

GEOGRAFÍA Y ENSEÑANZA SECUNDARIA (La educación de la mirada)

Mateo Marco Amorós
IES de Bigastro (Alicante)

RESUMEN

Para que la enseñanza tenga éxito ha de tener claros sus objetivos. La situación legislativa harto cambiante en materia educativa en la última década no ha propiciado la labor. En estas circunstancias hostiles se reivindica una mayor presencia de la Geografía en los planes de estudio, impartida por profesores especializados. Pero esa presencia debe de ser clara, nacida desde un criterio conciliador que integre en la medida de lo posible todas las corrientes geográficas.

Palabras clave: Enseñanza Secundaria. Legislación educativa. Corrientes geográficas.

ABSTRACT

Geography and secondary education. Education, in order to be successful, must necessarily have clear aims. During the last ten years, increasing doubts in the present Law for Education have not helped at all. It is precisely in such a difficult context that a movement has arisen for a greater presence of Geography in the curriculum, taught by specialised teachers. But if more geographic contents are ever included, it is however essential first to reach a widespread agreement among the prevailing trends in the discipline.

Key words: Secondary Education. Law for Education. Geography currents.

A D. José Fernández, a D. Pablo Perales y a Dña. Juana Luisa Riquelme, compañeros de Departamento en el bregar de la enseñanza de la Geografía y de la Historia.

La reforma de la reforma de la reforma...

Don Avito Carrascal, de tanto interés y plan que puso en la científica, minuciosa y obsesiva educación racional y positivista de su hijo Apolodoro consiguió hacerlo un desgraciado en vez de un genio. Nos lo cuenta de manera paródica Miguel de Unamuno en *Amor y Pedagogía* (1902). Y sería divertido si el argumento no terminara en un fracaso trágico. Apolodoro se suicida.

Esto se cita para advertir nuestra posición respecto a las teorías educativas que consideramos como instrumento y no como armazón constrictivo. En algunas experiencias didácticas de estos años de tanto ensayo y experimentación sobre los lomos del alumnado y del profesorado se ha dado en ocasiones más importancia a la metodología que al contenido y... ya se sabe, método sin conceptos, deriva en puro mecanicismo. Mucho queso de Skinner se ha gastado en esta ratonera.

La obsesión por lo *pedagógico*, un excesivo celo en ello como dogma, puede disminuir, por programado, el carácter humanista que nunca debe de perder el magisterio y puede convertir al maestro en sólo docente, en vehículo dócil, en avío docible; y al alumno en discente, en objeto por llenar. Despersonalizados los dos.

La experiencia de D. Avito Carrascal con su hijo nos sugiere que entre la genialidad y la idiotez puede haber un pelo de rana. Y que —al menos esto es lo que nosotros leemos en la novela— la enseñanza o la educación no se puede reducir sólo a técnicas sesudas y razonadas. El mismo D. Avito, lejano a la realidad, se pregunta con sorpresa: «¿Por qué habrán fracasado cuantos han intentado componer canciones de corro con lógica y buen sentido y que los niños las adopten?»

Frente al fárrago teórico y legal, creemos que para una buena enseñanza es muy importante la claridad y la estabilidad de todos sus factores. Por esto, nos quejamos de la excesiva ligereza con la que se ha actuado durante estos años en este sector. Es verdad que ningún plan de estudios puede ser eterno, pero tampoco fugaz. Ni siquiera fijo; pero menos, arena movediza.

A modo de ejemplo, en los días que escribo este artículo el gobierno valenciano ha publicado el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (DOGV, 8.03.2002) que modifica el Decreto 47/1992, de 30 de marzo, donde área por área se enumeran los contenidos a impartir por cada una de las asignaturas en cada uno de los cursos. Pocos días después se conocía el borrador de la Ley de Calidad del Ministerio que es fácil que pueda transformar el currículo diseñado.

Así, aunque quizás no tan rápido, llevamos muchos años haciendo la reforma de la reforma de la reforma... Hay quien con acierto ha comparado la situación de la Enseñanza en este periodo como si unos albañiles llegaran a nuestra casa, allá por 1985, con un proyecto de experimentación y prueba (Bachillerato General Experimental), y que empezando a enlucir la casa hacia principios de los noventa (aprobación de la LOGSE), todavía no se han ido; y los tenemos en la vivienda haciendo reparaciones...

¿Diecisiete años de albañiles en una casa donde estamos viviendo?... Ya lo dice el común: —Para hablar solo y volverse loco.

Por ejemplo, sólo revisar la variedad de textos publicados por las editoriales para un mismo curso y para una misma asignatura en estos años prueba en algunos casos que es difícil, muy difícil, saber dónde pisan nuestros pies y dónde, como profesores, hemos de asirnos para orientar al alumnado. Ha habido incluso editoriales que han publicado al mismo tiempo diferentes libros de texto para un mismo curso, en función de un proyecto didáctico u otro de la misma editorial. (LUIS, A. y URTEAGA, L., 1982. GARCÍA, J. y MARÍAS, D., 2000.)

Si el profesorado se desorienta, no puede ser buen guía. A veces nos hemos preguntado si acaso estaríamos en esa escuela en el mar que la Falsa Tortuga refiere a Alicia en el país de las maravillas, esa escuela submarina donde una de las materias impartidas es *Multi-complicación*.

José Manuel Cuenca Toribio (1996) se lamenta de la prolífica legislación educativa de los gobernantes españoles contemporáneos. No duda por ello en calificar al legislador de la Enseñanza como «*discípulo fiel de la esposa de Ulises*».

No le falta razón vista la realidad. El permanente revisionismo en el sistema educativo ha impedido —dirá Cuenca— una mínima decantación de métodos y enseñanzas. Lo peor, y aprovechamos otra cita, es que «*buena parte de la utopía hispana se inscribe en una de las esferas en que resultan más nocivos y censurables los experimentos apresurados y las iniciativas precipitadas: el mundo docente, el más grávido quizás de porvenir y el que afecta con mayor intensidad a una materia digna de todo respeto y casi sagrada, las energías e ilusiones de niños y adolescentes.*»

Por otro lado, una de las equivocaciones de algunos misioneros y predicadores de la Reforma (o de las Reformas) ha sido el construirla (o construirlas) con el rechazo y el desprecio total hacia lo anterior. En algunos casos llegando a lo extravagante, como decir del BUP, en tono despectivo, que era una enseñanza *libresca* —como si fueran malos los libros y como si ahora no los hubiera—, o que las evaluaciones eran vengativas y otras sandeces que se escribieron. Todo ello ha provocado, en algunos profesores confiados y de buena fe y que honradamente sentían como necesidad la revisión del quehacer educativo, el abandono de sus estrategias de siempre y el tanteo de nuevas maneras hacia un no se sabe dónde. Cierto es que, pasado el tiempo, y no demasiado, ciertas sugerencias didácticas, novedosas entonces, suenan ahora a broma.

La enseñanza de la Geografía

«*Sí, ésa será la distancia..., pero entonces, ¿en qué latitud o longitud me encuentro?*» (Alicia no tenía ni idea de lo que significaban esas palabras, pero al decirles le sonaban muy hermosas y nobles.)

(...)

«*Pero la Tabla de Multiplicar no significa nada; probemos con la Geografía. Londres es la capital de París, París la capital de Roma, Roma...*»

L. Carroll: «Alicia en el país de las maravillas»

La Enseñanza exige tener claros dos aspectos que aun pudiendo parecer de Perogrullo consideramos que son la base sobre la que debe asentarse todo profesor: qué enseñar y cómo enseñarlo. Esto que se supone estar tan claro para algunas disciplinas, en la enseñanza de la Geografía no lo está. Y no lo está porque respecto al qué enseñar —a pesar de posturas eclécticas— continúa el debate entre quienes defienden en exclusiva la enseñanza de una geografía descriptiva que ilustre a los alumnos con los nombres y la situación de las cosas y quienes defienden la enseñanza de una geografía humana que instruya sobre las relaciones del hombre con el espacio; o quienes defienden una geografía metódica y de modelos frente a los que apuestan por la geografía real. Al tiempo, desprestigiada por muchos la memoria, son los padres, por ejemplo, los que se quejan de que su hijo no sabe dónde está Francia, ni cuál es la capital de Eslovaquia, ni... Los padres o los medios de

comunicación. *El Mundo* (10.02.2002) publicaba escandalizado los resultados de una prueba de Geografía realizada a 47 jóvenes, prueba que consistía en decir la capital de Alemania, EE.UU., Francia, Argentina, Bulgaria, México y China. Sólo ocho estudiantes escribieron todas las capitales correctamente. Sorprendido quedaba el periódico por la ignorancia manifiesta en el resultado y mucho más en algunos disparates.

¿Qué enseñar en Geografía, entonces?... La propia evolución de la Ciencia Geográfica con la proliferación de «geografías» ha venido a sumar opciones repercutiendo, lógicamente, en lo metodológico. El cómo enseñarlo, ante la diversidad de lo que se puede enseñar, se abre en múltiples caminos posibles.

Pero esto no es malo. No es malo si se tienen claros algunos aspectos. Porque es necesario evitar el despiste del alumno de Secundaria ante la heterogeneidad de objetos y objetivos de la Geografía que, al fin y al cabo, puede terminar pareciéndole un cajón de sastre para el que se prestan más útiles otras disciplinas. Valga aquí, respecto a la identificación de la Geografía, una anécdota de este mismo curso.

Por razones de horario y de organización del centro en el que trabajo tuve que asumir un curso de *Actividades Alternativas a la Religión*. Uno de mis alumnos me preguntó: —¿Además de esta asignatura qué das?...

Le contesté tradicional que daba Geografía, Geografía e Historia. Extrañado el discípulo me retrucó rotundo: —Eso no existe.— Y cuando le di más explicaciones me corrigió: —¡Ah, tú... tú das Sociales!

Ya no sé quien tiene razón. Lo que está claro es que muchas veces para el alumno no existe Geografía porque para él la Geografía es sólo aprender los mapas; y fuera de este quehacer se trataría de otra disciplina.

No está de más el recordar aquí que la crisis de la Enseñanza de la Geografía en Gran Bretaña, que tuvo lugar hacia la mitad de los sesenta del pasado siglo XX, se produjo por la desorientación de métodos, en el debate entre una geografía teórica y una geografía real. De aquí nuestro interés y consejo por precisar un común.

El debate metodológico, que no ha de renunciarse a él, no debe ocupar el contenido de la asignatura. Hay que concretar con claridad qué queremos enseñar en los institutos: ¿Geografía?... ¿O acaso Epistemología?...

No cabe duda que en la enseñanza cala el debate científico sobre el sentido y quehacer de la Geografía. Pero si vivimos tiempos de desconcierto, la zozobra se transmite en los libros de texto, en las programaciones y en las aulas. Y esto no es bueno.

En el currículo de la Enseñanza Secundaria, en su Primer Ciclo (1º y 2º de ESO) el área (lo que hasta ahora decíamos asignatura) es de Ciencias Sociales y por ende, además de la Geografía y la Historia, también caben la Sociología, la Economía, la Antropología..., si bien son la Geografía y la Historia las ciencias que más llenan de contenidos el curso. Es más, algún equipo didáctico ha renunciado a una dimensión en la amplitud de las Ciencias Sociales conscientemente, por no confiar en su resultado, porque la formación del profesorado y la experiencia es mayormente de Historia y de Geografía. (GRUPO EDETANIA, 1997, 8)

Respecto a la formación del profesorado hay que señalar que esta es una de las realidades que consideramos muy importante y que por ello no hay que marginar en este análisis de la Geografía en la Enseñanza no universitaria. Es más, si atendemos a la Historia de la Geografía como materia escolar, especialmente en los casos de Francia, Inglaterra y Gales, para cuajar la asignatura de Geografía en la enseñanza primaria y secundaria, la experiencia habla de un primer paso fundamentado en la formación de un profesorado especializado y entusiasta que aterrizó luego en las escuelas y en los institutos. No estuvo exenta esta labor de un carácter casi misionero (GRAVES, 1985, 56 y ss.). En

España, la especialización y la preparación específica en las nuevas facultades de Geografía está en marcha. De favorecer el acceso a la Enseñanza no universitaria de estos especialistas geógrafos, la Geografía tendría una preciosa atención.

Porque siempre es delicado el afirmar y generalizar en estos ámbitos, de antemano se hace necesario matizar que hemos conocido y conocemos estupendas experiencias didácticas en Geografía desarrolladas por profesores que no son específicamente geógrafos.

De cualquier modo, en España, el profesorado de Geografía e Historia, en su mayoría, es un profesorado formado sobre todo en Historia y que, salvando excepciones aludidas, por lo común se muestra lejano a la Geografía o la contempla acaso como un medio o como un instrumento. O incluso, en ocasiones, como se deducirá más adelante viendo el ejemplo de una asociación de profesores, como un estorbo.

En este apartado, hay que considerar además que en las últimas convocatorias de oposición para acceder al Cuerpo de Profesores de Secundaria en el área de Geografía e Historia, el temario (B.O.E., 21.09.1993) se distribuye de la siguiente forma: De los setenta y dos temas sólo diecinueve son de Geografía, esto es un 26'38 %. De Historia propiamente dicha, treinta y cinco (48'61%); de Arte, once (15'27 %) y siete de Sociología y Política (9'72%). Tamaña desproporción, en aumento contra geógrafos si se compara con otras convocatorias anteriores, procura aún más que el profesorado sea más de Historia y Geografía que de Geografía e Historia. Por otro lado, no se puede olvidar que la «juventud» de las Facultades de Geografía y su escasez también ha contribuido para que el número de geógrafos en la Enseñanza Secundaria sea menor que el de historiadores. Aunque cualquier licenciado puede presentarse a cualquier asignatura, es obvio que los temarios están diseñados pensando en carreras concretas. En la actualidad, la reivindicación de crear un cuerpo específico de Geógrafos en la Enseñanza Secundaria, y por lo tanto con un acceso diferenciado de Historia, nos parece lícito. En algunas asignaturas se ha hecho, por ejemplo Informática, normalmente vinculada al área de Matemáticas e impartida por matemáticos, hoy tiene entidad propia en la convocatoria de oposiciones.

La creación de un cuerpo específico de profesores de Geografía en la Enseñanza Secundaria exigiría: o replantearse los contenidos impartidos en Primer Ciclo de E.S.O. y desglosar las Ciencias Sociales en Geografía un curso e Historia otro, como sucede en Segundo Ciclo o como se propuso en algunos proyectos en el periodo de arranque de la E.S.O.; o mantener el actual currículo atendiendo al curso dos profesores como se hace, en los casos que se hace, en el Área de Ciencias de la Naturaleza con Biología y Física y Química. De cualquier modo no son buenos tiempos para las especialidades en este ámbito educativo y menos cuando tanto se habla de interdisciplinariedad no sólo entre materias afines sino entre todas las materias. Además, claramente hay quien defiende la enseñanza de la Historia y de la Geografía y de las Ciencias Sociales de manera interdisciplinar, superando los compartimentos estancos (MONCLÚS, 1992). Pero lo que no cabe duda es que de aumentar el profesorado de formación geográfica, la asignatura cobraría un mayor protagonismo en la formación de los adolescentes.

La formación específica del profesorado y su profesionalidad está claro que determinan la fama de una materia. Especialmente entre el alumnado de Secundaria. Las encuestas realizadas por los Departamentos de Orientación en los Institutos preguntando al joven qué quiere ser o qué asignaturas son las que más le gustan, son ilustrativas al respecto por la variación de los resultados muy en función de las características de quien imparte la materia. Estas encuestas, salvo las excepciones de alumnos que tienen muy meditada su vocación, dan bandazos sorprendentes. Si hay un profesor responsable, cumplidor y formado, el resultado es agradecido. Pese a la mala prensa de nuestros adolescentes, en estos casos no suelen perdonar y son muy sinceros en sus respuestas, al menos en lo que se

refiere a cumplir con el trabajo y no ser arbitrario. Uno puede ser profesor simpático, uno puede ser «enrollao», «guay» y «colega» pero si no trabaja será tildado de vago. No lo correrán a gorreros pero no le perdonarán su desidia. No es la primera vez que se escucha en boca de muchacho eso de... «*Con fulanito lo pasábamos muy bien, pero no hicimos nada. Era un vago y llegaba tarde. Faltaba muchos días a clase. Nunca sabía por dónde íbamos*». Ser profesional es imprescindible.

En Francia, tras el fracaso bélico de 1871 —que parece el desastre francés, el *noventa-yocho* francés—, hubo un replanteamiento de muchos aspectos. Entre ellos, del sistema educativo. No fue absurda esta revisión porque ha habido historiadores que buscando causas de la derrota contra Prusia han acusado y acusaron responsable de esa derrota a la Enseñanza. Y algunos, más precisos, a la falta de conocimientos geográficos. De hecho, un historiador francés criticó que el Estado Mayor realizó graves errores geográficos y leyó mal sus mapas. Confusiones que condujeron al fracaso. «—*Necesitábamos aprender Geografía* —lamentaron algunos». Y en ese contexto de necesaria renovación, tuvieron por seguro que era mejor formar buenos maestros que un buen programa de estudios. Y concretamente, para el fomento de la enseñanza de la Geografía, para dignificar su prestigio en la enseñanza secundaria francesa, vistos los informes de Levasseur y Himly, más que nuevos planes, se propugnó el formar buenos geógrafos. La información recogida reveló dos razones que explicaban el abandono de la materia: la falta de especialistas y la futilidad de lo que se enseñaba (GRAVES, 1985, 55 y ss.). La importancia de un buen profesorado, profesional y comprometido, determina mucho el éxito de una asignatura.

Pero atención, no se puede olvidar que la formación del profesor condiciona, sin duda ni perversa voluntad, el objetivo de la docencia. ¿Qué enseñar?... ¿Cómo hacerlo?... Y también, rizando el rizo en un más difícil todavía, sonando redoble en caja templada, el para qué la Geografía que se pregunta el profesorado responsable.

La respuesta a esta última pregunta, que no es nueva, no está clara entre los profesores, dependiendo de su formación específica. Así, como ya se ha dicho, hay maestros para quienes la Geografía no es más que un medio, mientras que para otros es un fin en sí misma. Por las razones referidas más arriba, en la Enseñanza Secundaria son menos los profesores que consideran la Geografía como fin; mientras que ejemplo claro de la primera opción es la que se deduce de las manifestaciones del colectivo denominado Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía (AEPHG) y que ilustran lo que dijimos de la Geografía como estorbo.

En el mundo de prisas en el que vivimos, donde lo primero es lo primero, no es gratuita la inversión del orden de los términos, de Historia antes que Geografía (cuando lo oficial es Geografía e Historia), porque aquí sí que parece que el orden de los factores altere el producto. Creemos por tanto, que el propio nombre delata sin tapujos las prioridades del colectivo. Dicha asociación, ante la propuesta de mínimos presentada por el Ministerio de Educación en diciembre de 2000, publicó para suscitar el debate lo que sigue: «*Si bien valoramos una mayor presencia de contenidos de Geografía en la ESO, nos preocupa la distribución propuesta por el Ministerio, pues el comienzo de curso siempre está ocupado por la Geografía (incluso en 2º de la ESO, tradicionalmente ocupado por Historia), lo que puede significar, si no lo remedian las comunidades autónomas ni los centros, que no se llegue a estudiar historia en toda la ESO hasta cuarto curso.*» El poso del subconsciente es revelador. Visto lo anterior, y aun teniendo en cuenta que no se trata de una opinión general de todos los miembros asociados sino de una reflexión para el debate, se interpreta con claridad que algunos profesores de Geografía e Historia, al menos algunos, perciben a la Geografía como dificultad para el desarrollo de lo que consideran su principal cometido: enseñar Historia. No obstante, en cualquier caso la usan como ciencia instrumental por

necesidad, como medio. Mas al reducir la Geografía a mera herramienta cabe el riesgo de vaciarla de saber; y... ¿acaso existe Ciencia sin saber?... Evidentemente no.

Por otro lado, y también como muestra, una propuesta de diseño curricular para la E.S.O., en el Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, concentraba los contenidos geográficos sólo en el Primer Curso de E.S.O. bajo el título «El aprovechamiento económico de los recursos naturales. Sociedades que generan». En Segundo y Tercero se desarrollaban los temas de Historia, para ya en Cuarto curso contemplar aspectos de la actualidad desde una perspectiva sociológica. (FLORES, T. y LÁZARO, M.L., 1991). Precisamente esta propuesta nos parece uno de tantos ejemplos de la alegría o la irresponsabilidad con la que se ha construido la Reforma.

No es el momento de analizar desatinos, pero los hay jugosos. Parece mentira pero no ha pasado tanto tiempo para que sintamos tan trasnochados y ridículos algunos planteamientos.

Concentrándonos en la Geografía, entre las prioridades, sin renunciar necesariamente a la riqueza de las corrientes geográficas, para su enseñanza en los niveles no universitarios, ha de tenerse clara alguna definición consensuada sobre qué es la Geografía y los objetivos que pretende en estos niveles educativos. De otro modo, ante el barullo de tendencias y de filosofías sobre la Geografía, el alumno puede desorientarse y no apreciarla sino como un hato de temas que mejor son tratados por la Economía, mejor por la Agronomía, por la Física, o por cualquier otra ciencia especializada de las que se nutre la Geografía. Por esto, uno de los aspectos que habrá que desenmarañar, con el fin de ofrecer un producto consistente al alumnado, es que la Geografía no es una suma de Ciencias, sino una Ciencia que, sirviéndose de otras, tiene entidad propia, no por adición sino por fusión. En este sentido siempre nos han parecido de gran interés las reflexiones en torno al mito de la unidad de la Geografía realizadas por Alain Reynaud en la segunda parte del libro *La géographie entre le mythe et la Science. Essai d'epistemologie*. Conscientes de la dificultad de clarificar lo que proponemos, de cara a la docencia habrá que mantener algunos presupuestos firmes. Por nuestra parte, cuando fuimos invitados por los profesores Rico y Olcina de la Universidad de Alicante a impartir una charla con los alumnos que terminaban la licenciatura quisimos dejar claro nuestra opinión al respecto. Para ello echamos mano del popular dibujo de Grot publicado en *Geocrítica*, en el que se representa a un cocinero-geógrafo feliz que cuece en una olla las diferentes ciencias de las que se nutren los geógrafos. El guiso para ser bueno ha de ser síntesis de sabores, nunca lo deslavazado. Para nosotros, si no hay cocción integradora, no hay Geografía, al menos en su valía para la enseñanza. En Secundaria, recitando a Jaqueline Beaujeu-Garnier: «*La geografía no debe ser yuxtaposición gratuita ni desmembramiento analítico; ante todo, la geografía es síntesis concertadas*».

Reynaud recopila y somete, en el estudio referido, otras imágenes sugestivas respecto a la labor geográfica, unas más afortunadas que otras, como suele pasar con las comparaciones: geografía-encrucijada de disciplinas (J. Beajeau-Garnier, Ch. P. Peguy), geógrafo-director de orquesta (P. George, M. Gautier), geógrafo-médico de medicina general (M. Boyé, P. Gourou, M. Gautier), geógrafo-ensamblador (A. Gilbert), geógrafo-agente de enlace (A. Allix) o geógrafo-trapero intelectual (J. B. Mitchell).

En definitiva, lo que pretendíamos era validar la tesis de Vidal de la Blache o de Fisher sobre la Geografía. Precisamente para evitar al alumnado el que la ciencia geográfica le parezca un remedo parcial de lo que preocupa y ocupa a otras ciencias. Todo ello para impedir que se nos vea como físicos frustrados, sociólogos frustrados, economistas frustrados, geólogos frustrados, precaver que el geógrafo aparezca ante el alumno como perfecto candidato con complejos a optar al título popular de *Aprendiz de todo, maestro de nada*. En

las Ciencias Sociales ha habido mucho complejo por querer llevar la bata blanca. También en la Geografía. Y como la matemática se ha convertido en el lenguaje de la Ciencia, hay quienes han confundido lo científico exclusivamente con lo matemático y se han estropeado muchos estudios humanísticos con el afán de meter la realidad en gráficas logarítmicas y semilogarítmicas, con el afán de encorsetar la realidad en modelos cerrados que o nunca nos vienen o derivan en anorexia mental.

Abandonadas la síntesis y las interrelaciones, no pocos alumnos piensan que si están las otras ciencias especializadas para tratar lo que la Geografía trata, y lo están de manera minuciosa, entonces... ¿para qué la Geografía? No son pocas las veces que en clase un alumno nos dice que eso que explicamos es de Naturales o lo otro de Economía o... Por tanto y sobre todo, tendremos que, parafraseando a Vidal de la Blache, evitar la desintegración de lo que la Naturaleza reúne.

Profundizando en las diferentes corrientes de la Geografía observamos que hay cierta continuación entre ellas y advertimos que cualquiera de las opciones, si olvida la síntesis, la cocción integradora, y se queda en la especialidad, no tendrá campo geográfico, sino parcela geográfica para la que bien puede valer otra ciencia. Al menos esto último podrá sospechar el alumno.

Consecuentes pues con que no existe una sola Geografía habrá que tener claro qué Geografía o qué tipo de Geografía o qué geografías pretendemos impartir en Secundaria. Quizás lo más sensato sea evitar los corsés cerrados y aprovechar la variedad frente a lo uniforme. A este respecto hay quien ha optado con digna conciencia de cada una de las geografías por una visión «pluriparadigmática», así lo dice y hace el Grupo Edetania empleando —según unidades didácticas, necesidades u objetivos— los distintos métodos de las distintas escuelas geográficas. Graves, ya en 1979, había hablado del «pluralismo paradigmático» en Geografía. (GRAVES, 1985, 47)

Con este presupuesto abierto, el Grupo Edetania considera útil el modelo cuantitativo, «para instrumentalizar los datos que aportan», «para acercar la realidad geográfica al alumnado». «Sirve para trabajar la vertiente, sobre todo, deductiva». El modelo de la Geografía de la Percepción se considera interesante «para detectar las ideas geográficas previas». Y para aplicarlo sobre todo a la Geografía Urbana. Por su parte, la Geografía Humanista es válida para la creación de actitudes en relación con los ejes transversales que indicó la Reforma Educativa, a saber, educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la salud, educación para la igualdad de oportunidades, educación ambiental, educación del consumidor y educación vial; que en todo esto —labor titánica para el profesorado— hay que educar ahora. Siguiendo la valoración de lo heterogéneo del hacer geográfico, las llamadas «Nuevas Geografías» (Humanista, Idealista, Social, del Bienestar, Marxista y Fenomenológica, la Radical, Política, hasta Médica, Ecogeográfica, de los Riesgos... —que al parecer de todo hay en Geografía, como en buena botica—) son utilizadas por el docente según los objetivos que pretenda conseguir, pues desde esta perspectiva «pluriparadigmática» cada una posee valores pedagógicos (GRUPO EDETANIA, 1997).

Al cabo, en la didáctica de la Geografía observamos los mismos problemas que aparecen cuando intentamos definir qué es o para qué la Geografía... Cuestiones que han venido a convertirse en preguntas del millón. El alumnado ante tanta variedad, ante tanta diversidad, reduce la concepción íntegra de la Geografía y, ante lo difuminado del paisaje que ofrecemos, no es de extrañar que nos diga, cuando le contestamos que damos Geografía, que eso no existe; y reduzca su visión a lo que ha entendido más claro siempre como lo geográfico, esto es, las montañas, los ríos, la *geografía*, los nombres de las capitales y países y los mapas. Y acaso lo peor, el hastío. Cuando la geografía sólo fue nomenclatura

cantada en las escuelas que había que memorizar, cabe entender la opinión de J.R. Green en 1880: «No se puede idear castigo más espantoso para los peores criminales que hacerles estudiar un montón de libros de texto de geografía como los que los niños de nuestras escuelas se ven condenados a estudiar.» (Cit. en GRAVES, 1985, 55)

La educación de la mirada

Kofi Annan, Secretario General de Naciones Unidas, en un discurso a la Asociación de Geógrafos Americanos (1 de marzo de 2001), valoró el saber geográfico citando una cantinela común en su cotidiano quehacer internacional: «*Enseñadme los mapas*». Pero su valoración agradecida no se redujo sólo a la geografía como instrumento para la lectura cartográfica, sino también a su rendimiento para lo político, para lo ambiental, para lo económico y para lo humano. Antes, los participantes del XXIX Congreso Geográfico realizado en Seúl, en agosto de 2000, proclamaron una «Declaración Internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural» donde se enumeran con claridad los valores que aporta o puede aportar la enseñanza de la Geografía: sensibilidad hacia los Derechos Humanos, hacia el Medio Ambiente, comprensión de la diversidad, labor de puente entre las ciencias físicas y sociales...

Porque de mucho tiempo la Geografía ha sido «una carga para la memoria y no una luz para el entendimiento» —así lo cita Graves cuando estudia el caso británico—, habrá que *ofertar* una asignatura que limpie de tópicos lo geográfico al tiempo que procure la amplia visión que se destila del propio saber geográfico, una asignatura que responda a la diversidad de la Geografía pero sin dar una imagen desorientada, como se ha insistido más arriba. Hemos destacado *aposta lo de ofertar* porque no deja de ser relevante que andemos por la enseñanza como en tiempo de rebajas.

Desde nuestra opinión, la Geografía en el ámbito no universitario ha de educar la mirada, hacerla atenta para conocer, comprender, interpretar y ordenar la realidad. «*La Geografía es una materia que realiza una maravillosa labor de síntesis e interpretación del medio en que vive el hombre.*» (ÁLVAREZ, 1986, 91). «*No hay ciencia mejor adaptada —ya escribió J. Morse en 1789— a las aptitudes de la juventud y más adecuada para captar su atención que la geografía*» (Cit. en GRAVES, 1985, 53). Muchas citas redundan en lo óptimo de la Geografía para la educación, pero sin embargo entre la gente continúa pesando la idea de una Geografía nomenclátor, una geografía inventario de información objetiva frente a una Geografía sistemática e interpretativa.

La experiencia docente nos demuestra que el alumno adolescente vive un mundo interior tan intenso que apenas aprecia lo que le rodea. Como decimos entre maestros, hay que espabilarlos para que descubran dónde están. En este sentido son muy aleccionadoras las prácticas de Geografía Urbana. Cuando trabajamos el plano mental, como actividad lanzadera para abrir el estudio de la ciudad, es sorprendente lo que olvidan, lo que no ven: mientras sí detallan lugares de ocio, no significan otros servicios o infraestructuras urbanas básicas. Evidentemente sólo dibujan lo que para ellos existe más inmediato. Así, desde la Geografía cabe la tarea de ampliar la percepción desde una actitud comprensiva, explicativa y crítica de la realidad. El currículo de Geografía e Historia, pensamos, cubre con creces los contenidos a impartir; es más, como siempre, sigue siendo tarea difícil el cumplirlo íntegro. Aquí se comprende la opinión de profesores que se encuentran desbordados por unos programas tan amplios.

Aun así, deseáramos una presencia continua de la Geografía en cada uno de los cursos, desde Primero a Bachillerato. Una separación de Geografía e Historia posiblemente satisfaría a geógrafos e historiadores pero obligaría a una reestructuración de los cursos. Al

cabo sería una de tantas reformas entre las reformas que llevamos. Esto con la posible repercusión en otras asignaturas que se sentirían agraviadas; porque el horario del alumnado, de mantenerse entre las 30 y 33 horas lectivas semanales, no da más de sí. Obsérvese que un alumno que dedique, además de las clases, dos horas diarias a estudio y deberes, cumple bien la *jornada laboral*.

Quizás la clave esté en cómo hacer interesante para un joven lo que ocupa y preocupa a la Geografía. Aquí reside el quid y la vara mágica de la Enseñanza: cómo atraer la atención. Afortunadamente pensamos que la Geografía tiene atractivos que la pueden hacer muy sugestiva para los adolescentes.

En 1789, volvemos a Jedidiah Morse, decía: «*No hay ciencia mejor adaptada a las aptitudes de la juventud y más adecuada para captar su atención que la geografía*» (Cit. en GRAVES, 1985, 53). Desde la Geografía, el enseñar que la realidad es más rica y variada de lo que aparentemente observan nuestros ojos puede ser un acicate imán para la formación de nuestros jóvenes. Mucho sobre esto, por ejemplo, supo la Institución Libre de Enseñanza (VV.AA., 1984). Como muestra un botón. El cuestionario de campo diseñado por Manuel B. Cossío es ya suficiente ilustración para entender la necesidad de educar en el aprendizaje del ver, en la educación de la mirada para el conocimiento de que las cosas no son cosas, sino que tienen un nombre específico y su razón o razones de ser. Por cierto que nos parece un cuestionario de trabajo de campo muy geográfico. De paso, este documento denuncia la caricatura que algunos pedagogos han hecho de la ILE a la que blandieron como bandera y ejemplo a imitar reduciéndola a pelele. También que eso de aprender jugando, sin esfuerzo, puede ser patraña; y que lo lúdico se ha confundido exclusivamente con lo ridículo.

Si como han postulado algunos, lo que enseñamos o ayudamos a comprender ha de tener relación con la vida misma y «*que el alumno sepa desenvolverse en las diversas situaciones que se le plantean en la vida cotidiana, que aprenda a reflexionar sobre los conflictos más relevantes del mundo contemporáneo y que sean conscientes de las graves injusticias del mundo actual para que tomen conciencia y contribuyan a disminuirlas en un futuro; (...)*» (FLORES, T. y LÁZARO, M.L., 1991, 12), la Geografía es una asignatura que bien se presta a ello.

Las sugerencias didácticas en torno a la Geografía son muy variadas. Y desde ellas se comprueba que estamos ante una materia que da mucho de sí y para todas las edades. Por ejemplo, Ramírez Sánchez-Rubio proponía para la meteorología una observación subjetiva para Primera Etapa de EGB (lo que hoy es prácticamente Primaria) y la utilización de instrumentos para Segunda Etapa de EGB y Bachillerato (Secundaria y Bachillerato actualmente, más o menos) (RAMÍREZ, 1982, 7). Vemos aquí cómo un objeto de estudio geográfico puede ser contemplado, y siempre de manera útil, en cualquier periodo educativo.

En definitiva, con la Geografía disponemos de una disciplina que se adapta de manera estupenda a las exigencias de la formación de los jóvenes: aproximación a la realidad, contenidos que se prestan a una metodología dinámica y muy variada con gran disponibilidad de materiales, fuerte carácter transversal e interdisciplinar... En fin, muchas virtudes que la convierten en materia atractiva, de las que gustan al público de ESO. Ahora bien, como decíamos más arriba, todo dependerá de un profesorado motivado, comprometido con su trabajo, bien formado y dispuesto para atender los contenidos geográficos sin los complejos del *maestro de nada*. También, de una política educativa menos arbitraria y que atienda a la Geografía no como comparsa de la Historia sino como ciencia independiente. Por su parte, el apasionante debate en torno a la razón de ser de la Geografía habrá de consensuar una postura ecléctica que sirva de fundamento para asentar contenidos geográficos y estrategias útiles para la Enseñanza Secundaria.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MARQUES, F. (1986): *La geografía activa en la escuela*, Escuela Española; Madrid, 2ª ed.
- BAILEY, P. (1987, 4ª reimpresión): *Didáctica de la Geografía*, Cincel, Madrid, 205 pp.
- BARRIO TEROL, J.M. (1998): «Interculturalidad, racismo y enseñanza de la geografía». En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Eines d'Innovació Educativa, nº 1, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 85-90.
- BOIRA, J.V.; REQUES, P. y SOUTO, X.M. (1994): *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*, Nau, Valencia, 112 pp.
- CAPEL, H.; LUIS, A. y URTEAGA, L. (1984): «La geografía ante la reforma educativa». *Geocrítica*, nº 53, septiembre, pp. 3-77.
- CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1986): «La geografía en un curriculum de ciencias sociales», *Geocrítica*, nº 61, enero, pp. 5-33.
- COMES I SOLÉ, P. (1998): «Els problemes de l'ensenyament de la geografia». En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los retos de la Enseñanza de Geografía e Historia del siglo XXI*, Eines d'Innovació Educativa, nº 2, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 25-34.
- CUENCA TORIBIO, J.M. (1996): *Prólogo*. En VV.AA.: *Historia del Mundo Contemporáneo. Comentarios de textos históricos*, Port-Royal, Granada.
- FLORES, T. y LÁZARO, M.L. de (1991): *Un ejemplo de diseño curricular para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. E.S.O.*, Síntesis, Madrid.
- GARCÍA, J. y MARÍAS, D. (2000): *La Geografía en los libros de texto de Secundaria*, AGE.
- GÓMEZ BENEDITO, V. (1998): «El procedimiento explicativo de Espacio geográfico y su tratamiento didáctico a través del análisis sistémico: la Unidad Didáctica «El color del dinero». (Proyecto GEA-CLÍO). En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los retos de la Enseñanza de Geografía e Historia del siglo XXI*, Eines d'Innovació Educativa, nº 2, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 73-83.
- GRAVES, N.J. (1985): *La enseñanza de la geografía*, Visor, Madrid, 219 pp.
- GRUPO CIENCIAS SOCIALES «SILLA» (1998): «Geografía y Conocimiento del Medio según el grupo Suhaila». En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Eines d'Innovació Educativa, nº 1, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 63-67.
- GRUPO EDETANIA (1997): *Proyecto curricular para la Comunidad Valenciana. Área de Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Cursos 1º, 2º, 3º, 4º)*, Ecir, Paterna (Valencia).
- GRUPO JUAN XXIII (1998): «Intentos continuos de una reforma. Comunicación final del Grupo Juan XXIII. Curso 1996-1997». En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Eines d'Innovació Educativa, nº 1, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 69-77.
- GRUPO PANGEA (1998): «Materiales alternativos para la clase de Geografía». En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Eines d'Innovació Educativa, nº 1, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 21-27.
- LUIS, A. y URTEAGA, L. (1982): «Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar». *Geocrítica*, nº 38, Barcelona.
- MAESTRO, P. y SOUTO, X.M. (1990): *Diseño Curricular. Secundaria Obligatoria. Área de Geografía e Historia*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Valencia, 162 pp.
- MADALENA CALVO, J.I. (1998): «Geografía, medios de comunicación y conocimiento de la realidad social». En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los retos de la Enseñanza de Geografía e Historia del siglo XXI*, Eines d'Innovació Educativa, nº 2, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 111-120.
- MELCON, J. (1989): «La Geografía y la formación de los maestros en España, 1836-1914». *Geocrítica*, nº 83, septiembre, pp. 5-55.
- MONCLÚS ESTELLA, A. (coord.) (1992): *La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales*, Editorial Complutense, Madrid.

- MORENO, A. y MARRÓN, G. (ed.) (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, Síntesis, Madrid, 397 pp.
- PROYECTO KAIRÓS (1999): *Enseñar Geografía. Guía didáctica. Segundo Ciclo E.S.O., 3º*, Riialla-Octaedro, Valencia, 216 pp.
- PROYECTO TIEMPO (1996): *Tiempo. Ciencias Sociales. Proyecto Curricular*, Vicens-Vives, Barcelona, 99 pp.
- RAMÍREZ SÁNCHEZ-RUBIO, E. (1982): *La meteorología en la escuela*, Anaya, Madrid.
- RAMIRO, E. y BATALLER, V. (1998): «Pot ser constructivista la Geografía?». En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Eines d'Innovació Educativa, nº 1, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 43-47.
- REYNAUD, A. (1974): «El mito de la unidad de la Geografía». En *Geocrítica*, nº 2, Universidad de Barcelona, marzo, 1976. Reproducción de la segunda parte del libro *La géographie entre le mythe et la Science. Essai d'epistemologie*, Reirns, Travaux de l'Institut de Géographie de Reims, 1974.
- ROVIRA, P. y ORTÍ, R. (1998): «Innovació didàctica i reflexió del professorat». En SOUTO, X.M. y CERDÁ, R.: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Eines d'Innovació Educativa, nº 1, Federació d'Ensenyament CC.OO. PV, Valencia, pp. 91-96.
- SCHRAMKE, Wolfgang (1980): *La geografía como educación política. Elementos de un concepto dialéctico*. *Geocrítica* nº 26, marzo, pp. 4-52.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1990): «Proyectos curriculares y didáctica de Geografía». *Geocrítica*, nº 85, enero 1990, pp. 3-49.
- VV.AA. (1984): *Turismo y cultura. Homenaje a la Institución Libre de Enseñanza. Estudios Turísticos*, nº 83, Madrid.
- VV.AA. (1995): «La ciudad: didáctica del medio urbano». Monográfico de *Íber*, nº 3, enero, Graó, Barcelona.
- VV.AA. (1996): «Métodos y técnicas de la didáctica de la geografía». Monográfico de *Íber*, nº 9, julio, Graó, Barcelona.
- VV.AA. (1997): «Cine, geografía e historia». Monográfico de *Íber*, nº 11, enero, Graó, Barcelona.
- VV.AA. (1997): «La cartografía». Monográfico de *Íber*, nº 13, julio, Graó, Barcelona.
- VV.AA. (1998): «Nuevas fronteras de los contenidos geográficos.» Monográfico de *Íber*, nº 16, abril, Graó, Barcelona.
- VV.AA. (1999): «Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales». Monográfico de *Íber*, nº 21, julio, Graó, Barcelona.

Direcciones editoriales en internet

www.anayamascerca.com

www.ecir.com

www.ediciones-sm.com (En construcción)

www.editorial-bruno.es

www.editorialteide.es

www.editorialmarfil.com

www.INDEXNET.santillana.es

www.vicensvives.es

195.53.102.131 (Página web de McGraw Hill)

www.oup.com/es (Página web de Oxford University Press España)