diferentes escenarios y para todos y cada uno de los implicados, depende en parte de la competencia y dedicación del docente (PEREZ GOMEZ, 1987). Asimismo la complejidad y la trascendencia de la práctica profesional docente exige su replanteamiento por parte del profesorado.

En este sentido, no cabe duda de que la rapidez con la que se producen los cambios científicos, técnicos y culturales en nuestra sociedad, y la consideración de la heterogeneidad (en cuanto a expectativas, intereses y motivaciones) de los seres humanos que llenan nuestras aulas, obligan a una inacabable tarea de adaptación de la preparación y la actividad docentes a la dinámica intrínseca de un concepto de enseñanza que combata la desigualdad, y atienda y fomente la diversidad de criterio, opciones y posibilidades.

Un proceso, el que señalamos, que implica la continuidad en la formación teórico-práctica del profesorado, de modo que el perfeccionamiento/actualización de su conocimiento profesional y el desarrollo de sus capacidades, destrezas y actitudes se vaya adecuando a las nuevas exigencias educativas.

Se trata de procurar una formación profesional como docentes, y como investigadores, que haga de nuestra práctica un instrumento capaz de promover el desarrollo de una ética del conocimiento abierta a la crítica, a la indagación, a la tolerancia y a la pluralidad a través de intervenciones que no sólo "enseñen", sino que provoquen el aprendizaje y la reconstrucción permanente del conocimiento adquirido (PEREZ GOMEZ, 1988).

Acordes con esta formación profesional, la concreción de métodos y recursos didácticos, y la facilitación de las condiciones económicas y materiales necesarias, permitirán salir de una realidad docente rechazable y dar paso a una actividad que debe ser total, actualizada y de calidad.

Métodos pedagógicos y recursos didácticos.

Abordando la inercia histórica que recorta la docencia, la institucionaliza en jerarquías académicas y la posterga tras difíciles circunstancias de desarrollo, la dialéctica planteada en torno a la conveniencia de métodos pedagógicos y la utilidad de los mismos, alcanza un valor fundamental al evidenciar que en cada práctica docente subyace un concepto de enseñanza, una teoría de conocimiento, de su producción, transmisión y aprendizaje, un concepto de relaciones entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción.

La necesidad de someter a reflexión una serie de interrogantes no resueltos: ¿cuál es el papel del profesor en los diferentes ámbitos en los que ejerce su actividad?; ¿cuál es el papel de los alumnos hasta ahora adocenados en las aulas, insatisfechos, pasivos y acrílicos?; ¿qué métodos de trabajo pueden facilitar unas relaciones humanas más horizontales en las clases y favorecer aprendizajes más significativos?, nos lleva a entrar en el análisis de los métodos pedagógicos y recursos didácticos utilizados en la Universidad.

Respecto a los métodos pedagógicos, sin centrarnos en la defensa de un método concreto, hemos de reconocer su importancia instrumental como vehículo para la presentación y transmisión de informaciones (contenidos educativos en general), que debe poner en marcha las operaciones mentales necesarias para que el aprendizaje se genere (objetivo).

Como es sabido, la gama de métodos pedagógicos es muy variada y se les clasifica atendiendo a una serie de criterios genéricos. La mayoría se relacionan científicamente con los planteamientos de las teorías psicológicas de aprendizaje y con las características evolutivas de los individuos.

Ante esta diversidad, recurrimos al siguiente esquema metodológico del Cuadro 1 cuyo resumen refleja las peculiaridades más significativas de cada grupo de métodos pedagógicos.

Importante destacar del mismo que el profesor debe situarse en la zona de confluencia de ambos conjuntos metodológicos, denominada de Compatibilidad, de Validez o Zona Estable, y tender a impartir una enseñanza en la que armonicen los aspectos positivos y se eviten las influencias de los negativos. Para ello debe contar con una formación psicopedagógica elemental y concretar los recursos didácticos que le permitan enfocar su tarea siguiendo las directrices más apropiadas en cada situación.

Respecto a los recursos didácticos, los más comúnmente utilizados en la Universidad: la lección magistral y el trabajo en pequeños grupos, se corresponden con dos principios metodológicos claramente diferenciables: la enseñanza centrada en el profesor, y la enseñanza personalizada. De ellos destacamos sus características más significativas.

La Enseñanza centrada en el profesor: La Lección Magistral.

La lección magistral responde a la forma didáctica que más caracteriza a la actividad universitaria docente, constituyendo uno de los recursos pedagógicos más claramente centrados en el profesor, que por su carácter eminentemente expositivo otorga a los alumnos el papel de receptores.

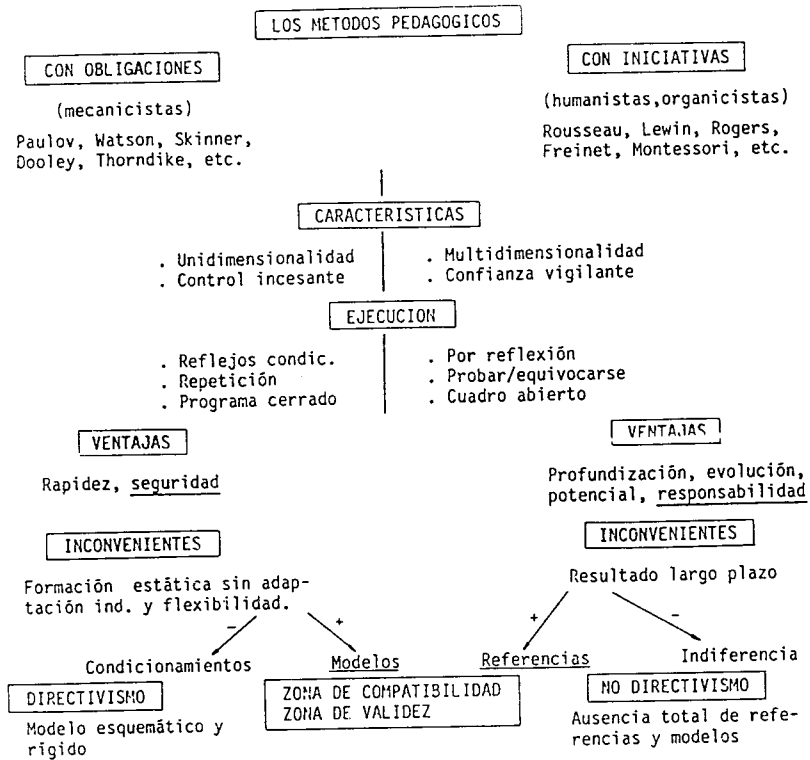
Una serie de autores (CHOLLEY, 1942; FITZGERALD, 1968; HALE REPORT, 1974), señalan que la lección magistral puede ser un eje metodológico sobre el que se articulen los demás recursos didácticos, siempre y cuando sea capaz de permitir la transmisión de conocimientos, ofrecer un enfoque crítico de la disciplina, y revelar un método experimental de trabajo.

Sin embargo, en la práctica habitual docente se suelen olvidar estos dos últimos aspectos, y la lección magistral se reduce, prácticamente, al predominio de la actividad del profesor con la finalidad mecanicista de que los alumnos acumulen informaciones.

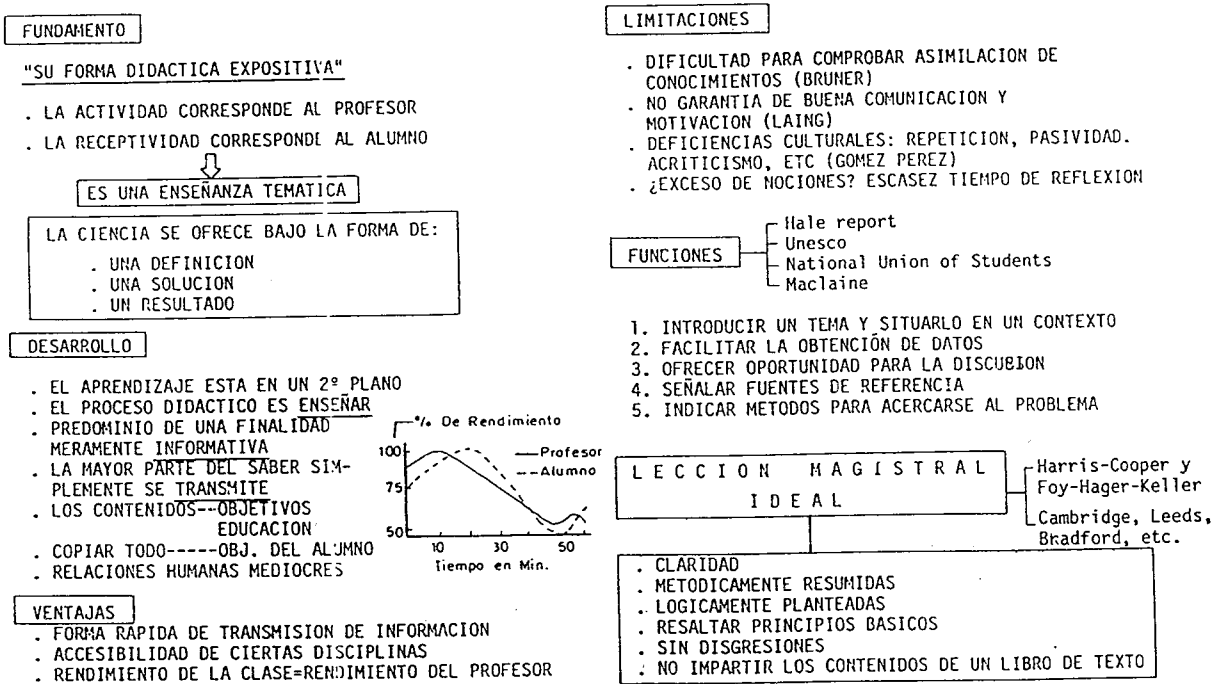
La pasividad que genera este método, la incomunicación entre los dos sectores implicados, y el sistema de evaluación sumativa que le es propio, basado en la repetición memorística en los exámenes con el único objetivo de "determinar la posición relativa del alumno en el grupo y calificarlo a efectos de promoción o no promoción, ... de situarlo en determinados niveles de eficacia según una escala de amplitud variable: suspenso, aprobado, notable, sobresaliente" (ROSALES, 1984), llevan necesariamente a descartar su uso en este sentido (ver cuadro 5).

Seguidamente, en el cuadro 2, se esquematiza el conjunto de características definitorias de la lección magistral. De su análisis se pueden extraer aspectos positivos y negativos.

Cuadro 1: Los Métodos Pedagógicos (PERETTI, 1976).



Cuadro 2: La Lección Magistral.



La Enseñanza Personalizada: el trabajo en Pequeños Grupos.

Frente a la necesidad de modificar los métodos didácticos de una transmisión de conocimientos, surgen iniciativas que tratan de impartir una enseñanza más individualizada, que atienda de forma más significativa a las características personales de los alumnos.

Los aspectos más destacados de este modelo de enseñanza aparecen reflejados, a modo de esquema, en el cuadro 3. Como vemos, es un método más acorde con la idea de desarrollar la actitud participativa y crítica de los alumnos, a través de su implicación y responsabilización en el proceso de construcción de conocimientos.

La enseñanza personalizada plantea la utilización de una metodología pedagógica activa que varios autores (FREINET, 1979; PIAGET, 1981; FREIRE, 1984; ROGERS, 1986) definen como abierta el diálogo, más humanizada donde el alumno es el eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se da cabida a la imaginación, a la creatividad, a la producción personal de ideas, el reparto de poder intelectual, el contraste de pensamientos e ideas, al intercambio de experiencias, por lo que produce un aprendizaje más significativo y vivencial, y una predisposición a la autoafirmación permanente.

El uso de esta metodología, donde el profesor desempeña un papel dinamizador y coordinador de tareas educativas, facilita de forma especial la activación y desarrollo de las operaciones intelectuales implicadas en el proceso de adquisición de aprendizajes, y con ello el desarrollo del potencial natural de inteligencia y de las habilidades. Además, "obliga a un trabajo mucho más diferenciado y mucho más atento,... supone una formación mucho más precisa" (PIAGET, 1981).

Pero la enseñanza personalizada se ve lamentablemente imposibilitada, las más de las veces, dentro de las aulas universitarias, por la masificación de que son objeto, y más aún por el planteamiento didáctico implícito en el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la Universidad. Sin embargo, el número de alumnos va disminuyendo, y la distribución en pequeños grupos de trabajo constituye un recurso didáctico de excepcional interés para apoyar el uso de la metodología activa y hacer la enseñanza más individualizada. De este modo, la pedagogía de los grupos es un medio para salir del dilema entre la individualización de la enseñanza y la educación en masa (a este respecto recordar la frase "la educación de las masas es una idea democrática lanzada contra el afán de reservar la instrucción para las clases privilegiadas" (MUCHIELLI, 1977).

En el cuadro 4 aparecen algunas características que definen la enseñanza con grupos pequeños de trabajo. Sin entrar en su comentario (como es lógico por problemas de espacio), sí queremos apuntar que la base didáctica de esta forma de enseñanza, es la utilización de los métodos de discusión y elaboración colectiva, apoyados en el manejo de técnicas concretas que tienden a la confrontación de ideas, al enriquecimiento personal y colectivo, al ejercicio de hábitos democráticos, a la integración y la pérdida del anonimato en clase.

A pesar de las ventajas del trabajo en pequeños grupos, podemos decir que es un recurso didáctico poco utilizado, cuyo conocimiento y práctica aún son fragmentarios, y que las experiencias realizadas apenas son generalizables. De cualquier forma, es un recurso útil para plantear en los diversos ámbitos en que se desenvuelve nuestra actividad docente. Así:

-En las clases teóricas, puesto que el trabajo expositivo del profesor debe ser complementado por el de los grupos de alumnos a través de la elaboración de temas, recensiones bibliográficas, estudios de inicio a la investigación que, una vez expuestos en clase, se someterán a discusión colectiva.

-En las clases prácticas, donde se pretende la participación activa de los alumnos en un proceso de aproximación a la realidad y al manejo de recursos, materiales instrumentales y técnicos que acerquen la teoría y la investigación, basándose en la discusión colectiva y la aplicación de conocimientos. Su peculiaridad reside, en que es el ámbito donde se profundiza, de forma práctica, en aspectos concretos del programa de la asignatura que susciten un interés específico por parte del profesor y los alumnos.

-En la tutoría, que la entendemos como el recurso didáctico más útil para prestar una atención personalizada a los alumnos, para quienes representa una ayuda y una orientación en sus estudios que facilita el interés y el esfuerzo individual, y acorta la distancia profesor/alumno a través del intercambio de opiniones y juicios críticos acerca de los métodos de trabajo, del desarrollo de la asignatura, el ambiente en clase, etc. En la misma se debe supervisar el trabajo de los alumnos en relación a la preparación de excursiones y de exposiciones teóricas o prácticas en clase.

-En las excursiones o, mejor denominadas, trabajos de campo, porque pone a los alumnos en contacto directo con la realidad, para que aprendan a observarla y captarla por sí mismos en toda su complejidad, obteniendo una visión más amplia, tanto científica como técnica. Con carácter pedagógico, los trabajos

de campo son un recurso didáctico en el que el trabajo con grupos pequeños alcanza su significación en la preparación, desarrollo y evaluación de resultados.

Por último, indicar que el uso de la metodología activa facilita el desarrollo de un sistema de evaluación con carácter formativo, contínuo, abierto y crítico (ver cuadro 5), que toma en consideración las diferencias individuales y el mayor número posible de variables intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; una evaluación que implica y afecta a profesor, alumnos y grupos, si bien en la práctica universitaria no se profundiza en la significación de la dinámica de éstos (LEWIN, 1944) a la hora de valorar el rendimiento de los propios grupos, el de sus integrantes, y el trabajo realizado por ellos.

Cuadro 3: Sistema de Enseñanza Personalizada.

FUNDAMENTO

"FORMAS DIDACTICAS DE ELABORACION"

- . Actividad conjunta alumno-profesor.
- . Prioridad: aprender.
- . Finalidad primordial de tipo educativo o formativo.
- . Saber (problema)---elaboración.

CARACTERISTICAS

- . Capacidad de análisis. Crítica y síntesis.
- . Adaptación y creatividad.
- . Sentido de la responsabilidad.
- . Desarrollo de la iniciativa.
- . Programas abiertos. Exclusión de la memorización.
- . El esfuerzo se centra en el alumno. No en el temario.
- . "Estar enfrente"---"estar junto a".

LIMITACIONES

- . Esfuerzo inicial incierto (inseguridad).
- . Impresión de pérdida de tiempo. Resultados largo plazo.
- . Considerable esfuerzo para el profesor (mecánico, profundización científica, sociológico).
- . Lentitud en el desarrollo del temario.

Cuadro 4: El Trabajo en Pequeños Grupos.

BASE: Dinámica de grupos
Didáctica de la discusión.

METODO DE DISCUSION Y ELABORACION COLECTIVA

CARACTERISTICAS: Desarrollo pensamiento activo-creativo.
Desarrollo expresión (oral-escrita).

TECNICAS: . Simposio, mesa redonda, panel, entrevista, puesta en común, etc.
. Diálogos simultáneos, discusión dirigida.

SITUACION ACTUAL: . Conocimiento aún fragmentario.
. A veces, difícilmente diferenciable de técnicas activas o recursos (Seminario).

SINONIMOS: . No directivos.
. Centradas en el grupo.
. Centradas en el alumno.

A modo de conclusión.

Debemos ser conscientes de que en el actual sistema de enseñanza universitaria, la formación, y no digamos el perfeccionamiento pedagógico y didáctico del profesorado, es algo que no sólo suscita poco interés sino que incluso está en el olvido. De cualquier forma, en las líneas precedentes hemos tratado de poner de manifiesto la necesidad de estos aspectos, a partir de planteamientos novedosos que en este sentido vienen desarrollándose en la enseñanza media y básica.

Efectivamente, en la Universidad nos encontramos con importantes hándicaps; el más relevante es el método tradicional de enseñanza centrado en el profesor, que hace poco menos que imposible el avance hacia un saber-cultura de tipo formativo-educativo y recuperador, con unos aprendizajes más significativos y vivenciales. Sin embargo, hoy día, la elevada ratio profesor/alumno no debe ser un argumento justificativo del anclamiento profesional, puesto que tan sólo en el primer curso y en cantadas carreras este hecho es evidente, y no digamos dentro de muy pocos años con la tendencia a la baja de alumnos ya detectada y las nuevas titulaciones planteadas.

Así, frente a un método clásico que contempla al alumno como un receptor pasivo del mensaje "magistral" del profesor que implica la recogida mecanicista de explicaciones y apuntes, para la posterior memorización momentánea necesaria en una evaluación que se realiza por medio de exámenes: apostamos por un método de autoaprendizaje orientado, que pueda favorecer la iniciativa y la participación del alumno; un aprendizaje y asimilación por propia deducción, producción crítica y contraste de ideas y experiencias, donde la evaluación, con carácter formativo, sale del estrecho marco de los exámenes y se abre a un diálogo múltiple procedente de distintos observadores con diferentes métodos de análisis.

Un método, pues, de enseñanza personalizada a través del trabajo con pequeños grupos, que se puede implantar en cualquier disciplina pero que, en este caso, reclamamos para la Geografía por su propia significación: ciencia interdisciplinar del hombre y de la naturaleza, abierta a la realidad con una función de transformación social.

Cuadro 5: Sistema de Evaluación.

EVALUACION SUMATIVA (Pedag. tradicional)

EVALUACION FORMATIVA (Nueva pedagogía)

Características

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">. Es parcial. Instantánea y puntual.. Judicativa.. Cuantitativa.. Independiente e imparcial (pruebas colectivas, iguales) | <ul style="list-style-type: none">. Es total.. Contínua.. Crítica y formativa.. Cualitativa.. Considera las diferencias individuales. |
|---|---|

Funciones

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">. No modifica el proceso docente/discente.. Selecciona (mejores) y discrimina (peores).. Constituye una motivación extrínseca.. Sanciona los resultados del aprendizaje.. Mide objetivamente lo que se sabe de cuanto el profesor enseña. | <ul style="list-style-type: none">. Se evalúa para transformar los procesos de enseñanza/aprendizaje.. Orienta a los alumnos para mejorar.. Constituye una motivación intrínseca.. Diagnostica las razones del éxito/fracaso.. Comprueba los niveles de conocimiento y capacitación, así como deficiencias para remediar la programación y la docencia. |
|---|---|

Ventajas

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">. Es rápida y cómoda.. Es definitiva.. Es dogmática. Sólo opina el profesor.. Aporta pocos datos colectivos y muy poco personales. | <ul style="list-style-type: none">. Es lenta. Utiliza distintas observaciones. Produce un conocimiento de la personalidad, aptitud y actitud del alumno.. Nunca es definitiva. Se elabora continuamente.. No es dogmática. Pueden opinar los alumnos.. Aporta numerosos datos de índole individual y colectiva. |
|---|--|

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- ANAYA SANTOS, G. 1988: "El profesor ideal", en Cuadernos de Pedagogía, nº 161, Julio-Agosto, Madrid, págs. 18-20.
- BAILEY, P. 1981: Didáctica de la Geografía, Cíncel-Kapelusz, Barcelona, 205 págs.
- CLARK, M. 1985. Citado por PORCAN, R. en Cuadernos de Pedagogía, nº 161, Julio-Agosto, Madrid, 1988, pág. 22.
- CHOLLEY, A. 1942: Guide de l'etudiant en Geographie, P.U.F., París, págs. 29 y 120.
- FERMIN, M. 1971: La evaluación, los exámenes y las calificaciones, Kapelusz, Buenos Aires, 128 pp.
- FITZGERALD, P.J. 1968: "The lecture: on Arts view", en University Teaching in transition, Oliver and Boyd, Edimburgo, pp. 97-101.
- FREINET, C. 1979: Parábolas para una pedagogía popular, Laia, Barcelona, 157 pp.
- FREIRE, P. 1984: La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, Madrid, 151 pp.
- GIMENO SACRISTAN, J. 1985: Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo, Anaya, Madrid, 238 pp.
- GIMENO SACRISTAN, J. 1988: "Proyecto de reforma", en Cuadernos de Pedagogía, nº 161, Julio-Agosto, Madrid, pp. 47-51.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. 1985: La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal, Madrid, 238 pp.
- HALE REPORT, (The). 1974: Report of the Committee on University Teaching Methods, U.G.C., Londres.
- LOGAN, L.M. y U.G. 1980: Estrategias para una enseñanza creativa, Oikos-Tau, Barcelona, pp. 108 y ss.
- MUCHIELLI, R. 1977: La dinámica de los grupos, Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, 291 pp.
- PATTISON, W.D. 1973: "The Four Tradition of Geography", en Perspectives in Geographical Education, Oliver and Boyd, Edimburgo, pp. 2 y ss.
- PERETTI, A. 1976: Les méthodes pédagogiques, Sedes, París, págs. 131.
- PEREZ GOMEZ, A. 1988: "Autonomía y formación para la diversidad", en Cuadernos de Pedagogía, nº 161, Julio-Agosto, Madrid, pp. 8-11.
- PIAGET, G. 1981: Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona, 208 pp.
- PLANS, P. 1975: "Algunos aspectos de la enseñanza de la Geografía en la Universidad", en Revista de Geografía, Universidad de Barcelona, IX, pp. 93-105.
- PUJOL, J. y FONS, J.L. 1981: Los métodos en la enseñanza universitaria, Evusa, Pamplona, pág. 80.
- ORTEGA Y GASSET, J. 1930: "Misión de la Universidad", en Obras Completas, Revista de Occidente, vol. IV, Madrid.
- ROGERS, C. 1986: Libertad y creatividad en la educación, en la década de los ochenta, Paidós, Barcelona, 362 pp.
- ROSALES, C. 1984: Criterios para una evaluación formativa, Narcea, Madrid, 188 pp.
- SPORK, A. y TUCCIPE, O. 1970: "Interés educativo de la Geografía", en Métodos para la Enseñanza de la Geografía, Teide, Barcelona, pp. 23 y ss.
- STHENHOUSE, L. 1985: Investigación y desarrollo curricular, Morata, Madrid, 319 pp.
- VILA VALENTI, J. 1979: "Perspectivas de la Geografía en España y Portugal. Enseñanza, investigación y problemas profesionales", en I Coloquio Ibérico de Geografía, Lisboa.
- VILA VALENTI, J. 1983: Introducción al estudio teórico de la geografía, Ariel, Barcelona, pp. 112 y ss.

20. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ¿QUE OBJETIVOS DEBE PERSEGUIR?.

Una muestra de la opinión del profesorado de Bachillerato.
María del Carmen González Muñoz. Inspectora técnica de Educación.

1.- ¿Se sabe lo que piensan los profesores?. Datos de una encuesta poco difundida (1983).

Desde 1983 el panorama de las enseñanzas básicas y medias está en plena agitación: se experimenta una reforma que las afectará sustancialmente. Este es el caso general y el concreto de la materia que aquí nos ocupa, la geografía.

Muchas son las voces que, incluso en instancias oficiales, hacen referencia a la importancia, al protagonismo del profesorado en estos cambios. Pero ¿se sabe realmente lo que piensan los profesores?, ¿se conoce lo que hacen en el aula?, ¿lo que desearían cambiar o aquello que juzgan prioritario en su labor?. Todo el mundo parece saberlo a juzgar por afirmaciones a veces rotundas, y sin embargo hechas las más de las veces en ausencia de estudios serios y contrastados con la realidad.

Una pequeña aportación destinada a cubrir esta vacío pretende ser esta comunicación limitada al campo de los objetivos de la enseñanza de la geografía en el bachillerato; un campo cuya importancia difícilmente será exagerada. Se trata, en efecto, de una reflexión imprescindible en la práctica docente, punto de partida para cualquier programación o estrategia didáctica que merezca este nombre. El planteamiento del "por qué" y el "para qué" de nuestra asignatura resulta así imprescindible para una actuación racional y eficaz en clase. Pues bien ¿sabemos lo que piensa al respecto el profesorado de bachillerato?.

Sobre ésta y otras cuestiones contamos con los resultados de la encuesta y posterior estudio hecho en 1983 por la Inspección de Bachillerato (Profesores y Alumnos ante la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato. Documentos de trabajo nº 15, M.E.C. 1984). Pese a estar publicados creemos que no han sido suficientemente explotados ni sus conclusiones tenidas en cuenta. Por ello, y aunque no vamos a repetir lo que en su día escribimos, sí incluiremos aquí, como punto de partida, copia del cuadro que recoge aquellos objetivos que, los profesores entonces encuestados (primavera de 1983) y que ejercían en centros públicos y privados consideraban fundamentales en la enseñanza de la geografía.

¿Qué decían esos profesores?. Una rápida ojeada al cuadro nos permite comprobar que sólo cuatro objetivos superan un 10% de las respuestas, mientras que los demás, hasta dieciséis, son muy minoritarios y dispersos (si bien podrían agruparse alguno de ellos). Son estos objetivos el conocimiento del entorno (24%), la comprensión de los problemas socioeconómicos actuales (13,7%), la localización espacial (12,6%) y el conocimiento del medio físico (10,2%).

Repetiendo el análisis que entonces se hacía digamos que "el conocimiento del entorno es con mucho el objetivo más señalado, ya que, de un total de 636 profesores, 297 lo destacan en sus respuestas: 153 (24%) lo hacen en primer lugar, 80 (12,6%) en segundo y 64 (10%) en tercero. Esta tendencia general debe precisarse en el sentido de que el interés por este objetivo es mayor entre el profesorado de Institutos, donde aparece frecuentemente polarizado, que entre el de los Centros Privados, en los que la preocupación por el conocimiento del medio físico y la localización espacial supera el objetivo anteriormente citado.

"La denominación 'entorno' parece integrar variadas significaciones, aunque todas ellas con una preocupación didáctica común, que se reflejará más adelante, en el ítem nº 8, al indicarse alternativas curriculares".

"En segundo lugar, la comprensión de los problemas socioeconómicos del mundo actual aparece de forma equilibrada en las respuestas de todo el profesorado: 235 veces, de las que 190 son de Institutos y 45 de Centros Privados. Este mismo equilibrio aparece en cuanto a ser señalado como primero, segundo o tercer objetivo".

"Los otros dos objetivos localizar espacialmente los hechos geográficos y conocer el medio físico, presentan un número de respuestas absolutas que desciende notablemente con respecto a las anteriores, aunque la mayoría de las mismas aparecen en primer lugar. Es probable, incluso, que ambas signifiquen ideas próximas y que estén en relación, además, con algún aspecto de los dos anteriores. Sin embargo, es posible también que apunten a determinados planteamientos tradicionales descriptivos (relieve, accidentes geográficos, ...), y que en esta doble perspectiva puedan situarse las diferencias entre Institutos y Centros Privados, y en el orden de preferencia".

ITEM N° 1	CUADRO N° 1						TOTAL												
	INSTITUTOS			CENTROS PRIVADOS			TOTAL												
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º							
¿Cuáles serían para Ud. los tres objetivos fundamentales en la enseñanza de la Geografía en el Bachillerato? Enumérelos por orden de importancia:	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%							
	1.- Conocer el entorno y preparar al alumno para integrarse en el mismo.	130	26,0	67	13,4	49	9,8	23	16,8	13	9,5	15	11,0	153	24,0	80	12,6	64	10,0
	2.- Comprender los problemas socioeconómicos del mundo actual	70	14,0	58	11,6	62	12,4	17	12,4	16	11,7	12	8,7	87	13,7	74	11,6	74	11,6
	3.- Localizar espacialmente los hechos geográficos	56	11,2	27	5,4	34	6,8	24	17,6	9	6,6	3	2,2	80	12,6	36	5,7	37	5,8
	4.- Conocer el medio físico	39	7,8	36	7,2	15	3,0	26	19,0	12	8,7	11	8,1	65	10,2	48	7,5	26	4,1
	5.- Conocer los contenidos básicos de la ciencia geográfica	35	7,0	19	3,8	8	1,6	5	3,6	13	9,5	7	5,1	40	6,3	32	5,0	15	2,4
	6.- Saber utilizar las técnicas e instrumentos de análisis geográfico	22	4,4	47	9,4	51	10,2	4	2,9	9	6,5	10	7,3	26	4,1	56	8,8	61	9,6
	7.- Preparar al alumno para la vida	20	4,1	14	2,8	18	3,6	6	4,3	3	2,2	5	3,6	26	4,1	17	2,7	23	3,6
	3.- Fomentar hábitos de observación, reflexión y adquirir espíritu crítico	21	4,2	38	7,6	26	5,2	3	2,2	2	1,4	5	3,6	24	3,8	40	6,3	31	4,9
	9.- Identificar los modos de interrelación hombre-medio	13	2,6	14	2,8	10	2,0	6	4,3	5	3,6	1	0,8	19	3,0	19	3,0	11	1,8
	10.- Lograr una utilización correcta de la terminología propia de la ciencia	12	2,5	8	1,6	8	1,6	5	3,6	3	2,2	7	5,1	17	2,7	11	1,8	15	2,4
	11.- Conocer suficientemente los rasgos característicos de la Geografía de España	13	2,6	15	3,0	9	1,8	1	0,8	1	0,8	0	-	14	2,2	16	2,5	9	1,4
	12.- Conocer la desigual distribución de recursos	11	2,2	8	1,7	21	4,2	1	0,8	0	-	0	-	12	1,9	8	1,2	21	3,3
13.- Relacionar los conocimientos geográficos con los de otras ciencias	5	1,0	2	0,4	7	1,5	5	3,6	4	2,9	6	4,3	10	1,6	6	0,9	13	2,0	
14.- Conocer e identificar los rasgos geográficos de la región propia	8	1,6	6	1,3	4	0,9	1	0,8	1	0,8	0	-	9	1,4	7	1,1	4	0,6	
15.- Conocer la Geografía Universal en sus aspectos esenciales	0	--	0	-	0	-	0	-	1	0,8	3	2,2	0	-	1	0,2	3	0,5	
16.- En blanco y no computados	44	8,8	140	28,0	177	35,4	10	7,3	45	32,8	52	38,0	54	8,5	185	29,1	229	36,0	
TOTALES	499	100	499	100	499	100	137	100	137	100	137	100	636	100	636	100	636	100	

"Finalmente, la encuesta revela el interés que muchos profesores tienen por objetivos de carácter instrumental, que propician el dominio de hábitos de trabajo y fomenten actitudes. Y que, si bien dispersos en varias respuestas, manifiestan una preocupación común, que se va a plantear con criterios análogos en los objetivos de carácter histórico".

2.- Una nueva fuente de información: las programaciones de los seminarios didácticos - (Madrid, 1988).

Es posible, pues, conocer la opinión del profesorado cuantitativamente a través de cuestionarios y encuestas como el anterior; intuitivamente por las apreciaciones obtenidas en cursos, entrevistas, charlas, etc. Vamos a utilizar aquí otro instrumento que creemos revelador: las programaciones que preceptivamente y ya desde hace bastantes años, los seminarios didácticos de los centros públicos tienen que enviar en el mes de septiembre/octubre a la Inspección. En ellas deben figurar los objetivos que se pretenden conseguir, la metodología que se va a emplear, la distribución temporal de la materia y los sistemas de evaluación y recuperación que se vayan a seguir, con especial referencia a los contenidos mínimos exigibles para la prueba de suficiencia y exámenes de septiembre, así como los criterios de calificación de las mismas (1).

¿Es una fuente fiable?. Como a todas le encontraremos "pegas": se trata de un trabajo "de obligado cumplimiento", propicio, y más si se cree que nadie va a leerlo, a la descuidada fotocopia de un ejemplar prestado para la ocasión. Es también, si por el contrario se piensa que se lee, fácil que se escriba en él más que lo que realmente se va a hacer lo que se cree que la administración espera que se diga. Es, en fin, posible que se oculten por prudencia o miedo a utilizaciones indebidas ideas didácticas propias o novedosas.

Creemos, no obstante, y desde el análisis anual de decenas de programaciones y el seguimiento en la práctica de algunas, que son en conjunto una fuente de información significativa e interesante y en la que últimamente se aprecia un evidente progreso (las técnicas de programación son mejor conocidas, el detalle es mayor, etc.). En cualquier caso, además reflejan lo que el profesorado crea que debe pensar prioritariamente cuando redacta un documento oficial (aunque después, ¿quizá en la práctica no lo realice?).

Para aclarar los datos conviene saber que éstos se obtienen del análisis de 135 programaciones del curso 1987-88, contrastadas con 120 del curso anterior (muchas son idénticas) y con un muestreo de 12 en el actual curso 1988-89. Todas son de Madrid y provincia, lo que introduce una variante zonal digna de tenerse en cuenta.

Veamos los resultados.

3.- ¿Qué objetivos son prioritarios?. Objetivos en alza; objetivos en baja.

Conviene observar en primer lugar que las respuestas han de obtenerse evidentemente sobre las asignaturas de Geografía del actual bachillerato y que éstas son una "Geografía Humana y Económica" en 2º curso y una "Historia y Geografía de España y en los países Hispanoamericanos", en 3º, las cuales en la práctica no pocas veces se funden en una al pasar los contenidos geográficos de la segunda a la primera por razones de tiempo o aligerar éstos al máximo si se dan en 3º.

Una segunda observación se refiere a la dificultad de cuantificar unos textos sin normalizar, totalmente abiertos y con redacciones a veces no muy claras; por ello sería posible quizá incrementar los porcentajes de algunas respuestas por acumulación de otras de sentido parecido.

Las consecuencias de la primera observación quedan claras al ver la desproporción de objetivos obtenidos para 2º y para 3º. En este último curso la mayor parte del profesorado piensa fundamentalmente en la historia y apenas redacta objetivos geográficos (hemos cuantificado seis bloques de muy escasa incidencia) (2), y cuando lo hace se muestra sobre todo preocupado por el conocimiento y localización de los elementos geográficos de la península presentados como escenario de la historia de España. Por eso seguramente y porque el programa oficial empieza con él, resulta prioritario el análisis de la influencia del medio físico. Se trata, pues, a lo que parece de una reflexión muy condicionada por las características del programa.

Los objetivos de 2º resultan más ricos y permiten otras conclusiones. Recordando de nuevo que la

1 Circular de la Dirección General de Centros Escolares por la que se regula el curso 1988-89 en los centros de EE.MM. dependientes del M.E.C. Junio, 1988.

2 "Conocer y localizar elementos geográficos de España" (5 respuestas); "conocer los condicionamientos geográficos de la historia de España" (la influencia del medio físico), (8); "percibir las transformaciones introducidas en el escenario geográfico" (4); "manejar y comentar mapas"; "completar la formación geográfica", "integrar conocimientos geográficos e históricos" (1).

formulación en que se ofrecen en el cuadro adjunto es obra nuestra parece que se impone la idea de una cierta dispersión. Con todo, la dispersión parece menor que en la encuesta (inspección) de 1983. Se han anotado 18 objetivos, que son además (sobre todo en las redacciones originales) de muy distinto tipo (de conocimiento, habilidades, aptitudes,...); de ellos sólo 4 rondan el 20%; otros cuatro se sitúan entre el 10% y el 14%; 6 lo hacen entre el 6% y el 6,5% y 4 descienden en torno al 4% de las respuestas.

De los cuatro objetivos juzgados prioritarios y situados en torno a un 20% de la opinión del profesorado dos podríamos considerarlos "instrumentales" y dos "conceptuales". Son los primeros Adquirir un vocabulario geográfico básico y Adquirir técnicas de trabajo geográficas (manejo de mapas, estadísticas, etc.) y los segundos Percibir y comprender los grandes problemas del mundo en que vivimos y Comprender la interrelación/relación de factores.

La preocupación por los dos primeros es clara y generalizada y sin duda podríamos incrementar sus porcentajes acumulándoles otras redacciones de objetivos en los que late la misma cuestión (número 6). Son objetivos "fáciles", que se imponen por su evidencia y necesidad en clase y que podrían servirnos, traducidos "geográfico" por "matemático", "filosófico", etc., en la programación de cualquier asignatura. Son objetivos instrumentales.

Mayor reflexión sobre la materia requieren los objetivos Percibir y Comprender los grandes problemas del mundo en que vivimos y Comprender la interrelación/relación de factores, ambos muy interesantes. La enseñanza de la geografía servirá así prioritariamente para entender problemas en los que entran factores muy variados, de ahí el interés demostrado también en otros objetivos por las "relaciones" (véase objetivos 7 y 13).

Se trata de unos objetivos que llevados coherentemente a una programación -lo que no siempre ocurre- deberían conducir a una metodología activa y problemática y a fomentar "una conciencia crítica y comprometida" y "una actitud tolerante y solidaria", preocupaciones que no en balde aparecen formuladas en los objetivos 8 y 9 rondando el 10% de respuestas.

Da la impresión de que esta minoría de profesores capaces de formular unas prioridades conceptuales, fruto de una reflexión sobre la materia, lo hacen desde una perspectiva bastante actualizada y conocedora de tendencias geográficas recientes.

Los objetivos 13, 14, 15 y 16, traducen también distintos conceptos de la geografía que a una minoría de profesores (3,8% al 6,1%) interesa llevar al campo didáctico; en ellos, en efecto, aparecen la preocupación espacial, paisajística o social de la geografía, manteniéndose asimismo la clásica idea de síntesis.

El objetivo nº 11 se refiere a la importancia del entorno; para un 6,9% de profesores éste es un punto de referencia destacado. Y casi idéntico porcentaje se atribuye a la concienciación medioambiental. Se trata de dos preocupaciones una en baja y otra en alza respecto de las prioridades detectadas en 1983.

En efecto, resulta interesante la comparación. Entre ambas encuestas hay similitudes y diferencias relevantes. Denominador común es que uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza de la geografía en el bachillerato sea el "comprender los problemas del mundo" (bien como grandes problemas en general, bien en concreto como problemas socioeconómicos), (a ellos se referían en primer lugar un 13,7% en 1983 y era elegido por un 20% en 1988).

La localización espacial es también objetivo de similar peso en ambas (12,6% para el primer lugar en 1983 y 13,8% en 1988).

A partir de aquí las diferencias son quizá más interesantes que las similitudes. Una primera se sitúa en los objetivos instrumentales, de mucho mayor peso en el muestreo de 1988: en 1983 oscilan entre el 2,7%, el 4,1%,..., y aquí alcanzan el 19% y el 20%). Claro que la explicación se debe seguramente al tipo de fuente: así en 1988 se trata de programaciones, es decir, de guías de trabajo diario, mientras que en 1983 las preguntas apuntan más a un diseño curricular.

Con todo, esto no debe anular la reflexión que sugieren las otras diferencias. Por ejemplo: ¿qué ha sido del entorno?. En 1983 era el objetivo fundamental (24,0% general que llegaba al 26% en institutos); ahora ocupa un modesto décimo primero lugar con un 6,9%, ¿podemos suponer que la "moda" ha pasado o que está en retroceso?, ¿es la reacción frente a determinados excesos?, ¿se debe la diferencia al distinto ámbito de la encuesta?, ¿o al tipo de asignatura?

Aunque nos apuntaríamos a responder afirmativamente al primer interrogante, no es posible dar una opinión segura. Pero es también significativa la aparición en las respuestas de 1988 de la preocupación medioambiental (que de algún modo remite también al entorno y al "integrarse en él" a que hacía referencia la primera encuesta) y el énfasis puesto en el espíritu crítico, la tolerancia y solidaridad (mucho más bajos

GEOGRAFIA HUMANA Y ECONOMICA**OBJETIVOS**

2º B.U.P.

Porcentajes sobre 130 respuestas.

OBJETIVOS	PORCENTAJE
1. Adquirir un vocabulario geográfico básico.	20,8
2. Percibir y comprender los grandes problemas del mundo en que vivimos.	20,0
3. Comprender la interrelación de factores.	19,2
4. Adquirir técnicas de trabajo.	19,2
5. Localizar (áreas, lugares, etc.).	13,8
6. Adquirir métodos de investigación geográfica.	13,8
7. Comprender y relacionar los diferentes sistemas socio-económicos.	10,7
8. Desarrollar una conciencia crítica y comprometida.	10,0
9. Adquirir una actitud tolerante y solidaria.	8,4
10. Fomentar el interés por los asuntos geográficos.	6,9
11. Conocer el entorno.	6,9
12. Concienciar sobre la importancia del equilibrio ecológico y la conservación del medio ambiente.	6,1
13. Comprender el espacio social como resultante de la interrelación hombre-naturaleza.	6,1
14. Estudiar las diferentes formas de organización del espacio.	6,1
15. Adquirir una visión sintética del espacio geográfico.	4,6
16. Presentar la geografía como análisis del espacio.	4,6
17. Enseñar a interpretar el paisaje.	3,8
18. Adquirir conceptos y conocimientos fundamentales.	3,8

o ausentes en 1983); lo mismo puede decirse del reflejo de paradigmas geográficos no explícitos en la primera encuesta.

Nuestra fuente de 1988, al tratarse de programaciones completas, es mucho más detallada que la de 1983 (respuesta a preguntas concretas) y, al ampliarse a contenidos, metodología, evaluación e incluso a veces a unidades didácticas, permite comprender mejor su "espíritu". Evidentemente en ella encontramos defectos "técnicos" (mezcla de objetivos y contenidos, objetivos que en realidad son pormenorizados contenidos por temas: "que conozcan la población mundial...", "que sepan tal cosa..."; incoherencias metodológicas o evaluadoras, nada en consonancia con los objetivos, etc). Pero también parece demostrar una reflexión mayor y más actualizada sobre el qué y para qué de la enseñanza de la geografía. Son pocas las programaciones (las hay) con un planteamiento global de la materia en un contexto geográfico actualizado y referido coherentemente al plano didáctico, pero en muchas surgen apuntes o intenciones que reflejan el avance experimentado (aunque también sea evidente la mano de programadores más expertos en historia que en geografía o más inclinados a la sociología o a la economía).

Indiquemos por último, y a falta de estudios que abarquen ámbitos más amplios, que se aprecia en nuestros datos una preocupación cada vez más evidente por conectar, desde la enseñanza de la geografía, con los grandes problemas y necesidades del mundo actual.

21. ALGUNAS APORTACIONES METODOLOGICAS PARA UNA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA MAS ACTIVA.

Rosa M. Fraguell Sansbelló.

Rosa m. Medir Huerta.

Escola Universitària de Mestres de Girona. U.A.B.

Es evidente que en nuestros días, la institución escolar va a remolque de los acontecimientos que suceden en la sociedad. Los avances tecnológicos, por citar un ejemplo, se hallan muy lejos de estar incorporados a la metodología escolar. El maestro no dispone de todos los elementos suficientes que faciliten su formación permanente y, por lo tanto, su "feed-back" se realiza con demasiada lentitud y, la mayoría de las veces, mediante grandes dosis de voluntad y esfuerzo.

Es preciso transformar las Escuelas del Profesorado en centros dinámicos, de innovación, de experimentación y de intercambio. El espacio físico de un aula y la transmisión oral de conocimientos son elementos que deben utilizarse, pero que no deben ser exclusivos.

El reto se plantea no sólo a los profesores de Didáctica, sino a los diversos especialistas que intervienen en la formación de los docentes. La Didáctica debe facilitar las técnicas y conocimientos capaces de adaptar los aprendizajes de un cuerpo científico a las diversas etapas de la evolución psicológica de los escolares, en el difícil paso del pensamiento formal al pensamiento abstracto.

Para los especialistas, el reto se halla en facilitar una metodología científica fundamentada también en la adquisición de conocimientos, técnicas, habilidades y aptitudes. En definitiva, se trata de contribuir a la construcción de una escuela más activa y, por ello, que facilite una formación integral y no sólo una instrucción más o menos adecuada.

Si los alumnos de la Escuela de Formación no aprenden en ella una nueva metodología de trabajo, difícilmente podrán ponerla en práctica en su quehacer docente. El estudiante debe aprender en su preparación el papel que debe desempeñar la institución escolar en el desarrollo de la sociedad para estimular una actividad renovadora.

Nuestra preocupación va en el sentido de encontrar aquella metodología más adecuada, de tratar de corregir errores del pasado, valorando también lo que de útil nos aportó y de estar abiertos a las nuevas posibilidades que nos va ofreciendo la investigación geográfica, metodológica y tecnológica.

Los aspectos metodológicos en una Escuela de Formación del Profesorado deben ser revisados profundamente para promocionar nuevos sistemas de trabajo que permitan estimular un espíritu crítico e investigador, que no se usen solamente en el programa académico y en el único impulso de un profesor concreto. Deben contemplar, asimismo, la colaboración activa del alumnado, la autoconstrucción de los aprendizajes y la relación estrecha entre la teoría y la práctica, y, para ello, es necesario que los profesores trabajen en equipo a partir de planteamientos interdisciplinarios.

Deben valorarse especialmente los trabajos de creación e investigación frente al trabajo únicamente reproductivo -los trabajos que sólo sirven para aprobar la asignatura suelen interesar muy poco a los alumnos y la falta de interés queda reflejada en la calidad del producto final-; los seminarios y conferencias como elementos importantes en el proceso de aprendizaje; la experimentación como comprobación final e integradora y el trabajo en equipo como complemento del trabajo individual que posibilita la superación del sentido competitivo.

El centro gravitatorio y demasiadas veces único de la enseñanza sigue siendo la explicación del profesor en clase. Las críticas sobre las clases teóricas son, desde hace tiempo, bastante generales sobre todo por parte de los alumnos: la explicación tradicional está recogida en libros con lenguaje más preciso, con más extensión de los que permite una clase, y con mayor comodidad. Favorece sobre todo la postura pasiva del alumno; son por ello, opinan, una pérdida de tiempo. También los profesores criticamos esta pasividad del alumnado en las clases teóricas: se limitan a tomar apuntes sin atender realmente a la explicación con una postura activa que permita la asimilación y las preguntas interesantes sobre el tema.

Ambas críticas son ciertas en gran medida; pero pensamos que, en una formación universitaria y concretamente en una Escuela de Formación de Maestros, las explicaciones teóricas son insustituibles si bien deben plantearse de una forma más exigente por ambas partes. La clase tiene, además de un carácter informativo, otro formativo y en ese sentido la presencia del profesor y su exposición oral son esenciales. En una exposición oral las cuestiones adquieren una viveza, una fuerza que difícilmente puede conseguirse en un libro; la palabra es más fluida que en un texto, hace posible expresarse con más naturalidad, recurrir a ejemplos múltiples, sugerir aspectos que uno no se atrevería a dejar escritos. Es más fácil resumir las últimas aportaciones, estar al día. Asimismo las clases magistrales siguen siendo válidas para la clarificación de conceptos y para las visiones panorámicas.

Así hay que procurar cambiar el medio tradicional de la emisión oral, aunque ya hemos señalado que las exposiciones magistrales siguen siendo necesarias sobre todo en la introducción al tema y en la síntesis final. No se puede pretender que la explicación del profesor sea exhaustiva, sino que apunte las líneas de estudio y profundización de los estudiantes.

Pero, aparte de que hay que dar más importancia a las enseñanzas prácticas, trabajo de grupo, etc, la clase no puede ser y no nos la planteamos como un simple monólogo ante un auditorio que toma apuntes. La clase ha de ser viva y participativa y para ello el alumno ha de estar en condiciones de atender, reflexionar sobre lo que se le explica y colaborar con sus intervenciones. Pero, para ello debe ir a clase sabiendo de qué va a tratar y conociendo los datos básicos de la explicación. Ello requiere por parte del profesor una preparación con tiempo suficiente para tener a punto aquello que sea necesario: datos al día; diapositivas u otros medios auxiliares; trabajos complementarios para realizar; una preparación inmediata para avisar a los alumnos de lo que deben haber leído antes y de lo que deben traer a clase; pasarles de antemano, si fuera necesario, un material determinado: un guión, texto, tabla de datos, etc.

Sólo así la exposición del profesor, apoyada con el material necesario, puede suscitar interés, las preguntas, el debate, es decir, el seguimiento activo por parte de los alumnos. Han de sentir, en una palabra, que la explicación está pensada y preparada para ellos y que sin su colaboración no quedará completa.

A pesar de la importancia de las explicaciones teóricas creemos que la enseñanza de la Geografía sigue siendo excesivamente literaria y libresca. Junto a las clases teóricas debe haber, también de manera insustituible, clases prácticas para completar las explicaciones del profesor, para aprender técnicas de trabajo e investigación y para entrar en contacto directo con la realidad. Las explicaciones teóricas corren, en efecto, el riesgo de la abstracción, muy grave en Geografía, cuyo objetivo precisamente es algo tan real como el espacio.

Por ello, y siempre en relación con el profesor de Didáctica, deben prepararse ejercicios prácticos que se sumen a las explicaciones teóricas.

Estos trabajos para realizar en el aula pueden ser de diferentes tipos: elaboración, lectura y análisis de mapas temáticos; de series estadísticas y de gráficas, que elaboradas a partir de diversos procedimientos familiarizarán a los alumnos con los anuarios estadísticos nacionales e internacionales; lectura crítica de la prensa diaria y periódica, que ayudará a estar al día; asimismo se puede aprovechar para hacer una recogida de noticias sobre un tema concreto y confeccionar un "dossier"; conferencias que versarán sobre temas del programa y que son de inminente actualidad, impartidas por especialistas sobre el tema o temas objeto de estudio, servirán además como síntesis magistral de un conjunto de lecciones, previamente presentadas en clase por el profesor de la asignatura; sesiones audiovisuales como, entre otros muchos medios, proyecciones de obras cinematográficas, que pueden ser de interés para la observación indirecta de realidades próximas o lejanas. Estromboli, por ejemplo, es una gran película y a la vez tiene gran valor geográfico.

Otras veces, se deberían plantear debates sobre textos, relacionados con el tema estudiado, leídos previamente; o bien un grupo de estudiantes podrían exponer un tema acordado previamente con el resto de la clase y el profesor. Todos estos trabajos, que podrían ser muchos más, evidentemente deberían ser seleccionados y dirigidos por el profesor.

Es de todos sabido que los alumnos son conscientes de que para ellos lo más cómodo son las clases magistrales, en las cuales pueden permanecer pasivos y que implican para el profesor menos trabajo de planificación y seguimiento. A pesar de ello, tras una sesión en la que son los protagonistas del desarrollo del tema, manifiestan que el esfuerzo ha sido compensado con creces. Estas sesiones son muy interesantes para que los futuros docentes se acostumbren a hablar en público y el profesor pueda ayudar a corregir los defectos formales.

Repetidas veces se han planteado las dificultades que comporta la realización de una clase de Geografía dentro del aula, por la separación que hay entre el espacio físico de la escuela y el fenómeno analizado. No siempre es posible analizar y observar dicho fenómeno de forma directa. De aquí que la utilización de medios audiovisuales en Geografía sean indispensables; con ello no pretendemos decir que las dificultades antes mencionadas queden superadas, pero sí en cierta manera paliadas. Además, nuestros alumnos han nacido en un mundo donde los medios audiovisuales, sobre todo la televisión, forman parte de su vida diaria y la Escuela no puede hacer caso omiso de esta realidad; la frase tópica "una imagen vale más que mil palabras" cada vez se acerca más a la verdad.

El mercado ofrece una gran variedad de medios audiovisuales, facilitando su compra y uso, y al mismo tiempo, potencia la creatividad. La utilización de diapositivas o películas realizadas por el mismo profesor, alquiladas o compradas puede estimular a los alumnos a construir su propio archivo fotográfico y el gusto

por la fotografía geográfica.

Cada técnica audiovisual tiene su propia aplicación: las diapositivas son las de más fácil utilización, pero siempre han de estar integradas en los temas, y, por lo tanto, para profundizar en ellas se han de pasar pocas y muy seleccionadas.

El proyector de cuerpos opacos nos permite pasar a la pantalla la parte gráfica de aquellos libros y revistas de gran interés, pero de difícil encuentro, para que pueda ser observada por toda la clase.

El retroproyector nos permite pasar a la pantalla esquemas, dibujos, etc., ya preparados con anterioridad, o puede servirnos como pizarra.

La utilización del vídeo en la Escuela, juntamente con el ordenador, abren campos muy importantes en la educación.

Existen otros medios audiovisuales, como por ejemplo el estereoscopio, de uso muy concreto para la realización de alguna práctica de fotografía aérea, pero que por ello no son menos importantes que los anteriores en la enseñanza de la Geografía. No todos los trabajos se realizan dentro del aula; en Geografía son muy importantes, por no decir imprescindibles, las actividades fuera del aula. Es importante que el trabajo del alumno parta del acto educativo que se pueda vivenciar a través de visitas, trabajos de campo, observaciones, etc. Pero, al mismo tiempo, es fundamental un marco teórico que permita contrastar y revisar las distintas aplicaciones prácticas.

El valor del estudio del entorno es inestimable: dentro de un ámbito reducido, fácilmente abarcable y planteado como un ejercicio donde se puede ejercitar la observación directa y también la indirecta, permite una iniciación a la investigación asequible a las posibilidades de nuestros alumnos. Todo ello, con la finalidad de que se familiaricen con una determinada metodología de análisis para los estudios de tema local, con una posterior aplicación de esta metodología adaptada a las escuelas de E.G.B., en las cuales trabajar con elementos concretos de la realidad cercana, constituye una extraordinaria introducción al método científico desde el punto de vista de la Geografía.

Fuera del aula se pueden aplicar métodos de recogida de datos, utilizando el trabajo de campo, así como la consulta de bibliotecas, hemerotecas y archivos de toda clase, siempre necesarios para el trabajo de investigación.

Es de todos sabido, pues, que las salidas para entrar en contacto con la realidad son una pieza clave en la enseñanza de la Geografía. El paisaje hay que verlo directamente para comprenderlo, observando los aspectos visibles y tratando de deducir aquellos no apreciables a simple vista. Los diferentes elementos de un paisaje, tan frecuentemente separados para su estudio, aparecen así interrelacionados en su única realidad.

Las salidas hay que programarlas al empezar el curso y cada año se pueden preparar nuevos itinerarios que nos hagan observar distintas realidades. En la Escuela de Magisterio de Girona se realizan de diferentes tipos a lo largo del curso; unas salidas son breves aprovechando la situación privilegiada en este sentido de la Escuela para el fácil acceso a paisajes diferentes: agrarios tradicionales, explotaciones modernas, espacios fuertemente degradados, áreas industriales, urbanizaciones de segunda residencia, etc. Las salidas largas, excursiones de 3 ó 4 días, se plantean generalmente desde un punto de vista multidisciplinar una vez cada curso y nos sirven para estudiar más a fondo diferentes aspectos de una comarca o área determinada.

El principal peligro para la eficacia de una salida es la improvisación. El profesor debe haber estudiado con detalle el recorrido y haber pensado las paradas necesarias y los ejemplos que deben observarse. Los alumnos deben saber bien el objetivo de la salida y haberla preparado antes en clase con los elementos que hemos descrito con anterioridad. En el recorrido deben contar con un guión y mapas del terreno. De vuelta a clase se deben trabajar los datos y observaciones recogidos, por grupos los alumnos deben confeccionar una pequeña monografía ilustrada o murales sobre el tema.

Hay, cada vez más, una estrecha relación entre el volumen y la diversidad de los recursos de que se dispone y la naturaleza de los métodos pedagógicos requeridos. No queremos decir, en absoluto, que los recursos sean condicionantes del método ni de la eficacia. Es una coartada fácil, y no infrecuente, recurrir a la escasez de recursos para justificar unas clases sin interés o unos malos resultados. Creemos que el principal recurso es el profesor, con su preparación, su interés, su capacidad de adaptación y de fe en el trabajo que realiza; pero evidentemente esta capacidad de adaptación es la que le ha de llevar a utilizar al máximo los recursos de que disponga en función de la metodología que crea conveniente en cada caso.

Es por ello que, por parte sobre todo de algunos profesores en estos momentos en activo en la Escuela de Magisterio de Girona, no se han dejado de hacer las cosas que se consideraban necesarias.

22. PSICOLOGIA GENETICA Y APLICACION DEL METODO LOCAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES (7-11 AÑOS).

Jesús Aparicio Gervás.
Mercedes Valbuena Barrasa.

Sección Departamental de Didáctica de las CC.SS. Universidad de Valladolid.

Presentamos una comunicación que no pretende añadir nuevas ideas, ni respecto a los contenidos propios de la Geografía en la enseñanza, ni respecto a teorías o prácticas procedentes del campo de las ciencias de la Educación.

Sólo pretendemos, con este pequeño trabajo, llamar la atención sobre el hecho de que es imposible realizar cualquier programación, por pequeña que sea, en el campo de los contenidos sin que siempre y junto a cada uno de ellos no realicemos simultáneamente una reflexión sobre la situación que tanto la psicología genética como los condicionantes sociológicos atribuyen al alumno de la actual EGB.

Simplemente a nivel de apunte, presentamos una secuenciación de unidades educativas para desarrollar entre los 7-11 años, que tengan como base el conocimiento geográfico. Y éste a partir de la aplicación del método local.

No es sino una propuesta más, entre otras muchas que, claro está, pueden hacerse.

Efectivamente, parece que hay un cierto consenso entre los investigadores de las Ciencias de la Educación respecto a las grandes dificultades que el niño tiene para asimilar el concepto "tiempo" antes de los 13-14 años.

Esta observación no es ociosa, porque en este momento uno de los grandes problemas a abordar por la Didáctica de las Ciencias Sociales es el de dilucidar si su currículo en la enseñanza básica debe realizarse a través de unidades integradas o buscando una ciencia-eje a partir de la cual se realicen agregaciones del resto de las ciencias referentes. Hay aquí un campo de estudio interminable en nuestro horizonte científico, que aunque en el resumen de nuestra comunicación, afirmemos optimistamente que ha dado pasos muy importantes en los últimos años, como lo ha hecho a partir de bases dispersas y no muy numerosas, se encuentra solamente en el umbral de su status de ciencia.

Las posibilidades, ciertamente, son muchas y quizá la conclusión más válida sea admitir que cualquiera de esas posibilidades tiene cabida en la enseñanza.

A este respecto no está de más recordar que en el interesante libro recientemente publicado por el M.E.C., sobre "La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado", asistimos al desarrollo de todo un abanico de propuestas curriculares todas las cuales son merecedoras de atención, valoración, y, por supuesto, aplicación. En este mismo estudio se llega a hablar de hasta 200 programas diferentes aplicados en Inglaterra. Y es de todos conocida la dispersión curricular existente en el mundo educativo de los Estados Unidos.

En la disyuntiva "programación integrada" o elección de "ciencia-eje", durante muchos años parece que es constatable una mayor fuerza de los equipos de historiadores sobre los de geógrafos, a la hora de conseguir una más destacada presencia de su materia específica en los programas oficiales.

Es obvio que hoy nadie va a pensar ya en una Historia o Geografía tradicionales, pero en cualquier caso, si hay una característica que define a la Historia entre las demás Ciencias Sociales, es la de englobar todas ellas a través de un sistema diacrónico. Entonces, si parece que hasta los 13-14 años, como hemos señalado hace un momento, el niño carece de capacidades para captar el concepto "tiempo", resulta evidente que, en el supuesto de que proyectemos utilizar un programa basado en una ciencia-eje, y no en propuestas de integración, los conceptos espaciales, es decir, la Geografía, constituyen un cuerpo de vertebración mucho más asequible para los alumnos de la enseñanza obligatoria que cualquier otro de cualesquiera otra ciencia social.

Por otra parte, es extraordinariamente importante que los profesionales de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, no dejemos sólo en manos de los cultivadores de las ciencias referentes el estudio sobre el qué enseñar. Consideramos que una parte muy importante del campo de trabajo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ha de centrarse, precisamente, en el análisis del "qué enseñar". Porque en verdad, es muy difícil decidir el "qué enseñar" únicamente desde las perspectivas de la propia ciencia. Este es un problema que afecta también a muchos otros sectores: políticos, sociólogos... la propia sociedad en su conjunto.

Pero cuando, además de las decisiones y propuestas que se puedan adoptar desde fuera de la educación, sea preciso escuchar también la voz de los que trabajan desde dentro de la enseñanza, evidentemente tienen mucho que decir sobre ello los investigadores que conforman una comunidad científica en torno a la Didáctica de la propia Ciencia porque ellos constituyen el eslabón, entre la Ciencia referente y el sujeto de la transmisión de ésta, es decir, el niño.

Por ello, no hemos de quedarnos exclusivamente en el análisis de técnicas instrumentales didácticas, sino que hemos de abarcar también la reflexión sobre la teoría curricular. Teoría curricular a partir de la Geografía, basándonos en el método local que arranca del medio cercano. Y todo ello puesto en relación con la psicología genética mostrando, solamente de una manera elemental, cómo cada una de las características del desarrollo evolutivo del niño debe ponerse también en relación con la secuenciación de los contenidos y, asimismo, con sus condicionantes sociales.

Y es que frente a la acción de enseñar todo profesor se plantea tres preguntas esenciales: "qué" puede enseñar, "cuándo" puede enseñar, y "cómo" puede enseñar.

A la primera pregunta puede responder, ciertamente, lo que en didáctica de las Ciencias Sociales llamamos la ciencia referente, en este caso la Geografía. Pero, como venimos diciendo, debe ser este un campo de reflexión en el que cada día más tenga algo que decir, específicamente, la Didáctica de las Ciencias Sociales. Porque, además, el "qué" enseñar no tiene sentido, fuera de la Universidad (y aún en ella) sin el "cuándo" y el "cómo".

Es decir, según cuándo queramos enseñar, el qué, debe variar de manera decisiva, y el cómo necesita plantearse no sólo las cuestiones a las que se responde desde las técnicas didácticas, sino también, lo que es más importante, la gradación y secuenciación de los contenidos, lo que cierra el círculo didáctica-ciencia referente, regresando, en consecuencia, al "qué enseñar", y justificando plenamente la inclusión de esta cuestión en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

El problema, pues, de la graduación de los contenidos en la enseñanza de la Geografía durante el periodo que, según parece por poco tiempo, responde al nombre de EGB, es el objetivo de la presente comunicación que pretende reflexionar sobre estas cuestiones a través de una secuenciación de la metodología del medio (el qué) poniéndola en relación con la psicología genética (el cuándo).

Desde el punto de vista, respondiendo a los criterios actuales de la psicología genética (piagetiana y postpiagetiana), parece que entre los 7 y los 11 años deberíamos proponer en nuestros currícula los objetivos siguientes (fase A):

- 1º. Conocimiento del medio que rodea al niño.
- 2º. Iniciación a la diversificación de conocimientos.
- 3º. Comienzo de la fase de conceptualización.

Mientras que para el periodo 12-14 propondríamos (fase B):

- 1º. Iniciación al pensamiento precientífico.
- 2º. Elaboración de modelos de análisis científicos.
- 3º. Formación de las primeras síntesis en cuanto a los conocimientos.

El aprendizaje, a través de estos objetivos, tiene que suponer no ya (o no sólo) la adquisición de unos conocimientos, sino también la modificación del conjunto de actitudes y reacciones frente al medio social constituyéndose en el resultante de una forma de experiencia, experiencia que es radicalmente diferente en la fase B respecto a la fase A.

Ese aprendizaje tiene, por eso mismo, un sentido de integración del espacio que comporta un proceso psicológico lento y comporta asimismo una transformación de la mentalidad.

Todo el planteamiento de la gradación y secuenciación del aprendizaje a través del medio gira tradicionalmente en torno a los espacios que el niño sería capaz de analizar en su desarrollo psicológico:

- 1º. Edad, 7-8-9 años: la propia localidad.
- 2º. Edad, 10-11 años: lo que nosotros llamamos "los espacios exteriores psicológicamente cercanos".
- 3º. Edad, 12 años: el país.
- 4º. Edad, 13 años: los continentes.

5ª. Edad, 14 años: los espacios socioeconómicos.

Como se ve, los estadios de gradación 1ª y 2ª corresponden por la edad, a la "fase A", mientras los 3ª, 4ª y 5ª corresponden a la fase "B". Tanto "las formas de experiencia" como el "sentido de integración del espacio" (o "en el espacio"), del niño, son en cada una de éstas dos fases muy diferentes.

En relación con lo que venimos exponiendo, una propuesta de aplicación del método local podría tener la siguiente secuenciación:

- 7 años: Estudio del lugar en el que el niño vive, a nivel de observación, experiencia y núcleos de interés.
- 8 años: Estudio y observación del barrio o el pueblo con un carácter más analítico, insistiendo en los núcleos de interés anteriores.
- 9 años: Se inicia ya un estudio analítico y de primera abstracción respecto a la actividad del hombre dentro del medio, así como las diversas actividades en cada sector económico.
- 10-11 años: Se avanza un paso más en el desarrollo del método local, estudiando los espacios exteriores al hábitat cercano al niño. Y a partir de aquí entran en juego nuevas consideraciones.

Este hábitat debe ser la comarca y la región. Pero no sería ocioso destacar que en este momento del proceso, el tradicional binomio comarcal-región ha sido hoy, en más de un caso, y según las regiones, superado por la realidad de los mass-media, particularmente la televisión y por la facilidad y frecuencia actual del transporte de personas, noticias y comunicaciones.

Es este un momento de tránsito en la percepción infantil, en el que una ciudad lejana donde resida su familia, o la persistencia de un mensaje televisivo, puede hacer "psicológicamente cercanos" al niño espacios que superan el concepto de comarca y región.

Esta sería la gradación dentro de la "fase A". Una gradación basada en el "método local". Pero a partir de aquí, ¿podemos seguir llamando "método local" al estudio del país, los continentes y los grandes espacios socioeconómicos, es decir, la Tierra toda?

Todo esto es algo que, por supuesto, no resulta una novedad. Pero quizá donde la presente comunicación pueda aportar algo, es en la consideración que hacemos solamente a nivel de reflexión, sobre el hecho de que, en la solución de continuidad que evidentemente supone el salto en la percepción desde el espacio que el niño puede abarcar con su experiencia inmediata (hasta los 10-11 años), al espacio que el niño tiene que comprender a través de la enseñanza (de los 12 a los 14), se produce un momento de tránsito extraordinariamente delicado, el que nosotros hemos llamado de la intuición de las "espacios exteriores psicológicamente cercanos", que no tienen por qué coincidir precisamente con los "espacios exteriores geográficamente cercanos".

Efectivamente, entre los 7-11 años los currícula que aplican el método local, se mueven en torno al medio que el niño conoce directamente. Aquí esto es posible y, si se proyecta bien, puede ser positivo. Pero entre los 12-14 años los currícula abordan el conocimiento del espacio geográfico, que partiendo del propio país donde el niño vive, llega hasta el conocimiento total de la tierra.

Pero, ¿cómo se realiza ese salto?, ¿cómo se produce el tránsito entre lo que el niño ve directamente en el paisaje natural o urbano que le rodea y, lo que a partir de ahora tendrá que aprender a través de un texto, un mapa o unas diapositivas?

Es fácil pasar del conocimiento del barrio al conocimiento de la ciudad, porque el niño puede abarcar directamente los dos espacios y es posible hacerle comprender la ampliación del mismo.

Pero nos parece una simplificación excesiva, como venimos diciendo, pensar que esa misma transferencia puede realizarse sin problemas de la ciudad a la región, de la región al estado, del estado al continente y, del continente a la Tierra. A esto ya no se puede llamar evidentemente "método local".

Creemos que este tránsito conceptual y de percepción necesita de investigaciones y estudios muy profundos. Habrá situaciones en donde el paso de la ciudad a la región pueda ser fácil. Pero en otros casos no.

La realidad del peso que hoy tiene en la familia y en los grupos sociales los medios de comunicación de masas y particularmente la televisión, no puede ser olvidada. La facilidad y frecuencia actual del transporte de personas, noticias y comunicaciones es un hecho que condiciona y modifica sustancialmente las capacidades perceptivas del espacio en los niños. La persistencia de un mensaje televisivo en torno, por ejemplo a Seúl,

o a Nicaragua, o a Palestina, o a Los Angeles, puede hacer para un niño de Salamanca, que éstos sean para él espacios exteriores más psicológicamente cercanos que la ciudad de Soria que se encuentra en su región.

Esta comunicación, en resumen, no es nada más que una llamada de atención sobre la necesidad de investigar y trabajar en torno a este hecho, en aquellos casos en que utilicemos el método local para la enseñanza de la Geografía. Un método que, repetimos, sólo puede ser válido en los primeros años de la educación básica. Y un hecho que supone la necesidad de analizar el cambio de percepción del espacio entre los 10-11 años en virtud de los condicionantes sociales que en nuestro días se añaden a los de la psicología genética, y que nos hace diferenciar, muy claramente, lo que llamamos "espacio exterior geográficamente cercano" de lo que podemos entender, por "espacio exterior psicológicamente cercano".

IV. SECCION 3ª: La integración de la Geografía en el Area de las Ciencias Sociales

1. INTRODUCCION.

Eugenio García Almiñana. Catedrático de Bachillerato.

La posible integración de la Geografía en un proyecto curricular de Ciencias Sociales es hoy preocupación de un amplio colectivo de profesores que abarca los diversos ámbitos de la enseñanza de nuestro país. Su importancia radica por cuanto los conocimientos impartidos no son estancos sino que se interconexiónan. Su transmisión a los alumnos/as puede concebirse fundamentalmente de dos formas básicas:

- a). Como saberes compartimentados en las distintas disciplinas que los alumnos sabrán relacionarlos por sí mismos, a partir de determinada edad y madurez personal al tener capacidad de abstracción.
- b). Como formas integradas de proyectos más amplios -aquí jugaría su papel la Geografía en las Ciencias Sociales- para facilitar esa labor a los alumnos, que de este modo, recibirían unas enseñanzas más acordes con la realidad del conocimiento y que les permitirían avanzar con mayor rapidez en sus procesos cognitivos.

Los especialistas de Didáctica de la Geografía se interrogan sobre el modelo válido y los recursos epistemológicos para llevarlo a cabo. Los partidarios de esta última forma señalan que el problema básico estriba en la imprecisión del propio término de Ciencias Sociales que es ambiguo y está por determinar de modo exacto, según tendencias y escuelas, sobre todo a partir del momento en que los países pioneros (Reino Unido y Estados Unidos) reconocen hoy la inoperancia de algunos modelos didácticos que han provocado un desconocimiento en los alumnos/as de conocimientos geográficos básicos, como la espacialidad y localización, por poner algún ejemplo. El regreso a presupuestos didácticos más tradicionales en Gran Bretaña, como ha señalado recientemente el profesor Norman Graves, hace recapacitar y buscar nuevos recursos didácticos.

España aborda en la actualidad un proceso de reforma educativa que afectará a los distintos niveles: E.G.B., Enseñanzas Medias y Universidad, y que pretende transformar el actual sistema educativo, considerado por la mayoría de docentes inoperante. En este sentido, la posible integración de las disciplinas en áreas se ha recomendado por el Ministerio de Educación desde el primer documento de 1983 titulado: "Hacia la Reforma. (Libro Verde)". Ello ha desatado la polémica en los interesados en la Didáctica de la Geografía sobre la conveniencia o no de integrar la Geografía en las Ciencias Sociales.

En los artículos que a continuación se exponen, aparecen los distintos enfoques y recursos epistemológicos, junto a las ventajas e inconvenientes de dicha posible integración. Consideramos interesante la reflexión teórica y práctica por cuanto aportará, sin duda, luz a esta cuestión tan vigente hoy. Su lectura nos acerca a interpretaciones contrastadas que abordan planteamientos novedosos sobre lo publicado hasta ahora.

En síntesis podemos clasificar los artículos en los siguientes subgrupos:

A). No partidarios de la integración de la geografía en un área de Ciencias Sociales.

- El Dr. D. Evilasio Rodríguez de la Escuela Universitaria de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares) insiste en la incongruencia que supone plantearse la integración cuando hoy que la Geografía es disciplina semiautónoma, existe una "generalizada ignorancia de nuestra sociedad en el terreno de la Geografía". Recoge interesantes ejemplos demostrativos de la falta de conocimientos mediante la utilización de fuentes de hemeroteca (prensa).

- El Dr. D. Antonio Zárate, profesor de la UNED, apunta que la Geografía es por sí ciencia sintética, por lo que no es conveniente la integración en un proyecto curricular más amplio. Aboga porque el Ministerio, en la Reforma emprendida, no arrincone la disciplina geográfica y caiga en el error de mantener una posición poco acorde con los postulados y programas curriculares de algunos de los países con más tradición geográfica de la C.E.E.

B). Partidarios de la integración con clara preocupación por los métodos didácticos para llevarla a cabo.

- La Dra. D^a Pilar Benejam Arguimbau, Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales en l'Escola de Mestres de S. Cugat, parte en su artículo titulado La Geografía en el Area de las Ciencias Sociales de la dificultad de la globalización que sigue siendo, hoy por hoy, una tendencia pero no por ello menos necesaria. Así pues, hay que buscar los "conceptos clave o conceptos organizadores" que ponen en contacto los distintos integrantes de las C. Sociales. Estos "conceptos básicos inclusores" son: la causalidad, permanencia-cambio, desigualdad, interdependencia, consenso-conflicto y diversidad, que los aplica a la ciudad como ejemplo.

- D^a Roser Calaf Masach, de la Universidad de Barcelona, estudia la definición de la integración Geografía-Ciencias Sociales en la Educación Primaria. Responde a cuestiones sobre el encuentro entre los distintos componentes de las Ciencias Sociales y el papel de la Geografía, sobre cuatro presupuestos: la disolución o no de nuestra disciplina en el Área, su protagonismo en los planes de estudio, la presión que recibe desde otras disciplinas del ámbito escolar y el acuerdo que se puede lograr por medio de los currículos integrados.

- El Dr. D. Isidoro González, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, hace hincapié en que una realidad es la ciencia referente, la Geografía, y otra la Didáctica de dicha disciplina. Para el autor no existe una tradición de cómo se enseña una ciencia. Es claro partidario, por tanto, de que la Didáctica de la Geografía "...carente de tradición científica, precisa urgentemente cultivadores...". Para que la integración en el proyecto curricular de Ciencias Sociales sea efectiva, es imprescindible desarrollar antes una Didáctica bien fundamentada que sirva de punto de apoyo en el futuro.

- Finalmente D^a Emilia M^a Tonda Monllor, profesora titular de la Escuela Universitaria de Magisterio de Alicante, se preocupa de los catálogos de recursos didácticos que aplica al concreto medio urbano de Alicante; crea un modelo a seguir muy interesante.

C). Partidarios de una relativa integración con matizaciones.

Los autores son partidarios de la integración de la geografía en un proyecto curricular más amplio pero en edades determinadas. Del mismo modo inciden en otros aspectos didácticos interesantes los doctores Clemente Herrero y Maurín Alvarez.

- D^a Manuela Balanzá Pérez, Catedrática de Bachillerato en la provincia de Valencia y Formador de Formadores, parte de la imprecisión del término Ciencia Social y se plantea no sólo la integración de la Geografía con ella sino también con las Ciencias de la Naturaleza. Su propuesta consiste en mantener la integración en la EGB, de tal modo que el futuro ciclo 12-16 fuera un puente hacia edades más avanzadas en que la Geografía sería una disciplina académica autónoma.

- El grupo Edetania, formado por Catedráticos de Bachillerato de la Comunidad Valenciana, en su artículo titulado El papel de la Geografía en el proyecto curricular de Ciencias Sociales integradas: utopía y realidad, parten de la necesidad de transformar la actual enseñanza de la Geografía por cuanto arrastra problemas estructurales graves. Su estudio hace hincapié en los problemas de los centros de bachillerato que presentan un panorama poco alentador y concluyen que la Geografía debe formar parte de un campo de conocimiento amplio o integrador hasta el momento en que los alumnos puedan estar en disposición de elaborar procesos mentales no concretos. La frontera se situaría en los 11-12 años; a partir de esta edad ven la necesidad de redefinir el campo de las Ciencias Sociales y afirman que nuestra disciplina debería ser una disciplina académica individualizada en el ciclo 16-18, siguiendo un proceso inductivo.

- El Dr. D. Clemente Herrero Fabregat, Catedrático de Geografía Humana en la Escuela Universitaria Sta. María de la Universidad Autónoma de Madrid, titula su artículo Nuevas formulaciones curriculares de la Geografía como Ciencia Social. Señala que, al menos, resulta discutible la integración "desde el punto de vista conceptual y metodológico". Es partidario, sin embargo, de establecer "nuevas formulaciones" ya que la crisis epistemológica de la Geografía, así lo exige. La solución didáctica que propone estriba en la función social de nuestra disciplina.

- Finalmente el Dr. Maurín Alvarez de la Universidad de Oviedo opta en su trabajo por una concepción de la Geografía como Ciencia Social pero las características "naturales" deben subordinarse a las "sociales" todo ello fundamentado en sólidos presupuestos epistemológicos.

D). La visión de Formación Profesional.

El artículo del profesor D. Rodrigo Vivar Badía hace referencia a la actual problemática de la Geografía en la F.P. Sin entrar en el debate de la integración o no, reflexiona sobre cuáles son las perspectivas de futuro en el Bachillerato Técnico Industrial y el de Administración y Gestión.

El que los autores procedan de diversos campos del sistema educativo permite, a nuestro entender, ofrecer una visión de las principales inquietudes del tema tratado desde las ópticas del Bachillerato, Formación Profesional y Universidad.

2. ¿INTEGRACION DE LA GEOGRAFIA EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES?.

Dr. Antonio Zárate Martín. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La posible pérdida de personalidad de la geografía integrándose dentro del área de las ciencias sociales es un tema de actualidad en nuestro sistema educativo y de hondas repercusiones en la formación de los futuros ciudadanos. Es una cuestión de debate que se plantea en el contexto de la reforma de la enseñanza no universitaria en España y dentro del avance o retroceso de la geografía con relación a las ciencias sociales en los currículos escolares de diferentes países. ¿La geografía es una disciplina singular, con carga de contenidos propios y utilidad social para mantener el papel tradicional de asignatura autónoma y troncal, o debe ser incorporada en el marco amplio de las ciencias sociales?. Es manifiesto que ambas posturas cuentan con defensores. Nosotros nos apresuramos a señalar que nos incluimos entre los partidarios de mantener su independencia, al menos en la enseñanza secundaria, por las razones que se irán señalando.

Auge de las Ciencias Sociales y repliegue de la Geografía.

Para una aproximación a esta problemática hay que destacar el desarrollo creciente de las ciencias sociales desde los años siguientes a la segunda guerra mundial a nuestros días, su incorporación a los currículos escolares y el retroceso de la geografía como asignatura autónoma en muchos países durante ese mismo periodo de tiempo. Las razones de estos hechos se hallan en:

1.- Prestigio reciente de la economía y sociología.

Estas ciencias sociales se desarrollan a partir de los años 30 y 40, impulsadas por el positivismo lógico, y se revalorizan tras la segunda guerra mundial, cuando aparecen como ciencias útiles para las necesarias tareas de división regional, planificación del territorio, reconstrucción de ciudades y áreas devastadas, y para atender a los problemas de subdesarrollo. Economistas y sociólogos se mostraron más capacitados y mejor preparados que los geógrafos para estas labores. Paradójicamente, figuras como Von Thünen, Weber o Losch supieron recoger y aplicar desde sus disciplinas antes que los geógrafos las teorías sobre regionalización y organización del espacio de Christaller.

Los economistas y sociólogos incorporaron técnicas de análisis y conceptos de espacio económico homogéneo, espacio polarizado y región plan que más tarde utilizaron los geógrafos.

Todo ello fue facilitado por la revolución tecnológica que posibilitó el tratamiento de una información progresivamente más abundante, y por el neopositivismo, en el que se inscriben la teoría general de los sistemas, teorías de la información y de la comunicación, teorías de la decisión y de los juegos, y la construcción de modelos. La consecuencia fue un enorme prestigio y reconocimiento social hacia estas ciencias.

2.- Deseo de ajustar el sistema educativo a nuevas necesidades de la sociedad.

Después de la década de los cincuenta se manifiesta en todas partes una inadecuación entre el sistema educativo tradicional y las exigencias de la estructura productiva, las necesidades de escolarizar a una gran cantidad de niños, generada por el "baby boom" de posguerra, el deseo de proporcionar a un mayor número de personas el acceso a las enseñanzas secundaria y universitaria, y el afán de facilitar su incorporación al mundo laboral. Se impone así una renovación de los currículos y de los métodos de aprendizaje. La finalidad de la educación deja de ser la de transmitir básicamente conocimientos para preocuparse también por objetivos de comportamiento, y en cuanto a los contenidos, se priman los de carácter científico y utilitarios sobre las humanidades. Se sustituye la memorización y la acumulación de información por el desarrollo de técnicas y habilidades según el principio de aprender investigando. Se pretende formar ciudadanos que sepan desenvolverse por sí mismos, que puedan hacer frente a las situaciones concretas y problemas de la vida, y que sean capaces de integrarse en el nuevo mercado de trabajo. En esta coyuntura, muchas de las disciplinas existentes resultan obsoletas, entre ellas la geografía; mientras, las ciencias sociales se muestran más acordes con las exigencias de los nuevos tiempos. Se presentan como medio de conocimientos de la realidad social a partir de la cual se puede ejercer una actitud crítica respecto a ella (1).

Por otra parte, la crisis económica que se abre en los años setenta, con los problemas de paro, desempleo y reconversión productiva, también repercute en el sistema educativo. La sociedad reclama más una formación profesional que educativa. Se prefieren materias como matemáticas, ciencias físicas, economía o lenguas vivas, susceptibles de aplicarse a la vida laboral, a asignaturas tradicionales como la geografía o la historia. Estas últimas se ven forzadas a ceder parte del tiempo del que disponían antes en la enseñanza.

3.- Problemas de la propia geografía.

El agotamiento del paradigma vidaliano y con él el de la región geográfica, de carácter holístico, que proporcionaba un objeto exclusivo de análisis a la geografía, produce desorientación, justo en la época en que sociología y economía se afirman como ciencias útiles. Simultáneamente se abre una etapa de crispación en la que nuevas corrientes de geografía, relacionadas con el pensamiento científico del momento, intentan recuperar para nuestra disciplina el valor que tuvo en el pasado.

La geografía cuantitativa, al socaire del neopositivismo, cuyo origen se encuentra en el círculo de Viena, sobre todo en el discurso filosófico de Otto Neurath (2), y se desarrolla en los países anglosajones durante las décadas de los años cuarenta y cincuenta, se presenta como ciencia nomotética que busca establecer leyes, descubrir regularidades y principios generales que rigen un orden espacial histórico, dentro de una concepción monista de la realidad y de un reduccionismo fiscalista.

La quiebra del neopositivismo, los movimientos críticos y radicales de finales de los sesenta, y corrientes filosóficas como la fenomenología y el existencialismo conducen a la geografía a la recuperación de la herencia histórica y la comprensión frente a la explicación, el descubrimiento de la dimensión subjetiva, la valoración de la experiencia personal y del espacio como producto social. Dentro de estas corrientes se hallan la geografía de la percepción y del comportamiento, la geografía humanística y la geografía radical.

Todas estas tendencias proporcionan nuevos enfoques, planteamientos y técnicas. Son las bases sobre las que se ha operado en muchos países la recuperación de la geografía, con un reflejo no exento de importancia en los currículos escolares.

Renovarse o morir.

Hoy, en casi todos los países la geografía se halla integrada en áreas de conocimiento multidisciplinar entre los 6 y 9 años, bien medioambientales o de carácter científico social, incluso en algunos países esta integración se extiende a lo largo de toda la enseñanza secundaria. Sin embargo, la tradición de la geografía en los currículos, el esfuerzo de renovación y adaptación a la nueva coyuntura histórica y a las exigencias educativas de la sociedad, y su vinculación con la enseñanza superior, han permitido que la geografía permanezca en la mayoría de los países como materia independiente, obligatoria u optativa, en casi todos los cursos de la enseñanza secundaria.(3)

Hasta mediados de los años sesenta, los objetivos y contenidos de la geografía en secundaria eran bastante tradicionales. La geografía era una descripción explicativa de los paisajes mediante el método inductivo. Se partía de la realidad, de fotografías, mapas a gran escala y descripciones estadísticas. En gran manera eran resultado del modelo vidaliano y de una herencia trasnochada del siglo XIX, cuando la geografía gozó de mayor popularidad. Se estimulaba el conocimiento del propio país en un discurso político ideológico de raíces nacionalistas, se fomentaba el respeto a la naturaleza y se procuraba el conocimiento de otros pueblos.

A partir de entonces, se afirman objetivos comportamentales dirigidos al desarrollo ciudadano del individuo, a su emancipación, participación, fomento de su capacidad de análisis y crítica, y a su independencia en la toma de decisión. En cuanto a los contenidos, se tiende a disminuir la orientación espacial sobre los grandes problemas del mundo, sobre todo en los países más innovadores. Se propone el estudio del medio a través de círculos concéntricos que van de la realidad local al planeta en su conjunto, y se recomienda el análisis de casos como resultado de la necesidad de reducir contenidos en los programas sin pérdida de profundidad en el tratamiento de los temas. Se destaca la dimensión espacial de los fenómenos geográficos y se introducen conceptos generales en relación con la teoría de los sistemas.

Se presta especial atención al proceso de aprendizaje dentro de un modelo educativo eficientista que disminuye la información y potencia las actividades y el interés por la estructura de la ciencia. La renovación metodológica estimula la clase activa, las excursiones, el trabajo de campo, las pesquisas, las investigaciones, los juegos de simulación, las técnicas audiovisuales y el uso del ordenador.

Los currículos abiertos, flexibles y no normativos, que estuvieron de moda durante algunos años, han dejado paso en caso todas partes a programas elaborados, con instrucciones muy detalladas y de obligado cumplimiento. En este sentido ha habido una reacción análoga a la que se empieza a producir con relación a los excesos derivados del estudio del medio local, a partir del cual algunos pretenden mostrar toda la problemática geográfica del mundo actual.

En España, pocas Ciencias Sociales y escasa Geografía.

La Ley General de Educación de 1970 introdujo en España el término Ciencias Sociales como título de una asignatura y limitó la geografía en el Bachillerato a una mínima presencia. Esta Ley representaba en nuestro país la corriente reformista e innovadora dirigida a la adecuación del sistema educativo a las nuevas

demandas sociales, científicas y pedagógicas, a la necesidad de conectar la enseñanza con el aparato productivo y a facilitar para ello el acceso de la población a la enseñanza media y superior. Dentro del contexto general de renovación del sistema educativo y siguiendo directrices de la UNESCO y de modelos anglosajones, planteaba la modernización científica de la educación. Se primaban materias de tipo instrumental y científico en perjuicio de las humanidades. Se introducía una asignatura con la denominación de ciencias sociales en el primer nivel de enseñanza, EGB, que se ampliaba a costa del Bachillerato y se hacía obligatorio hasta los 14 años. La geografía dejaba de existir como disciplina independiente en ese nivel integrándose dentro de las ciencias sociales. Sin embargo, en la práctica, a pesar del título de la asignatura y de la declaración de intenciones, las ciencias sociales no han pasado de ser una simple yuxtaposición de temas de antiguas asignaturas: geografía, historia y educación cívica.

Por otro lado, la geografía se limitaba en el nuevo Bachillerato, BUP, a una asignatura de geografía humana y económica en el segundo curso y a una asignatura de tercero, compartida con historia de España y de los países hispánicos, y durante unos años con la enseñanza de la Constitución. En COU hubo una Geografía Económica que duró poco tiempo.

Por si fuera poco, los escasos contenidos de geografía de BUP son reiterativos de los de EGB, lo que favorece el aburrimiento y desinterés de los alumnos por nuestra materia.

La pérdida de entidad de la Geografía en el sistema educativo español se explica por los factores generales señalados antes y por aspectos particulares como son:

- Pequeño interés de la Universidad por la enseñanza de la geografía en otros niveles a diferencia de lo que se puede observar en el resto de Europa. Es un hecho favorecido por un sistema educativo que establece una profunda separación entre la enseñanza universitaria y no universitaria. La desconexión repercute también en la falta de actualización de objetivos, contenidos y técnicas de trabajo en EGB y BUP.

Los profesores de Universidad se sienten más preocupados por abrir camino a la geografía en ordenación del territorio, donde arquitectos, economistas y sociólogos ocupan posiciones consolidadas profesional e institucionalmente. En cambio, no muestran interés por lo que ha constituido la salida profesional más inmediata y que hoy empiezan a disputar demógrafos, ecólogos, sociólogos y economistas.

- Escasa formación geográfica de la mayor parte de los profesores que enseñan esta disciplina en los niveles no universitarios:

En BUP, predominan profesores de formación histórica y no son pocos los que pertenecen a asignaturas distintas pero son obligados a enseñar geografía para completar su horario. Es un problema que todavía puede agravarse más con el nuevo proyecto de reforma de la enseñanza, en el caso de que los profesores de la etapa obligatoria de secundaria dejen de ser especialistas de materias diferentes para convertirse en profesores de áreas de conocimiento.

En EGB, la enseñanza de la geografía fue asumida por profesores que, en el mejor de los casos, eran magníficos pedagogos, pero carecían de formación adecuada para una disciplina que antes era impartida por licenciados.

Como consecuencia de todo ello los alumnos no son motivados suficientemente, se aburren y rechazan la geografía como un conocimiento inútil y sin sentido.

- Reducida sensibilidad de las autoridades ministeriales hacia la geografía. Nuestra disciplina tiene menor presencia en los proyectos actuales de reforma de la enseñanza que en cualquiera de los otros países de nuestro entorno, como Francia, Portugal, República Federal Alemana, o Reino Unido, a pesar de la conveniencia de aproximar nuestro sistema educativo a sus currículos escolares para facilitar la integración que impondrá la aplicación del Acta Unica de la Comunidad Económica Europea.

Como una manifestación más de este desinterés por la geografía, el Ministerio de Educación y Ciencia ha propiciado este mismo año la desaparición de esta asignatura del Bachillerato Internacional.

- Desfase entre las investigaciones científica y didáctica y la práctica de la enseñanza. Es consecuencia de la desconexión Universidad-Escuela, que impide la difusión de ideas nuevas, y de la ineficacia de los programas y sistemas ministeriales de actualización y formación del profesorado, entre ellos los CEPS. La mayoría carecen de propuestas globales de programación, se mueven en un horizonte teórico didáctico reducido y apenas pasan de vagas formulaciones de principios en favor de la enseñanza activa.

La actualización de los enseñantes se basa en el mero voluntarismo, en la improvisación de experiencias, en prácticas de aprendizaje no contrastadas, a diferencia de otros países, donde el perfeccionamiento del

profesorado ocupa un lugar importante de la política presupuestaria y educativa, y se realiza de modo eficaz a través de los servicios de la inspección técnica y de cursos a tiempo completo o parcial durante uno o dos años en los centros universitarios.

Más Geografía para una mejor comprensión de un mundo complejo.

Es en esta situación y de cara a las exigencias educativas de la sociedad, a la plena incorporación a la Comunidad Europea y a la reforma de los planes de estudio, cuando adquieren verdadero sentido las cuestiones en torno al papel que debe corresponder a la geografía en los nuevos currículos y la conveniencia de integrarse dentro del área de ciencias sociales o mantener su tradicional autonomía. El momento no puede ser más interesante, pues bien puede ser la ocasión para que la geografía actualice objetivos, contenidos, técnicas de aprendizaje, y recupere el valor troncal que tuvo en España desde la Ley Moyano (1857) a la Ley General de Educación. (4)

Si se trata de acercarnos a los planes de estudio del entorno europeo, parece fuera de toda duda que la geografía debe contar con una mayor representación curricular en la enseñanza y que sería conveniente mantener su autonomía, al menos desde los 12 a los 18 años, como ocurre en otros países. Por otra parte, las razones para aconsejar su independencia respecto a su integración en el área de ciencias sociales son variadas:

- 1.- La geografía incorpora aspectos espaciales que corresponden a las ciencias sociales y a las ciencias de la naturaleza. Es una disciplina puente entre unas y otras. De este modo, resulta más adecuada para comprender el mundo actual en su complejidad y analizar las interrelaciones de sus distintos elementos que las ciencias sociales. Lacoste (5) dice "La geografía es una bisagra entre el conocimiento de los hechos físicos, es decir, la naturaleza, y el de los hechos humanos".
- 2.- Las ciencias sociales no existen como campo estructurado de conocimiento, ni de teoría científica ni de método de indagación. Cubren un amplio campo de materias para cuya variedad resulta difícil encontrar profesorado adecuado. Por el contrario, como señala Paul Claval, (6) la geografía es una disciplina concreta, palpable y sensitiva, de valores casi materiales que puede ser enseñada desde el parvulario a la Universidad; lo que no sucede con el derecho, la sociología, la antropología, la economía...
- 3.- La justificación didáctica de las ciencias sociales se efectúa sobre la base de una pretendida interdisciplinariedad entre diferentes materias para hacer comprender al alumno una realidad que es compleja y que el alumno percibe como única en su mente, sobre todo en los primeros niveles. Sin embargo, los programas de sociales son una simple yuxtaposición de asignaturas distintas, mientras que la geografía es en sí misma una ciencia o saber, en términos de Yves Lacoste, (7) que tiene como objetivo estudiar el entrecruzamiento de diferentes disciplinas en el espacio. De este modo, se muestra, como el saber más adecuado para captar la complejidad de la realidad y en ello mismo radica parte de su utilidad social.

Para aumentar la presencia de la geografía en los planes de estudio y garantizar su independencia es preciso convencer a la opinión pública de su utilidad y capacidad para contribuir a una mejor formación de los ciudadanos y a una mayor comprensión de los problemas del planeta aparte de hacer ver su eficacia en el desarrollo de las aptitudes mentales. (8). Como indica Yves Lacoste, (9) la geografía debe preparar para la acción y en este sentido hay que acabar con la actual dicotomía entre geografía en la escuela y en el mundo exterior. Graves (10) dice: "la única diferencia que se ha de plantear entre los enseñantes de geografía es la que separa a los que piensan que la geografía sirve para abrir el espíritu del estudiante al mundo exterior, tal como es, y los que creen que la geografía debe ayudar a transformar el mundo exterior".

La geografía es una forma de razonamiento, un saber pensar el espacio que permite más eficacia en la actuación, de ahí la importancia que siempre la han concedido los militares y el valor que hoy le otorgan las multinacionales, como señala Yves Lacoste; (11) unos y otras utilizan su estrategia para definir sus líneas de actuación y control político y económico del mundo. Referencias a la acción, al dominio militar, a las disputas de mercados entre multinacionales son aspectos del mundo actual que la geografía considera y que habría que incorporar a la escuela para que nuestra disciplina no sea exclusiva de unos pocos que la utilizan en beneficio de sus intereses.

Ahora bien, para conseguir estos objetivos y recuperar en la escuela el significado y utilidad que la geografía tiene en el mundo actual es necesaria una enseñanza de calidad basada en:

- Calidad del profesor. La calidad de la enseñanza de la geografía depende más del nivel del enseñante que de las técnicas de aprendizaje. En este sentido es primordial realizar un esfuerzo para facilitar la tarea de los profesores deseosos de enseñar geografía moderna y para conseguir su actualización.

La geografía debe ser enseñada por profesores que posean un verdadero sentido del espacio.

- Elaboración meditada de un nuevo currículo de la geografía en la enseñanza no universitaria que asuma corrientes, tendencias y técnicas actuales de la geografía en relación con los problemas de nuestro mundo. Hay que introducir los avances científicos y técnicos de los últimos años y es preciso evitar reiteración y yuxtaposición de contenidos que ocurre entre los programas actuales de EGB y BUP. Convendría incorporar tensiones y elementos dramáticos que están presentes en los conjuntos espaciales y que constituyen también objeto de la geografía.
- Valoración de las posibilidades y ventajas formativas de las diferentes corrientes geográficas para integrarlas en propuestas didácticas adecuadas a los objetivos y necesidades de los alumnos según su edad y desarrollo cognitivo. La enseñanza de la geografía ha de saber crear modos de pensar el espacio y ha de capacitar al alumno para que de alguna medida sea geógrafo por sí mismo.

Conclusión: Geografía como asignatura independiente.

A la vista de todo lo argumentado podemos concluir recogiendo las palabras de Anuchin: "Es preciso contar con una ciencia que se preocupe del estudio de la utilización de la naturaleza y que conecte las ciencias naturales con el grupo de las ciencias sociales: ¡lo que necesitamos es una geografía sin adjetivos!", (12) al menos para los niveles situados por encima de los 11-12 años, teniendo en cuenta las teorías de Piaget sobre psicología evolutiva que fijan en esa edad el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal. (13) De todas formas, es preciso señalar que la geografía encierra una alta carga de concreción, los mismos mapas son representaciones abstractas concretas, por la que estimamos que en manera alguna debe quedar descalificada para ser impartida como asignatura independiente en las primeras etapas de la educación; en realidad es lo que se está haciendo ahora mismo en los ciclos inicial y medio, aunque yuxtapuesta a temas de historia y educación cívica.

Lo cierto es que la comprensión de la complejidad del mundo actual necesita un instrumento de análisis que proporcione mejor la geografía que una amalgama de ciencias humanas, en las que la preocupación por el espacio, las intersecciones y entrecruzamientos de los fenómenos estudiados por cada una de ellas se pierden. En definitiva, si se pretende la interdisciplinariedad ninguna ciencia está mejor preparada para ello que la geografía.

NOTAS:

- (1) GARCIA HOZ, V.: Elementos para un programa de Enseñanzas Sociales. Biblioteca de Educación Personalizada. Ed. Miñón, Valladolid, 1971.
- (2) CAPEL, H.: Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea. Ed. Barcanova, Barcelona, pp. 367-370, 1981.
- (3) CAPEL, V.; LUIS, A. y URTEAGA, L.: "La Geografía ante la Reforma Educativa". Geocrítica, nº 53, Barcelona, 1984.
- (4) LUIS, A.: La Geografía del Bachillerato Español, (1836-1870). Historia de una crisis. Ed. Universidad de Barcelona, 1986.
- (5) LACOSTE, Y.: "La Geografía", en CHATELET, F.: Historia de la Filosofía. Ideas y Doctrinas. Espasa Calpe, vol.4, pp. 218-272, 1976.
- (6) CLAVAL, P. y GUERMOND, Y.: "Dèbat: L'enseignement de la Gèographie". Espace Géographique, t.XV, nº1, pp. 5-13, 1986.
- (7) LACOSTE, Y.: La Enseñanza de la Geografía. Documentos Didácticos, Universidad de Salamanca, 1986.
- (8) BENNETS, T.: "The Nature of Geographical Objectives". En WALFORD, R.L.: New Directions in Geography Teaching. Longman, 1973.
- (9) LACOSTE, Y.: En CLAVAL, P. y GUERMOND, Y.: "Dèbat: L'enseignement de la Gèographie". Espace Géographique, t.XV, nº1, pp. 5-13, 1986.
- (10) GRAVES, N.: "La Gèographie dans L'enseignement Sècondaire, L'expérience Anglaise". L'espace Géographique. t.XV, nº1, pp. 131-137, 1986.
- (11) LACOSTE, Y.: La Geografía, un arma para la guerra. Ed. Anagrama, Barcelona, 1977.

(12) ANUCHIN, V.A.: "Teoría de la Geografía". En CHORLEY, R.: Nuevas Tendencias en Geografía. I.E.A.L., Madrid, Cap. III, p.997, 1975.

(13) PIAGET, J.: Seis Estudios de Psicología. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1977.

3. LA INTEGRACION DE LA GEOGRAFIA EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

Manuela Balanzá Pérez. Catedrática de Bachillerato.

Venimos aquí para tratar de un tema de integración disciplinar que arrastra una larga problemática. Para empezar, tanto el término de Ciencias Sociales como sobre todo el mismo de integración han sido usados con diversos contenidos y considero útil aludir a ello, porque puede afectar al posterior tratamiento.

Con frecuencia vemos que la Geografía e Historia son calificadas de Humanidades, reservándose el apelativo de "Sociales" para aquellas ciencias que han tenido una aparición o formalización académica posterior: Sociología, Economía, etc. Pese a ello no se duda de su -al mismo tiempo- condición de "Sociales", por lo que no suele haber problemas de comprensión.

Otra cosa bien distinta sucede con el término de "integración", que en un sentido general y no demasiado preciso nos habla del intento voluntario de unificar diferentes ciencias con un objetivo de conocimiento común. Es, por cierto, un deseo lógico en una época como la nuestra, en la que domina la especialización y se quiere evitar con ello los inconvenientes de esa parcelación. Pero conviene aclararnos, pues su uso es excesivamente variado. Pienso, con otros autores, que en sentido duro o fuerte -equiparable al de "interdisciplinariedad"- se debe referir a la integración voluntaria de métodos y conceptos de diferentes disciplinas, en busca de un conocimiento global u holístico de un tema. Frente a esta concepción, se debería reservar el término más blando de "pluridisciplinaridad" al acercamiento o yuxtaposición de varias disciplinas. Son por lo tanto cosas bien distintas y da la impresión de que se viene usando el término integración un poco alegremente, demasiadas veces y para todas las ocasiones, cuando de hecho, es algo muy difícil de alcanzar y son muy pocas las experiencias que pueden presentar un curriculum verdaderamente integrado.

Según los anteriores criterios, ordenar la difícil y compleja integración por B.O.E., como ocurrió con la Ley de Educación del año 1970, cuyos resultados aún estamos viviendo, no sirve más que para enmascarar una simple yuxtaposición de cuestionarios, de acuerdo con los dictados académicos de la Geografía y la Historia. Más tarde, hace pocos años, el propio M.E.C., en sus actividades de preparación y promoción de la Reforma, organizó un Simposium sobre el tema y el libro que se publicó, fruto del mismo, lleva el atrevido título de "Geografía e Historia: Hacia un curriculum integrado de Ciencias Sociales", cuando su contenido evidencia que no existe tal integración.

Y con esta referencia, entramos en otro aspecto. Al tratar hoy aquí del tema, entiendo que lo hacemos en su vertiente didáctica, puesta de actualidad por los planes de la Reforma de, sobre todo, las Enseñanzas Medias, y no entramos por lo tanto en lo referente a investigación, lo que supondría coordenadas distintas. Solamente desde este último punto de vista, -la investigación- se entiende la frase de Antiseri, quien hablando de equipos interdisciplinarios precisa: "Solo puede entrar en una orquesta quien previamente domina un instrumento"; así entendido, se imposibilitaría todo intento de integración en la enseñanza.

Dejando este preámbulo sobre la ambigüedad terminológica, entraré en el tema en cuestión. ¿Es posible, es aconsejable, conveniente, una verdadera integración de las Ciencias Sociales y con ellas la Geografía?.

Siempre ha habido geógrafos que lo niegan y el argumento usado es el ya antiguo y recurrente de considerar la Geografía como ciencia de síntesis e integradora. Sin entrar en el concepto de Geografía que esta postura encierra, pues nos llevaría demasiado lejos, sí quiero hacer observar que el mismo argumento podría ser usado también por historiadores, sociólogos o economistas, pues viene a significar la pretensión de globalidad, de ciencia holística, de ver la propia ciencia como eje integrador y a las demás como auxiliares. Cuando se usan argumentos de este tipo, hay muchas veces un sentido defensivo y quizá de inseguridad. Pienso que no hay que tener miedo, pero sí hay que reconocer las dificultades.

Retomo el interrogante antes planteado y paso a analizar las posibilidades y la conveniencia o no de una verdadera integración.

Los psicólogos del aprendizaje suelen ver como posible una integración en las primeras edades, es decir, en el Ciclo Medio y en la Segunda Etapa de la actual EGB; y lo razonan valorando el que de esta forma los conocimientos y la realidad está más cerca del alumno y éste puede, por una parte, estar más motivado, y por otra, comprender mejor las distintas perspectivas que verá posteriormente convertirse en disciplinas. Con todo, no hay unanimidad, pues algunos opinan que es más tarde, con el desarrollo del pensamiento formal, cuando se facilitarían las relaciones y con ello los planteamientos interdisciplinares. Desde mi punto de vista, no hay tanta oposición en estas afirmaciones, puesto que vienen a decir que en las primeras edades es conveniente y que a partir de los 14-15-16 años es más fácil hacerlo.

Otras opiniones ven muy positiva esta visión global que aporta la integración, porque puede dar a los alumnos una preparación más flexible y adaptable a tiempos de cambio como los nuestros. Incluso se le ha

dado un valor político, pues se señala que el alumno que aprende a ver problemas globales, en toda su complejidad, está más preparado a afrontarlos y a tomar postura ante ellos.

En mi opinión, los argumentos de más peso son los que parten de la epistemología y la didáctica y éstos no son decididamente favorables al tema. Así, en el aspecto epistemológico, se valora el posible acceso más rico y directo a la realidad de los problemas, pero también se hace notar que cada disciplina tiene una peculiar manera de analizar la realidad, con una lógica interna, con modelos explicativos y técnicas metodológicas propias; todo ello impide una integración que, además, podría dejar fuera o postergados ciertos temas disciplinares.

Desde el punto de vista didáctico tenemos que, si bien es verdad que la integración permite un acercamiento de la escuela a la realidad, no es menos cierto que su implantación es compleja, pues exige cambios en la organización, en la selección de objetivos y de contenidos y en la evaluación; y, naturalmente, dentro siempre de un clima de cooperación y flexibilidad, que no es fácil de encontrar en los centros.

Polarizando el análisis en el caso de la Geografía, habría que tener en cuenta nuevos aspectos problemáticos. Por una parte, sabemos que es necesario empezar a trabajar en las primeras edades las destrezas que se refieren al dominio espacial, porque es algo que no se adquiere espontáneamente, con los años, sino que los alumnos necesitan un adiestramiento cuidadosamente diseñado y secuenciado y ello podría dificultar la coherencia de un currículum integrado. Por otra parte, el secuenciar el aprendizaje espacial puede llevar a la trampa de creer que hay que introducir también la estructura dura de la disciplina académica. Y, cuidado, no es lo mismo. Es más, considero conveniente que en la enseñanza obligatoria -hasta finalizar el futuro Ciclo 12-16- los currícula sean diseñados en gran parte (aunque no totalmente) atendiendo a las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en vez de hacerlo exclusivamente según la lógica de la disciplina académica. Y esto, precisamente, sí posibilita la integración de varias disciplinas -entre ellas, la Geografía- en un currículum. Ahora bien, ¿por qué sólo con las Ciencias Sociales?, ¿y las Naturales?. La Geografía participa de las dos y la vida es una realidad integrada que no aísla un tipo de problemas de otros. Como estamos viendo, el tema va ganando, cada vez más en complejidad.

Busquemos ejemplos que nos puedan ayudar. Existen algunos países, como Estados Unidos, cuyos currícula suelen ser en muchos casos integrados. Pero no sé si resulta un buen modelo para el tema que nos ocupa, pues tanto la Geografía como la Historia suelen estar tan poco valoradas, tan reducidas -a veces, incluso, desaparecen- que costarían ser aceptados por un profesorado europeo.

Cuando se me encargó el tema para esta Mesa Redonda, pensé en dos libros cuyo título plantea directamente la relación entre la Geografía, en un caso, y la Historia, en otro, con las Ciencias Sociales. Me refiero, en primer lugar a la interesante y analítica obra de H. Capel "Geografía Humana y Ciencias Sociales. Una perspectiva histórica", y en segundo a la ya muy antigua, pero sucesivas veces reeditada, de Braudel "La Historia y las Ciencias Sociales". Pero las dos llevan el tema al campo de la investigación y de la colaboración universitaria, por lo que no nos pueden ayudar en el aspecto de la enseñanza. De todas formas, Braudel, partiendo lógicamente de la Historia, hace comentarios que pueden ser válidos. Así, por ejemplo, insiste varias veces en la necesidad de acotar con precisión el tema, de recurrir al diálogo, a los intercambios entre distintos especialistas y cito una brillante frase que anuncia todo un programa: "El mercado común de las Ciencias de Hombre no puede hacerse sólo por acuerdos bilaterales de uniones aduaneras parciales...La prudencia requeriría rebajar todos nuestros tradicionales derechos de aduana... para ir acercándonos, cuanto menos, a un lenguaje común". Y he querido citarla porque pienso que es válida para los equipos disciplinares que puedan formarse en los centros.

Hasta aquí he presentado valores positivos junto a inconvenientes y problemas, pero ahora voy a atreverme a hacer una propuesta, en la que sé que no me encuentro sola.

En las primeras edades, Ciclo Medio de EGB, por las razones ya explicitadas, pienso que sería conveniente un diseño curricular, no totalmente, pero sí mayoritariamente integrado, en el que la enseñanza/aprendizaje siguiera -como he señalado antes- la lógica de los intereses del alumno, de la sociedad, y no los tradicionales imperativos de las disciplinas académicas universitarias. Aún así, algunos temas disciplinares deberían tener cabida. Por ahora, en nuestro sistema de enseñanza esto es posible, pues es en estas edades en las que se ha colocado el estudio del medio, que de hecho, podría significar, facilitar una integración, pese a que por lo general los manuales suelen ofrecer una simple yuxtaposición de los tradicionales temas de la Geografía y la Historia.

Pero un caso muy distinto es el de la enseñanza no obligatoria, pues pienso que aquí debe dominar el currículum basado en las disciplinas. La razón es bien sencilla. Por una parte, se trata de unos estudios propedéuticos de cara a la Universidad, y por otra, la mayor madurez de los alumnos permite trabajar con cierta profundidad las metodologías de análisis de cada ciencia. Y no lo olvidemos, mientras la vida y los problemas integran, el análisis metodológico separa. El olvidarlo sería renunciar a mucho, nada menos que a los avances que ha aportado el racionalismo occidental. Sin embargo, este predominio de las disciplinas

no quiere decir que, si las condiciones del centro y profesorado lo permiten, se pudiera introducir algún tema de integración, aunque como dice Bravael, cuidadosamente acotado. En estas edades podría ofrecer una mayor riqueza de contenidos y de relaciones explicativas. Por poner un ejemplo, pienso en el estudio del campo ocurrido en nuestras costas en los últimos veinte años, con la irrupción del turismo de masas. Y en efecto, el problema tiene aspectos históricos como son la extensión del derecho de las vacaciones pagadas, la política turística del franquismo y la reciente Ley de Costas y, al mismo tiempo, requiere la aportación de la economía, la sociología, la Geología y de una geografía que analice los fuertes cambios espaciales provocados. Como éste, otros muchos temas podrían también ser interesantes: contaminación, salinización de acuíferos, etc.

¿Qué reservamos para el futuro Ciclo 12-16?. Aquí no debemos olvidar su condición de puente. Por una parte, serán estudios terminales para muchos alumnos, pero al mismo tiempo, para otros, debe tener también un valor preparatorio para el siguiente Bachillerato.

Esta realidad complica las cosas. Quizá convenga una parcial integración en los primeros cursos e introducir la lógica de las disciplinas en los últimos. Esta compleja realidad hace que sea el nivel en el que es más necesaria la previa experimentación y la coordinación de los equipos.

No quiero dejar el tema sin hacer referencia a la serie de premisas que sería conveniente tener en cuenta. Para empezar, no puede pretenderse una integración sin contar con profesores sensibilizados. Un trabajo de este tipo exige una cuidadosa programación en equipo, analizar contenidos comunes, ver semejanzas y diferencias de cada materia, prever momentos de clase disciplinarios e interdisciplinarios, superara el esquema "hora/lección" por otro más flexible, contemplar la posibilidad de la presencia simultánea de varios profesores en la misma clase, etc. Es evidente que todo ello significa mucho esfuerzo, muchas horas de dedicación previas al momento de clase y un ambiente de centro de cooperación y cordialidad. Habría por lo tanto que pedirle también mucho a la Administración; y no me refiero sólo al necesario reconocimiento laboral de todo este tiempo, sino a un principio claro: la integración se puede desear, facilitar, incentivar, ... pero nunca imponer. No se puede obligar a un centro, por ejemplo, a cambiar su clima de relaciones si éste está ya deteriorado. Las dificultades de nuestra realidad escolar y el gran esfuerzo que exige una metodología de integración pronto anularían la orden administrativa.

A pesar de todo creo que valdría la pena intentarlo; es algo sugerente y enormemente formativo para el profesorado, pues un proyecto interdisciplinar exige cambios didácticos constantes en el sentido de las nuevas tendencias de "investigación en la acción".

4. LA GEOGRAFIA EN EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Pilar Benejam Argimbau.

Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales de la E.U. de Sant Cugat del Vallés, Barcelona.

Las Ciencias Sociales se ocupan de organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma. Estos conocimientos han experimentado un crecimiento cuantitativo y cualitativo extraordinario y han dado origen a una serie de cuerpos diferenciados, conocidos como Geografía, Historia, Economía, Antropología y Sociología. Cuando tratamos de Ciencias Sociales en la escuela hay que añadir nociones de Derecho, y una serie de nuevas temáticas agrupadas en conjuntos coherentes como Educación Cívica, Educación para el Consumo, Educación para el Ocio, Educación Viaria, etc. Hoy parece evidente que la multiplicación del conocimiento dentro de cada ciencia social y en su conjunto no permite resolver el problema de establecer un programa por simple agregación o suma de conocimientos.

El intento de reducir las diversas ciencias sociales a una única disciplina escolar resulta difícil porque, si bien son ciencias que se plantean problemas comunes, hoy por hoy no forman un conjunto ordenado y estructurado de conceptos. Los científicos que trabajan las diversas ramas de las Ciencias Sociales a lo sumo colaboran, desde la lógica de sus propias disciplinas, en la consideración de problemas sobre los que convergen sus intereses. Sin embargo, el hecho de que la empresa resulte difícil no implica que no sea necesario construir un área de Ciencias Sociales, pero hay que ser consciente de que, científicamente, plantea problemas no resueltos. Los intentos de globalización que se realizan desde una perspectiva pedagógica son una aspiración, una tendencia, que responde a la necesidad de ofrecer a los niños y niñas un conocimiento integrado y operativo.

Si se reconoce que la globalización no es aplicable, cabe aceptar que no es posible integrar las diversas ciencias sociales, pero sigue siendo necesario relacionarlas. Para ello hoy se intenta buscar aquellos conceptos claves o conceptos organizadores básicos, comunes a todas las ciencias sociales, de manera que estos conceptos centren las aportaciones de cada una de las disciplinas. Se aborda pues el estudio social desde la lógica de una ciencia determinada, en nuestro caso de la Geografía, pero sus aportaciones giran en torno de la consideración de dichos conceptos clave, los cuales ejercen de nexo organizador que permite la comprensión de la sociedad. La selección de los conceptos base no es tarea fácil y no cabe ninguna duda sobre la naturaleza ideológica y política del hecho de seleccionar unos principios entre otros posibles, por lo que cabe pensar en propuestas diversas que responden a opciones distintas.

A mi entender, y partiendo de las aportaciones que han hecho a este tema numerosos autores, los conceptos o principios básicos inclusores de las Ciencias Sociales pueden concretarse en los siguientes:

Principio de causalidad.- Supone que el hombre actúa con cierta racionalidad. Propone un saber razonado y persuasivo para poder llegar al consenso en el diálogo a través de la racionalidad.

Principio de permanencia y cambio.- La realidad es dinámica, de manera que hay hechos y cosas que cambian y se transforman, mientras otras permanecen.

Principio de desigualdad.- La sociedad crea diferencias entre sus miembros, de forma que todos los individuos y grupos no tienen las mismas oportunidades.

Principio de interdependencia.- Se establece una íntima relación entre las cosas, los hechos y entre los grupos humanos.

Principio de consenso y conflicto.- Los problemas admiten varias soluciones posibles que responden a unos intereses y a un sistema de valores determinado.

Principio de diversidad.- En el mundo se da una gran variedad de paisajes, hechos y sociedades. La diversidad comporta una riqueza natural y social.

Veamos un ejemplo de como se identifican los conceptos básicos sociales y se aplican al estudio de un tema concreto como la ciudad, desde una perspectiva geográfica::

Tema: La ciudad.

- . La ciudad quizás no es como tu imaginas.- (partir de la percepción del alumno).
- . La ciudad no se sitúa de forma aleatoria.- (racionalidad).
- . La ciudad no ha sido siempre igual.- (continuidad y cambio).

- . La ciudad tiene una diferenciación interna.- (desigualdad).
- . Las ciudades tienen una jerarquía.- (interdependencia).
- . Los problemas de las ciudades se resuelven de acuerdo con los intereses de quienes detectan los sistemas de poder.- (conflicto y consenso).
- . Las ciudades no son todas iguales.- (diversidad).
- . Las ciudades podrían ser diferentes de como son.- (valores).

Si partimos de estos conceptos quizás podamos arriesgar una propuesta curricular de ciencias sociales que tenga una cierta coherencia, pero parece una empresa ardua, y hasta cierto punto inútil, empeñarse en formular un programa óptimo, que tenga validez general, y ello por diversas razones entre las que destacaremos dos:

El conocimiento académico, para que sea significativo para el alumno, debe conectar, necesariamente, con las estructuras creadas por el sujeto. Este modo personal de percibir la realidad se adquiere por propia maduración y en el intercambio cotidiano con el medio, y se va consolidando en el tiempo dentro del marco de una cultura. Todo ello hace ciertamente difícil proponer un curriculum igual para todos en un momento determinado.

Cada centro tiene su proyecto educativo explícito o implícito. La escuela no es neutral cuando selecciona o insiste en unos conocimientos entre otros posibles, en la forma de presentar este conocimiento y evaluarlo, en el uso que hace del elogio, en la organización de la clase, en la distribución del tiempo, etc. En definitiva, el maestro y la escuela actúan de acuerdo con el sistema de valores que rigen sus decisiones, las cuales a veces son conscientes pero que con frecuencia responden a procesos ignorados por el propio sujeto.

Dados estos condicionantes, un curriculum de Geografía conviene que sea abierto y flexible, para que pueda adaptarse a las necesidades cambiantes del sujeto que aprende y a la dinámica propia de la actividad de la clase durante el proceso de aprendizaje, para que encaje en el proyecto educativo del centro y para que el profesor pueda moverse con convicción y facilidad. Todo ello no impide que se elaboren propuestas que puedan servir de orientación y motivo de reflexión y diálogo. La demanda de un curriculum abierto tampoco implica negar a la administración su derecho y su deber de controlar la calidad de las diversas opciones.

Propuesta para el diálogo.

A mi entender, un curriculum de Ciencias Sociales, construido desde la lógica científica de la geografía, ha de proponerse unos objetivos socialmente relevantes, debe presentar a los alumnos problemas importantes, que hagan posible la crítica y que permitan pensar en políticas alternativas basadas en un sistema de valores bien explicitado. Esta es la educación social que necesitan nuestros alumnos si pensamos que deben ayudar a construir una sociedad más justa.

El contenido del curriculum ha de implicar el aprendizaje de las técnicas, recursos, habilidades y conocimientos instrumentales necesarios para que el alumno aprenda cómo se construye el conocimiento en Ciencias Sociales y pueda fundamentar y ampliar su conocimiento durante toda su vida para poder dar respuesta adecuada a problemas nuevos.

Al mismo tiempo, el curriculum debe adaptarse a las necesidades y características de los alumnos y dar cabida a sus iniciativas e intereses. El profesor debe ser profundamente respetuoso con la personalidad del alumno, para ello basta comprender que es el alumno quien aprende y quien ha de realizar su propia opción, quien ha de construir su propia ideología y ha de asumir determinados compromisos. Este respeto profundo, este interés, esta inmensa confianza en las capacidades y la libertad del alumno es lo que permite la interacción, el diálogo, la crítica y la tolerancia.

Abogamos pues por una opción radical de pensamiento, profundamente humanista respecto a la personalidad del alumno y bien fundamentada en los recursos y técnicas necesarias para tratar el conocimiento con rigor.

Para intentar formular una propuesta que dé cabida a estos supuestos me parece especialmente interesante estudiar el proyecto "Geography 16-19" que desarrolla la University of London Institute of Education, patrocinado por el School Council desde 1976 al 1983 y por el Secondary Examinations Council and School Curriculum Development Committee a partir de 1983. Dicho proyecto asume los criterios que hemos formulado e integra con éxito las propuestas de la escuela radical, además, abandona la propuesta sistemática y regional para centrarse en grandes problemas que presenta de forma flexible y abierta.

Inspirándome en este modelo, pero abandonando su visión excesivamente ecológica, añadiendo una intención política más clara y procurando integrar las diversas ciencias sociales alrededor del eje de los conceptos claves ya mencionados, intentaré esbozar un programa para el grupo de edad 12-16, puesto que este ciclo centrará el interés de la reforma en curso. Se da por supuesto que se trata de una propuesta experimental y discutible; hoy no contamos con un programa coherente en esta línea y ello hace necesario un trabajo en equipo y una reflexión sostenida y compartida. Es cierto, como dice Cesar Coll (1986), que en el capítulo del currículum en que se especifican los contenidos sobre hechos, conceptos y principios deben también figurar los procedimientos y los valores, pero consideramos que caben estudios parciales que un día hagan posible la visión completa del conjunto.

Sugerimos que los programas de Ciencias Sociales del Ciclo 12-16 integren los temas que explicitamos seguidamente, pero cabe la posibilidad de substituir unos contenidos por otros dentro de cada tema, y debe quedar tiempo libre para introducir temas nuevos y lecciones ocasionales. El número de temas a tratar en cada uno de los cuatro cursos queda a criterio del equipo de profesores, pero recomendamos que trabajen a lo sumo cinco temas por curso y que se complete su contenido en diversos años. La ejemplificación de los problemas debe hacerse utilizando escalas grandes y pequeñas y los tiempos considerados pueden ser largos o cortos.

Programa.

- . El medio natural y el hombre. La transformación del medio como resultado de la acción del hombre. Relación hombre-medio en el espacio y en el tiempo.
- . Uso y abuso de los recursos naturales en diversas culturas y tiempos: los recursos hidráulicos, los minerales, los suelos, la vegetación, los océanos y mares. La producción y el consumo de recursos naturales. El problema de la energía.
- . De la crisis de la agricultura de subsistencia al impacto de la industria. La revolución industrial. El capital, el trabajo, la producción y el mercado. La importancia de las comunicaciones. Los modelos de localización industrial en el espacio y en el tiempo. El desarrollo desigual de la agricultura y la industria en el mundo.
- . El proceso de urbanización y sus problemas. Las jerarquías urbanas. La diferenciación interna de la ciudad; diferencias funcionales y sociales. El fenómeno urbano en el mundo de hoy. La sociedad urbana y la sociedad rural. Las actividades terciarias y su diversificación. La demanda de tiempo libre y actividades de ocio.
- . El crecimiento demográfico desigual en el tiempo y en el espacio. Causas de los movimientos migratorios. Las organizaciones humanas en diversas culturas. Las formas de gobierno. La importancia de la información.
- . El capitalismo. Principios básicos de la economía de mercado. La moneda, el banco y el crédito. Los países del bienestar. La Comunidad Económica Europea y España. La Constitución Española y la organización territorial del estado.
- . El desarrollo desigual en el espacio y en el tiempo. La pobreza y el hambre. Las causas del subdesarrollo. La deuda exterior de los países subdesarrollados. El difícil diálogo Norte-Sur.
- . El socialismo, principios básicos: la colectivización de los medios de producción y la planificación de la economía. Régimen político de partido único. Las reformas en curso. Los países socialistas.
- . Los conflictos mundiales y sus causas. La política de bloques y la carrera de armamentos. La geografía de la paz. Las organizaciones internacionales. La discriminación por razón de sexo, edad, raza, lengua, religión o ideología. Los derechos humanos. La marginación social y sus causas.
- . La variedad como patrimonio cultural. Las religiones. Instituciones familiares, sociales y culturales. Hábitos alimentarios. Las lenguas como riqueza cultural.

REFERENCIAS

COLL, C. 1986: "Marc Curricular per a l'Ensenyament obligatoti". Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Geographical Association (1983). "Geography in the Curriculum 16-19". Geography, nº 68, pp. 149-153.

Geography 16-19 Occasional Papers.

- n^o 1. Corney, g. 1981. Teacher education and Geography 16-19.
- n^o 2. Rawling, e. 1981. Local Issues and Enquiry Based Learning.
- n^o 3. Hart, cl. 1982. Values, Enquiry in Practice.
- n^o 4. Hart, cl. 1983. Fieldwork the 16-19 way.

5. LA GEOGRAFIA EN LA FORMACION PROFESIONAL.

Rodrigo Vivar Badfa. Profesor de Formación Profesional.

Cuando la secretaría de Organización de estas Jornadas de Didáctica de la Geografía me propuso la idea de que participara con objeto de hablar sobre el papel de la geografía en la actual Formación Profesional, campo en el que me muevo profesionalmente, no ví muy claro lo que yo podría decir al respecto ya que en ese nivel de la enseñanza la Geografía ha sido radicalmente omitida. A pesar de ello, pensé que éste podría ser un foro adecuado donde plantear cuestiones que han surgido en más de una ocasión en reuniones de Departamento o en conversaciones de pasillo con compañeros.

Por lo tanto he de advertir que mi intervención no va a ser ninguna reflexión epistemológica sobre el tema de la ponencia, ni voy a entrar en qué Geografía enseñar, ni qué corriente geográfica seguir. Solamente he creído, dadas las circunstancias, que debía dedicarme a hacer una breve aproximación a la realidad de la Formación Profesional hoy, en relación con la Geografía.

Insisto, por ello, en una idea que hay que dejar muy clara: oficialmente no hay Geografía en la Formación Profesional que fue gestada en la Ley General de Educación de 1970.

En los curricula de F.P. el espacio en el que debería aparecer claramente definida la Geografía es en el de la asignatura de Formación Humanística, denominación ésta lo suficientemente inconcreta como para permitirle ser un cajón de sastre donde todo cabe.

Simplificando, pues existen grandes diferencias según el régimen de enseñanzas y las distintas especialidades, el esquema curricular que más se ha generalizado es el siguiente:

- Un Primer Grado con dos Cursos: 1º (14-15 años). Historia Universal hasta la Revolución Industrial.
2º (15-16 años). Historia del Mundo Contemporáneo.
- y un Segundo Grado con otros dos cursos:
1º (17-18 años). Antropología y Psicología.
2º (18-19 años). Sociología.

Obsérvese que existe un año puente correspondiente al periodo 16-17 años en el que no reciben esta asignatura. Si nos detuviéramos en los contenidos del programa general veríamos que no se habla de Geografía en ningún momento.

En cuanto a la Formación Humanística parece que en un ranking de asignaturas que produjeran disgusto al alumno ocuparía los primeros lugares; esto puede deberse a la poca consideración que le merece al alumnado, que la ve como una asignatura de relleno suministradora de un cierto barniz cultural que ellos rechazan y que por su tema y tratamiento rehuyen. La consecuencia más común es el desinterés, el aburrimiento y la poca exigencia al profesorado en la preparación de la asignatura. En general son alumnos muy materialistas y primordialmente buscan la utilidad de las cosas y esta disciplina les parece que no la tiene o no sabemos hacérsela ver.

Resulta difícil encontrar estudios realizados sobre esta materia ya sean para aceptando el temario realizar desarrollos alternativos parciales o bien trabajos que lo critiquen para rebatirlo, aunque existen excepciones: RAMIREZ AISA, E.: "La Formación Humanística. (Bases para su programación)". Ed. Escuela Española. Madrid, 1980. Las causas de esta carencia podrían ser:

- Que el profesorado acate el programa tal cual e intente seguirlo sin más (postura conformista).
- O bien que el programa no se siga porque no se considere el adecuado, pero los programas alternativos no se hagan públicos pensando que no interesan a nadie (postura derrotista).

La deficiencia de que no hubiera Geografía en la F.P. empieza a intentar subsanarse con el plan experimental de Reforma de las Enseñanzas Medias. Con él un joven de 14-15 años va a estudiar, al menos, un curso de Geografía tanto en centros de F.P. como de B.U.P.

Aún sabiendo que ese ciclo intermedio llamado Bachillerato General, de 14-16 años, no se mantendrá en la forma en que lo hemos estado experimentando desde 1983, este curso de Geografía debiera de responder a dos requisitos:

- Ser terminal para aquellos alumnos, que procedentes de la EGB decidan poner fin a sus estudios a los 16 años y también para todos aquellos que luego continúen la vía de los Bachilleratos Técnicos y de Ciencias

o la de la nueva Educación Técnico Profesional.

- Y al mismo tiempo ser propedéutica hacia la Universidad, previo paso por el nivel de Bachillerato de Ciencias Sociales, en el que parece volverá a haber otra asignatura de Geografía.

Esta doble finalidad hace que debiera secuenciarse un adecuado currículum en lugar del que después de varias revisiones queda así en cuanto a los contenidos temáticos:

Denominación de la asignatura: Panorama del Mundo Actual.

- 1.- El medio: Relieve, clima, coordenadas geográficas, división política del Mundo.
- 2.- La población: Volumen, distribución, tasas y regímenes, estructura y problemas actuales.
- 3.- El hábitat y las actividades económicas: Tipos de hábitat, actividades económicas, distribución espacial.
- 4.- Los desequilibrios: Desarrollo, subdesarrollo, indicadores socioeconómicos (hambre, salud, etc.), principales áreas representativas.

Esta reforma emprendida escalonadamente por el MEC ha sido, creo, acogida fríamente en los Institutos de BUP, sin embargo en los centros de FP, salvadas las primeras suspicacias ha abierto expectativas y, en general, la acogida ha sido bastante positiva por varias razones:

- Ha puesto sobre el tapete toda la problemática y deficiencias de los centros y enseñanzas de FP.
- La potenciación de la función tutorial y de la evaluación ha vuelto a poner al alumno en el centro de observación de todo el colectivo educador.
- El profesorado ha sido invitado a salir del aula o del taller para formar grupos de trabajo, asistir a cursos, conectar con los C.E.P.S., es decir, romper con la embrutecedora rutina.
- Ha existido una mínima selección del alumnado que evita las grandes desigualdades en una misma aula.
- La aparición del aula-taller, donde se engloban la tecnología, las prácticas y el dibujo técnico ha sido positiva ya que ha roto con la clásica dicotomía entre el mundo del aula de teoría, sinónimo de tortura, y el taller de prácticas, igual a actividad distendida, distorsión altamente perjudicial.

Este primitivo proyecto de reforma del llamado Bachillerato General (14-16 años) que lleva experimentándose desde hace cinco años parece que va a ser abandonado ya que en junio de 1987 el MEC presentó un documento, titulado "PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA, PROPUESTA PARA DEBATE", en el que aparece otra opción, ahora denominada: EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA (etapa 12-16 años) con dos estadios diferenciados, 12-14 y 14-16, consiguiéndose así la vieja aspiración de que coincidan el final de la escolarización obligatoria con el comienzo de la edad laboral.

El proyecto del MEC prevé una segunda etapa denominada EDUCACION SECUNDARIA NO OBLIGATORIA con dos vías principales:

- Los Bachilleratos.
- Educación Técnico Profesional.

De esta última existirán dos niveles llamados módulos profesionales, y aunque sin entrar de lleno en el tema diremos que sus características serán:

- la renovación permanente adaptándose a la marcha de los tiempos en tecnología y demanda social.
- flexibilidad en todos los sentidos con una participación real de los llamados agentes sociales.

Las unidades didácticas se organizarán en tres áreas, la tercera de las cuales será la FORMACION HUMANISTICA Y SOCIAL, de la que el documento dice textualmente que ha de servir "para garantizar una adecuada comprensión del entorno social en el que cada profesión haya de ejercerse", de lo cual se puede deducir una clara llamada a ubicar en ese espacio una asignatura geográfica que permita cubrir ese objetivo general.

Independientemente de lo que pueda ocurrir en el futuro o de lo que ya se está experimentando en este momento quisiera volver a la realidad de la FP para, sobre todo, pasar revista a los personajes principales

de esta historia: el alumnado y el profesorado.

El alumnado.

Este es en todo proceso de enseñanza el elemento fundamental y el objeto de la misma. El alumno de FP es quizás el más conflictivo y difícil de todo el sistema educativo, las razones pueden ser varias y entre ellas:

- Su diversidad y complejidad, motivada, en parte por su procedencia escolar; la mayoría de ellos llega sólo con certificado de Escolaridad, otros con título de Graduado Escolar, algunos provenientes de BUP, etc. Esto supone una agrupación de individuos con conocimientos y, a veces, edades muy dispares.
- Su extracción social, ya que al pertenecer, mayoritariamente, a los grupos sociales menos favorecidos carecen, en general, de medios económicos y ambientales que favorezcan su desarrollo intelectual lo que les lleva a una marginación cultural.
- Si a esto le añadimos las escasas o nulas salidas profesionales motivadas por la larga crisis nos encontramos con un sujeto muy poco motivado.

El propio Ministerio reconoce el fracaso que ha supuesto la implantación de la FP sobre todo en el Primer Grado (14-16). Las altas tasas de abandono escolar vienen motivadas por el planteamiento de la propia FP 1, de ser una guardería del desequilibrio entre la edad de escolarización obligatoria, 14 años, y la edad mínima laboral de 16 años.

De ahí que "si tienes 14 años, no eres aceptado legalmente en ningún trabajo, no tienes más que el Certificado de Escolaridad, pues ya fracasaste en la EGB. ¿Cuál es tu solución?. Seguir fracasando otros dos años en FP". Así ese individuo terminará siendo un inadaptado en esa complicada edad de la adolescencia y su rebeldía natural le llevará, a veces, a verse rechazado "hasta de la FP".

Con respecto a la ratio profesor/alumno, según el Ministerio la más baja de todos los niveles educativos no universitarios, unos 17 alumnos por profesor, hay que objetar que es justamente en la etapa más conflictiva, 1^{er} Curso, 1^{er} Grado, cuando el número es de 35 a 40 alumnos por aula y a veces más, cuando se trata de las especialidades hoy en día más punteras: electrónica, informática, automoción... Por otro lado la experiencia demuestra que si se empieza con cursos de 25 alumnos en 1^º, como es el caso de los grupos de la Reforma experimental, no hay apenas abandonos por lo que también habrá que responsabilizar a la masificación de las deserciones.

El profesorado.

Con respecto a este colectivo quisiera hacer la siguiente valoración.

- El profesorado de Formación Humanística posee titulaciones muy variadas: Geografía, Historia, Psicología, Filosofía, Historia del Arte o Sociología, cuya formación cubre únicamente una parcela de la materia a impartir, lo que dificulta la reflexión global sobre toda la asignatura.
- No hay apenas ofertas de perfeccionamiento, didáctico o disciplinar, dirigidas a ese nivel específico, aunque se aprovechen las de BUP.
- En general se comparte una sensación de fracaso ante los resultados de la propia labor docente, produciéndose un cierto grado de desmoralización.

Dentro de los docentes de F. Humanística podrían existir tres sectores de opinión con respecto a la asignatura en cuanto a mejorar sus deficiencias y su posible reestructuración:

- Aquellos que quieren seguir hablando de la asignatura tal y como está planteada en la actualidad: como una yuxtaposición de Historia, Antropología, Psicología y Sociología.
- Otro grupo globalizador que querría hablar de Ciencias Sociales y de un curriculum mucho más integrado.
- Y un tercer sector que quisiera incorporar a la F. Profesional asignaturas clásicas que se han perdido pero que siguen existiendo como tales en el actual Bachillerato: Geografía, Arte o Filosofía.

Pero independientemente de estas adscripciones o de otras posibles que se pudieran dar, este profesorado ¿no se ha planteado enseñar Geografía en FP?, ¿qué ha ocurrido desde el 70-75 hasta hoy?.

Existen claros indicios que nos permiten afirmar que se está impartiendo Geografía, desde grupos organizados como EQUIPO CINCO de Salamanca que propone una alternativa concreta de curso de Geografía para

1º de Primer Grado, hasta personas que de forma más subrepticia convierten el curso de Antropología en un seminario de Geografía Humana o Urbana, o profesores que han decidido, presentando sus programaciones razonadas, transformar Segundo Grado en un 1er Curso de Geografía de España y un 2º Curso de Historia de España.

Todos estos ejemplos no son excepciones y una de las justificaciones para salirse del corsé que el programa oficial representaba ha sido que con la Geografía se podían alcanzar igualmente o en mejores condiciones los Objetivos Generales que la asignatura de F. Humanística se había marcado, los cuales textualmente dicen:

- "Ampliar las vivencias del alumno contrastándolas con la visión crítica y la síntesis personal que presenta la sociedad".
- "Posibilitar al alumnado su auténtico y sincero perfeccionamiento humano en un mundo de continuo desarrollo científico-técnico."

Además en las orientaciones pedagógicas que el MEC hacía se deja una puerta abierta al profesor, afirmándose:

"Se debe tener presente asimismo que las cuestiones propuestas sólo tratan de enunciar núcleos de interés para que el profesor los desarrolle con flexibilidad y teniendo en cuenta el nivel de los alumnos".

Pero aún queda una última cuestión y es: ¿Hemos podido explicar o trabajar sobre los programas oficiales de Formación Humanística sin tener en cuenta la Ciencia Geográfica?. Cuando el "enunciado" de F. Humanística presenta unidades como las siguientes, parece claro que la Geografía está presente:

- Medio ambiente y adaptación.
- El ámbito humano. Las vías de comunicación.
- Las formas de habitación. Tipos de vivienda. Ciudades.
- Agricultura. Ganadería. Minería. Industria.
- O en sociología, temas como la comunicación y la publicidad, el trabajo y el ocio.

Existe un tema que no querría dejar pasar; antes de que la Ley General de Educación de 1970 creara la FP existían unos estudios de Oficialía y Maestría Industrial y en el 3º curso de Oficialía existía una asignatura denominada Geografía Económica. ¿Por qué desapareció?. Esta pregunta a la que yo no he encontrado contestación se complica todavía más cuando observamos que en un Plan de Estudios aprobado en Septiembre de 1985 para ser aplicado en el Instituto de FP de Medina del Campo (Valladolid), aparece una Geografía Económica y Urbana de Castilla y León. De otra parte en una Tecnología de la rama de Hostelería y Turismo existe una, llamada, Geografía Turística, fundamentalmente descriptiva. Es posible que se den otros casos especialmente en aquellas comunidades autonómicas con competencias en materia de Educación; un ejemplo lo constituye Cataluña, donde y según la Orden 25 de julio de 1988 se proponen una Geografía y una Historia de Cataluña para BUP y FP.

Para concluir quisiera hacer una consideración y es que se contemple seriamente la posibilidad de incorporar la disciplina de Geografía a los futuros estudios de Educación Técnico-Profesional y que se haga en base a los propios argumentos que la Administración utiliza, porque parece lógico que si nuestro alumnado presenta un deficiente rendimiento escolar, tanto por sus capacidades, como por sus débiles motivaciones familiares y de entorno social, quizás pueda ser la Geografía una materia más próxima, más tangible y reconocible y con más posibilidades didácticas cara a una metodología activa.

En cuanto a la integración de la Geografía en el área de las Ciencias Sociales, creo que en nuestro nivel puede llegar a crear dificultades de método para el profesor y de clarificación de esquemas teóricos para el alumno, si bien ya está aceptada la globalización en los ciclos inicial y medio de la Educación General Básica, creo que a partir de los últimos cursos de ese nivel y a lo largo de la Enseñanza Media debe primar la multidisciplinariedad, aunque habrá que crear estructuras flexibles que permitan la deseada, pero difícilmente alcanzable, interdisciplinariedad.

ANEXO 1.

ESQUEMA CURRICULAR DE FORMACION HUMANISTICA.

<u>Grado</u>	<u>Curso</u>	<u>Edad</u>	<u>Materia</u>
1ª	1ª	14-15	Hª Univ. hasta Rev. Industrial.
	2ª	15-16	Hª Mundo Contemporáneo.
2ª	1ª	16-17	_____
	2ª	17-18	Antropología y Psicología.
	3ª	18-19	Sociología.

BIBLIOGRAFIA

- CAPEL, H., LUIS, A., URTEAGA, L.: La Geografía ante la Reforma Educativa. "Geocrítica", nº 53. Barcelona, 1984.
- CAPEL, H. y URTEAGA, L.: La Geografía en el Curriculum de Ciencias Sociales. "Geocrítica", nº 61. Barcelona, 1986.
- EQUIPO CINCO (ENCINAS CARAZO, J.A. y otros): Formación Humanística en F.P. I. Formación Humanística en F.P. II. Documentos Didácticos 76 y 77. I.C.E. de la Universidad de Salamanca, 1985.
- ESTEVE ZARAGAZA, J.M.: El malestar docente. Ed. Laia. Barcelona, 1987.
- LACOSTE, Y.: La enseñanza de la Geografía. Documentos Didácticos 88. I.C.E. de la Universidad de Salamanca, 1986.
- PARDO ENGUER, J.: Guía de los estudios de Formación Profesional. Ed. Editex. Madrid, 1981.
- RAMIREZ AISA, E.: La formación Humanística (bases para su programación). Ed. Escuela Española. Madrid, 1980.
- I SEMANA MONOGRAFICA FUNDACION SANTILLANA: Los objetivos de la Educación ante la vida activa en la Sociedad futura (Documentos para un debate). Madrid, 1987.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: Estudios en España I. Nivel no universitario. 1987.
Estudios y Profesiones en España. 1981.
Formación Profesional de Segundo Grado. 1975.
Programas de Primer Grado. 1976.
Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate. 1987.
Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate. 1987.

6. A PROPOSITO DEL FRACASO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.

Evilasio Rodríguez García.

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela del Profesorado de E.G.B. Guadalajara. Universidad de Alcalá de Henares.

De hecho esta Comunicación carece de pretensiones eruditas y podría más bien definirse como una serie de reflexiones sobre la actividad docente y sus resultados, muy especialmente centrada en el campo de lo geográfico. Reflexiones propiciadas en mí, como acaso en tantos otros compañeros, por la comprobación cotidiana de los escasos logros que a menudo consiguen nuestros esfuerzos; y de modo particular.

- a). Cuando, al cabo de un curso, los exámenes y evaluaciones nos sorprenden por su bajo nivel general;
- b). Cuando los controles periódicos establecidos a lo largo del proceso educativo (ingresos, pruebas, reválidas, selectividades, accesos...) nos dejan un peso de clara insatisfacción; o
- c). Cuando por cualquier motivo advertimos decepcionantes lagunas formativas en individuos o colectivos de cuyo nivel profesional cabría esperar algo más.

Y llegamos a la conclusión de que algo falla, y falla profundamente en esta compleja actividad docente-discente, que compartimos profesores y alumnos directa o indirectamente con los padres, la familia, la sociedad, el ambiente próximo, los currículos y planes de estudio, la formación anterior del alumno, los sistemas de trabajo, el tiempo disponible, los libros, la televisión, los amigos, etc.

Por si esto no fuera suficiente, los medios de comunicación desde las publicaciones más especializadas hasta la Prensa diaria, nos aportan con frecuencia nuevos datos que añadir a nuestra experiencia personal. En donde no faltan a veces minuciosos análisis de las causas, que suelen sospechosamente coincidir en atribuir la parte más sustancial de las culpas en el fracaso a la sociedad; y en menor cuantía a los planes de estudios inadecuados. A uno se le ocurre pensar que tal vez porque ni la una ni las otras van a replicar o entablar polémica por la inculpación y que van a asumirla pacientemente.

En cambio, no recuerdo haber leído nunca, ni oído más que coloquialmente, algo tan evidente como la escasa disposición de una gran parte de los estudiantes para el duro y continuado trabajo que exige una formación adecuada; disposición escasa que obviamente no es exclusiva ni de nuestro entorno ni de nuestra época, pero que es uno de los elementos más negativos del proceso.

Tampoco se alude a la despreocupación de tantos padres por la marcha de los estudios de sus hijos; o a la irresponsabilidad ambiental de otros entornos escolares. Y sólo muy por encima se recuerda que el espíritu de trabajo, competencia y estímulo de los profesores no siempre son mantenidos al nivel máximo posible.

De todos modos no es propósito de estas consideraciones entrar en el análisis de todas y cada una de esas circunstancias. Reconozco su grave incidencia sobre los éxitos y fracasos finales del proceso educativo, pero su estudio daría pie a un trabajo mucho más amplio que éste.

Por tanto, voy a ceñirme exclusivamente a un aspecto muy preciso, que es el de los resultados concretos en el campo de la formación específica.

Recordemos que el final del proceso educativo suele sintetizarse en "la formación integral del individuo", dentro de los cuales se incluyen, entre otros componentes:

- 1.- El sentido de libertad, responsabilidad y convivencia;
- 2.- El desarrollo de aptitudes, capacidades y adiestramientos;
- 3.- La adquisición de un acervo de conocimientos y saberes específicos de cada disciplina;
- 4.- Los métodos, técnicas e instrumentos idóneos para el uso o transmisión de esos conocimientos.

Por desgracia en algunos casos la Pedagogía y la Didáctica actuales parecen haber perdido el sentido de equilibrio que debe reinar entre estas finalidades, generalmente en detrimento de la 3), es más, se ha sistematizado para ésta la denominación de "contenidos", que, si bien en el ámbito de la Pedagogía o la Didáctica generales puede admitirse, en el de las Didácticas Especiales adquiere un solapado matiz peyorativo, cuando resulta ser la finalidad más concreta, fundamental e inmediata, sin la cual las otras carecen de sentido, ya que es imposible capacitar, adiestrar, usar o transmitir lo que no se conoce. Si el destino final básico de la enseñanza de la Matemáticas o la Agronomía, por ejemplo, no es formar matemáticos, o agrónomos con los conocimientos necesarios para su profesión y su vida, su enseñanza está de más.

Muchos textos podrían presentarse en relación con el aserto anterior, con ese menosprecio del carácter informativo, pero baste ésta, que aparece en un libro recientemente publicado por el Servicio de Renovación Pedagógica del MEC: "De hecho, una recomendación sobre qué nombres de sitios memorizar en Geografía, en el caso de que se deba memorizar (sic) alguno, consiste en concentrarse en aquellos lugares, que se encuentran tan frecuentemente, que el esfuerzo de memorizarlos lleva menos tiempo que el de buscarlos constantemente".

O este otro sobre el aprendizaje de la cronología en Historia: "Empiezan a levantarse voces que reclaman una rehabilitación de la cronología (Luc, 1979), frente a otras que se inclinan más bien por su supresión (Lello, 1980) considerando que no es necesaria para comprender el tiempo histórico".

Una frase más: "No se trata de que el alumno aprenda fechas, sino de que las comprenda". La pregunta que sigue es inevitable: ¿Es esto posible?. ¿Es posible comprender sin aprender?.

Entiendo, pues; entendemos (si se me permite esa libertad), que la tarea formadora del geógrafo ha de estar objetivada muy concretamente en la adquisición por parte de los alumnos de unos /conocimientos geográficos, los mejores en cantidad y calidad que sea posible, en un marco de interés y responsabilidad, que permita perfeccionarlos y actualizarlos a medida que el tiempo y las necesidades profesionales y sociales lo requieran. Sin perjuicio de las otras finalidades reseñadas, que tendrán que levantarse sobre estos cimientos.

Eludo intencionadamente pronunciarme sobre cuáles y cuántos puedan ser los conocimientos exigibles en cada circunstancia, si bien parece que en cualquier caso su nivel debe ser superior al que se desprende de los ejemplos presentados posteriormente.

Y bien, ¿se está consiguiendo ese acervo de mínimos saberes?. Parece que no, a la vista de los numerosos testimonios que pudieran presentarse, entre los que he seleccionado algunos altamente significativos:

- 1.- A finales de 1979 un gran número de publicaciones se hizo eco de un estudio realizado en U.S.A., comparando los sistemas educativos imperantes en Estados Unidos, Europa Occidental y Japón. Cada uno registraba notables diferencias internas, especialmente Europa, pero los autores creyeron percibir ciertos rasgos predominantes en cada ámbito:
 - a). U.S.A.: mayor aliento a la iniciativa del individuo, creatividad (muy de moda por entonces) y espíritu innovador.
Un alto nivel de permisividad, e incluso indisciplina e inseguridad.
 - b). Japón: convivencia de tradiciones e innovación; mayor énfasis en lo informativo, más disciplina, tanto en los comportamientos como en los sistemas de trabajo; más estrecha relación entre el individuo y la comunidad educativa.
 - c). Europa: gran variedad de modelos, pero más cerca de los postulados americanos.

El estudio concluía con una superior valoración de los resultados tanto personales como sociales, en el sistema japonés; y añadía que las autoridades académicas norteamericanas, conscientes de esta realidad, parecían haber iniciado por entonces una serie de intentos correctores de la situación.

- 2.- Visita de los Reyes de España a New York, de cuya Universidad es investido D. Juan Carlos "Doctor honoris causa". Una encuesta realizada en los días anteriores revela que más del 60% de los americanos no sabe dónde está España; muchos de ellos ni siquiera saben que es una nación.
- 3.- José M^a Carrascal, lunes 7/9/87, en crónica para el diario ABC, escribe: "Uno de cada tres estudiantes de Enseñanza Media norteamericanos cree que Colón descubrió América después de 1750, dos siglos después de que el acontecimiento ocurriera; y la mitad de ellos son incapaces de localizar exactamente a Sir Winston Churchill, según revela un reciente test realizado en EE.UU.". El texto se extiende en detalles sobre el desconocimiento así mismo de la fecha de la Constitución americana, la Guerra de Secesión y otros hitos de su Historia. Añade que el profesor Lynne Cheney, jefe del equipo de historiadores que condujo la encuesta, sometió también a los periodistas presentes a las mismas preguntas, con no mucho mejores resultados. "No habrá más remedio que refrescar conocimientos", termina.
- 4.- Encuesta Gallup sobre conocimiento geográfico en EE.UU. en junio de 1988. Uno de cada once americanos no sabe situar su propio país en el mapa.

La National Geographic Society encargó a la Agencia Gallup que pusiera en práctica una encuesta en nueve países (Estados Unidos, México, Gran Bretaña, Francia, Italia, Canadá, Japón, Alemania

Occidental y Suecia), para averiguar cómo andaban de conocimientos geográficos. Los 10.820 adultos consultados tenían que localizar trece países; la puntuación máxima era de 16 puntos.

Los suecos alcanzaron una media de 11; los americanos e ingleses, 8,6; los mexicanos e italianos, menos aún. No deja de ser significativo que otra tanda de preguntas dirigidas a jóvenes de 18 a 24 años sobre temas geográficos y de actualidad dio puntuaciones más bajas todavía.

- 5.- Muy reciente, coincidiendo con la visita a España de la Soberana del Reino Unido, Isabel II de Inglaterra, la prensa diaria nos daba a conocer una encuesta del dominical The Sunday Times, encargada a la empresa "Investigación Internacional de Mercado y Opinión". De ella cabe destacar los datos siguientes: casi la mitad de los británicos es incapaz de sumar la cuenta del restaurante; uno de cada seis no puede localizar las Islas Británicas en un mapa; preguntados sobre la dirección en que cae España en relación con su propio país, el 13% confesó no tener ni idea, y otro 12% señaló los más disparatados caminos.
- 6.- Una mirada a nuestro alrededor. Muchos de nosotros empezamos el curso con los alumnos recién matriculados, especialmente los de 1ª, haciendo un sondeo escrito sobre estudios anteriores y conocimientos que tienen de nuestra disciplina; ello nos permite iniciar la tarea docente partiendo del nivel medio de la clase. No creo necesario detallar que la muestra suele ser poco alentadora. Mi última experiencia data de hace muy pocos días.

Conclusiones.

Si todo esto es cierto, y parece que sí, no cabe duda de que algo, acaso mucho, va mal en el proceso educativo general, en el de cada uno de los campos científicos y también en el de la Geografía. Asimismo se evidencia una multiplicidad de causas, aunque la mayoría de ellas está totalmente fuera de nuestro control, y, desde luego, al margen de este trabajo.

Sin embargo, nada de ello nos exime del deber de recapacitar sobre tan grave problema e intentar llegar a algunas conclusiones acertadas.

Y pienso que entre los más urgentes está la necesidad de clasificar y ordenar las metas formativo-informativas a las que aspiramos. Y recordar, frente a tanta confusión imperante, que para el docente de una ciencia concreta, la información científica es el gran objetivo de su tarea, en su doble vertiente de conocimiento útil o necesario por un aparte, y vehículo y basamento de la formación didáctica por otra.

En apoyo de lo cual voy a terminar con un párrafo bastante ilustrativo, sacado de un estudio de Carretero, M. y Pozo, J.I., correspondiente al libro antes citado: "Remite al también viejo dilema de los métodos y los contenidos: ¿aprender contenidos o aprender a aprenderlos?. De hecho no se puede aprender a aprender sin unos contenidos específicos. El propio Shemilt (1980), en la evaluación del importante proyecto History 13-16, se sorprende en algún momento al comprobar que su proyecto de curriculum (guiado por la máxima de aprender a aprender), requiere de los alumnos conocimientos específicos de los temas tratados más exigentes que la enseñanza tradicional".

REFERENCIAS

JIMENEZ LOSANTOS, F.: "El Gran Fracaso Escolar". Diario ABC. 1988.

PORTADA, M.: "Desanimados los profesores". Diario ABC, 1988.

COLE, J.P.: "Juegos y simulaciones geográficas". La Geografía y la Historia dentro de la CC.SS.: Hacia un Curriculum integrado. MEC. Dir. Gral. de Renovación Pedagógica, 1987.

CARRETERO, M. y POZO, J.I.: "Desarrollo general y enseñanza de la Historia". La Geografía y la Historia dentro de las CC.SS.: Hacia un Curriculum integrado. MEC. D. G. de R.P. 1987.

DIARIOS ABC, YA y EL PAÍS: 17-X-1988.

7. LA INTEGRACION DE LA GEOGRAFIA EN EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: SU DEFINICION EN LA EDUCACION PRIMARIA.

Roser Calaf Masachs. Profesora Titular. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. Tarragona (Universidad de Barcelona).

1. El plantear la integración en Ciencias Sociales conlleva el análisis de las relaciones entre las diferentes Ciencias Sociales. La cuestión fundamental es responder a ¿cómo se hace el encuentro?. Situación imprescindible para que posteriormente podamos realizar, en el ámbito de la educación primaria, una Didáctica de las Ciencias Sociales donde todas las disciplinas estén representadas con suficiente entidad.

2. Preguntamos por el papel de la Geografía en el Area de Ciencias Sociales del ámbito escolar. A mi modo de ver, esta situación tiene diferentes posiciones, a saber:

a). Disolución: ¿Puede existir disolución de la Geografía dentro del Area de Ciencias Sociales y/o Humanas?.

b). Protagonismo: ¿Puede conseguirse un protagonismo o defensa del estatuto de la Geografía dentro de los Planes de Estudio?.

c). Presión: La presión de otras disciplinas, que recibe la Geografía en el mundo escolar, la sitúa en una posición de ambigüedad:

Acción de la Historia -la Geografía como marco o escenario de la Historia.

Acción de la Pedagogía -ámbito para una Pedagogía Activa.

Acción de las Ciencias Naturales -la referencia idónea para una didáctica de la Geografía que contempla el Método Hipotético Deductivo y el Trabajo de Campo.

d). Acuerdo: Participación solidaria disciplinar. El caso de los Curricula integrados.

La integración de la Geografía en el Area de las Ciencias Sociales: su definición en la Educación Primaria y peligros.

Bajo este título encontramos un sin fin de problemáticas cuya complejidad abarca: desde los aspectos de definición, a los de las fronteras y límites entre las diferentes disciplinas que concurren en las Ciencias Sociales. También las relaciones de esta última con las Ciencias Naturales.

Por razones de operatividad, este discurso inicial se presentará de forma breve, puesto que, el núcleo central de la comunicación se sitúa en preguntarnos por el papel de la Geografía en el Area de Ciencias Sociales del ámbito escolar.

En la búsqueda de un concepto de Ciencias Sociales surgen problemas de definición a partir de una clasificación general de la Ciencia. De otra índole, es el discurso en torno a las diferentes relaciones con las Ciencias Naturales, aspecto tratado por DUVERGER, (1965) y por PIAGET, GRECO, GOLDMAN APOSTEL (1972) entre otros autores.

BRAUDEL (1) nos proporcionó la pista para seguir la tarea de rastrear la epistemología de las diferentes disciplinas; para sugerir unos "trayectos" que permitan una posterior reclasificación en Fases, donde localizaremos los posibles encuentros entre las diferentes Ciencias Sociales. (2).

PIAGET, (1972), ha diseñado el camino para reconocer particularidades epistemológicas: condiciones de objetividad, modos de observación/experimentación, relaciones entre disciplinas, relaciones entre la teoría y la experiencia, relaciones con las Ciencias Exactas y Naturales, etc...De estas proposiciones nosotros hemos elegido el examen de las relaciones entre disciplinas.

Analizando los recorridos epistemológicos de la Geografía, Economía, Sociología e Historia, observamos ciertas analogías respecto a las conquistas metodológicas de cada una de las disciplinas. Hacen un trayecto similar que, sin entrar en la cualificación de la tendencia de enfoque que asumen a lo largo de su recorrido, podríamos reconocer por:

FASE A: Identificación del objeto y del método propios de la disciplina. Clara vocación defensiva respecto a la Filosofía.

FASE B: Proceso de institucionalización de las disciplinas como materias que pueden proporcionar un saber útil a una sociedad que necesita de la identificación territorial, individual, de clase y de empresa. Recorrido diseñado durante el s. XIX hasta prácticamente la primera mitad del

s. XX.

- FASE C:** Descubrir la eficacia de un nuevo lenguaje, el matemático; la validez de un método, el hipotético-deductivo; y el uso de modelos que explican, gracias a razonamientos abstractos, el comportamiento de las realidades disciplinares (Fase cuantitativa).
- FASE D:** Al observar cómo las conquistas cuantitativas proporcionan al poder un control más eficaz de la sociedad, se proclama la necesidad de construir una Ciencia que reacciona ante el peligro (Fase radical).
- FASE E:** El recorrido entra en su recta final, cuando, en nuestros días, aparecen posturas de "conciliación"; donde la Psicología juega un papel de aglutinador como perspectiva que permite resituar las Ciencias Sociales, ahora, con vocación integradora.

Procedemos, a continuación, al enunciado de posibles conclusiones; resultante de comparar los comportamientos de las disciplinas implicadas en estas fases. Así surgen dos categorías de comportamiento:

- 1.- Dificultades para una posición integrada: se encuentran en las Fases A y B. En la andadura universitaria de las diferentes disciplinas se arraiga el espíritu introspectivo y se afianza el carácter "gremial" de quienes la practican. La yuxtaposición se fortalece ante la necesidad de identificación enunciada anteriormente. (3).
- 2.- Vocación interdisciplinar: en las Fases C, D y E. Desde una perspectiva metodológica, superando las aplicaciones tradicionales de las matemáticas en Ciencias Sociales (4), y asimilando métodos y modelos matemáticos de las mismas (5). O, desde la perspectiva del propio enfoque (6), donde las tendencias radicales y las nuevas corrientes humanísticas encuentran su lugar.

En la primera mitad del s. XX diferentes autores empiezan a proclamar la eficacia de proyectos interdisciplinares; pero es en la segunda mitad del s. XX, cuando se produce el "encuentro" entre las diferentes Ciencias Sociales. Propiciado, éste, por un camino que recuerda al que realizaron en su disgregación del tronco madre de la Filosofía. Recorrido marcado para: diferenciar plenamente Ciencia Natural-Ciencia Humana, ahora voluntad de aproximación de las mismas. Definición de un método específico disciplinar, ahora confluencia hacia un mismo tipo de método; reconocer la parcela de estudio del hombre como propio objeto de la disciplina, ahora, sólo con una visión global es posible la comprensión del mismo.

A la luz de esta argumentación surgen otros problemas que sólo enunciarnos puesto que lo exigen las razones de límite de la comunicación.

En las vocaciones interdisciplinarias y analizando los estadios establecidos es posible mencionar relaciones catalogadas como:

- a). vínculos de filiación o de complementariedad respecto al enfoque, la metodología de cada disciplina apenas se modifica a pesar del contacto. Se propone la interdisciplinariedad pero se desconoce el cómo llevarlo a cabo. (7).
- b). Relaciones de orden metodológico, en esta fase, la economía ha proporcionado la referencia sustancial al resto de CC.SS. (8). El razonamiento hipotético deductivo como base del método científico. Pero existe escepticismo respecto a tal propuesta "no es posible aplicar los criterios de una disciplina particular para clasificar los modelos utilizados por los demás" (R. BOUDON, 1981, 57). Afirmación ésta última, que nos permite cuestionar como los enfoques cualitativos tampoco proporcionan solución a un proceso de integración en Ciencias Sociales.
- c). Interdisciplinariedad desde el enfoque y el método, esta fase coincide con la denominada con letra E; los nuevos Humanismos. Donde, la preocupación por ensanchar el campo de cada disciplina sugeriría nuevas vías de interpretación. Para el caso de la Geografía refleja este sentir los términos: "como dice RELPH, un estudio geográfico ha de medirse por lo que añade al conocimiento del mundo a nuestra propia comprensión, más que por seguir unas reglas metodológicas precisas. (ESTEBANEZ, 1982, 131).

Llegados a este punto, la integración de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales se observa como una realización un tanto difícil. Pero, a mi modo de ver, esta situación se complica hasta un extremo peligroso cuando hablamos de Área de Ciencias Sociales en el ámbito escolar. Es aquí donde hay mayor dificultad para esclarecer el lugar de cada disciplina. Para ello procederemos a preguntarnos por el papel de la Geografía en el Área de las Ciencias Sociales de la escuela. Planteando las diferentes posiciones que ha adoptado la Geografía. A saber -1- de disolución -2- de protagonismo -3- de ambigüedad entre disciplinas escolares -4- de acuerdo: como en el caso de los Currícula Integrados.

De nuevo, razones de espacio nos hacen proceder con un discurso breve en el análisis de la situación, de disolución y de Protagonismo; elección realizada a la luz de que éstas posiciones se han detectado en el ámbito de la enseñanza secundaria.

A). DISOLUCION.

Ante la cuestión ¿puede existir disolución de la Geografía dentro del Área de Ciencias Sociales y/o Humanas?, han sido fundamentalmente las voces de los geógrafos franceses quienes han insistido sobre este tema. Reaccionan ante la reforma de los Planes de Estudio que ensayó nuestro vecino país (HABY). La Geografía aparece dentro de un bloque denominado SCIENCES SOCIALES y/o SCIENCES HUMAINES. Esta situación es juzgada como insatisfactoria por BRABANT (1976): Desaparece la posibilidad de **pensar el espacio**, se hace difícil el razonamiento Geográfico. Como contrapunto, existe un mayor poder ideológico puesto que son ideas simples del espacio las que se propician, incidiendo de nuevo en temas de representación simbólica de la Geografía. LACOSTE (1976).

Fue DAUDEL (1979), quien a mi modo de ver, proclamó una mejor estrategia de defensa de la Geografía ante la integración en el bloque de análisis de la liquidación de la Geografía; definir una teoría global y coherente, incitando a una aplicación práctica para formar el razonamiento geográfico; proponer trabajos sobre escala, encuesta, etc. (DAUDEL, 1979, 146-152).

LEVY (1986), se preguntaba por los objetivos de la Geografía, si estos eran Cívicos o Científicos. Llegando a una fórmula conciliadora "creer en una realidad nacional de forma crítica exige actitudes científicas". (LEVY, 1986, 9).

LACOSTE (1986), redefinía a la Geografía y la confrontaba a una determinada historia, enfatizando el valor de saber útil que tenía la Geografía (LACOSTE, 1986,27).

HUGONIE (1986) nos advierte como los nuevos programas dejan a la sombra fragmentos enteros de conocimientos geográficos y JEAN DAVID (1986), insiste de nuevo en como: la amalgama de la Historia de la Sociología, de la Economía de la instrucción cívica en un bloque de Ciencias Sociales ha terminado en una confusión que no deja lugar para el estudio del funcionamiento del espacio. (9).

B). PROTAGONISMO.

Antes de proseguir con la argumentación de este tema conviene clarificar que hemos hablado de protagonismo para el caso de una concepción donde la Geografía no se sitúa por encima de ninguna disciplina sino que mantiene una cierta entidad.

El ejemplo más representativo de esta situación es el caso Británico; lo que trataron los geógrafos ingleses fue mantener el status de la Geografía e incluso dignificarla. Estrategia diseñada desde varios frentes; entre ellos, destacamos el realizado por la revista TEACHING GEOGRAPHY que desde las editoriales (entre 1981 y 1985) fue creando un estado de opinión favorable para la Geografía. Los Geógrafos ingleses, una vez que demostraron la característica del saber útil y aplicado de esta disciplina (10), emprendieron la tarea de resituarla en la enseñanza de los jóvenes; para ello realizaron las acciones siguientes: repensar el papel de la Geografía en los curricula escolares, razonar la utilidad de este saber y defender su existencia ante los diferentes cambios que la sociedad y el sistema educativo estaba sufriendo (11).

Precisamente dentro de las modificaciones coyunturales de la Sociedad Inglesa (reducción de la tasa de escolaridad) se pensó en un modelo de profesor que fuera versátil y pudiera impartir clases de más de una disciplina. Por ello también en esta tradición surge la Geografía asociada a otras disciplinas sociales.

C). PREISION.

Describiremos bajo este epígrafe los casos donde la Geografía recibe una influencia importante de otras disciplinas escolares que la sitúa en una posición subsidiaria. Así: la Geografía puede ayudar a reforzar otros conocimientos, ser una disciplina asociadora (SCHNASS y RUDE, 1937; y LUIS, 1985; función desarrollada a partir de las Tesis de HERBART. (12).

La Geografía como una disciplina auxiliar y dependiente: para el primer caso, la Geografía es subsidiaria respecto de la Historia tanto en la producción Científica (13), como en la manera de enseñar Historia. Esta última recoge la tradición iniciada por ESTRABON de iniciar la Historia de un pueblo con la Geografía del mismo. También, concurre la Geografía al desarrollo de la Historia, al proporcionarle el soporte cartográfico: especialmente la localización de aspectos físicos que permiten evidenciar líneas de invasión, de comercio. (ALTAMIRA, 1895, 187). Los escenarios históricos, dentro de la formación de una idea de conjunto; la visita de los lugares donde el relato histórico se inscribía es una práctica frecuente en algún modelo de Historia en la Escuela (ALTAMIRA, 1895, 189). En estas visitas la explicación geográfica es la

introducción del relato histórico. Así pues, con estas líneas hemos perfilado este papel de la Geografía dentro de la institución educativa que con brevedad podemos expresar bajo la fórmula GEOGRAFIA COMO MARCO DE LA HISTORIA.

Si bien hemos estudiado el caso de la Geografía como Ciencia auxiliar, ahora centraremos la atención en la situación de dependencia. El ejemplo mejor son los SOCIAL STUDIES; en ellos la Geografía pierde entidad. Este tipo de conocimientos se desarrollan en el contexto de la Educación Progresiva de los EE.UU. cuyo objeto fundamental era dar una respuesta eficaz al acceso de las masas a la escuela. DEWEY, es el máximo representante; para él la Geografía es una disciplina contextualizadora (DEWEY, 1985, 148), dentro de un espacio concreto; encuentra el grado de experiencia personal y desarrolla consciencia socializada. (DEWEY, 1985, 151).

Para COUSINET, representante europeo de los SOCIAL STUDIES y líder del Movimiento Escuela Nueva, la Geografía aparece completamente instrumentalizada y al servicio de los intereses pedagógicos, la Geografía como escenario de participación activa, como medio vivido (COUSINET, 1972, 299).

Si proseguimos este discurso desde el punto de mira de la posición de la Pedagogía frente a la Geografía tendremos varios ejemplos de posibilidades que ofrece nuestra ciencia al universo pedagógico. Así:

- La Geografía permite vivificar la enseñanza porque se apoya en el mundo real (15) donde la observación directa y las excursiones escolares son el recurso que Fröbel recogió de su estancia en Iverdon. (influencia Pestalotziana).

Otra faceta de la presión de la pedagogía sobre la geografía, la ejerce aquella tendencia educativa que centra la atención en un tema básico, donde las diferentes disciplinas participan para una comprensión global; se trata del estudio a través de Centros de Interés, elaboración generada por O. DECROLY. (16).

Un tratamiento muy superficial de la Geografía también es posible detectarlo en el modelo pedagógico "Lecciones de cosas". (LEVASSEUR, 1918).

Intentando dar cierre a este epígrafe diremos que la geografía es una disciplina que tiene interés para la Pedagogía fundamentalmente por las razones siguientes:

- Valor de la intuición en la base del aprendizaje.
- A partir de la observación se desarrollará un sentido de experimentalidad.
- Es una disciplina que ha tenido desde su desarrollo escolar una preocupación metodológica rigurosa.
- Los grandes pedagogos se han servido de ella para proyectar ideas relevantes de sus teorías educativas. ROUSSEAU, DECROLY, FREINET, entre otros.

Dentro de este epígrafe, dedicado a la Presión de la Pedagogía, hay que estudiar la relación de la Geografía con el principio del "Heimatkunde", trabajo que ya ha realizado LUIS y URTEAGA (1976).

Finalmente examinaremos la presión que ha recibido la Geografía de las Ciencias Naturales; ésta, a mi modo de ver, ha supuesto una línea de máximo esplendor en la Educación Geográfica fundamentalmente en el periodo que va desde finales del s. XIX al primer tercio del s. XX, para el caso de ámbito estatal. Y destacaremos los trabajos de: DANTIN CERECEDA en torno a técnicas y métodos (17), los de CARANDELL sobre aspectos que en el lenguaje actual se identifican como graficidad (18) y SOLE SABARIS sobre la importancia del trabajo de campo y las excursiones escolares (19). Estas aportaciones nos sitúan en la pista de lo beneficiosa que fue la influencia de las Ciencias Naturales. Nos proporcionan para la educación geográfica secuencias metodológicas como **observar, clasificar, ordenar, deducir, cuestionar** recogidas hoy por varios autores que han tratado los aspectos metodológicos de educación Geográfica, EVERSON (1976), OLANTUNDE OKUNROTIFA (1982). (20).

D). ACUERDO.

La Geografía se presenta en una posición igualitaria respecto a otras disciplinas en los CURRICULA INTEGRADOS. Este tema tiene una relevancia fundamental; dado que el espacio restante de comunicación no permite una gran extensión sólo apuntaremos los hechos más significativos, destacando como en ellos se desarrollan procesos de máximo interés para la educación geográfica.

- se fomenta el proceso y no el producto;
- en la base de los curricula integrados se sitúa el método hipotético-deductivo, o para los más pequeños, el de hacerse preguntas.

- implican una amplia elaboración de material de soporte realizado en medios y por canales no convencionales a la pedagogía tradicional.
- énfasis en desarrollar el sentido experiencial del alumno.
- rigurosa presentación de lo relevante: selección de conceptos principales, ideas y factualidades.

Los citados aspectos tienen una filiación directa con las disciplinas concurrentes, Geografía, Historia, Antropología, etc... Entre las razones de carácter psicopedagógico destacamos: se fomentan **estructuras de colaboración, apertura y creatividad**. Se desarrollan a partir de ideas complejas en significado, conceptos que contestan a requerimientos de situaciones de **causalidad, conflicto, cooperación, etc.** Cada unidad contempla ideas, principios y destrezas y están altamente estructuradas.'

Esta situación de colaboración disciplinar está perfectamente reflejada en la estructura de los C.I. Se sugiere a los niños que extiendan sus conocimientos de un concepto por constante repetición de la idea básica, es decir, trabajar con distintos ejemplos del concepto en una variedad de diferentes situaciones.

La naturaleza integrada de las secuencias de aprendizaje, proporcionan la posibilidad de enseñar destrezas básicas de los sujetos implicados (Geografía, Historia, Antropología) garantizándose la contribución disciplinar en aquellos conceptos considerados como básicos. Se examina la naturaleza de las relaciones entre diferentes disciplinas.

Y con esta invocación al examen de la naturaleza de las relaciones entre las diferentes disciplinas enlazamos principio y fin de las esquemáticamente reflejadas por aquello de enhebrar el hilo y empezar a hilar un discurso de educación geográfica.

- (1). **BRAUDEL (1968)**. La Historia y las Ciencias Sociales. Alianza. Madrid, pág. 207-208.
"Dos ciencias próximas se repelen como cargadas de la misma electricidad". "La unión universitaria de la Geografía y de la Historia, causa en el pasado de su doble esplendor, ha terminado en un divorcio necesario. Para un economista o para un sociólogo, discutir con un historiador o con un geógrafo supone sentirse más economista o más sociólogo que la vispera."
- (2). **PIAGET, GRECO, GOLDMAN, APOSTEL, GRANGER, MANDELBROT (1972)**. op. cit. pág. 184. Entre las dificultades, Piaget se expresará en estos términos: "Pero las razones más profundas deben buscarse, por una parte, en la falta de acuerdo entre las diversas disciplinas, y por otra, o sobre todo, en una suerte de procedencia metodológica, tranquilizante y objetable a la vez, que tiene la búsqueda de estructuras comunes y retrasa de este modo los trabajos interdisciplinarios." El periodo donde las diferentes disciplinas se disgregan del cuerpo madre aparece descrito en diferentes trabajos, destacamos:

E. DURKHEIM (1982): Las reglas del método sociológico, ORBIS, Barcelona, pág. 166.
B. MALINOWSKI (1984): Una teoría científica de la cultura, SARPE, Madrid, pág. 24.
P. MERCIER (1969): Historia de la Antropología, PENINSULA, Barcelona, pág. 36.
BLAUG MARK (1985): La metodología de la economía, ALIANZA UNIVERSIDAD, Madrid, pág. 76.
N. BROC: Autour des grans découvertes un siècle et demi d'énigmes et de controverses, REVUE HISTORIQUE n° 1, CCLXVI, pág. 127-160.
H. CAPEL (1981): Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía, BARCANOVA, Barcelona, pág. 175.
CASTELLS M., DE IPOLA, E. (1975): Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales, AYUSO, Madrid.
- (4). **BELL DANIEL (1982)**: Las Ciencias sociales desde la Segunda Guerra Mundial, ALIANZA UNIVERSIDAD, Madrid, pág. 14. "Sólo se intenta plenamente la interdisciplinariedad cuando éstas son maduras y autónomas."
- BOUDON, R. DE BIE, P. y otros (1981)**: Corrientes de la investigación en ciencias Sociales: aspectos interdisciplinarios. TECNOS/UNESCO, Madrid, pág. 20, "Los métodos y modelos matemáticos tienen un carácter interdisciplinario más frecuentemente que los métodos no matemáticos." También en pág. 29-36.
- (5). **BOUDON, R. (1981)**: op. cit., pág. 37-83.
- (6). En el caso de la tendencia Radical en Geografía, las palabras de HARVEY respecto al modelo a realizar: "Sustitución de la manipulación y del control por la realización del potencial humano como criterio básico de adaptación de Paradigmas." Reproducidas por DERTEK GREGORY (1984); Ideología, Ciencia y Geografía Humana, OIKOS-TAU, Barcelona, pág. 114. (Las palabras de Harvey corresponden a la obra "Social Justice and the city").

- (7). **MALINOWSKI (1984)**: op. cit. pág. 19. Filiación directa con la Escuela Sociológica Francesa. De Marcei Maus la idea de totalidad y la de funcionalidad de E. Durkheim. Maus ejemplificaría el caso de la Antropología que recoge referencias de la Sociología.
- También ver **CLAVAL, P. (1974)**: Evolución de la Geografía Humana, OIKOS-TAU. Barcelona, pág. 90.
CLAVAL, P. (1984): Les mythes fondateurs des Sciences Sociales, P.U.F., París, pág. 122-134.
- (8). **BLAUG MARC (1985)**: op. cit. pág. 77-114.
- (9). Este apartado del trabajo se ha realizado a partir de las lecturas de:
- BRAVANT, J.M. (1976)**: Crise de la Géographie, crise de l'école, HERODOTE, 94-102, pág. 2.
LACOSTE, Y. (1976): Brader la Géographie... brader l'idée national?, HERODOTE, 9-55, pág. 4.
DAUDEL, CH. (1979): Quel Avenir pour la Géographie scolaire?, Quel avenir pour Herodote?, HERODOTE, nº 16. Oct.-dec., pág. 145-156.
HUGONIE, G. (1979): La Géographie dans la premier cycle de l'enseignement secondaire. L'ESPACE GEOGRAPHIQUE, nº 1, pág. 30-32.
DAVID, J. (1986): Les programmes de Collège: une Géographie sans problématique. L'ESPACE GEOGRAPHIQUE, nº 1, pág. 41-47.
CLAVAL, P. GUERMOND, Y. (1986): Débat: l'enseignement de la Géographie. L'ESPACE GEOGRAPHIQUE, nº 1, pág. 5-13.
LEVY, J. (1986): La rente on la valeur l'école entre deux Géographies, L'ESPACE GEOGRAPHIQUE, nº 1, pág. 17-23.
LACOSTE, Y. (1986): Penser et enseigner la Géographie. L'ESPACE GEOGRAPHIQUE, nº 1, pág. 24-27.
- (10). Entre las diferentes editoriales de la Revista TEACHING GEOGRAPHY periodo 1981-1985 destacamos:
- What use Geography?, en vol. 6, nº 3, January 1981, pág. 102-103.
 - Less, Content, Better process?, en vol. 6, nº 4, April 1981, pág. 150.
 - Falling rolls en vol. 7, june 1981, pág. 4-5.
 - Values en vol. 9, nº 1, june 1983.
 - Geographie in the wilderness en vol. 9, nº 4, april 1984, pág. 146-147.
 - Responses to change en vol. 10, nº 2, january 1985, pág. 50.
- (11). **GRAVES, M. (1986)**: La Géographie dans l'enseignement secondaire, l'expérience anglaise. L'ESPACE GEOGRAPHIQUE, nº 2, pág. 131-137.
- (12). **HERBART. (1806)**: Se ha consultado J.F. HERBART (1947) Pedagogía General derivada del fin de la Educación. LA LECTURA, Madrid. (Tred. LUZURIAGA).
- (13). **VONLEY, MONTESQUIEU**. Citados por **ALTAMIRA (1895)**. La enseñanza de la Historia. LIBRERIA DE VICTORIANO SUAREZ. Madrid (2ª Ed.), Cap. IV. El elemento natural de la Historia (examina las relaciones entre la Geografía y la Historia), pág. 160-190.
- (15). **LOMBARDO-RADICE, G. (1933)**: Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente. LABOR, S.A. Barcelona.
- (16). La Geografía participa en las secuencias de ASOCIACION en el método DECROLY, de la misma forma que la Historia se integra en la asociación en el TIEMPO. Ver:
- LLOPIS, R. (1926)**: La Geografía en el Método DECROLY, REVISTA DE PEDAGOGIA, nº 59, noviembre, pág. 496-502.
- (17). **DANTIN CERECEDA (1923)**: Cómo se enseña la Geografía. PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGIA, Serie Metodológica, III, Madrid, pág. 47.
- (18). **CARANDELL, J. (1924)**: Los bloques Diagramas. Algunos sencillos consejos para su trazado según A.K. LOBECK..., (Trad. y resumen J. Carandell). BOLETIN DE LA REAL SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA NATURAL, Tomo XXIV. Madrid, pág. 191.
- (19). **SOLE SABARIS (1979)**: Sobre els orígens de la modernització de la didàctica de les Ciències Naturals a Catalunya, BUTLLETI DE LA INSTITUCIO CATALANA D'HISTORIA NATURAL, nº 43. Barcelona, pág. 19-47.
- (20). Ver esquemas metodológicos propuestos por **EVERSON (1976)** debe de localizarse en **WALFORD (1982)**: New directions in Geography teaching. Longman. (pág. 110). Y el de **OLATUNDE OKUNROTIFA (1982)** en **NEW UNESCO (1982)**: Source Book for Geography teaching. LONGMAN. London (pág. 142).

(21). Una información sobre currículas integrados puede encontrarse en: **DAVID HICKS AND CHARLES TOWNLEY (1982): Teaching World Studies**, LONGMAN, London, pág. 183-186.

AMPLIACION BIBLIOGRAFICA

- COUSINET, R. (1972): *La Escuela Nueva*, Ed. LUIS MIRACLE, Barcelona, (1ª ed. 1962).
- DEWEY, J. (1983): *Democràcia i Escola*, EUMO EDITORIAL, Vic.
- GIBBS, LEVASSEUR, SLUYS (1918): *La Enseñanza de la Geografía*, EDICIONES LA LECTURA. Prologo trad. Bibliografía Angel de Rego.
- SHNASS, F. Y RUDE, A. (1937): *El Tesoro del Maestro*. EDICIONES LABOR, Barcelona.

8. REFLEXIONES SOBRE LA UBICACION DE LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA EN EL CAMPO DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO.

Isidoro González Gallego.

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Valladolid.

Las cuestiones referentes al proceso de transmisión del conocimiento, a los objetivos de esa transmisión, a la receptividad de los sujetos, a la progresiva selección y organización de los contenidos, a las técnicas utilizables... son problemas que interesan a investigadores de la Teoría del Conocimiento, la Psicología, la Sociología, la Didáctica... y, en su conjunto, a los especialistas en Ciencias de la Educación. Para ellos (y con razón) el sujeto de la educación es lo más importante de la educación misma.

En este campo de trabajo la comunidad científica ha recorrido ya un largo camino. Sin embargo el camino no ha comenzado, prácticamente, cuando estas cuestiones, que se refieren a la transmisión del conocimiento en general, se preocupan de apuntar su foco a la transmisión de conocimientos concretos. Porque el especialista en Ciencias de la Educación no se ocupa de las ciencias referentes a ella y, por tanto, no le es posible, en principio, abarcar también el estudio de su fenomenología específica.

Podría pensarse, entonces, que el análisis de los problemas que presenta la transmisión de una ciencia concreta son cuestiones propias del interés de los cultivadores de esa ciencia. Y más en el caso de aquellas que, como las Ciencias Sociales, y entre ellas la Geografía, se sitúan desde el principio en el recorrido del proceso de la educación. Pero tampoco sucede así. Porque en general, los investigadores de una ciencia referente se ocupan fundamentalmente de trabajar sobre esa ciencia que consideran (y también con razón) dotada de su propia estructura lógica. Incluso no deja de haber quien piense que es el sujeto el que debe adaptarse al conocimiento, y no al revés.

Consagrados al objeto de la ciencia no tiene mucho sentido, efectivamente, ocuparse también de los sujetos a los que el conocimiento de la ciencia se ha de dirigir, cuestión que implicaría dedicar la atención a problemas nuevos y alejados del objeto de la ciencia misma. A lo más que se llega es a apuntar algunas técnicas instrumentales que aparecen, ante el esplendor de la propia ciencia, como algo ciertamente marginal, pura técnica para profesionales de la enseñanza a lo que tampoco parece necesario dedicar mucho tiempo.

En ambos casos hay razones evidentes que justifican estas posturas. Se trata de campos científicos distintos, cada uno con su propio marco de investigación y de trabajo. En el primer caso estamos hablando de ciencias que se ocupan del fenómeno educativo como tal. En el segundo de ciencias que se ocupan de su propio campo, independientemente de que la sociedad decida o no incluirlas en mayor, o en menor, o en ninguna medida en los currícula de la enseñanza. Es más, incluso atendiendo al hecho de que la razón fundamental de la educación es el sujeto, y que ello supone lo que pueden parecer distorsiones de la estructura lógica de una ciencia, puesta al servicio de la psicología genética, tampoco resulta extraño comprender que prestar la atención a estos problemas llegue a repugnar a la investigación científica en sí misma.

La presente comunicación supone una reflexión sobre el hecho de que, sin ninguna duda, hay en toda ciencia una rama específica que surge de ella y que es la que se preocupa de analizar los problemas de su transmisión, tanto desde el punto de vista práctico como teórico. Una rama que interrelaciona esa ciencia y las que actúan dentro de la enseñanza en torno al mismo campo de conocimiento. Una especialidad que es conocimiento científico en sí misma, que, carente de tradición científica, precisa urgentemente de cultivadores, y que depende tanto de la propia ciencia referente como de las diferentes ciencias de la educación.

Esta rama, esta especialidad, en la actual organización de las Areas del Conocimiento de la Universidad española, y por lo que a la Geografía (una "ciencia social") respecta, parece no haber duda de que debiera incluirse dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, aún con sus propios marcos referentes. A lo largo de este Congreso se vienen planteando las dificultades, ciertamente existentes, para integrar homogéneamente a la Geografía dentro de unos currícula uniformes de Ciencias Sociales. Y es este uno de nuestros más amplios campos de estudio y preocupación. Pero, ¿tendremos las mismas dificultades para integrar en la Didáctica de las Ciencias Sociales la Didáctica de la Geografía?. Recurrir a una diversificación individualizada de campos, desde el punto de vista de sus didácticas (si es que pueden existir independientes), por lo que respecta a las Ciencias Sociales, puede ser esterilizador para todas en su conjunto tanto como para cada una de ellas.

Y no estamos seguros de si en esta pretensión individualizadora intervienen más las concepciones personales que las derivadas de las consideraciones que debieran surgir de la propia reflexión científica.

Para llegar a conclusiones que puedan, alguna vez, ser válidas en torno a la ubicación de la Didáctica Especial de la que nos venimos ocupando, en el campo del conocimiento científico, tendríamos que partir de la formulación de al menos tres preguntas: 1ª: ¿la Didáctica de la Geografía (como de las demás Ciencias Sociales) es una ciencia?; 2ª: ¿es posible una Didáctica de la Geografía aislada de la Didáctica de las Ciencias Sociales?; y 3ª: Si la Didáctica de la Geografía y la Didáctica de las Ciencias Sociales son, a

su vez, ciencias, ¿dónde deben ubicarse: como una rama de las Ciencias Sociales en general, como ramas de cada una de las Ciencias Sociales en particular, o como una rama de las Ciencias de la Educación, dependientes de la Didáctica?.

Dejando para otro momento (y ocasiones habrá) las dos últimas cuestiones, motivo, sin duda, de muchas opiniones encontradas, vamos a referirnos en esta ocasión a la primera de las preguntas, a la que se interroga sobre si la Didáctica de la Geografía es una ciencia. A ello se puede contestar considerando aspectos teóricos del problema y también descendiendo a planteamientos nacidos de la cotidianidad. Vamos a intentar hacerlo simultáneamente desde ambas alternativas.

Desde el punto de vista teórico es evidente que si la Didáctica General, una ciencia que forma parte de las Ciencias de la Educación, se pone en relación con una ciencia referente (en este caso la Geografía) el resultado de esta conjunción no puede ser, ciertamente, un arte o una simple práctica. El resultado es un nuevo campo científico, de conocimiento, que se formulará a partir de conceptos, teorías, objetivos y técnicas propios de las Ciencias de la Educación y propios también, y simultáneamente, de la ciencia referente.

No debemos tener rubor o timidez por defender que nuestras preocupaciones, aquellas que nos reúnen hoy aquí, forman parte de un campo del conocimiento científico. Piaget dice, con acierto, que las fronteras de la Ciencia se desplazan incesantemente, que las ciencias están siempre indefinidamente abiertas.

Lo mismo dirá Bunge con otras palabras: "no se concibe la ciencia si no es explorando continuamente nuevos territorios". El nuestro es, sin duda, uno de esos nuevos territorios.

Para que esta nueva exploración, generadora de ciencia, se produzca, basta con que un grupo de personas, dice también Piaget, "comience a delimitar un problema". Este sería, ahora, el punto de vista práctico y cotidiano de la cuestión. Porque aquí, efectivamente, estamos un grupo de personas analizando un campo de problemas con el concurso de métodos, fórmulas y teorías propios de otras ciencias, auxiliares de la nuestra, y que no tienen las características finales de ninguna de ellas, las ciencias de las que partimos. Aquí estamos hablando de Ciencias de la Educación; pero no tendría sentido que habláramos de ellas si no fuera porque las ponemos en relación con la Geografía; pero no tendría sentido que habláramos de ella si no fuera porque la ponemos en relación con las Ciencias de la Educación.

Si Binet no hubiera solicitado de su gobierno clases especiales para alumnos retrasados, y si la Administración no le hubiera preguntado cuáles serían los criterios a considerar respecto a lo que es el retraso, no habría construido, junto con Simón, ni publicado en 1905, su "Escala Métrica de la Inteligencia".

Alberto Luis señala, acertadamente, que las preguntas que un licenciado en Geografía e Historia se planteará como docente, en relación con el "por qué" y "para qué" enseñar algo, con el "qué", "cómo" y "cuándo" hacerlo, no encuentran respuesta, en primera instancia, en el ámbito de las disciplinas, sino dentro del espectro de la reflexión pedagógica.

Raimundo Cuesta, por su parte, denuncia la incomunicación entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales como uno de los obstáculos más importantes que han impedido la construcción de una Didáctica Especial con características propias.

Está claro que desde la propia ciencia geográfica, en exclusiva, no puede venir la solución de los problemas de su enseñanza. Pero también está claro que desde las Ciencias de la Educación, en exclusiva, tampoco se nos van a resolver los problemas de la Didáctica de la Geografía.

Hay aquí, a nuestro entender, y de manera diáfana, un campo propio de conocimiento que debe buscar su independencia no sólo formal, sino como "saber científico", porque esa independencia formal y substancial de las Ciencias a las que sirve y de las que se sirve es, en palabras de Piaget, "el requisito indispensable para la objetividad" y, deberíamos añadir, para la simple existencia.

En el Reino Unido, como en Francia, o en Alemania y, por supuesto también en España, la tarea esencial de la Geografía en la Universidad, como señala Horacio Capel, fue y es hoy la de formar profesores para la enseñanza secundaria y, a través de las Escuelas Universitarias, para la enseñanza primaria.

Esto es muy grave para la educación. Porque, en consecuencia, las Facultades de las que todos nosotros procedemos son "esencialmente" centros de formación de profesores en donde, en sorprendente paradoja, las materias, los intereses y los objetivos propios de la formación del profesorado brillan (y esplendorosamente) por su ausencia. Alberto Luis señala que hay que encontrar un nuevo tipo de vinculación entre una ciencia y su didáctica. Y que hay romper esa subordinación de las didácticas especiales con respecto a las ciencias referentes, subordinación que tiene sus orígenes en la dependencia estructural del enseñante con respecto al investigador o productor del conocimiento científico referente.

En este último orden de cosas, Piaget ya lamenta la especialización cada vez mayor de las facultades universitarias, la separación cada vez más profunda entre el estudio de las diversas ciencias en lo que llama "el trágico reparto de la Ciencia".

Y Duverger, en cita de Carmen Llopis, afirma que la separación que hoy existe entre las Ciencias Sociales, o entre geógrafos, historiadores o historiadores del arte se debe, únicamente, a la distinta formación que sus cultivadores reciben más que a distinciones fundamentales entre ellas.

Todo esto pone sobre el tapete unas evidentes necesidades de orden teórico y práctico. Felices necesidades porque, en palabras de Bunge, ellas son la fuente de los problemas científicos. La tarea de investigar, sigue diciendo Bunge, en una ciencia, es tomar conciencia de la existencia de nuevos problemas que durante años se han pasado por alto, insertarlos en un cuerpo de conocimientos, e intentar resolverlos con el máximo rigor. La investigación científica, termina Bunge, arranca con la percepción de que el acervo de conocimientos anteriores de que dispone "una comunidad interesada en un problema" es insuficiente para manejarlo.

Y ello, según Graves, supone, en consecuencia, que todo desarrollo de una disciplina crea, a su vez, grupos de profesionales con intereses científicos centrados en ella.

Phenix y Hirst llegarán a más. Nos dirán algo tan aparentemente cínico, pero evidente, como que "una disciplina científica no es nada más que una comunidad de personas interrogándose sobre ella". Y que la ciencia que nace de estas interrogaciones "se deriva de los trabajos de mentes humanas que se comunican entre sí la tarea de asignar significados a una parcela de su experiencia". Toda ciencia, dirán también, no es sino la expresión de la imaginación humana.

La Didáctica de la Geografía (y ello vale también para las demás Ciencias Sociales) no estaba siendo reconocida más que como "una forma" de conocimiento. Graves afirma que estamos hoy ya en condiciones de definirla como un campo o "una disciplina" de conocimiento, distinción que no es puramente nominal, sino de clara trascendencia para lo que venimos analizando.

Un campo o una disciplina de conocimiento que nace, como dice también Graves, de la "imposible separación", es decir, (sensu contrario), de la unión entre la enseñanza de una ciencia referente y las Ciencias de la Educación. No se trata de que todos los geógrafos o todos los historiadores se hagan psicólogos o sociólogos, pero sí de que todos aquellos que quieran ser profesores de Geografía o de Historia conozcan las Ciencias de la Educación, se hayan acercado a ellas al nivel de profundidad necesario y muy particularmente, a nuestro juicio, por lo que respecta a la Psicología y a la Sociología.

La Didáctica de la Geografía, la Didáctica de las Ciencias Sociales son, sin duda, desde nuestro punto de vista, una rama de la Geografía, una rama de las Ciencias Sociales. Al menos tanto como la Historia Medieval con referencia a la Historia (y no digamos la Paleografía o la Numismática), o como la Geografía Agraria con respecto a la Geografía (y no digamos la Demografía o la Climatología), o como el Derecho Civil respecto a las Ciencias Jurídicas.

Planteemos a un geógrafo o a un historiador la siguiente pregunta: ¿le parecería a Vd. deseable que establezcamos ante los niños las relaciones existentes entre Historia Agraria, Historia Política, Economía Ganadera, estructura de la propiedad, sistema feudo-señorial, clima continental extremado, pobreza de suelos, tipos de cultivos, poder político, capitalismo inicial, acciones administrativas, comunicaciones, biología animal y utilización de recursos naturales con el fin de explicar en 6ª de E.G.B. (donde por cierto se incluye) lo que fue la Mesta?

Necesariamente un geógrafo o un historiador han de contestar que sí, porque esos serían los factores componentes del conocimiento científico que se requiere (entre otros) para conocer lo que fue la Mesta, y de ello es de lo que ellos se ocupan, independientemente del sujeto.

Pero claro está que un educador responderá escandalizado que no.

Se nos dirá también, con seguridad, el historiador o el geógrafo contestará que no, y yo también lo creo, pero reflexionemos sobre este hecho: si ellos lo hacen es solamente por una razón, porque, lógicamente se dan cuenta de que la pregunta que les hemos propuesto no debe plantearse ni contestarse desde la Geografía o desde la Historia, sino desde su Didáctica, y ello ya supone la consideración de otro tipo de problemas que no se regulan exclusivamente desde las Ciencias de la Educación.

Hoy nos hemos reunido aquí más de ciento cincuenta profesionales interesados en un problema. Si un sociólogo hubiera previsto un estudio de nuestra actuación, de lo que aquí hemos dicho, vería que tanta veces como hemos pronunciado el vocablo "Geografía", hemos utilizado la palabra "Psicología", la palabra

"educación", la palabra "contenidos", la palabra "currículo", la palabra "alumnos", la palabra "evaluación", o, claro está, la gran palabra "didáctica". Y hasta la palabra "Historia". Y no digamos la palabra "Ciencias Sociales".

Pero esto no ocurriría en un congreso de geógrafos, de exclusivamente geógrafos preocupados, lógicamente, por su conocimiento científico y por nada más. Y es que en nuestro caso lo que somos es profesores "de Geografía". Y en nosotros los sustantivo es ser profesor. Y lo adjetivo es aquello de lo que somos profesores.

Bunge afirma también, como Piaget, que para el avance de muchas ciencias, o para la creación de otras, "basta que por una u otra razón se constituya una comunidad de científicos interesados por un problema".

Es cierto que hoy no hay, que todavía no puede haber, grandes resultados. Pero también Bunge dice que una organización científica inteligente nunca exigirá resultados inmediatos, sino "la impulsión de todo el sistema de conocimiento".

Creo que el esfuerzo de estos días, como el que llevan tantos compañeros realizando ya desde hace años, da fe de este impulso y del reconocimiento, el "reconocerse", de una comunidad científica que tiene un campo propio de investigación y de trabajo.

Un campo que ha de ir creciendo más y más cada vez, cuanto más y más se vaya generalizando la enseñanza. Porque la didáctica es tanto menos necesaria cuanto más elitista y selectiva es la educación. En un bachillerato selectivo la ciencia, por sí misma, puede imponerse a un sujeto que es voluntario y escogido, a través de cribas sucesivas, como receptor de la misma. Pero cuando el sujeto no es un receptor socialmente conducido a estadios cada vez más estrechos en la sucesiva estratificación selectiva de la enseñanza, cuanto más general es la educación, más fuerza pierde la ciencia referente por sí misma y mayor urgencia y exigencia tiene de los planteamientos didácticos.

Gimeno Sacristán dice que poco importan las Ciencias de la Educación a la educación misma porque ésta, de una u otra manera, ha funcionado siempre. Y la sociedad no se ha preocupado de más. Pero esto cada vez va a ser menos evidente.

El profesor Esteve, en su sugestivo artículo "Los profesores felices" publicado en El País del 29 de noviembre de 1988, se refiere a esta cuestión con unos terribles párrafos que no nos resistimos a transcribir:

"Si un niño, que con el sistema escolar de élite habría sido expulsado por torpe o por mal comportamiento, pese a no saber distinguir el esternón de la clavícula tiene mejores nociones de cómo cuidar su salud, si pese a no identificar a Góngora o a Quevedo adquiere un cierto gusto por la lectura, y si su paso por la escuela le ha inculcado unas nociones básicas sobre el valor de la convivencia, esto es un éxito, no un fracaso escolar."

"Ahora bien, en la práctica -y yo sostengo que esto es un éxito- escolarizar al cien por cien de la población infantil quiere decir escolarizar al cien por cien de los más torpes, al cien por cien de los más agresivos, al cien por cien de los más desfavorecidos y marginados."

"Por esta razón el trabajo del profesor, hoy, es más difícil que hace quince años, cuando los profesores podían operar con criterios exclusivamente académicos sobre un grupo de niños homologados por los diversos escalones selectivos."

Cuando a partir de 1970, progresivamente hasta hoy, y probablemente en un proceso acelerado a partir de hoy, la enseñanza en la que todos hemos sido educados deje definitivamente de ser selectiva, las ciencias referentes ya no nos darán respuesta a la mayoría de los problemas con los que un profesor se encontrará en su aula.

Hasta ahora nos la ha dado porque la enseñanza, cuanto es más selectiva en el número de sus alumnos, en su categoría social, y en sus posibilidades intelectuales, más puede apoyarse en exclusiva en la estructura lógica y en los conceptos propios de cada ciencia referente. Es que el sujeto se encontraba "al servicio" de la ciencia, porque acudía a ella. Pero, por el contrario, cuanto la educación es menos selectiva, la ciencia referente en exclusiva nos deja de ser válida, porque ahora ya no está el sujeto al servicio de la ciencia, sino la ciencia al servicio del sujeto, porque es la ciencia la que acude a él.

No tenemos, pues, otro remedio que volver los ojos, para buscar las respuestas, a las Ciencias de la Educación. Y, al propio tiempo, como las preguntas que hacemos a las Ciencias de la Educación las realizamos desde nuestra propia disciplina, acotar un campo de estudio: el que en cada Area de Conocimiento aplicada a la enseñanza se ocupa del análisis de los fenómenos, de todo tipo, teóricos y prácticos, que afectan a su transmisión.

9. EL CATALOGO DE RECURSOS DIDACTICOS Y LA INTERACCION ENTRE GEOGRAFIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Emilia María Tonda Monllor. Profesora Titular de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Alicante.

Las Ciencias Sociales abordan el estudio del hombre organizado en colectividad, tanto desde un prisma individual como en sus relaciones con los restantes miembros del grupo en íntima conexión con el medio ambiente en el que habita. En esa interacción hombre-sociedad se inserta de manera clara la ciencia geográfica y su praxis, concebida ésta como el modo de integrar socialmente al individuo en su realidad inmediata. En la actualidad, las Ciencias Sociales se caracterizan por la utilización de métodos cuantitativos, la aplicación a problemas de índole práctico que plantean los grupos humanos y por la afanosa e ininterrumpida búsqueda de la interdisciplinariedad y objetividad. En ese sentido, la escuela debe superar el abismo existente entre los contenidos que en ella se imparten, a veces obsoletos, y las experiencias que el alumno vive, ligando la educación a la vida y al mundo real, a la vez que se establece una íntima correlación con el sustrato social, la economía y el entorno que serán puntos clave en el proceso educativo. Conseguir el desarrollo armónico de la personalidad en el seno de una formación integral será el fin último de la Educación General Básica.

La contribución de los Catálogos de Recursos Didácticos a la integración entre Geografía y Ciencias Sociales.

Las actuales orientaciones pedagógicas exigen el empleo de nuevos instrumentos de asesoramiento informativo como es la confección de los Catálogos de Recursos Didácticos donde se pueden encontrar datos básicos sobre una serie de elementos en la mayoría de las ocasiones ignorados o infrautilizados, cuando paradójicamente la mayoría de ellos son gratuitos. Su conocimiento y praxis va a proporcionar a los diferentes equipos docentes la posibilidad de llevar a cabo su labor desde una perspectiva muy diferente a la tradicional, donde el aula era el único y exclusivo lugar de impartir conocimientos y favorecer actitudes, al tiempo que proporcionan elementos de trabajo válidos.

El proceso educativo demanda una interacción entre la actividad que se desarrolla en el centro escolar y la vida ciudadana donde se configuran los hechos económicos y sociales en los que el alumno y su familia se insertan. Cualquier innovación o cambio que intente reforzar los vínculos entre el proceso educativo y el marco socio-cultural en el que éste se desarrolla, es una tarea importante que se refuerza al ser el propio alumno el que participa en la investigación de su entorno según sus posibilidades psicológicas, intelectuales, temporales y ambientales.

Al mismo tiempo el profesor debe procurar que los materiales o elementos de análisis provengan de situaciones muy concretas y cotidianas, lo que coadyuva a la integración social del individuo y origina una enseñanza más activa. La interacción centro escolar-realidad más inmediata se hace especialmente patente en el medio urbano; desarrollándose al tiempo técnicas y habilidades de trabajo en grupo. En ocasiones el fracaso escolar tiene sus orígenes en buscar fórmulas demasiado librecas y de espaldas a la realidad.

El hombre de hoy recibe un gran cúmulo informativo facilitado por medios muy diferentes, lo que hace necesario el empleo de métodos educativos acordes a esa realidad, que garanticen un aprendizaje más eficaz y completo a lo que ayuda, sin duda, la existencia de Catálogos de Recursos Didácticos que de forma ordenada y completa pongan en manos del potencial usuario toda la información necesaria, puesta convenientemente al día.

Dadas las fuertes variaciones existentes en el complejo entramado que conforma la existencia de la ciudad, es preciso que para que los Catálogos tengan validez sean renovados y puestos al día periódicamente con un umbral máximo de información fiable estimado en cinco años.

Estos Catálogos son al mismo tiempo una vía válida para conseguir una investigación educativa más amplia y ambiciosa en lo que se refiere a los objetivos a alcanzar y a los medios para llevarlos a la realidad. Igualmente contribuyen a llenar un vacío metodológico dotando al profesional de la enseñanza de elementos nuevos a introducir en sus clases que en ocasiones y por estar faltos de tiempo en sus apretados horarios escolares no les es posible buscar por sí mismos. Al mismo tiempo, no se debe olvidar que cualquier proyecto didáctico debe ser concebido con carácter abierto dando cabida a la participación de los docentes y discentes de manera activa.

La amplia variedad de recursos obedece tanto a la necesidad de exhaustividad como de dejar a los diferentes equipos docentes la posibilidad de seleccionar aquellos que crean más convenientes atendiendo al Ciclo y Curso en el que imparten sus enseñanzas; la adecuación a las características cronológicas y psicológicas de los alumnos a los que van dirigidos; el ambiente urbano y socioeconómico en el que está enclavado el centro; la secuenciación temporal que se destine a las distintas actividades docentes; el costo o gratuidad de los recursos a utilizar; las dificultades de desplazamiento que los mismos generen y las conexiones oportunas con las materias que se estén tratando en un momento dado, reforzando de esta forma

Las mismas.

Los referidos Catálogos pretenden ser una fuente de ideas y medios que faciliten al docente su labor como elementos de apoyo en su actividad y como punto de partida en la búsqueda de nuevos proyectos educativos en el sentido de aprender utilizando como base la investigación y la acción exigiéndose al docente una preparación metodológica nueva y acorde con la realidad circundante.

El Catálogo de Recursos Didácticos de la Ciudad de Alicante.

Los Catálogos, a los que nos hemos referido anteriormente, se han aplicado a un medio urbano y más concretamente a la ciudad de Alicante, la segunda en importancia de la Comunidad Valenciana.

La validez de esta Guía parece estar justificada plenamente, si se lleva a cabo su puesta en práctica por el mayor número posible de enseñantes al que se pretende modestamente ayudar y a los cuales se dirige.

La elaboración se llevó a cabo dentro del convenio-marco Universidad de Alicante-Ayuntamiento de la capital, potenciándose así los vínculos entre Universidad y sociedad.

Existiendo ya guías de recursos didácticos para otras ciudades, la de Alicante, a la que nos referimos, ha hecho hincapié en resaltar junto a la información básica, el contenido de la misma desde una óptica de interacción integrada entre los diversos elementos que componen el complejo mundo de las Ciencias Sociales. Con este fin habiéndose gestado y desarrollado la idea en el seno del Departamento de Geografía de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica, de la mano de los profesores D. Rafael de Vera y de la que suscribe esta comunicación, director y codirectora respectivamente de la obra, la misma se amplió por mutuo acuerdo a otros miembros de distintos Departamentos con el fin de darle un marcado carácter interdisciplinar que de esta forma aumentara notablemente los distintos prismas de observación de la realidad ciudadana de Alicante, evitando así una excesiva orientación geográfica, sin que ello supusiera, en modo alguno, que la misma dejara de impregnar las directrices básicas de la investigación y signara los elementos integrantes de la misma.

Por otro lado, se aborda el estudio de una ciudad desde una perspectiva nueva, como fuente misma de elementos didácticos. En el Catálogo se insiste por quién es utilizable cada recurso, bien sea por los profesores de un área o nivel o por materias, tanto en E.G.B. como enseñanzas medias.

Este denso Catálogo que supera las 700 páginas acumula una información básica de más de 145 recursos, seleccionados éstos de entre más de 250 recogidos en una minuciosa labor de trabajo de campo. Los referidos recursos se entienden en el sentido de cualquier persona, material o acontecimiento que crea las condiciones para que el alumno adquiera conocimientos, actitudes y habilidades, siempre que se encuentren fuera de su habitual recinto escolar. Cada uno de ellos, está asignado a una o varias fichas en las que se recogen en primer lugar los siguientes datos básicos: la denominación del recurso que se trata, la localización del mismo, el teléfono, la persona, Departamento u organismo al que dirigirse para llevar a cabo la consulta o actividad, el horario de visita, una síntesis de los elementos más destacados, la modalidad de uso, esto es, si es individual o colectiva, bien sea para los alumnos de E.G.B. o profesores de este nivel, su finalidad, sea ésta demostración, consulta o explicación así como la modalidad de pago, que la mayor parte de los mismos es gratuita.

La segunda parte de la ficha, quizá la de mayor originalidad en comparación con otras guías didácticas, explícita de forma amplia el contenido del recurso, así como las actividades a realizar o la posible utilización del mismo en los ciclos o niveles educativos que correspondan con recomendaciones al profesorado sobre determinadas cuestiones didácticas.

Los criterios seguidos para la clasificación de los diferentes recursos han sido los siguientes:

- 1-. Centros de documentación, información y asesoramiento, incluyéndose aquí los archivos, bibliotecas, hemerotecas, centros de representación extranjera, organismos oficiales administrativos y económicos, centros de enseñanza, museos, salas de exposición, filmotecas, fonotecas, y bancos de datos en soporte de video o de informática.
- 2-. Centros de investigación: como es el caso por ejemplo del Instituto Nacional para la Calidad de la Edificación, laboratorios, observatorio meteorológico, observatorio simológico, planetario, etc.
- 3-. Centros de producción, consumo y servicios, donde se integran todos aquellos centros de actividad que supongan producción y consumo de bienes y servicios, tales como fábricas de bebidas no alcohólicas, harinas, productos lácteos y alimenticios, estación depuradora, imprentas, centros metalúrgicos, mercados, viveros, centros de recepción y expedición de mercancías y similares.

- 4-. Patrimonio arquitectónico, histórico, artístico y urbanístico: castillo de la ciudad, Ayuntamiento, circuito de arterias principales del casco antiguo y del centro comercial de la ciudad, barrios, iglesias, monasterio, yacimientos arqueológicos, viviendas con alto valor arquitectónico e histórico, etc.
- 5-. Transportes y comunicaciones: aeropuerto, emisoras de radio, periódicos, estaciones de ferrocarril y de autobús, correos, teléfonos, etc.
- 6-. Zonas de interés natural y paisajístico: la huerta que circunda la ciudad y los enclaves naturales o de importante valor paisajístico de la comarca.
- 7-. Zonas deportivas, verdes y lúdicas: circuito urbano de parques, jardines y plazas públicas.

Además se incluye en el Catálogo un amplio repertorio bibliográfico sobre diversas facetas geográficas, históricas, económicas, sociales y culturales de la ciudad de cara a facilitar al profesorado su labor. Completa el trabajo un plano de la ciudad con la ubicación de los distintos recursos y una colección de diapositivas así como un índice por orden alfabético y otro según la taxonomía empleada donde se agrupan los distintos recursos.

Por último reseñar que dada la utilidad de estas guías y mientras está en avanzada gestión su publicación, se están realizando los trabajos preliminares para la confección de otras referidas a todas aquellas ciudades de la provincia de Alicante con más de 20.000 habitantes. Además este Catálogo, dada su flexibilidad y carácter abierto, puede ser aplicado metodológicamente a diferentes medios urbanos donde al ofrecerse una amplia y rica gama de situaciones, los recursos que se ofertan son muy variados.

10. EL PAPEL DE LA GEOGRAFÍA EN EL PROYECTO CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS: UTOPIA Y REALIDAD.

Eugenio García Almiñana.
Jesús González Salcedo.
Germán Ramírez Aledón.
Ramón Sebastián Vicent.
Grupo EDETANIA. Valencia.

En el sistema educativo actual existe un desarrollo curricular de Ciencias Sociales en la E.G.B., que en la práctica se reduce a una exposición de temas de Historia, algunos menos de Geografía y pocos de educación cívica, con escasa conexión entre ellos. En el B.U.P. de hoy no se da un intento integrador significativo, a pesar de recomendarse la interdisciplinariedad por áreas de conocimiento; es más una ilusión que una realidad, a pesar de las disposiciones ministeriales. Los esfuerzos realizados en los centros de Bachillerato no son valiosos porque la programación de Área se contempla, por la mayoría, como una mera acción burocrática. Todo ello nos lleva a afirmar que hoy, en las Enseñanzas Medias, no hay una visión de conjunto y se sigue impartiendo una enseñanza tradicional y compartimentada en asignaturas, salvo experiencias esporádicas.

Desde hace una década se habla con insistencia de la necesidad de transformar el tipo de enseñanza actual porque demostraron prestigiosos psicólogos de la escuela de Piaget que los alumnos, a partir de los 11-12 años, tienen, es verdad, capacidad de abstracción pero no interrelacionan los conocimientos adquiridos con facilidad. Surge así la agrupación de las actuales asignaturas por áreas (Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza...) como una ilusión para futuros planes de Bachillerato que debería asumir el M.E.C. y las Comunidades Autónomas con competencias. Se trata de pensar en unos currícula más acordes con los países del ámbito anglosajón, que son pioneros en este sentido, que respondan a las necesidades de la sociedad y de los propios alumnos.

Trataremos brevemente de señalar el papel que podría tener la Geografía en un proyecto integrador de Ciencias Sociales, cuáles son las "ideas utópicas" -porque en realidad hasta la Administración Educativa reconoce la dificultad de llevarlo a la práctica- y cual es la realidad de la situación de nuestra disciplina en el Bachillerato actual. De este modo, nos decidiremos por la integración o autonomía respecto a las Ciencias Sociales.

1.- El papel de la Geografía en un proyecto integrador de Ciencias Sociales: las dificultades.

Un apoyo considerable a la consolidación internacional del concepto "Ciencias Sociales", con todo lo que reporta, la realizó la UNESCO en su 35 sesión plenaria celebrada en 1980. En ella se valoró el gran papel que supone hacer frente a los problemas de la humanidad mediante la educación integradora que se puede establecer en los centros de enseñanza (1). Del mismo modo, la lectura de este documento marca un programa a corto plazo en que se recomienda a los países miembros, un apoyo decidido a los proyectos de Ciencias Sociales e internacionales, y de la paz mundial. Cuando se señalan los objetivos prioritarios (2) se deduce que la Geografía jugaría un importante papel en este proyecto.

Pero la Geografía, por su propio carácter sintético, puede presentarse como puente entre las Ciencias Sociales y las de la Naturaleza. Su delimitación no es, pues, clara. En un posterior apartado referido a la integración o la autonomía respecto de las Ciencias Sociales señalaremos las materias que algunos pensadores integran en dicho concepto, pero la idea fundamental es que no existe una definición clara.

Autores tan prestigiosos como RYAN hablan de ellas como "una pluralidad confusa y desordenada" (3). Una definición de Ciencias Sociales aparece en la obra de LLOPIS-CARRAL (4), quienes siguiendo los objetivos marcados por la UNESCO (5), señalan el papel que tendría la Geografía en las mismas, incorporando de este modo nuestra disciplina plenamente en las Ciencias Sociales. El porqué para ellos es evidente: el carácter antropogenético de la Geografía, ya que "la Geografía no consiste en una serie de generalidades sino en el estudio del medio en el que se desenvuelve la vida de los hombres" (6). Valoran la interdisciplinariedad pero admiten que su puesta en funcionamiento en el proceso educativo de Ciencias Sociales es hoy de gran dificultad (7). Hay otros teóricos como V.A. ANUCHIN que no ven dicha integración cuando señala que "es preciso contar con una ciencia que se preocupe del estudio de la naturaleza y que conecte las ciencias naturales con el grupo de las Ciencias Sociales: ¡lo que necesitamos es una Geografía sin adjetivos!" (8).

Por otro lado, las transformaciones experimentadas por la Geografía en nuestro país a partir de 1975 (9) con la incorporación algo tardía de las nuevas tendencias cuantitativas del mundo anglosajón, hace posible contemplar nuestra disciplina, en ciertos aspectos, como integrante de las Ciencias de la Naturaleza. Algunos geógrafos realizan un análisis tan esencialmente matemático que cabría incluir la Geografía más en el área de las Ciencias de la Naturaleza que en la de Sociales (10). La incorporación de la Geografía de la percepción, por ejemplo, que da al análisis mental de los espacios geográficos una gran importancia, y que tienen en cuenta factores psicológicos distintos según la edad, grupo social, ambiente, etc., permite la

integración de la Geografía con otras disciplinas de las Ciencias Sociales que, hasta ahora, aparecían distantes (11). Piénsese que la aceptación por ciertos colectivos de tendencias recientes como la radical y humanista dan nuevas perspectivas impensables hace apenas unos años.

Vamos, pues, que por la misma evolución geográfica y las tendencias actuales no hay en nuestro campo opinión unánime sobre la inclusión de la Geografía en las Ciencias Sociales. Defienden intelectuales prestigiosos su independencia por su propia capacidad de síntesis y la sitúan otros como puente entre las Ciencias de la Naturaleza y las sociales. Además, hemos señalado que el mismo concepto de Ciencias Sociales está todavía por configurar aunque la tendencia a desarrollarlo sea clara. Todo ello repercute en que un desarrollo curricular de Ciencias Sociales siga presentando hoy graves dificultades.

2.- Los problemas de la Geografía en el actual Bachillerato.

La Geografía aparece -desde fines del siglo pasado y principios del actual- en los programas de estudios de los centros de enseñanzas medias de nuestro entorno europeo. Hoy es impensable un plan educativo que no contemple nuestra disciplina, bien con su denominación propia o incluida en un proyecto curricular más amplio o integrador. Se ha llegado a esta necesidad por los fines y objetivos de la Geografía en el sentido que da a ambos términos NORMAN GRAVES (12). ¿Qué utilidad tiene para los alumnos comprendidos entre los 12 y 18 años?. BENNETS realizó un estudio en 1973 en que señaló que la Geografía era un medio adecuado para la obtención de conocimientos útiles, para adquirir técnicas y aptitudes mentales, para lograr ciertas satisfacciones personales o desarrollar el sentido de la ciudadanía (13). Pero, al final, dependerá del papel del profesor en el aula y la compenetración entre los alumnos y él.

En este punto es interesante realizar una recapitulación sobre cómo está hoy la Geografía en los centros de Bachillerato de nuestro país, para analizar si la actual Reforma soluciona o no ese secular problema que arrastramos desde hace tanto tiempo (14).

Una de las causas más graves de la crisis geográfica en los centros de enseñanzas medias ha sido que, al contrario de otros países, la Universidad española se ha preocupado más bien poco de la formación didáctica de los profesores con vista a su docencia en institutos o centros de F.P. La Didáctica de la Geografía, pues, ha brillado por su ausencia en nuestras Universidades, salvo excepciones notables (15). No se piensa que la mayoría de los alumnos universitarios de Geografía tendrán que dedicarse inevitablemente a la enseñanza media y se imparten en la Universidad unos currícula que si van a proporcionar mayores conocimientos, poco se adecúan a la realidad posterior con que se tendrán que enfrentar. Es opinión bastante generalizada entre los pocos geógrafos que estamos en centros de Bachillerato, que los nuevos profesores que se incorporan cada año desconocen la realidad de la asignatura a impartir, los programas, las técnicas más adecuadas para motivar a los alumnos desde los 14 años, qué tipo de trabajo de campo se podría realizar, etc. Este divorcio entre la Enseñanza Media y la Universidad ha sido un lastre que, por desgracia, persiste hoy. No obstante se observa un nuevo dinamismo, como demuestran varios factores (16) que son prometedores hacia el futuro.

Tenemos que distinguir dos problemas fundamentales en la actual Geografía del BUP:

- a). Escasa entidad y numerosas dificultades. La Geografía Humana y Económica de 2º curso de BUP tiene un número de horas semanales tan escaso (sólo tres) que hace enormemente difícil abordar unos currícula mínimos. En apenas 98 horas lectivas anuales es problemático llevar a cabo una enseñanza activa que combine las destrezas de los alumnos con los trabajos prácticos, medios audiovisuales y un mínimo de conocimientos, como han señalado algunos profesores (17). Particularmente grave nos parece la poca atención que se presta a nuestra disciplina en el actual plan ya que no se dará una visión geográfica global en el resto del Bachillerato, y los adquiridos en la EGB, de tipo más bien genérico y partiendo de lo local, se han olvidado ya cuando se llega a los Institutos de Bachillerato o de Formación Profesional. Como se apuntó en la Mesa que se celebró sobre la Reforma de la Enseñanza Media en Almería (18), la realidad de los docentes que imparten el 2º de BUP consistió en el escaso interés por modernizar sus enfoques, ya que la mayoría son de la especialidad de Historia y otros transmiten conocimientos anticuados, a pesar de las nuevas geografías.

La actual programación de 3º de BUP, con una asignatura inabarcable que trata todos los aspectos geográficos-históricos y constitucionales de España e Iberoamérica, hace que los currícula sean imposibles de adaptar a las cuatro horas semanales y se sacrifica en muchos casos la Geografía a favor de los aspectos históricos (19).

- b). Problemas relativos a los centros y su financiación. La realidad de la enseñanza pública secundaria en nuestro país, con raras excepciones, arrastra graves problemas. La falta de espacio, hace, que no sea posible crear un Aula específica de Geografía, clave para que el alumno sienta atracción por la asignatura (20), tan normalizada en algunos países del Mercado Común. Por otro lado, el material que se puede adquirir anualmente es escaso por lo bajo del presupuesto. En demasiadas ocasiones se llega

a explicar de modo magistral por la falta de cosas tan simples como un mapa o un proyector de diapositivas. Algunos autores han sido conscientes de esta problemática en numerosas ocasiones (21), apuntando que sólo un cambio estructural profundo y la dedicación de mayores recursos económicos a los Seminarios Didácticos repercutirá en que todas las asignaturas, y por ende la Geografía, se impartan mejor. No se trata sólo de reformar el actual sistema educativo, sino de dotar el futuro mejor, o de poco servirá.

Todo lo apuntado nos reafirma en la necesidad de la Reforma que lleva a cabo el actual gobierno. ¿Podemos esperar que la triste realidad de la Geografía en nuestras Enseñanzas Medias llegue a su fin, como deseamos la totalidad de los geógrafos?. La Reforma actual, ¿solucionará los problemas presentados?. La respuesta debiera ser afirmativa, o de lo contrario se perderá una gran ocasión.

3-. ¿Integración o Autonomía?

Queremos plantear en las líneas siguientes las ventajas y los inconvenientes de una Geografía integrada en el conjunto de las Ciencias Sociales o una Geografía con personalidad propia, todo ello pensando en un campo de conocimiento en el marco de un plan de estudios de 12 a 18 años.

Desde hace varias décadas, y por influencia de la escuela anglosajona, se ha introducido en nuestro sistema educativo el término "Ciencias Sociales", cuyo enfoque comprendía un conjunto de "materias" que, a semejanza de las Ciencias de la Naturaleza, debían seguir las pautas del método hipotético-deductivo. Sin embargo, el término Ciencias Sociales no ha sido definido todavía de forma clara. En un intento de síntesis unos autores nos han definido estas ciencias "como aquellas que estudian los hechos y situaciones históricas, geográficas, sociológicas, económicas, políticas y antropológicas-culturales que afectan al hombre como individuo y como miembro de una sociedad" (22). En realidad esta definición es más un catálogo incompleto - ¿por qué no la Psicología?- de "Ciencias Sociales" que una explicación de lo que son, de su método, fines y objetivos de estudio.

Estas aparecen diversificadas en dos troncos comunes, la Sociología y la Economía, de las que surgen nuevas ciencias y a las que se agregan otras preexistentes. Este es el caso de la Historia o la Geografía. Estas dos ramas tradicionales del saber carecían de perfiles científicos hasta que en ellas entraron otras Ciencias Sociales que Piaget (23) llamó nomotéticas, o sea, que se basan en el método experimental y en la formulación de leyes de validez general y verificables. Se puede afirmar que este es un proceso que arranca del siglo XIX y alcanza su madurez en el presente siglo; pero el desarrollo de este conjunto de "saberes" o Ciencias hizo necesaria su especialización y separación. Así se construyeron los programas educativos prácticamente hasta nuestros días. El reto que se plantea ahora y que los psicólogos del aprendizaje formulan reiteradamente es si se puede mantener este esquema. La solución propuesta reside fundamentalmente en la integración de las distintas ciencias que estudian al hombre, ya que la realidad que rodea a éste es plural y compleja y no se produce de forma fragmentaria, sino como un "todo" que el propio alumno debe desvelar. El medio para esa integración es la interdisciplinariedad, o sea, la globalización de lo que HIRST (24) denomina "los campos de conocimiento". Como advierte GRAVES, recogiendo la idea de que cualquier división del conocimiento es artificial, son numerosos los maestros y educadores para los que "realmente no existen diferencias fundamentales entre las materias" y que, en consecuencia, "los programas de estudio deberían ser integrados, es decir, la enseñanza no debería llevarse a cabo mediante lecciones claramente dedicadas a una u otra materia sino mediante 'estudios integrados' que permitieran a los alumnos aprender el máximo de los temas presentados" (25).

Existe una confusa situación a la hora de definir las similitudes y/o diferencias entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Físico-Naturales. Cuando GRAVES se plantea el estudio de la Geografía como "campo de conocimiento", señala que la geografía actual como corpus de conocimiento, se parece más a un "campo" - en el sentido dado por HIRST- que a una "forma" de conocimiento. Se incluye a la Geografía en un "campo de conocimiento" -como la arquitectura, la medicina o la ingeniería- en cuanto que son deudoras de otras ramas del saber o "formas de conocimiento" fundamentales. Cuestiones similares plantea LACOSTE cuando critica la supuesta interacción entre aspectos físicos y humanos, que serían objeto de estudio de la Geografía como ciencia de síntesis. "La Geografía -señala LACOSTE- no trata exclusivamente ni de las ciencias naturales ni de las llamadas ciencias sociales...". La Geografía debería aparecer para el geógrafo francés como "una bisagra entre el conocimiento de los hechos físicos, es decir, la naturaleza, y el de los hechos humanos" (26).

Pero en la práctica esta intersección de tres conjuntos de saberes no se produce, pues el marco de plasmación que sería la Geografía regional es, con frecuencia, una mera yuxtaposición de aspectos parciales. Por eso se ha podido hablar del mito de la unidad de la Geografía (27). Esta se perfila, pues, como una ciencia que tiene por objeto "el estudio de las pautas que ha impuesto en la superficie del planeta la ocupación de la tierra por parte del hombre", pero es probable que, a medida que la teoría geográfica aumente su corpus reflexivo, "la Geografía humana se diferencie más y más de la geografía física y los paradigmas de organización espacial o ecosistemas de la geografía ganen más en aceptación y la primera llegue a ser

una rama de las ciencias sociales. En este sentido su posición será análoga a la de la antropología y la sociología" (28).

La confusión terminológica entre Ciencias Sociales y Humanas (¿no son humanas todas las ciencias sociales?) y el campo de conocimiento abarcado por cada una de ellas ha planteado serios problemas a la hora de elaborar los currícula escolares. Así sucedió, cuando la Geografía e Historia se incluyeron en una denominada "Área Social" o "Ciencias Sociales" en la EGB. Para algunos profesores esta subordinación de la Geografía a un conjunto más amplio y con perfiles difusos era una amenaza para la supervivencia de las ciencias del análisis espacial. Se acusa a psicólogos, pedagogos y sociólogos de haber minado el campo de la Geografía como materia específica. Por ello -decía el profesor A. SARASA- "reclamamos, en contra de ciertas exigencias interdisciplinarias, la separación de la Geografía del Área de las Ciencias Sociales para que sea enseñada por profesores con verdadero sentido de lo espacial" (29).

Hoy podemos asegurar que estos presupuestos resultan anticuados o poco eficaces para los partidarios de la integración de la Geografía en las Ciencias Sociales. Cabe preguntarse, pues, a estas alturas qué es más adecuado a la hora de plantear un aprendizaje de la Geografía. En nuestra opinión -y sin gremialismos más o menos bienintencionados- la Geografía debe formar parte de un "campo de conocimiento" amplio o integrador, hasta el momento en que siguiendo las teorías piagetianas de la psicología evolutiva el alumno o la alumna pueda estar en disposición de elaborar procesos mentales no concretos (30). Esta frontera parece situarse en torno a los 11-12 años de edad, aunque también es verdad que las situaciones son cambiantes según los grupos sociales y las áreas geográficas de población consideradas (31). A partir de los 12 años es conveniente redefinir el campo de las Ciencias Sociales pues ha ocurrido con frecuencia que éstas han sido una mera yuxtaposición de distintos componentes, esencialmente la Historia y la Geografía. Esta debería aparecer con rasgos definidos en estos niveles (12 a 16 años), con un progresivo acotamiento de campos de conocimiento que están en el entorno de la Geografía y -lógicamente- siguiendo un proceso de inducción, partiendo del medio y ampliando progresivamente el marco espacial del conocimiento. Estimamos, además, que la complejidad del pensamiento exige una mayor especialización del saber y que la globalización inicial debe transformarse en una "individualización" de las distintas ciencias, pues la "globalización" -o sea, las relaciones entre ellas- debe producirse en la mente del alumno.

NOTAS Y BIBLIOGRAFIA

- (1). "Resolución general sobre el programa relativo a las Ciencias Sociales y sus aplicaciones (UNESCO)", en Revista de Educación, nº 265, sep-dic., 1980, pág. 80.
- (2). Id. anterior, pág. 83. La resolución señala que es papel de las Ciencias Sociales "mejorar los conocimientos sobre los aspectos ecológicos, sociales, éticos y culturales, de las relaciones del hombre y su medio, de estudiar una mejor concepción de asentamientos humanos..."
- (3). RYAN, A.: Metodología de las Ciencias Sociales. Fundación FOESSA. Madrid, 1973, pág. 13.
- (4). LLOPIS, C.-CARRAL, C.: Las Ciencias Sociales en el aula. Narcea. Madrid, 1982.
- (5). Id. anterior pág. 11.
- (6). Id. anterior pág. 31.
- (7). Id. anterior pág. 59.
- (8). CHORLEY, R.: Nuevas tendencias en Geografía. I.E.A.L. Madrid, 1975. Cap. III "Teoría de la Geografía", por V.A. ANUCHIN, pág. 97.
- (9). JOHNSTON, R.C.-CLAVAL, P.: La Geografía actual: geógrafos y tendencias. Ariel, Barcelona, 1986. Cap. "La Geografía en la Península Ibérica e Iberoamericana" de J. VILA VALENTI, pág. 251 a 263.
- (10). Uno de los geógrafos que se dedica en la actualidad al estudio y aplicación del método cuantitativo a nivel de la enseñanza media es el doctor J.R. DIAZ ALVAREZ.
- (11). Véase M.C. GONZALEZ MUÑOZ: "La Geografía de la Percepción en el Bachillerato. Mundo, España y ciudad" en Didáctica Geográfica, nº 14, Murcia, 1985-86, págs. 29 a 41.
- (12). GRAVES, N.J.: La enseñanza de la Geografía, Visor, Madrid, 1985, cap. I, págs. 98-99.
- (13). BENNETS, T.: "The nature of Geographical objectives", en R.L. WALFORD: New directions in Geography Teaching, Longman, 1973.

- (14). GOMEZ, A.L.: "La crisis de la Geografía española como materia del Bachillerato (1936-1970)", Cuadernos de Pedagogía, nº 113, mayo 1984.
- (15). Id. anterior págs. 58 y 59.
- (16). Crece día a día el número de grupos que tienen como meta la didáctica de la Geografía. Destaquemos algunos como el Grup Didespai en Cataluña, Edetania, Garbí o Tossal en Valencia, Sociedade Galega de Xeografía en Galicia, etc.
- (17). SANCHEZ MECO, G.: "Los contenidos de la enseñanza de la Geografía e Historia en el Bachillerato. Dificultades que plantean para la realización de una anterior tarea educativa". Rev. de Bachillerato, Madrid, 1982.
- (18). Mesa celebrada en Almería en los II Encuentros de Profesores de Escuelas Universitarias. Diciembre 1986.
- (19). Se suele dar una introducción de Geografía Física de España y poco más.
- (20). PLANS SANZ DE BREMOND, P.: "Didáctica de la Geografía: planteamientos teóricos y prácticos", en Didáctica Geográfica, Universidad de Murcia, 1985-1986, págs. 92-93.
- (21). GOMEZ, R. DE CASTRO, I.: El currículo escolar y el problema de los contenidos en la Enseñanza Media. Servicios de Universidades Laborales I.T.E., año II, Madrid nº 3, sept. 1978, págs. 5 a 14.
- (22). LLOPIS-CARRAL: op. cit. pág. 19.
- (23). PIAGET, J. y otros: Tendencias en la investigación de las Ciencias Sociales. Alianza Editorial, Madrid, 1975, pág. 45.
- (24). HIRST, P.H.: "Liberal Education and the nature of Knowledge" en ARCHAMBAULT, R.D. (ed.): Philosophical Analysis and Education, Londres 1965.
- (25). GRAVES, N.: op. cit. pág. 72.
- (26). LACOSTE, Y.: "La Geografía" en CHATELET, F. (dir.): Historia de la Filosofía. Ideas. Doctrinas. Espasa-Calpe, Madrid 1976. Vol. 4, págs. 218 a 272.
- (27). Vid. REYNAUD, A.: El mito de la unidad de la Geografía, Cuadernos Geo-Crítica nº 2, Universidad de Barcelona, marzo de 1976, 40 págs.
- (28). GRAVES, N.: op. cit. págs. 77-79. El subrayado es nuestro.
- (29). ANDRES SARASA, J.L.: "Situación actual y futura de la Geografía en la EGB", en Didáctica Geográfica, Universidad de Murcia, 1980, nº 6, págs. 37 a 45.
- (30). Entre los 11 y los 12 años aproximadamente, tiene lugar una transformación fundamental en el pensamiento del niño que marca su final con respecto a las operaciones construidas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento concreto al pensamiento "formal"... en PIAGET, J.: Seis estudios de Psicología, Seix Barral, Barcelona, 1977, pág. 95.
- (31). Una exposición de las teorías piagetianas y su aplicación al Area Social en los programas renovados del Ciclo Medio y Superior de la EGB, en GONZALEZ ORTIZ, J.L. y MARTINEZ VALCARCEL, N.: "Principios para una programación de la Geografía en la Educación General Básica", en Didáctica Geográfica, Universidad de Murcia, 1983, nº 8-9, págs. 57-73. Los autores se muestran decididos partidarios de la inclusión de la Geografía en las Ciencias Sociales.

11. FORMULACIONES CURRICULARES DE LA GEOGRAFIA COMO CIENCIA SOCIAL Y EDUCATIVA.

Clemente Herrero Fabregat.

Catedrático de Geografía Humana. Escuela Universitaria del Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid.

La tesis básica de este trabajo es la presentación de la Geografía como ciencia social en función de los valores educativos de la misma. Se van a tratar tres aspectos relacionados entre sí. Primeramente se hará una somera referencia a la llamada "crisis de la Geografía" motivada por los propios geógrafos, por sus preocupaciones teóricas y metodológicas, y muchas veces por sus elucubraciones. Esta crisis se agudizaría por el intento de ciertos profesionales de desarticularla e integrarla en las Ciencias Sociales lo que significaría su desaparición. No obstante, a nivel educativo la Geografía se presenta como una ciencia social con entidad propia, abarcando aspectos físicos y humanos. Por último, se expone la necesidad de establecer nuevas formulaciones curriculares para conseguir el objetivo terminal en los niveles básicos y medios, que el alumno comprenda crítica e imaginativamente la organización espacial de la sociedad, las interacciones de las colectividades y el medio geográfico.

1.- La crisis de la Geografía como ciencia integradora y de síntesis.

La Geografía a partir de la constitución del paradigma regional se ha presentado tradicionalmente como una ciencia de síntesis e integradora de diferentes materias. Pierre George en 1973 la definía como una ciencia de múltiples accesos, que hasta la década de los cincuenta tenía como objeto la región que se constituía como un espacio de conceptualización única. Por ello el geógrafo integrador, como es sabido de todos, se ve obligado a doblarse de geólogo, de botánico, de climatólogo o de hidrólogo, así como también de demógrafo, de etnólogo, sociólogo, agrónomo, economista, urbanista, etc. De esta forma la Geografía está amenazada de fraccionarse ante la imposibilidad de un enciclopedismo que convierta en accesible el desarrollo de cada rama de la investigación (George, p., 1973, p. 7).

Evidentemente, los fundamentos, métodos y lenguaje que utiliza un geólogo son diferentes a los que utiliza un urbanista o un demógrafo. Por ello desde una perspectiva radical se ha criticado la falta de bases epistemológicas de la Geografía llegándose a afirmar que ésta no se define por su objeto o su método sino por su punto de vista, comparándose la labor del geógrafo con la del pintor (Lacoste, 1976, p. 226).

En este sentido recientemente se ha afirmado que puede que los geógrafos estemos pagando uno de nuestros pecados originales: la considerable pereza teórica de la Geografía clásica, la pobreza de su reflexión epistemológica y su resistencia a admitir -o hacer explícita- la construcción de conceptos abstractos alejados de la realidad concreta. Todo ello ha determinado una gran avalancha metageográfica que no debe sustituir el quehacer del geógrafo (Gómez Mendoza, 1986, p. 3).

A esto hay que añadir que la práctica es progresivamente la negación del proyecto unitario debido a que se da una ruptura creciente entre la Geografía Física y la Humana representada mediante una caricatura de Grot en uno de los primeros números de Geocrítica. Los puntos en común de ambas Geografías no se estudian con la misma intensidad que los aspectos específicos de las mismas. Por ejemplo, se encuentran investigaciones sobre grandes estructuras tectónicas, encostramientos calcáreos, periglaciario o el cultivo de un producto agrícola en un lugar y un siglo determinado, en cambio temas como la evolución de los suelos en relación con las diferentes formas de ocupación humana, el valor geoestratégico de un lugar o los climas urbanos, por poner unos ejemplos, no han sido tratados tradicionalmente, salvo honrosas excepciones, aunque el panorama lentamente va cambiando.

Por este motivo, y terminamos esta reflexión, ya en 1969 André Meynier afirmaba en su Historia del pensamiento geográfico francés que "la Geografía ha entrado en una época de crujidos", dichos crujidos se agudizarían más si se integrase en las ciencias sociales únicas, desapareciendo como disciplina independiente en los últimos cursos de la actual EGB y en las enseñanzas medias en función de criterios psicopedagógicos globalizadores que sí que pueden aplicarse a los primeros cursos de escolaridad. No obstante, en estos primeros niveles de la enseñanza la Geografía del entorno junto con la exótica se constituye en el eje de las llamadas Ciencias Sociales ya que el alumno no tiene la suficiente maduración mental para captar la noción de tiempo histórico y sí para observar lo inmediato y empezar a pensar con lo lejano que atrae a su imaginación.

Además si la Geografía plantea problemas metodológicos estos serían mayores ya que las Ciencias Sociales integradas estarían nutridas por diferentes ramas del saber mucho más abundantes y complejas que las que nutren a la propia Geografía.

2.- La integración de la Geografía en las Ciencias Sociales.

Ante esta cuestión, teniendo en cuenta los problemas indicados anteriormente, habría que establecer un acuerdo entre los geógrafos para definir la Geografía como una ciencia social con entidad propia. Dicha

disciplina estudia el espacio social entendiéndose por tal el lugar en que se materializan las relaciones sociales, siendo el resultado de la interacción de las colectividades sobre el medio geográfico (Redondo González, 1986, p. 325); estas colectividades organizan los espacios en función con los diferentes tipos de relaciones económicas y de producción con lo que las áreas geográficas con una economía dirigida dan organizaciones espaciales diferentes de las zonas de libre mercado. Dentro de estas áreas hay que establecer que intereses económicos, políticos e incluso militares subyacen en la organización de los diferentes conjuntos espaciales. Respecto a este último aspecto sería muy importante desde una perspectiva educativa plantear conjuntos geográficos que sirvan para que los estudiantes comprendan la organización de la sociedad en los diferentes espacios mundiales.

Esta visión de la Geografía adquiere un gran valor educativo ya que las disciplinas que abarcan las Ciencias Sociales deben tener como objetivo terminal situar crítica e imaginativamente al alumno en la sociedad, interviniendo tres variables:

- La evolución de la sociedad en el tiempo, aspecto histórico.
- La organización de la sociedad en los diferentes espacios mundiales, su interacción con el medio, aspecto geográfico.
- El estudio de los problemas que la sociedad que ha evolucionado en el tiempo y organizada en espacios determinados tiene, y las soluciones que se dan a los mismos, aspectos políticos y económicos.

En este sentido, didácticamente estas materias se pueden agrupar en:

- Clásicas: Historia y Geografía.
- Políticas: Ciencia política y Economía.
- Conductuales: Psicología, Antropología y Sociología.

Observese que en esta clasificación se habla de disciplinas ya que establecer una Ciencia Social Única a nivel educativo presenta grandes dificultades por los problemas epistemológicos de la propia Geografía, a ello habría que añadir los que plantea la enseñanza de la Historia hasta la adolescencia y que han sido analizados por Mario Carretero, Mikel Asensio y J.I. del Pozo. Además existen en la actualidad unos currículos universitarios muy especializados, siendo distintos los fundamentos, métodos y terminología de las diferentes Ciencias Sociales, pero sobre todo, se ha dado poca reflexión teórica a nivel educativo y científico sobre la Ciencia Social única. Hasta que puedan superarse estos problemas, si es que son superables, hay que proponer a nivel de enseñanza una Geografía Social, que según Gross, Messik, Chapin y Sutherland participa de la mayor parte de los elementos que comprenden la ciencia social, dichos elementos son:

- a). El estudio de la naturaleza de las sociedades y de la cultura que se plasma en el modo de vida, concepto básicamente geográfico acuñado por Vidal de la Blache para designar el conjunto de las actividades mediante las cuales el grupo que las practica asegura su existencia, y que se concibe como una combinación de técnicas y prácticas sociales adaptadas al medio, lo que conduce necesariamente hacia el análisis de la organización social de esos grupos (Capel, 1984, p. 68).
- b). El análisis de las actividades y los procesos humanos en su distribución espacial, así como la interacción de los elementos culturales, bióticos y físicos. En este sentido George Bertrand concibe el paisaje como "una porción de espacio caracterizado por un tipo de combinación cinámica, por consiguiente inestable, de elementos geográficos diferenciados -abióticos, bióticos y antrópicos-, que actuando dialécticamente unos sobre otros hacen del paisaje un conjunto indisoluble que evoluciona en bloque tanto bajo el efecto de las interacciones entre los elementos que lo constituyen como bajo la dinámica propia de cada uno de los elementos considerados separadamente (Bolós, 1975, p. 69).
Por otra parte, los seres humanos están distribuidos ampliamente sobre el espacio terrestre y los científicos sociales desean determinar factores, explican las actividades humanas a pesar de la amplia variedad de sus ambientes y que explica las diferencias en la conducta de los grupos humanos que ocupan el mismo espacio (Gross, r., 1983, p. 88).
- c). Un tercer aspecto que constituye la Ciencia Social es el estudio de los sistemas e instituciones básicas así como las relaciones entre individuos e instituciones y entre las instituciones políticas, económicas y sociales. Dentro de la Geografía social, debería introducirse el estudio de los sistemas económicos, políticos y sociales, que a su vez actúan interdependientemente. Unos se refieren a los recursos económicos, otros al control por parte del poder de dichos recursos y de los sistemas sociales, y los últimos a la interacción a nivel personal, familiar y social.

- d). El cuarto elemento que comprende la ciencia social se refiere al cambio de las relaciones humanas y a las reinterpretaciones de las relaciones entre hechos presentes y pasados, que corresponde más a la Historia social y a la Sociología.

Desde esta perspectiva, aspectos tradicionales de la Geografía Humana se convierten en ramas de lo social, como indica Horacio Capel en el libro mencionado anteriormente. La organización de un espacio agrario en función de unos intereses económicos o sociales, espacio que puede superar los límites de la región tradicional, el estudio del hinterland de una gran ciudad, los factores de ubicación de una zona industrial y su influencia en la estructura demográfica y social, el valor geoestratégico actual y a través de la Historia de un lugar determinado, la localización y el estudio de las bolsas de pobreza de un área metropolitana, son temas que van a desarrollar los objetivos afectivos (de comprensión y crítica social) y cognitivo en los estudiantes de los niveles antes mencionados. Paralelamente a los mismos y como instrumentales se pueden desarrollar los psicomotores.

Por estas razones sería necesario establecer unas nuevas formulaciones de la Geografía como ciencia social sin olvidar las clásicas, necesarias para que un alumno se sitúe en el espacio, comprenda los grandes conjuntos continentales y los de su propio país.

3.- Nuevas formulaciones curriculares de la Geografía como ciencia social.

Estas nuevas formulaciones curriculares deben tener en cuenta la maduración psicológica del niño, distinguiéndose en función de la misma como mínimo dos niveles, los básicos, que comprenderían el actual ciclo inicial y medio de la E.G.B., y los medios que abarcarían el ciclo superior y las enseñanzas medias.

3.1. Formulaciones curriculares correspondientes al ciclo 6-12.

Respecto a este nivel la Geografía se presenta como una materia que ayuda a formar en el niño los conceptos espaciales, que si son importantes en cualquier proceso de aprendizaje lo son más en una ciencia relacionada directamente con el espacio que no viene dado a priori sino que ha de ir elaborándose poco a poco, jugando en este sentido un papel decisivo el papel de la persona. Como es conocido existen tres tipos de relaciones espaciales, topológicas, proyectivas y euclidianas. Las primeras tienen en cuenta el espacio dentro de un objeto o figura particular comprendiendo las relaciones de proximidad, separación, orden, cerramiento y continuidad. En las relaciones proyectivas los niños son capaces de asumir un determinado punto de mira para realizar una serie de tareas e incluso pueden representarse los cambios de forma aparente de un objeto cuando se le contempla desde distintas posiciones con lo que se adquiere una idea de la perspectiva. Las relaciones de tipo euclidiano son más abstractas, interviniendo en las mismas la escala, orientaciones, distancias, ejes de coordenadas, etc.

La Geografía en este nivel y en función de estos aspectos psicológicos adquiere un gran valor educativo ya que puede ayudar a la maduración de dichos conceptos espaciales para introducir posteriormente al alumno en temas de comprensión social. Para conseguir esta finalidad se puede establecer una doble estrategia didáctica:

- a). El conocimiento de la madurez de conceptos espaciales de los alumnos mediante la utilización de mapas cognitivos. Sobre este aspecto hay bastantes publicaciones dedicadas básicamente a la ciudad desde el tradicional libro de Lynch en el que se fijaban los elementos de la imagen de la ciudad, sendas, bordes, barrios, nodos y mojones (Lynch, 1984). Por su claridad debe destacarse el trabajo de G.T. Moore en el que se distinguen tres estructuras esenciales de la organización del conocimiento, el nivel 1 indiferenciado y egocéntrico, el nivel 2 diferenciado y parcialmente coordinado en subgrupos fijos, y el nivel 3 coordinado abstractamente e integrado jerárquicamente (Moore, 1983, p. 114).

El autor de este trabajo con un grupo de profesores de EGB está estudiando y analizando mapas cognitivos de alumnos de este nivel sobre percepción de la ciudad en diferentes zonas de Madrid para definir el hecho urbano a partir de criterios subjetivos. El modelo que se utilizó se basaba en los siguientes aspectos:

- El dibujo del mapa mental del niño del itinerario de su casa al colegio.
- La respuesta a una encuesta sobre temas como la distribución entre localidad, región, nación, y continente; sobre la imagen mental de la ciudad basada en la distribución entre conceptos contrapuestos como higiene-insalubridad, comodidad-incomodidad, diversión-aburrimento, etc.
- La descripción de su barrio.

Sobre los dibujos de mapas mentales se distinguieron los tres niveles de maduración de conceptos espaciales, el indiferenciado con dibujos icónicos correspondiente a niños de 2ª de EGB, el

parcialmente diferenciado aunque las calles no se correspondan con la realidad que dibujan los niños de 5º de EGB, y el que presenta una relativa jerarquización que tiene como eje una calle principal que corresponde a un niño del ciclo superior.

Como dato auténticamente interesante los estudiantes del Colegio Público Lope de Vega de Madrid, que está situado a 200 metros del río Manzanarès, que ase constituye en un auténtico borde no lo distinguen en sus mapas mentales, posiblemente por la existencia de otro límite que es la M-30, que tampoco la perciben, en cambio sí dan gran importancia a la plaza de Cantoria, lugar de juego para ellos que se constituye en un nodo cuando realmente es un mojón ya que el punto neurálgico de la circulación es la Glorieta de Marqués de Vadillo. (Esteban, L.-Mengod, a., 1987, p. 11).

- b). Otro material de gran valor didáctico lo constituyen los libros de Cole y Beynon, traducidos al castellano en 1978, sobre ejercicios de localización espacial. en su introducción se dice: "El objetivo principal de los libros a la Iniciación de la Geografía es la de proporcionar a los niños ejercicios prácticos que los familiaricen con situaciones, y problemas de tipo espacial, que pueden encontrar en sus experiencias y en sus contextos mas amplios". Más adelante se afirma "las preguntas no han sido formuladas para que los niños las memoricen sino para ser comprendidas y razonadas" (Cole, 1978, p. 3).

Esta situación subjetiva en su ambiente social y cultural favorece a los alumnos de los ciclos iniciales y medios de enseñanza para ir comprendiendo los grandes problemas económicos y políticos que tiene la sociedad en su desarrollo en los diferentes espacios mundiales propios del ciclo 12-16.

3.2. Formulaciones curriculares correspondientes al ciclo 12-16.

En este ciclo, posiblemente terminal en la enseñanza obligatoria, debe alcanzarse el objetivo que repetidas veces se ha mencionado en este trabajo, que el alumno que termina sus estudios obligatorios se sitúe y comprenda la organización espacial de la sociedad en diferentes medios geográficos, los problemas históricos de la misma, las soluciones políticas y económicas que se dan a ellos. Esto va a exigir nuevas formulaciones curriculares sin olvidar las básicas, referidas a los grandes conjuntos geográficos mundiales y nacionales, a las características de los mismos.

La Geografía no puede convertirse desde una perspectiva educativa en una relación más o menos racionalizada y estructurada de los elementos que constituyen los diferentes espacios mundiales, de su descripción y comprensión científica. Desde la educación la Geografía se constituye como un instrumento que sirve para que el alumno, futuro ciudadano crítico, se sitúe y comprenda la sociedad en la que está inmerso, vea y racionalice los problemas que la misma tiene, estudie y comprenda las soluciones a los mismos. Únicamente desde esta perspectiva la Geografía como materia educativa tiene una clara finalidad. Atrás quedan los grandes estudios sobre regiones, cultivos, estructuras geomorfológicas o tipos de clima. Estos estudios como ha demostrado Yves Lacoste únicamente sirven para que los estados mayores, los utilicen y bombardeen en la pasada guerra del Vietnam una serie de zonas geográficas en función con sus razonamientos estratégicos. (Lacoste, Y., 1977, p. 67).

Por tanto, a nivel educativo, se trataría de establecer formulaciones curriculares que permitiesen comprender la organización de la sociedad en un espacio determinado, los intereses que subyacen en dicha organización. Esto nos lleva a establecer las nuevas formulaciones, respetando las clásicas que sirven de base, en estos niveles educativos, tales formulaciones ya fueron expuestas en el Primer encuentro de profesores de Geografía de Escuelas Universitarias de Magisterio respecto a este nivel educativo que puede adecuarse al ciclo 12-16 y 16-18. La estructura curricular de Geografía de España, materia impartida por el autor de este trabajo desde más de una década, se basa en las siguientes unidades temáticas:

a). Unidades de tipo metodológico:

- Magnitudes geográficas, niveles de análisis y empleo de escalas.

b). Unidades de tipo general:

- Situación geográfica y valor geoestratégico de la Península Ibérica.
- El medio físico integrado: estructuras morfológicas, sistemas de erosión, dinámica atmosférica, cobertera vegetal, circulación hídrica.

c). Unidades referidas a la organización social del espacio: durante más de una década se han desarrollado, entre otros, los siguientes temas:

- Valor geoestratégico de la Península Ibérica, básicamente en el curso 1985-86 durante el que España

- se integró en la OTAN.
- La organización del espacio latifundista español.
- La organización de los espacios agrarios que tienen como base la minifundio y la pequeña propiedad.
- La estrategia del capital multinacional en la industria española. Su organización espacial.
- El capital vasco y catalán y su relación con los espacios geográficos españoles.
- El fenómeno urbano español. Problemas sociológicos (las bolsas de pobreza) y medioambientales (climas urbanos, polución, etc.).
- Los desequilibrios económicos y territoriales y su reflejo en la demografía. La terciarización de la población activa española.

d). Trabajos de tipo prácticos.

- Estudio de Madrid y su hinterland geográfico en relación con el desarrollo económico de los "sesenta".
- Análisis del borde meridional de Somosierra y de la sierra pobre Madrid-Guadalajara.

Este planteamiento no significa negar la Geografía General o la Geografía Física, tradicionalmente consideradas, sino que al analizar un conjunto geográfico se estudia en profundidad una serie de conceptos generales, los elementos físicos y humanos que los constituyen y los factores que en él intervienen. Por ejemplo, en el concepto de torrencialidad hay que profundizar cuando se analizan las agriculturas tradicionales europeas en la cuenca del Mediterráneo, estableciendo su erosión en general y más particularmente en la del suelo arable. Es en este momento cuando adquiere un sentido geográfico el clima, y no en un estudio general de climatología, y dentro de la misma los diferentes regímenes de precipitaciones (Herrero Fabregat, C., 1986, p. 43).

BIBLIOGRAFIA

- BOLOS CAPDEVILA, M. 1976: "Paisaje y ciencia geográfica". Estudios Geográficos, 138-139.
- CAPEL, H. 1984: Geografía Humana y Ciencias Sociales. Barcelona, Montesinos editor.
- COLE, J.P.- BEYNON, N.J. 1987: Iniciación a la Geografía 2. Barcelona, Fontanella.
- DEBESSE ARVISET, M.L. 1974: El entorno de la escuela: una revolución pedagógica. Didáctica de la Geografía. Barcelona, Fontanella.
- ESTEBAN, L. - MENGOD, A. 1987: "Percepción urbana en E.G.B." Apuntes de Educación, nº 27.
- GEORGE, P. 1979: Los métodos en Geografía. Barcelona, Oikos-Tau.
- GOMEZ MENDOZA, J. et alt. 1986: El pensamiento geográfico. Madrid, Alianza Editorial.
- GROSS, R. et ali. 1983: Ciencias Sociales. Mexico. Limusa.
- HERRERO FABREGAT, C. 1986: "Presente y futuro de la geografía en las Escuelas Normales". Actas del Primer Encuentro de Profesores de Geografía de Escuelas Universitarias de Magisterio. Barcelona, Publicaciones de la Universidad.
- ISNARD, H. et alt.: Problématiques de la Géographie. París, Presses Universitaires de France.
- LACOSTE, Y. 1976: La Geografía, tomo IV en Historia de la Filosofía dirigida por F. Chatelet. Barcelona, Espasa Calpe.
- LYNCH, K. 1984: La imagen de la ciudad. Mexico, Ed. Gili.
- MORE, G.T. 1983: "El desarrollo del conocimiento del ambiente: revisión de la teoría constructivista internacional y algunos datos sobre las variaciones intraindividuales". Estudios de Psicología, núms. 14-15, pp. 109-122.
- REDONDO GONZALEZ, A.: La Geografía social, en Teoría y práctica de la geografía dirigida por A. García Ballesteros. Madrid, Alhambra Universidad.
- VILA VALENTI, J.: Introducción al estudio teórico de la Geografía. Barcelona, Ariel Geografía.

12. LA GEOGRAFIA EN UNA ENCRUCIJADA: ¿REDUCCION NATURAL O REDUCCION SOCIAL?.

Manuel Maurín Alvarez.

Profesor Titular de Geografía. Universidad de Oviedo.

Una articulación idónea de la Geografía "dentro" del Area de las Ciencias Sociales requiere solventar diversos problemas. Muchos de ellos -probablemente los más tratados en estas Jornadas- revisten un carácter estrictamente didáctico y están vinculados a las técnicas y métodos disponibles o ideados al efecto. Pero indudablemente algunos de esos problemas se encuentran enraizados en la intimidad teórica de la disciplina y en la propia definición de su objeto de estudio.

Cualquier solución metodológica, práctica o administrativa referente a la integración propugnada no tendrá garantías de pleno éxito si carece de una fundamentación en sólidos presupuestos ontológicos y epistemológicos, y si no hace claramente explícitos esos presupuestos. Esta comunicación se propone precisamente explicitar algunas reflexiones y argumentos en favor de un tipo de integración efectiva y no traumática: la que considera al objeto de la Geografía como una unidad de carácter siconatural.

1.- El problema clave de la Geografía: su carácter dual.

Prácticamente desde su institucionalización como disciplina impartida en los diversos niveles de la enseñanza la Geografía ha venido ocupando un lugar intermedio entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, peculiaridad que produce problemas constantes, colisiones con otras ramas del saber, y que alimenta las tendencias disgregadoras. Precisamente la paradoja establecida entre la vocación sintética y la realidad dual constituye el problema clave de la Geografía y ha desembocado ya en mares de tinta impresa.

Por desgracia, o tal vez simplemente por lógica, las diversas soluciones alcanzadas hasta el presente han terminado fracasando tras algunas décadas de espejismo triunfalista. Un repaso rápido de los principales tipos de soluciones adoptadas desde el punto de vista histórico y sistemático nos abrirá en este caso las puertas a la conclusión propuesta en la comunicación, la cual debe responder a la pregunta que inmediatamente suscita el título de la ponencia de referencia ("La integración de la Geografía en el Area de las Ciencias Sociales"): ¿cómo se puede integrar en un área exclusivamente social aquello que posee características a la vez sociales y naturales?.

Independientemente de cuál sea la respuesta acertada o la más aceptable, habría de quedar sentado al menos el principio de que el problema de la integración de la Geografía en el Area de las Ciencias Sociales a efectos de su enseñanza o difusión no es esencialmente distinto del problema de la integración de la disciplina en sí misma, hipótesis de partida en este caso.

2.- Soluciones adoptadas históricamente.

En el esquema gráfico se sintetizan las posibilidades teóricas de convivencia dentro de la Geografía de dos objetos de estudio, uno natural y otro social. La mayor parte de estas posibilidades han encontrado también en la realidad histórica de nuestra disciplina defensores y practicantes, y en algunos casos se convirtieron en paradigmas dominantes por algún tiempo.

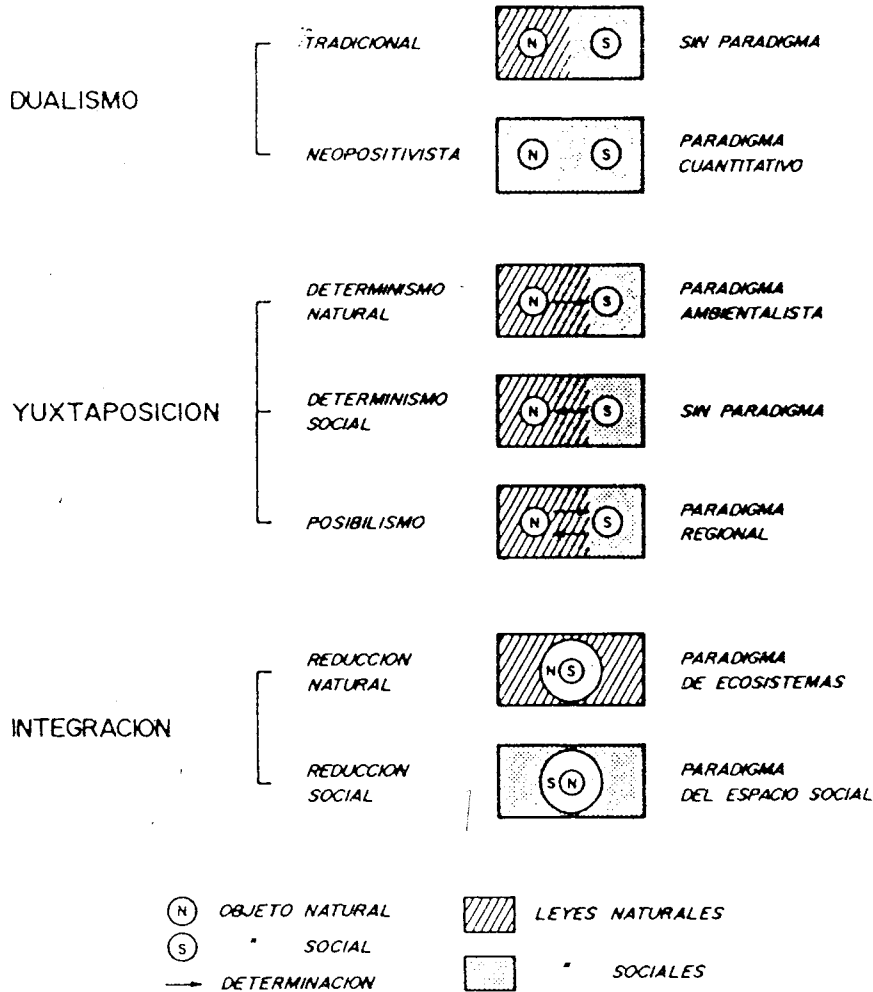
Aún cuando no sea frecuente encontrar en la historia geográfica a quienes preconicen abiertamente, como ideal, la coexistencia de una rama física y otra humana, desarrolladas sin conexión alguna y atenta cada cual a la profundización en sus métodos propios, en su objeto de estudio y en su parcela de investigación, es lo cierto que tal práctica resulta la más enraizada en la Geografía contemporánea. Así ocurre aún en muchos planes de estudio y en la literatura geográfica de difusión, por no hablar de los proyectos de investigación. Si en la mayor parte de los casos ambas ramas permanecen juntas en un mismo departamento universitario, ello es debido en mayor grado a los intereses institucionales comunes que a la presencia de una verdadera labor común, que de hecho no existe o es muy escasa.

Esta situación, que consignamos como "dualismo tradicional" (porque se ha venido manteniendo a lo largo del tiempo y no por otra razón), no puede ser planteada en modo alguno como solución a un problema del que es precisamente su máxima expresión.

En la segunda mitad de este siglo el standard científico natural, y más concretamente el standard físico, han sido planteados por los geógrafos neopositivistas y por otros científicos sociales como el instrumento adecuado para otorgar un impulso nomotético a las disciplinas sociales. Aunque algunos han visto en este intento una "tabla de salvación" para una geografía disgregada, la verdad es que no se trataba tanto de establecer leyes de conexión entre fenómenos naturales y sociales como de postular la exigencia de una explicación similar para los dos tipos de fenómenos, advirtiendo que las técnicas, los contenidos conceptuales y la estructura lógica de las explicaciones no tienen por qué diferir en uno y otro caso. En suma, únicamente se pretende una unidad metodológica pero no objetual, razón por la cual la "revolución

cuantitativa" a pesar de su amplio despegue de analogías e isomorfismos físico-sociales, de modelos matemáticos y simbólicos importados de las ciencias naturales, etc., no sólo ha dejado sin resolver el problema central de la Geografía, el dualismo, sino que ha contribuido a acrecentarlo más -si cabe-, como es bien patente en la actualidad.

TIPOS DE RELACION SOCIO-NATURAL EN GEOGRAFIA



Además de las tendencias dualistas, sean de carácter tradicional o neopositivista, ha habido intentos de procurar una yuxtaposición de los dos objetos de la Geografía. En el pasado estos intentos se canalizaron en la búsqueda de relaciones de causalidad entre la realidad natural y la realidad social (más comúnmente llamada "humana"). Exceptuando la posibilidad del determinismo social, que no ha llegado a practicarse en sentido estricto, tomaron cierto auge el determinismo natural y, sobre todo, el posibilismo.

El primero se ensayó tempranamente en nuestra disciplina, coincidiendo con el auge positivista decimonónico, y también tempranamente mostró su inoperancia e inconsistencia, degenerando en lo que se ha dado en llamar el "determinismo ambiental", suficientemente denostado como para ocuparnos ahora de él.

Para ir directamente al grano tenemos que reconocer que la "síntesis regional", fundamentada en el posibilismo (una supuesta contingencia en la relación entre el hombre y la naturaleza), tal como se ha venido practicando en este siglo ha fracasado en el propósito de integrar en una visión no desdoblada los elementos naturales y humanos que concurren en el espacio.

Sin negar otros muchos méritos, es evidente que la mayor parte de los trabajos de investigación y publicaciones de tipo regional, así como los programas de enseñanza regional se caracterizan en la práctica por el análisis y presentación yuxtapuestos de los temas naturales (relieve, clima, suelos, vegetación) y humanos (población, actividades económicas, hábitat), y por el desarrollo de cada apartado de acuerdo con el léxico y la lógica propias de la ciencia madre respectiva (geología, meteorología, etc.), quedándose reducida la proclamada síntesis a algunas frases forzadas y tópicas insertas en la introducción, en la conclusión y -no siempre- entre algunos de los capítulos. Son pocos los casos en los que la correcta elección de una dominante de referencia y la habilidad de el geógrafo han producido resultados más satisfactorios.

En definitiva, la "síntesis regional", espacio conceptual privilegiado para llevar a cabo la integración socio-natural, no ha sido capaz de cumplir ese objetivo. Y no puede ser de otro modo porque la yuxtaposición dual se reproducirá en tanto no tenga lugar una unificación o, al menos, un acercamiento en el nivel de la teoría: sólo una teoría que englobe en una visión única los hechos naturales y sociales que estudia el geógrafo será capaz de superar el dualismo imperante y de proporcionar métodos y técnicas adecuados para el desarrollo ulterior de una Geografía "sin adjetivos", por utilizar la terminología de Anuchín.

No se trata solamente de que esa Geografía "sin adjetivos" sea la única posibilidad de supervivencia de nuestra disciplina como tal y la única posibilidad de insertar sus contenidos en las programaciones escolares, sino también de que es algo reclamado por la propia realidad. Estando el hombre condenado a desarrollarse en la naturaleza y siendo impensable en el presente la posibilidad de otro modo de ser del hombre que no consista en su relación con la naturaleza ¿cómo es que no existe una ciencia que se ocupe preferentemente en estudiar las relaciones de interacción y en utilizar esos estudios y su difusión en provecho de la humanidad y de la naturaleza?, sobre todo teniendo en cuenta que la ecología sólo observa las relaciones en el marco de una naturaleza en la que el hombre es producto únicamente de impactos ambientales. ¿Acaso en su relación con la naturaleza el hombre no produce más que impactos?, ¿no se produce también a sí mismo -sus organismos sociales- y no produce naturaleza?.

Desde esta perspectiva reivindicamos de nuevo la necesidad de considerar las relaciones entre las leyes naturales y las leyes sociales sobre la superficie terrestre, así como que tal método de enfoque sea un factor esencial de diferenciación entre la Geografía y otras ciencias que estudian la naturaleza aisladamente o la sociedad aisladamente.

3.- Posibilidades actuales.

Naturalmente no se resuelve nada si no se especifica la manera en que el estudio de las interrelaciones debe llevarse a cabo. Descartados ya los supuestos dualistas o de yuxtaposición sicionatural, sólo restan dos posibilidades de integración teórica y metodológica en Geografía. Ambos reposan en una necesaria reducción de los elementos y estructuras de cada uno de los dos objetos (social y natural) hasta un punto en que las leyes, los métodos, los elementos y las estructuras se puedan compenetrar sin traumatismos. Una posibilidad es la reducción natural y la otra es la reducción social.

La operación resultante de una reducción natural, en la que sólo -o preferentemente- se consideran aquellos aspectos de la sociedad que pueden ser explicados recurriendo a leyes naturales, desemboca en lo que se conoce como Paradigma de Ecosistemas. Los argumentos en su favor se sustentan principalmente en la creciente popularidad de los planteamientos ecológicos y en el superior prestigio de que gozan las explicaciones físicas o biológicas frente a las sociales.

Sin negar el indudable interés de este paradigma y sin pretender menoscabar las ideas de sus defensores, nos permitiremos enumerar algunas preguntas-problema que se derivan de su aplicación:

- 1º) ¿Cuándo desesperadamente busca la Geografía el acomodo en un espacio científico propio que minimice los solapamientos con otras ciencias, una geografía de ecosistemas no terminará topándose frontalmente con una rama del saber que como la Ecología se ocupa ya de un objeto similar, sino idéntico?.
- 2º) ¿Sería científicamente admisible un reduccionismo basado en la aplicación indiscriminada del lenguaje y los métodos de las ciencias físicas y biológicas sólo porque se presenten como más unívocos, lógicos o desideologizados, sin considerar el hecho de que las estructuras y dinámicas sociales evolucionan de acuerdo a leyes diferentes que les son propias (autodesarrollo, autoconsciencia, creatividad, programación, etc.) y que no existen en los escalones inferiores de la organización de la materia?.
- 3º) ¿Utilizar el modelo científico propio de esos escalones en el escalón superior no conduciría a explicar sólo una parte (quizás la menos trascendente) del mismo, amputando la realidad social en lo esencial?.
- 4º) Y refiriéndonos al tema que ahora nos ocupa, ¿es justificable de manera lógica la integración en el Área de las Ciencias Sociales de una geografía a la que se le despoja precisamente de sus atributos

genuinamente sociales?, ¿en tal caso no sería más adecuado buscar un acomodo en el Area de las Ciencias Naturales?.

Nuestra conclusión está fundamentada en que, siendo la reducción una operación ineludible si se pretende la integración de dos objetos distintos y si se pretende superar la mera descripción de hechos, sería necesario asegurar que la integración sicionatural no amputase o modificase sensiblemente a ninguna de las dos realidades, para lo cual la reducción habría de realizarse a partir de la estructura más compleja, que incluye dentro de sí a otras de inferior desarrollo, o sea, debería realizarse a partir de la estructura social.

Por lo tanto, en nuestra opinión, la síntesis geográfica, la integración de la Geografía Física y de la Geografía Humana, y la integración de pleno derecho de la Geografía en las ciencias sociales sólo es factible a partir de la consideración de los fenómenos naturales desde una perspectiva social.

Desde esta perspectiva social, el medio ambiente geográfico se caracteriza porque "las aceleradas interacciones del hombre y el resto de la naturaleza han llevado a su humanización y su transformación en un medio o entorno apto para el desarrollo social (...) debiendo quedar identificadas sus diferentes partes en atención al grado en que son explotadas en función de los procesos humanos de producción" (ANUCHIN, V.A.: "Teoría de la Geografía", en Chorley, R.J.: Nuevas Tendencias en Geografía, Madrid, 1975).

Tal sería una definición de la Geografía adecuada a la óptica anterior, que puede conceptuarse como Paradigma del Espacio Social. Esta óptica parece ser la única que facilita el fortalecimiento y el desarrollo de nuestra disciplina, en tanto que los planteamientos dualistas o mecanicistas perpetúan su crisis y provocan una desintegración.

En cualquier caso debe entenderse que estas propuestas no anulan la posibilidad, y aún la necesidad, de que, sobre todo en el ámbito universitario, sigan desarrollándose programas de investigación especializados de Geografía Física y Humana, o de que se impartan programas docentes separativos. Únicamente se llama la atención sobre la necesidad de potenciar paralelamente a ello los estudios integrados y de aplicarlos en las enseñanzas medias y básicas.