

# REFLEXIONES EN TORNO A LOS CONTENIDOS DE LAS ENSEÑANZAS GEOGRAFICAS EN LA EGB Y BACHILLERATO ESPAÑOLES

PEDRO PLANS

*A la memoria del Prof. Dr. Francisco García del Cid, Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Barcelona, que fue un excelente maestro y gran educador.*

## 1.—INTRODUCCION.

Hace pocos meses asistí a una clase de Geografía en un centro de EGB. Se comenzó por advertir: "Hoy hablaremos del hambre en el mundo". Brillaban por su ausencia los mapas y cualquier otro medio de visualización.

Iniciado el diálogo, enseguida se vio que no era tal. Nadie dialogaba. Los alumnos hacían uso de la palabra siempre que les venía en gana. A los diez minutos estaban todos aburridos. Cada uno se divertía a su manera: en charlar con el vecino, o jugueteando. Y así hasta que dio la hora. En este momento, el profesor, a fin de sintetizar las pocas opiniones oídas clara y distintamente, dijo unas palabras. Como el barullo era mayúsculo, apenas pudimos escucharlas.

Aquel docente nada había previsto para el normal desarrollo de su clase. Sin embargo, parecía satisfecho por haber impartido una lección —según él— "activa"

## 2. EL PROFESORADO.

Existen hoy entre nuestros profesores muy variadas opiniones sobre cómo dar las clases:

a) Están, por una parte, quienes no ven la necesidad de que respondan a un plan, donde se recorran unas etapas; ni de que formen parte de unidades didácticas planeadas de antemano. La preparación de las lecciones sería casi un estorbo, una atadura. Se discuten asuntos, con muy escasa intervención del que enseña, sin recurrir a nada pre-establecido. Se termina con la puesta en común de las interpretaciones.

Este criterio ha arraigado en ciertos docentes jóvenes. Constituye fiel reflejo la vivencia personal a la que he aludido: un profesor desperdicia una hora lectiva; también sus alumnos. Y los padres son víctimas de un fraude. Porque ellos envían a sus hijos al centro para que se eduquen, y no a perder el tiempo.

Hicieron su carrera en Escuelas o Facultades deterioradas por la politización, la permisividad y el desgobierno. Muestran, por ello, grandes lagunas en su formación científica y pedagógica. Tienen, a veces, buenas intenciones pero escasa experiencia. De ahí esos "diálogos" sin proyección educativa. Y no cabe argüir que así se fomentan hábitos de expresión y raciocinio: resulta imposible formar intelectualmente a partir de un caos; del vacío de contenidos y de la ausencia de objetivos didácticos.

b) Profesionales que piensan en la absoluta necesidad de lecciones ajustadas a un plan y respondiendo a una estrategia.

Se trata de un grupo selecto, experimentado, y con reconocida vocación para el magisterio. Son vestigio de aquella espléndida floración de Maestros Nacionales y Catedráticos de instituto que dieron altura y solidez a nuestra enseñanza.

Afirman, con énfasis, que el nivel científico y pedagógico de los centros ha descendido; que nuestra educación se ha degradado, y atravesamos un "bache" muy difícil de remontar. Para ello —dicen— se necesitarán generaciones enteras de buenos maestros. Y es tal el hastío y la desazón que les producen actitudes que tanto difieren de la herencia recibida cuando se formaron —con personas procedentes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1918-1930), o de aquellas facultades universitarias de la brillante década 1920-1930— que estarían dispuestos a abandonar la enseñanza si tuvieran otro medio de vida. ¿Qué hacen? Convertidos en minoría silenciosa, callan y trabajan. Los hay —me consta— que piensan solicitar la jubilación antes de la edad reglamentaria.

El contraste es notorio: los profesores a que antes me referí claman, con ruido, por modos y actuaciones que no exigen esfuerzo. Todo resulta anárquico. Para ellos carece de sentido proyectar ejercicios, actividades, etc. La postura de los otros lleva como correlato la dedicación y el estudio; la entrega al alumno, el prever qué se hará en clase.

c) Un tercer núcleo estaría constituido por docentes ayunos de convicciones. Son masa amorfa, desengañada, con mediocre vocación. Individualmente, temen ser clasificados o catalogados de alguna manera, y que peligre su *status*. Viven atentos a su egoísmo y se dejan arrastrar por la corriente. En ella "nadan y guardan la ropa"; no adoptan posturas de coherencia. Reconocen, sí, que nuestra enseñanza está desquiciada, que va mal. Pero son incapaces de cualquier iniciativa. Apenas se exigen en su labor de clase: imparten una instrucción rutinaria. Ni siquiera se les pasa por la cabeza que algún día fueron llamados a ser educadores. Jamás piensan que deben educar a toda la persona. Ello reclamaría un compromiso profundo al que no están dispuestos. Se trata, en una palabra, de "profesores-funcionarios".

### 3. UNA ENSEÑANZA ENFERMA.

¿Cuál es el resultado? Que se margina en muchos casos uno de los grandes supuestos de la educación, del que nos habla Pedro Laín: la alegre voluntad de entregar a otro lo que se sabe (1). Se ignora, en suma, que la enseñanza, cuando alcanza su más alta cumbre, es *mayéutica*, y sólo llega a engendrarse en el discípulo lo que, al menos en parte, el maestro había antes engendrado. Porque éste sólo cumple su vocación si ayuda al feliz alumbramiento de algo —una verdad, un modo de ser— que, en cierto modo, ya existía en el alma del alumno (2).

Las repercusiones de tal situación a escala nacional son muy negativas, ya que el enseñar engendrando, es decir, la obra del pedagogo que sabe "implantar" en su discípulo cuanto le comunica, es la verdadera *formación*, distinta de la mera instrucción (3).

Ni se educa ni se forma; en el mejor de los casos, sólo se *informa*.

El remedio tendría que partir de una convicción: la de que todo proceso formador nunca puede prescindir de tres ingredientes básicos:

(1) Laín Entralgo, P.: *La vocación docente*. "Revista de Educación". Mayo, 1961- Junio 1962 - (Nueva Serie). Ministerio de Educación. Págs. 4-15. La Plata, 1962. Págs. 5 y 6.

(2) *Ibíd.* Pág. 7.

(3) *Ibíd.*

a) *Contenidos.*

Si hay que adiestrar intelectualmente a los alumnos, ello sólo se logra "a través de" unos contenidos.

b) *Metodología.*

La EGB y el Bachillerato tienen mucho, para el profesor, de estrategia y táctica militar. Y es menester plantearlas; hay que saber desplegarlas. Muy bien que, por ejemplo, el docente dialogue con sus discípulos, y ellos entre sí, acerca del "hambre en el mundo". Eso podrá constituir el centro de interés para una lección. Trátele, por tanto, eficientemente, con espíritu geográfico y método; buscando alcanzar, "a través de" esa realidad que se hace presente al alumno, unas metas educativas.

c) *Preparación en el maestro.*

Hoy, nuestros docentes estudian y leen poco. Y cuando lo hacen se nota, por desgracia, que seleccionan sus lecturas con poco criterio, a merced de la corriente más en boga. No leen "ésto" y "aquéllo" por móviles sólidos. Tenemos hoy una producción editorial extraordinaria, muy superior a la de todas las épocas anteriores. Pero ¿qué decir en cuanto a su valor real? Junto a obras de importancia, hay enorme cantidad de material totalmente desechable.

Nuestro profesorado adolece —como toda la sociedad moderna— de acciones irreflexivas, de una gran confusión moral, de una rara ingenuidad, y, a la par, de un criticismo negativo. No es, pues, de extrañar, que una oleada de incultura —de contracultura a veces— invada los centros.

Y su nivel científico es, salvo excepciones, bajo: un catedrático de instituto, con años de experiencia y reconocido prestigio, me comentaba, con disgusto, la campaña habida para reducir el número de profesores interinos, que desembocó en nombrar agregados —es decir, ya numerarios— mediante unas pruebas casi irrisorias por su llaneza. Sus palabras me parecieron reveladoras: "Acceden muchos a agregados sin conocer la materia, porque en las alturas, y debido a razones políticas, hay interés en cubrir los puestos docentes con personal de escalafón. Y a pesar de plantearse ejercicios fáciles, los superan con gran dificultad".

Pero no todos los males son achacables a tal o cuál sector de profesores. El marco legislativo incluye fallos de bulto.

En resumen: por muy diversas causas, y desde hace años, nuestra enseñanza está enferma.

#### 4. CONTENIDOS INADECUADOS.

Toda formación debe apoyarse en contenidos bien seleccionados. Pero ahora, en la EGB y en el Bachillerato, éstos adolecen de notorias deficiencias. Veámoslo para el caso concreto de la Geografía.

##### 4.1—INADECUACION DE LOS CONTENIDOS DE LA GEOGRAFIA EN LA EGB.

Debemos afirmar, en primer término, que los actuales planes y cuestionarios de EGB atentan, en cierta medida, contra la Geografía como disciplina autónoma. En los países de cultura latina y germánica se la ha considerado siempre como un saber con personalidad propia. Hemos sido víctimas de un mimetismo. Me explicaré:

En los Estados Unidos se han descuidado, tradicionalmente, los contenidos. En España hemos remedado de ese gran país, vía UNESCO, la llamada "área social"; amasijo de nociones históricas, geográficas y de educación cívica. No parece correcto, por argumentos de índole diversa.

Pero antes de exponerlos permítasenos hacer una llamada de atención sobre este fenómeno de mimetismo. Si preferimos imitar hagámoslo bien por lo menos. Seamos congruentes ¿Por qué no inspirarnos en la actual revisión que, en los Estados Unidos, se está llevando a cabo respecto de los planes de estudios correspondientes a la enseñanza básica y media? Es bien conocida hoy día la línea que siguen los partidarios —cada vez más numerosos— del "*back-to-basics*", de la vuelta a los contenidos del curriculum tradicional (el llamado "*core curriculum*"). Para percatarse de ello basta con asomarse a los medios de la opinión pública de aquel país (4). Aprovechemos las experiencias ajenas en buena hora, si se justifican racionalmente. Pero, sobre todo, beneficiémonos con los resultados de esas experiencias, que son muy aleccionadores.

Veamos ahora la argumentación a que aludíamos más arriba:

---

(4) Léase, por ejemplo, un reciente artículo en el que se analiza el estado de postración de la enseñanza media en los Estados Unidos, a escala nacional: Wellborn, S.: *Drive to rescue America's battered High Schools*. En "U.S. News & World Report". 8-sept.-80.

Una de las medidas que se proponen para salir de este "*impasse*" educativo, de cara a la década de los 80, es una mayor calidad en los contenidos del "curriculum", una mayor exigencia de contenidos, la vuelta a los contenidos "tradicionales".

a) *Argumentos pedagógicos:*

Esa integración no se justifica en aras de una presunta "interdisciplinariedad", que pone el acento en los conceptos y en los métodos, más que sobre los contenidos. La Geografía, en el plano pedagógico, representa, en nuestro modo de ver, una asignatura con personalidad propia que, en sí misma y por sí misma, es ya un área interdisciplinar por esencia. Es un gran campo de relación y síntesis, verdadera encrucijada de conocimientos heterogéneos, pertenecientes a muy diversas ramas del saber, naturales y humanas, que convergen hacia un objetivo que es la región; parcela de superficie terrestre homogénea en algo (5). Nuestra disciplina como ámbito de confluencia posee, pues, carácter y finalidades muy propias. Una afirmación de Wooldridge e East proyecta, en nuestra opinión, gran luz al respecto: "las proporciones y las relaciones entre las cosas son fenómenos en igual grado que las cosas mismas" (6). Y, añadimos, son acreedoras, por tanto, de un análisis científico y de un área bien diferenciada de enseñanza.

El carácter interdisciplinar de la Geografía no puede olvidarse al concebir un plan de estudios. Su autonomía debe ser respetada, tanto más si se arranca de esa orientación. Pero nuestros legisladores lo han ignorado. Hoy los alumnos no llegan a saber Historia; tampoco Geografía. Archivan en sus cabezas una serie de ideas flotantes, inconexas. Revelan gravísimos vacíos de nociones básicas, instrumentales. Se desconoce, por ejemplo, que el Júcar y el Segura son dos ríos importantes de España y, por descontado, su localización en el mapa; o, por citar otro caso, que los veranos en casi todo nuestro territorio se caracterizan por su sequedad. Las causas de tales ignorancias son desde luego variadas y complejas. Pero, insistimos, ésta es una: que la Geografía no se estudie como área bien diferenciada. Porque en la práctica docente ello se traduce en una mutua subordinación, con el consabido descenso del nivel general.

En definitiva: no existen razones educativas para "camuflar" la Geografía en esa "área social".

b) *Argumentos epistemológicos:*

Si comparamos los objetivos que persiguen Historia y Geografía, resaltan no-

(5) Plans, P.: *La Geografía en la Educación General Básica y en el nuevo Bachillerato*. "Didáctica Geográfica". N.º 1. Mayo, 1977. Publicaciones de la Universidad de Murcia. Instituto de Ciencias de la Educación y Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras. Págs. 7-20. Murcia, 1977. Págs. 8 y 9.

(6) Wooldridge, S. W. e East, W. G.: *The Spirit and Purpose of Geography*. Hutchinson University Library. First published, 1951. Revised and enlarged, 1958. 186 Págs., con 10 Figs. London. 1958. Pág. 175. Existe una versión española de la reimpresión del año 1956: *Significado y Propósito de la Geografía*. Compendios NOVA de Iniciación Cultural. Número 6. 197 Págs., con 10 Figs. Trad. de H. A. Difrieri. Ed. Nova. Buenos Aires, 1957.

tables diferencias: la primera tiende a reconstruir —con toda la fidelidad posible— el pasado. Los planteamientos del profesor deberán ser diversos. En las clases de Historia, a través de una documentación, las fuentes históricas, buscará, por decirlo así, “rehacer” lo que ya no existe. Las de Geografía, por el contrario, le exigirán una actitud muy específica: centrarse en lo que sucede hoy, y actualizar siempre las informaciones que proporcione a sus alumnos.

c) *Argumentos metodológicos:*

La Historia constituye el más puro ejemplo de ciencia *idiográfica*, es decir, estudia lo singular e irrepetible. De ahí su incapacidad para elaborar leyes. La Geografía es algo bien distinto; ofrece dos niveles, o planos de conocimiento, con verdadera entidad:

La *Geografía General* estudia fenómenos que se producen en la superficie terrestre agrupándolos en categorías, para hacer posible el conocimiento de lo real. Pueden ser observados y, aunque se den en lugares distintos, cabe compararlos. Y como determinados tipos de fenómenos que examina se repiten, la comparación lleva a elaborar conceptos generales que tienen el rango de leyes científicas. Es, por tanto, *nomotética*, y desemboca en la definición de *regiones genéricas*.

En cambio la *Geografía Regional*, al hacer la síntesis de los elementos y factores convergentes en una porción de superficie terrestre, define *regiones geográficas*, que son realidades únicas. Es, pues, *idiográfica*, como la Historia. Pero difiere de ella en algo muy sustantivo: dispone de un cimiento *nomotético* —la General— del que la ciencia histórica carece.

Historia y Geografía son, pues, en razón de su objeto, disciplinas bien dispares. No cabe fundir en un único cuerpo, en una misma área, el presente de la superficie terrestre y la reconstrucción de culturas pretéritas sin incurrir en un artificio (7).

En suma: resulta rechazable la integración de los contenidos geográficos e históricos en ese saber difuso, de límites borrosos, sin fisonomía precisa; el área “social” o de “ciencias sociales”.

La Geografía debe figurar en la segunda etapa de la EGB (alumnos de 10 a 14 años) como disciplina autónoma, fundamental. Y siempre que sea posible, conviene que las dos materias sean impartidas por profesores especializados. La

---

(7) Seguimos el razonamiento de Rey Balmaceda, R. C.: *Geografía regional. Teoría y aplicación*. Biblioteca de Ciencias de la Educación. Editorial Estrada. Primera edición, 1972. 193 Págs., con Figs., 17 mapas y 5 cuadros. Buenos Aires, 1972. Vale la pena notar que los criterios de este autor tienen para nosotros un especial interés, por referirse a una realidad educativa —la propia de la Argentina— afín a la española.

enseñanza geográfica es insustituible. Su desaparición equivale a eliminar esa parcela de realidad universal que compone su dominio, con grave perjuicio para los futuros ciudadanos.

Son, desde luego, innegables los efectos beneficiosos de una correcta interdisciplinariedad. En nuestro caso, de la adecuada coordinación entre los contenidos del gran campo interdisciplinar que es de por sí la Geografía, y los de Historia; siempre que no suponga subordinación para los saberes en juego. Ello vendría en detrimento de su eficacia formativa.

#### 4.2. INADECUACION DE LOS CONTENIDOS DE LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO.

Nuestra materia se distribuye en el Bachillerato tal y como sigue:

—Segundo Curso (alumnos de 15 años): Geografía Humana y Económica.

—Tercer Curso (alumnos de 16 años): Geografía e Historia de España y de los pueblos hispanos.

(No se cursa en el COU).

Pues bien, tal ordenación tendría que ser radicalmente distinta, y por muchas razones:

En primer lugar, parece claro —y nunca se ha olvidado al elaborar planes de estudios en las naciones occidentales— que si se pide a la asignatura una acción formadora sobre el intelecto, su enseñanza debe realizarse en tres sucesivas etapas:

- a) Una base de Geografía General.
- b) El mundo de hoy. Es decir; continentes y países.
- c) Conocimiento de la propia nación y de sus problemas actuales.

Es necesario que el alumno dé esos tres pasos, y por el orden indicado, ya que cada uno dispone para el siguiente. Haremos un breve comentario.

##### 4.2.1. *La Geografía General.*

Ha desaparecido de nuestro Bachillerato. En el edificio se suprimieron los cimientos: la Geografía Física. No voy a reiterar cuanto afirmé, en otra ocasión,

sobre tal dislate (8). Que sepamos, no existe plan alguno donde en vez de proponer la enseñanza del conjunto de la Geografía General se establezca, aislada, la de una parte de ella: en nuestro caso la Humana y Económica. En los trabajos e informes más serios, siempre que se habla de impartir éstas, se alude, como algo sustancial, a sus bases físicas. ¿Por qué se ha roto el andamiaje de la General? Sin duda, la Geografía Física ha sido víctima de los prejuicios de quienes no son geógrafos. Se pensó que eran aspectos inútiles, privados de interés práctico inmediato.

Las consecuencias son graves. Porque sin el marco de ideas que proporciona toda la General, no cabe educación geográfica. Al eliminar los contenidos geográfico-físicos, nuestra disciplina pierde su interés, su valor formativo y su misma razón de ser en el Bachillerato. Desaparecida la Geografía Física queda, "ipso facto", incapacitada la Humana. Lo verdaderamente geográfico y pedagógico es concebir la Humana con toda la rica gama de relaciones que en ella subyacen: estudiarla como coronación de un edificio. Nuestros docentes se ven así impelidos a abordar de sopetón esa asignatura; a enseñarla "in vitro", suspendida en el vacío. ¿Cómo van a comprender los alumnos hechos geográfico-humanos si desconocen su soporte natural? La Geografía Humana sólo adquiere auténtico sentido si examinan los elementos humanos del paisaje en el marco que les brinda la naturaleza.

Por otro lado, conviene advertir que la supresión de los contenidos geográfico-físicos ha sido hecha cuando más se advierte la necesidad de preservar la naturaleza. ¿Y cómo se pretenderá de unos ciudadanos que preserven una naturaleza para ellos desconocida? Porque sobre tal vertiente de la educación creemos imprescindible esa imagen coordinada que proporciona la Geografía Física, y que no cabe deducir del estudio de ciencias naturales aisladas. Con vistas a una orientación interdisciplinar de la enseñanza, la Geografía Física introduce un principio de unidad, es un factor de coordinación, en los contenidos sobre aspectos parciales del mundo natural.

En nuestro modo de ver la Geografía —toda ella— constituye la base insoslayable para la estabilidad de cuanto se pueda edificar. Únicamente sobre esta puede gravitar una enseñanza geográfica formadora.

No es posible eludir los contenidos de toda la Geografía General. Y cuando se hace, las repercusiones son nocivas:

- a) Imposibilidad de que el profesor enseñe la materia correctamente y que los alumnos la comprendan.
- b) Ella degenera hacia lo fragmentario e ilógico.

---

(8) Plans, P.: Op. Cit., Págs. 10-13.

c) La enseñanza y el aprendizaje se trivializan.

d) Privamos a los alumnos de un gran beneficio formativo: el que supone enfrentarse con unos contenidos que contribuyen a su madurez intelectual y humana, por situarles ante la coyuntura —nueva y original— de considerar fenómenos naturales y humanos, conocidos por otras disciplinas, de una manera distinta: asociados, en convergencia dentro de un espacio.

¿Poseen estos escolares capacidad para asimilar la Geografía General? Según nuestra experiencia, sí. El pensamiento del adolescente de 14 a 15 años es ya racional; puede elaborar conceptos generales. Por la vía inductiva se eleva a la idea de ley científica y adquiere la noción de causalidad a través del examen de unas circunstancias concretas. Un buen profesor puede conseguir que a estas edades se obtenga una visión, elemental pero ya sistemática, de la Geografía General. ¿Cómo? Mediante las oportunas comparaciones —analogías y contrastes— y estimulando de manera armónica las facultades de observación, análisis y síntesis de los alumnos (enseñanza activa). Es el momento en que una marcha *nocional*, descriptiva en el buen sentido, propia de la anterior etapa, debe dar paso a otra más razonada. En una palabra: los contenidos tienen que reflejar ya el armazón explicativo de la Geografía General (9).

¿Y qué se debe asimilar como más esencial? Que a cada gran tipo de clima le están asociados ciertos paisajes vegetales, unos suelos, unas variedades hidrológicas, y una vida animal; incluso un modelado y, con las debidas restricciones, unos paisajes agrarios.

#### 4.2.2. *La Geografía Regional.*

Se ha estructurado casi siempre sobre el marco de las divisiones políticas. Hay que cambiar de orientación. ¿Cómo?, elaborando los elementos indispensables para enfocar estas enseñanzas, y valga la redundancia, con un criterio regional. Es tema apasionante, abierto a la investigación metodológica y didáctica dentro de nuestra disciplina.

Vale la pena subrayar, una vez más, la trascendencia educativa de los estudios regionales.

Antes nos hemos referido, de pasada, al aprovechamiento prudente de la ex-

---

(9) Plans, P.: *La adaptación de los planes de estudios y de los cuestionarios de Geografía al nivel de los alumnos de Enseñanza Media*. Coloquio sobre problemas de la enseñanza de la Geografía. Zaragoza. Diciembre de 1961. "Revista de Educación". N.º 145. Año XI. Vol. I. Págs. 353-360. Mayo. Madrid, 1962.

perencia educativa de otras naciones. Volviendo a los Estados Unidos, más sensato que el adoptar ese "área de estudios sociales", que ya está sujeta a revisión en su mismo país de origen, sería el dirigir nuestra mirada hacia una aportación americana que — pese a algunas críticas saludables de orden técnico— ha supuesto una formulación explícita de los niveles intelectuales superiores a los que debemos aspirar en la formación de nuestros bachilleres y universitarios, si no queremos que su inteligencia y su personalidad se estanquen en el estrato mediocre del mero "recuerdo de conocimientos", del puro memorismo. Es obvio que nos estamos refiriendo a los niveles que, ya en 1956, B. S. Bloom y su equipo de investigadores denominaron *análisis, síntesis y evaluación* en su taxonomía de objetivos cognitivos (10).

Pues bien, en nuestra opinión hay pocas materias de estudio que como la Geografía Regional, se presten tan adecuada y directamente —a consecuencia de su propia naturaleza científica— al cultivo de esos hábitos intelectuales superiores.

En Geografía Regional, la explicación incide sobre el *análisis* de correlaciones, es decir, de las influencias recíprocas entre los distintos fenómenos de superficie. Gracias a ellas el alumno descubre y comprende los nexos causales, y éstas son operaciones intelectuales típicas — estudio de relaciones y sus conexiones, estudio de relaciones de causa-efecto— de la capacidad de análisis de B.S. Bloom. Pero es que, en Geografía Regional, el alumno aprende a no separar en su mente lo que constituye de por sí una trabazón. Alumnos y profesores se enfrentan con verdaderas "entidades geográficas", cuyo conocimiento debe abordarse desde diferentes ángulos, hasta llegar a "recomponer" ese todo estructurado y con un sello marcadamente original al que denominamos "región geográfica". El que profesor y alumnos, con un enfoque "activo", lleguen a descubrir y definir lo que confiere "personalidad" a una región, como resultado superior a la fase de análisis de las interrelaciones de los diversos elementos y factores que intervienen dentro del marco regional (físicos, biológicos, humanos, económicos, históricos, etc.), es justamente lo que caracteriza, según B. S. Bloom, al nivel o capacidad de *síntesis*. Por último, si alumnos y profesor proceden a la *evaluación* crítica de las regiones estudiadas, con referencia a criterios geográficos objetivos (valores naturales, eco-

---

(10) Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. M., Krathwoh, D. R.: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay Company, Inc. New York. 1956. Existe una traducción: *Taxonomía de los objetivos de la Educación. Clasificación de las metas educativas*. Tomo I. Ambito del Conocimiento. Versión española por I. Acarreta Arnedo. 234 Págs., con Figs. y cuadros. Editorial Marfil. Alcoy, 1972.

— En este sentido, la opinión pública en España comienza a reflejar también sus inquietudes. Léase, por ejemplo: González-Simancas, J. L.: *El universitario "escolar"* (I). Revista "Nuestro Tiempo". N.º 314. Año 28. Vol. LIII. Agosto, 1980. Sección "Paradojas Universitarias". Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA). Págs. 60-64. Pamplona, 1980.

El autor comenta a lo vivo el desenfoque de una enseñanza universitaria de escaso nivel intelectual, centrada, todavía, en el puro memorismo.

nómicos, etc., de cara al presente y al futuro), la enseñanza de la Geografía Regional se convierte en un fecundísimo vehículo para la formación intelectual superior del alumno: es presentarle los hechos geográficos en sí, no para que los almacene, sin estructurarlos en su memoria; sino para que aprenda a colocarlos en el lugar que les corresponde, con criterio de síntesis.

Los estudios regionales constituyen, pues, el instrumento idóneo para alcanzar los objetivos que justifican la inclusión de nuestra disciplina en un plan de Bachillerato. Por parte del profesor exige un dominio pleno de la materia; y mayor calor y entusiasmo en su función educadora.

Cabe diferenciar dos grandes apartados:

- a) Continentes y países.
- b) La Geografía de España.

#### 4.2.2.1. *Continentes y países.*

La base de Geografía General adquirida permite iniciar el conocimiento del mundo. Es labor sugestiva, pero dificultosa.

Estas enseñanzas no suponen de hecho introducir al estudiante en problemas regionales. Basta con que el profesor haga suya una división geográfica regional de las masas continentales, en armonía con su propia formación, sus preferencias y la bibliografía que utilice. En todo caso, bueno será dar primero los aspectos que sirvan de encuadre; "presentar", en una palabra, cada continente; aclarar sus rasgos más generales.

La experiencia muestra que tales lecciones de "presentación" revisten una importancia didáctica grande. Son auténticos apoyos del curso. El acierto en ellas hará posible que las restantes enseñanzas adquieran verdadera organización y se aparten de los patrones enumerativos.

Parece preferible estructurar la enseñanza de los continentes y países tomando pie de las grandes regiones naturales: Europa del Noroeste, Mediterránea, etc.; o de grandes tipos de paisaje: el gran bosque boreal de coníferas, la tundra, etc.

Resta por decir que un expresivo índice para calibrar, tanto en el Bachillerato como en la Universidad, la eficacia y sentido pedagógico de un profesor es ver si resulta capaz de impartir con acierto una asignatura de "Geografía Descriptiva" e interesar a sus alumnos.

Sobre la conveniencia de dar estas enseñanzas cabría hablar mucho. No obstante, han sido desterradas de nuestros cuestionarios de grado medio. Nos limitaremos a recordar que, hoy día, la ampliación de los problemas a su área continental, el disfrute de nuevos recursos naturales, el desarrollo de las comunicaciones ultrarrápidas y de los medios de información, no empequeñecen al mundo —como a veces se afirma—. Todos estos progresos crean la necesidad de conocer desde muy diferentes puntos de mira los países limítrofes, pero también el conjunto del globo, y por la humanidad entera. Y este conocimiento sin prejuicios, desprovisto de lugares comunes, vacío de estereotipos nacionalistas, es, de raíz, geográfico (11).

#### 4.2.2.2. *La Geografía de España.*

Ha quedado reducida a un mero “acompañante” de la Historia, en tercer curso. No entramos en la crítica de tamaño error. Lo hicimos en otra ocasión (12).

La enseñanza referente al Estado del que somos ciudadanos posee, en la adolescencia, importancia transcendental, e interés formativo insoslayable. Hace tiempo que todas las naciones cultas se han dado cuenta de ello. No hay plan de estudios que deje de prescribir para los 15, 16 ó 17 años, una asignatura completa sobre el propio país con orientación moderna. Y no se les ha ocurrido borrarla. Pues bien: esto que nadie ha hecho, lo hemos realizado nosotros.

Una Geografía de España debiera representar, en cierto modo, el remate de nuestro Bachillerato. ¿Y cómo distribuir sus contenidos? Pensamos que podría hacerse de la siguiente manera:

- a) Una visión de los hechos más significativos de Geografía General, Física y Humana.
- b) Ir, luego, a sus entidades regionales.
- c) Concluir con las relaciones que nos vinculan al resto del mundo.

Vale la pena comentar los tres apartados:

Debe comenzarse por unas lecciones de presentación. Es mostrar a los alumnos aquellos temas realmente esenciales. Esto facilitará en buen grado la tarea, al proporcionarles una imagen panorámica, y un casillero que permita colocar en su sitio cada asunto. Se trata, pues, de reflejar la originalidad geográfica de la Península,

(11) Cfr. *AEDE*. (Association Européenne des Enseignants): Sezione Italiana. *La Geografia. Orientamenti didattici europei*. Quaderni 4 dell'AEDE. 148 Págs. 1967. Roma. 1967.

(12) Plans, P.: *La Geografía en la Educación...* Op. Cit., Pág. 13.

dada por su situación y configuración. Pero sólo cabe entenderla comparando nuestro país con otros del mismo ámbito bioclimático.

A renglón seguido, vendrá el estudio analítico —según el espíritu de la Geografía General— de todos los elementos cuyo papel se precise conocer para penetrar en los hechos regionales:

—Relieve; sus características más señaladas: la mayoría de los rasgos bioclimáticos hispanos dependen, primordialmente, de nuestra situación en el mundo, y el relieve modifica en sumo grado cuanto se deriva de ella. Es preciso que los alumnos obtengan noción clara de las unidades que componen el relieve peninsular. El profesor nunca insistirá demasiado sobre este punto.

—Los climas: habrá que aclarar el comportamiento de los centros de acción atmosférica, influenciado por factores geográficos: un relieve muy dividido y la orientación.

—Hidrografía: no suele enseñarse con un sentido geográfico claro (13). El profesor procurará muy en particular desde la primera lección sobre las aguas continentales, que los alumnos se fijen en cómo cada elemento o factor del paisaje —relieve, climas, etc.— tiene mucho que ver con todo lo demás. Sabrán de verdad Geografía sólo cuando comprendan hasta qué grado unos factores repercuten sobre tales o cuales elementos. Y pueden comenzar a hacerlo al estudiar la hidrografía. Deben ver, por ejemplo, cómo influyen relieve y clima sobre los organismos fluviales. En una palabra: los ríos tienen que representar una síntesis de lo aprendido hasta el momento.

—Vegetación: interesa mucho que el estudiante comprenda que España —al poseer gran diversidad climática y edáfica— tiene una vegetación muy variada. Pero que, en conjunto, es también por su tapiz vegetal un país mediterráneo. Habrá que mostrar la influencia decisiva de los grupos humanos, yendo al pasado, a la Historia.

—Algunas características geográfico-humanas generales: es preciso que asimilen bien todo lo referente a la población y a la realidad económica. El docente debe exponerlas con orden y jerarquía y, ante todo, con espíritu geográfico. De no hacerlo enseñará contenidos simplemente enumerativos, inútiles, que actuarán como rémora de la inteligencia.

---

(13) Véase la orientación seguida en los capítulos referentes a Hidrografía en: Plans, P.: *Geografía de España*. Colección "DYA". Edit. Magisterio Español, S.A. Séptima Edición. 333 Págs., con Figs. Madrid, 1979.

Por lo que respecta al estudio regional, debe tenerse en cuenta que tal y como se exponen corrientemente nuestras regiones, carecen de interés y aliciente para los alumnos. Son temas que les resultan farragosos y antipáticos. Y es natural: el estudio de las regiones hispánicas suele encerrarse en moldes uniformes, bajo epígrafes comunes a todas ellas; situación, extensión, relieve, clima, hidrografía, vegetación... agricultura, minería, industria, etc., etc... Con ello, su "personalidad", queda, por completo, diluída; se hace tabla rasa de los contrastes que las diferencian. El estudio regional, en sí tan atrayente, se reduce a establecer un árido catálogo de aspectos físicos, humanos, económicos que desorienta y hastía a los alumnos. Este sistema, denominado jocosamente por los franceses de "tiroirs" (compartimentos), les introduce en un mar de confusiones. Tras algunas clases de esa enseñanza informe, o después de estudiar varias lecciones del manual, quedan envueltos en un océano de perplejidades; privados de asideros lógicos, y cualquier rasgo de una región lo atribuirían a otra.

Además, como el escolar que se enfrenta con su libro tropieza casi siempre, en Geografía Regional de España, no con descripciones y explicaciones jugosas, vivas, que muestren la originalidad de cada gran parcela de nuestro país, sino con frases escuetas —inventarios— que retienen mediante un violento esfuerzo de sus potencias, no progresa. El manual se le cae de las manos. Se desentiende de la marcha del curso. Y vienen los desánimos, los complejos y dramas familiares: el chico no estudia.

Esta triste realidad constituyó una de mis primeras experiencias cuando comencé a enseñar Geografía de España a bachilleres y a interesarme por los problemas didácticos de nuestra disciplina. Han transcurrido los años y, por desgracia, aún está ahí esa realidad, presente y viva.

¿Qué hacer como geógrafos y profesores? Se advierte de antemano que el punto de vista científico, geográfico, coincide aquí del todo con el interés pedagógico. La única manera de que cualquier lección sobre nuestras regiones resulte siempre nueva y útil para los alumnos es romper con esos esquemas, *cómodos pero monótonos*, y reagrupar sus elementos a fin de reconstruir el carácter propio de aquella porción de superficie terrestre que se estudia.

Eso es suscitar y alimentar la capacidad de síntesis de nuestros alumnos de Bachillerato en forma práctica y sistemática; y a nivel de EGB, presentarles la visión sintética de la Geografía.

Entonces había que rehacer los planteamientos y edificar sobre nuevas bases. Hablo de la década de los 50. Comencé una investigación didáctica mediante encuestas, dirigidas a escolares de todo tipo, y un estrecho contacto personal con

ellos e, incluso, con sus familias. Es decir: ejercí esa "dimensión orientadora del profesor", que considero vital en la docencia y que tanto enseña al educador, porque le brinda la posibilidad de conocer, en directo, cómo aprenden sus alumnos (14). Experimenté métodos y procedimientos. Fruto de esa labor fue un manual (15) adaptado a la mentalidad de los alumnos a quienes de acuerdo con el Plan que entonces regía tocaba en suerte estudiar España. Permítaseme decir que tuvo gran difusión. Inspiró obras de otros autores y fue utilizado en Departamentos de Español de varias universidades extranjeras, principalmente escandinavas. Pues bien: nuestras regiones aparecieron estructuradas según criterios bien dispares de los tradicionales. Porque mediaba un abismo entre presentar a alumnos de 11-12 años, pongamos por caso, la Depresión del Ebro, con los consabidos epígrafes de situación, extensión, relieve... agricultura, industria, etc., etc., a hacerlo resaltando su originalidad dentro de un esquema como el siguiente: "Una depresión con clima continental", "lluvias insuficientes e irregulares" "vegetación escasa", "una depresión muy poco poblada", "una sola gran ciudad", "la lucha contra la sequedad del verano: secano y regadío", "principales divisiones regionales", "tierras del Alto Ebro", "Pirineos y Somontano pirenaico" "borde montañoso ibérico y Somontano", "las tierras del interior". Como es lógico, era éste un marco válido tan sólo para esa gran región española, que nada tenía que ver con el utilizado, por ejemplo, para Galicia: "el extremo Noroeste de España", "un macizo granítico", "una región muy poblada", "principales recursos", "dos conjuntos de comarcas", "Galicia costera: las rías", "Galicia interior".

El manual fue reflejo de aquella investigación. Sus resultados los trasladaba enseguida a mi labor de clase, y los compulsaba con la realidad viva de la docencia. Pude darme cuenta, día tras día, en el aula, de la gran verdad que encierra el aserto de un gran maestro, Albert Demangeon: "es por esta evocación de la naturaleza y de la vida regionales por lo que la Geografía atrae a los niños" (16).

Pero debo referirme también a otra experiencia: la obtenida en tribunales para cubrir plazas de enseñanza media. Siempre nuestras regiones salen malparadas. Sinceramente: he visto a poquísimos opositores exponer una región española despegándose de la consabida lista de apartados. Tal vez por el afán de que "nada se escape, y decirlo todo". ¿Resultado? el inventario de siempre. Hay ahí una considerable falta de visión geográfica. "Menos Matemática y más espíritu mate-

(14) Cfr. González-Simancas, J. L.: *La dimensión orientadora del profesor*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, Octubre, 1980. En este trabajo, se hace un acabado estudio de la "orientación" como parte esencial del proceso docente; de la que se desprende la mejora del aprendizaje y la que se refiere a la misma enseñanza.

(15) Plans, P.: *Geografía de España*. Op. cit.

(16) Demangeon, A.: *Du rôle de la Géographie dans l'enseignement*. La Géographie. Cahiers de Pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré. Ed. Bourrellet. 125 Págs.. con 10 Figs. 1 Lám. París, 1953. Pág. 8.

mático”, afirmaba un gran profesor de Geografía Proyectiva, el Dr. Antonio Torroja. “Menos Geografía y más espíritu geográfico”, cabría decir, con verdad, sobre tan anómalos enfoques.

En definitiva: por lo que respecta a los niveles propios del Bachillerato (15 años en adelante), hay que ejercitar a los alumnos, por encima de todo, en la capacidad de síntesis necesaria para llegar, con la ayuda del profesor, a descubrir y poder definir la originalidad geográfica de cada región —es decir, lo que la tipifica—, en vez de presentar *retabílas lineales* que conducen a la descripción sucesiva, como en serie, y por consiguiente inorgánica, tanto de caracteres naturales, como de rasgos humanos y de actividades económicas.

Debemos acortar la distancia que media entre lo que se enseña y el mundo real. Para Orlando Ribeiro, el oficio de geógrafo estriba en ponderar la realidad espacial, describirla, comprenderla, ordenarla (17). Y como docente, añadiríamos, transmitirla a los alumnos —o, según su nivel, ayudarles a descubrirla— sin deformaciones ni violencias, sin despojarla de su contenido esencial: los paisajes o regiones. Ello es difícil, pero posible. Lo han hecho muchos. ¿Por qué no vamos a efectuarlo nosotros? La realidad geográfica es en sí tan diversa, encierra tal variedad, que siempre cabe considerarla bajo un aspecto adecuado y sugestivo —formador— para la mente de los estudiantes.

En cuanto a los contenidos de nuestra Geografía Regional, urge, pues, un cambio de mente. Nos va mucho en ello. Cabe preguntarse qué conocimiento tendrán nuestros bachilleres y, en general, el ciudadano medio, sobre esta España donde viven y que les vio nacer. ¿Podemos acaso esperar milagros como producto de enfoques caducos y rutinarios?

El profesor elegirá una determinada clasificación geográfico-regional. Se plantea la disyuntiva entre regiones formales o funcionales. Como afirma Rey Balmaceda, las primeras son las más adecuadas, ya que facilitan en mayor grado el estudio de correlaciones. El alumno puede captar, descubrir, la homogeneidad que en ellas subyace, sea por vía directa, sobre el terreno, o a través de caminos indirectos (medios de visualización).

Estas unidades regionales, pueden exponerse, también de acuerdo con el citado geógrafo argentino, según esta pauta:

---

(17) RIBEIRO, O.: *Réflexions sur le métier de géographe*. “Études de Géographie Tropicale offertes à Pierre Gourou”. ECOLE Pratique des Hautes Etudes-Sorbonne. VI<sup>e</sup> Section: Sciences Économiques et Sociales. Le monde d'outre-mer passé et présent. Première série: Études. XXXVIII. Págs. 69-92. Mouton. Paris. La Haye, 1972.

a) *Rasgos más perdurables*: Es decir, los físico-biológicos: relieve, clima, hidrografía, vegetación.

b) *Rasgos más dinámicos*: impronta de los grupos humanos:

—Proceso de poblamiento y características de la instalación actual.

—Uso del suelo.

—Ciudades más importantes; sus funciones.

c) *La coyuntura*:

—Problemas económicos.

—Relaciones en el ámbito nacional e internacional.

El estudio de los dos primeros apartados —rasgos físicos y humanos— tiene que llevar a definir la región geográfica, con toda su originalidad. Esta podrá arrancar, bien de un rasgo natural o de una combinación especial de varios que originen un tipo de paisaje. Serán esos hechos fundamentales los que deberán ponerse de manifiesto —de acuerdo con el enfoque sintético propio de la Geografía—, relegando a un segundo plano y, en su caso, omitiendo, los caracteres secundarios.

En una palabra: el profesor aplicará un criterio selectivo. Porque, insistimos, no se trata de inventariar los elementos que construyen esa porción de territorio a la que previamente atribuyó una unidad, del tipo que sea. Por el contrario, tiene que poner en evidencia su distinto peso y valor en la región geográfica. De ahí que el tratamiento de cada una debe ordenarse según epígrafes propios.

El maestro realizará, por tanto, una labor analítica en un primer momento —en cierto modo de investigación— basada en el uso y cotejo de mapas generales y temáticos; en la consulta de fotos; en el conocimiento de la localidad, a fin de establecer relaciones con fenómenos que resulten familiares al escolar; en análisis estadísticos, de acuerdo con la formación matemática del alumnado; en análisis diacrónicos, es decir el estudio de hechos en su evolución a lo largo del tiempo, a fin de aclarar etapas o situaciones pretéritas, cuando su existencia venga demostrada por relictos (18).

---

(18) Rey Balmaceda, R. C.: *Geografía Regional...* Op. Cit.

Efectuado este trabajo, hay que ir al examen de la coyuntura: la Geografía es ciencia de lo actual, y este último paso se centra *en comprender la región como un todo*, de manera sintética, y en el presente.

## 5. SENTIDO DE RESPONSABILIDAD.

Todo el cúmulo de razonamientos que acabamos de formular sería inoperante si se desvaneciera algo que gravita sobre la persona del maestro: su espíritu de responsabilidad e iniciativa.

Conviene, y mucho, que planes y cuestionarios obedezcan a orientaciones sólidas. Los errores incluidos en las normativas que han tenido una vigencia más o menos prolongada en las últimas décadas lo corroboran. Pero nunca constituirán el principal problema educativo. No olvidemos que un profesor forma, educa, por lo que *es*, y menos por cuanto sabe, o cree saber.

Para que nuestros centros superen el lamentable estado en que hoy se encuentran, es preciso formar educadores que lo sean de verdad; y no meros "enseñantes". Estos podrían ser sustituidos con ventaja, lo mismo en la E.G.B. que en el Bachillerato, y también dentro de la Universidad, por máquinas de enseñar.

El profesorado español necesita hoy, en dosis muy elevadas, sentido de responsabilidad, ética profesional. También formación en Ciencia y Pedagogía.

Fruto de esa disposición responsable debiera ser la enseñanza "activa", bien entendida, en la que el alumno aprende a pensar. Este modelo didáctico tiende, en efecto, a moldear su intelecto. Pero escasean los docentes que sepan "activar" al discípulo; plasmar situaciones de aprendizaje —más que *dar lecciones*— que, de algún modo, "revivan" aquellas etapas y procesos del pensamiento del investigador, del profesor, que desembocaron en los hallazgos, las ideas y los conceptos a transmitir.

Porque el auténtico maestro no se limita a depositar en sus alumnos cosas ya hechas, cristalizadas. Estos pasarían a ser meros receptores pasivos, y no les formaríamos. Tampoco puede calificarse de tal quien deja al alumno solo ante unas "actividades" indicadas en su manual o en las fichas, y que nunca serán verdadero acicate para el intelecto. A falta de una orientación, el alumno las ve como algo carente de sentido, postizo y artificial. Tampoco lo es quien practica la denominada "enseñanza informal", verdadera farsa, caricatura de la didáctica activa. Es el caso de la anécdota que sirvió para comenzar este trabajo.

El auténtico maestro es el que sabe poner en ejercicio las inteligencias y las voluntades de sus alumnos, en torno al estudio de contenidos fecundos.

Se impone una ingente tarea de formación del profesorado, que confiera a nuestros docentes una perspectiva amplia, útil, exenta de prejuicios, no encasillada en moldes estrechos.

El texto de un reciente informe publicado por el Club de Roma plantea nuevos caminos educativos si queremos hacer un mundo más justo y equilibrado, donde el espíritu de convivencia y equidad primen sobre los egoísmos y cualquier género de factores discriminatorios. Allí se afirma que en los planes de estudio, desde la educación general básica a la superior, conviene tratar a fondo no sólo campos especializados del saber; también problemas globales: los grandes ámbitos y temas vitales del hombre que, de una manera u otra, se ven ahora amenazados o bien ofrecen nuevos horizontes: la energía, la alimentación, el desarrollo tecnológico, el agua, etc., etc....

Pues bien: esa coordinación, esa síntesis de saberes, en apariencia heterogéneos y de contenidos diversos, es muy propia de la Geografía —General, Universal o Descriptiva, y de España—. Ella se encuentra intrínsecamente capacitada para desempeñar un gran papel si se desea proporcionar al futuro ciudadano una visión unitaria, orgánica, y no parcial, de los problemas mundiales. De ahí que constituya grave anacronismo, algo ajeno a la realidad presente y futura, el mutilar sus contenidos; capitidismínirla en los planes de enseñanza.

¿Qué sucede hoy? Por desgracia, es muy frecuente que las clases de Geografía se vean reducidas, en bastantes ocasiones, a una lastimosa pérdida de tiempo. No tenemos enseñanza de calidad. Urge enmendar tanto error teórico y práctico.

Las cuestiones que hemos abordado son complejas, y hasta polémicas. Resulta útil que su interpretación plantee discrepancias. Para que nuestra enseñanza salga del actual caos se precisa dialogar, contrastar opiniones y siempre hacer, trabajar, dedicarse, "cansarnos" en las clases; al prepararlas y al impartirlas.

En esta discusión bueno será tener en cuenta el conocido aserto de Saint Exupéry: "si disientes de mí no me ofendes; me enriqueces".

## 6. CONCLUSIONES.

Nuestras reflexiones han girado en torno a los contenidos de Geografía en la

enseñanza española. El balance actual no es halagüeño: existe un gran desnivel entre las condiciones mínimas imprescindibles y el ordenamiento oficial. Se impone una mejor distribución de las materias a cursar, que obedezca a los siguientes principios:

a) La Geografía debe ser considerada enseñanza autónoma en el segundo ciclo de la E.G.B.

b) El conocer la realidad geográfica del mundo de nuestro tiempo, y la de España, tiene que constituir uno de los objetivos primordiales de cualquier plan de Bachillerato.

c) Ello exige, ineludiblemente, una base de Geografía General, Física y Humana.

d) Las circunstancias por las que atraviesa nuestra Patria reclaman de los educadores un gran sentido de responsabilidad y de ética; ser conscientes de la obligación de formar hombres que conozcan el sentido de la vida y tengan ideales profundamente operativos.