

Didáctica Geográfica, 2.^a época
7, pp. 331-363
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2005

EXPECTATIVAS SOCIALES, RACIONALIDADES EDUCATIVAS Y REFORMULACIÓN DE LA FUNCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO IMPARTIDO EN LA ESCUELA ANGLOSAJONA TRAS LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: DEL ENCICLOPEDISMO CULTURALISTA AL ACADEMICISMO COGNITIVO

ALBERTO LUIS GÓMEZ
JESÚS ROMERO MORANTE
(Universidad de Cantabria)¹

RESUMEN:

El fin de la contienda bélica posibilitó la aparición de reflexiones en torno a la finalidad de la institución escolar y de las diferentes materias curriculares; junto a ello se formularon nuevos modelos didácticos a partir de los cuales se teorizó todo lo referido a la enseñanza y al aprendizaje. Usando como ejemplo el mundo anglosajón, en las páginas que siguen a continuación analizamos lo acontecido con la enseñanza de la geografía en los niveles no universitarios. Junto al reconocimiento de cambios y matices muy importantes, los firmantes de este trabajo ponen de relieve la existencia de una gran continuidad de fondo en lo relacionado con el entendimiento de la geografía como materia de enseñanza y con la función social del sistema educativo.

PALABRAS CLAVE:

Cultura, conocimiento académico, conocimiento escolar, enseñanza de la geografía, enciclopedismo, academicismo cognitivo.

ABSTRACT:

The end of Second World War created an environment which promoted debate on the ultimate value of educational institutions and of the different curricular areas. At the same time, new models of teaching were proposed which provided a basis for theorizing on all aspects of teaching and learning. Focusing on examples from the English-speaking world, in the pages which follow we aim to analyse relevant aspects of the teaching of geography at pre-university levels. As well as recognising very important changes and significant developments, the authors of this article seek to highlight fundamental continuities both in the understanding of geography as a subject for teaching and in the acknowledgement of the social function of the educational system.

KEY WORDS:

Culture, academic knowledge, school-based knowledge, geography teaching, encyclopaedism, academic formalism.

RÉSUMÉ:

La fin de la Deuxième Guerre a rendu possible l'apparition de réflexions au sujet de la finalité de l'institution scolaire et des différentes matières inscrites aux programmes. Parallèlement de nouveaux modèles didactiques sont formulés donnant lieu à une intense activité théorique sur tous les aspects de la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage. En s'appuyant sur l'exemple du monde anglo-saxon, nous analysons dans les pages suivantes le statut réservé à l'enseignement de la Géographie à un niveau non-universitaire. Les auteurs de cet article mettent en perspective l'existence d'une grande continuité de fond en ce qui concerne la conception de la Géographie comme matière d'enseignement et la fonction sociale du système éducatif, tout en reconnaissant néanmoins des changements et des nuances de grande importance.

MOTS CLÉ:

Culture, savoir universitaire, savoir scolaire, enseignement géographique, encyclopedisme, académisme formaliste

1. CULTURA, ESCUELA Y OTRA CLIENTELA PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: UNA EDUCACIÓN CIUDADANA PARA TODOS QUE NO DEJA DE LADO AL SUJETO DISCENTE

Al inicio de nuestras reflexiones debemos enfrentarnos con el tema de la delimitación temporal, asunto que, como es sabido, puede solventarse adoptando variadas soluciones. Tras sopesar diversos argumentos, y sin olvidar que F. K. Schaeffer publicó en 1953 su famoso artículo *Exceptionalism in Geography*, hemos creído conveniente tomar como *punto de partida* el inicio de los años sesenta; justamente la época en la que R. Chorley y P. Hagget defendieron ante un selecto público las bondades de la *new geography*. Todo ello, claro está, se realizaba en un contexto político en el que se imponían en el campo educativo políticas socialdemócratas; además, desde el ámbito psicopedagógico llegaban con fuerza al aula otras alternativas didácticas a las que ya prestamos atención en Luis (2000). El

corte final lo fijaremos en la primera mitad de los años ochenta, tras el triunfo del Partido Conservador en las elecciones celebradas en Gran Bretaña en 1979, pues por aquel entonces, como hemos resaltado en Romero (2005), ya estaba esbozado en ese país el camino que habría de desembocar en la promulgación del *National Curriculum*².

Unos meses antes de que finalizase la Segunda Guerra Mundial se aprobó uno de los hitos legislativos cruciales en la historia escolar británica: la *Education Act* de 1944. Amén de crear un Ministerio de Educación, dicha ley amplió la escolaridad obligatoria hasta los quince años, inaugurando así la era de la “secundaria para todos”. No obstante, y en conformidad con el espíritu de algunos informes previos emitidos por la Board of Education (1938, 1943), esta secundaria universal se organizó mayoritariamente de acuerdo con un esquema tripartito y selectivo, que se servía de un examen de acceso a los 11 años para distribuir a los alumnos en tres tipos de centros de desigual orientación y prestigio: *grammar, technical y modern schools*. La posterior constatación de que esta doctrina de “iguales pero separados” era en sí misma un instrumento que coadyuvaba a la reproducción de las diferencias sociales, y las consiguientes críticas contra la base clasista de la segregación estudiantil, reabrieron con fuerza el debate público e impulsaron una *reforma comprehensiva*, iniciada por las autoridades educativas locales de las áreas industriales en el ocaso de los cincuenta, y sancionada a la postre por un gobierno laborista en 1965. Esta era una vieja aspiración del Partido Laborista. R. H. Tawney la había formulado con claridad en una obra programática –*Secondary Education for All. A Policy for Labour*– aparecida hacia 1923 o 1924 (existe alguna duda en cuanto a la fecha), y que precisamente por su importancia fue traducida al español en 1932 por L. Luzuriaga, apenas un año después de publicar *La escuela única* (Luzuriaga, 1931). Frente a la organización dual o bipolar heredada, Tawney (1924: 23) clamaba por una solución radicalmente distinta: “...en lugar de educación «primaria» para las nueve décimas partes de los niños y educación «secundaria» para los excepcionalmente afortunados o los excepcionalmente capaces, necesitamos considerar la educación como dos estadios de un solo curso que abarcará el desarrollo total de la niñez y la adolescencia hasta los dieciséis años, y destruir los vulgares desatinos de la desigualdad de clases y la presión económica en una nueva síntesis educativa”. En la misma dirección, Luzuriaga (1931: 46-47) diferenciaba con nitidez entre la “escuela activa” como concepción pedagógica-psicológica y la “escuela única” que “... es fundamentalmente una aspiración pedagógico-social”.

1.1. *La mitad de nuestro futuro: otra clientela para la enseñanza secundaria*

Como es sabido, históricamente las propuestas de mejora planteadas en Inglaterra han encontrado un importante punto de apoyo en los informes realizados por encargo de la administración educativa. En la coyuntura citada, el Ministry of Education (1963) sacó a la luz el *Newsom Report*, elaborado por el *Central Advisory Council for Education (England)*. En su breve prefacio, el entonces ministro del ramo, Sir Edward Boyle, acuñó una frase que hizo fortuna: “El punto esencial es que todos los niños deberían tener iguales oportunidades de adquirir inteligencia, y de desarrollar al máximo sus talentos y capacidades”. La máxima resultaba muy oportuna, toda vez que este estudio –significativamente titulado *Half Our Future*– colocaba su foco sobre los nuevos alumnos que estaban llegando a secundaria, en particular sobre aquellos “con una capacidad media o por debajo de la media” que habían tendido a concentrarse en las *modern schools*. Para justificar la atención que se les presta, los autores recuerdan en la introducción “que constituyen, aproximadamente, la mitad de la población estudiantil” en esta etapa, y que por tanto devendrían en “la mitad de los ciudadanos de este país, la mitad de los trabajadores, la mitad de las madres y los padres, y la mitad de los consumidores” (p. XIII).

Dejando de lado los cinco apéndices finales –uno de los cuales ofrece una panorámica sobre la *Sex Education*–, el mentado informe se estructura en tres grandes partes. En la primera –*Findings*, capítulos 1 a 12– se insiste en que la situación social exigía un replanteamiento de la escuela desde una perspectiva mucho más atenta a las necesidades, los intereses y las características personales de unos alumnos a los que, pese a su diferente extracción social, se deseaba ofertar un *tronco común de enseñanza hasta los 16 años de edad*. En el segundo gran bloque –capítulos 13-20, *The Teaching Situation*– los redactores se ocupan de las implicaciones curriculares y organizativas que tendría una reorganización comprehensiva del nivel secundario, tanto en lo referido a la definición de las grandes metas educativas como en lo relativo a los criterios selectores y organizadores de los contenidos a impartir. Hay igualmente referencias a los objetivos de logro en el contexto de ideas más genéricas sobre la evaluación y los exámenes que se habían bosquejado en el capítulo décimo. En el bloque tercero –capítulos 21-25, *What the Survey shows*– se presentan los resultados de una encuesta hecha por el *Council* en 1961 que contiene información sociológica sobre los alumnos y su trabajo, así como acerca de los docentes y las labores que realizan. Se recogen también datos sobre los centros escolares que habrían de recibirlos.

Pues bien, el capítulo 19 de la segunda parte recoge sus recomendaciones sobre la enseñanza de las Humanidades. En su seno se reserva un espacio a *The Proper Study of Mankind*, dentro del cual encontramos las referencias a la materia que nos preocupa. Como siempre, lo primero que se constata es *la gran distancia existente entre el potencial formativo que se reconoce a la geografía, a la historia o a los estudios sociales* —sin el nivel de consciencia proporcionado por su estudio el ciudadano no sería “... a free man even though he has a vote” (p. 163)— y *la escasa percepción que tienen de ello unos alumnos que comprueban lo alejadas que están estas asignaturas de sus preocupaciones*, entre otras razones porque “... they cannot buy anything with this kind of knowledge as they can with physics ...” (ibid.). Las causas de esta situación se relacionan con *la distancia afectiva y psicológica de unos contenidos cuyos criterios de selección y organización han seguido lógicas estrictamente disciplinares*. Es evidente que las cosas podrían ser hechas de otra manera. Y, a modo de ejemplo, se comentan como alternativas unas lecciones sobre un pueblo de la India impartidas en un centro de Birmingham. Estos programas de trabajo, que implican en mayor medida a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes, llamando primero a la comprensión y luego a la discusión razonada de lo analizado, tendrían la ventaja de conectar mejor su mundo emocional con problemas reales existentes en la sociedad actual.

La puesta en práctica de otras formas de trabajo en el aula conllevaría el reconocimiento de dos cosas básicas: por un lado, la conveniencia de relativizar el estricto aprendizaje del método científico como meta fundamental, a fin de permitir el cultivo de otras vías psicológicas e intuitivas de aproximación a la realidad; de otro lado, y sin dejar de reconocer la importancia del pasado, la necesidad de conceder mayor audiencia a los asuntos de actualidad a la hora de seleccionar temáticas, pues en última instancia “lo que estamos viviendo en el mundo en 1963 no puede explicarse únicamente a partir de lo acontecido desde 1945” (p. 167). La solución vendría por *integrar en la organización curricular la amplitud y la profundidad en el tratamiento de los contenidos*, combinando los cursos organizados siguiendo la lógica de las disciplinas con otros, a partir del tercer año, articulados en torno a casos concretos. Lo cual, a pesar de lo que se cree en muchos gremios, “... no implicaría una pérdida de coherencia intelectual” (p. 167). Además de lo reseñado, creemos oportuno resaltar que los autores exponen claramente, en el epígrafe 515, la imposibilidad de alcanzar la totalidad de las finalidades formativas de la etapa con el mero recurso a la historia y la geografía. Junto a ellas, y por utilizar un lenguaje actual, sería menester aprovechar las aportaciones procedentes del ámbito de la Educación Cívica o de la Ética.

1.2. *El Plowden Report y la tradición progressive: lo enseñado y lo aprendido en la escuela primaria*

Justamente el mismo año en el que se publicó el informe que acabamos de comentar, Sir Edward Boyle encargó al *Central Advisory Council for Education (England)* la elaboración de un amplio estudio sobre la situación de la enseñanza primaria. La exhaustiva labor de dicho órgano consultivo terminó plasmándose en una magna y trascendental obra: *The Plowden Report* (DES, 1967, 1967a). Sus páginas reflejan tanto las nuevas demandas sociales al sistema educativo como la preocupación por su mejora global, especialmente en lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación inicial y permanente de un profesorado que, en el marco de la tradición psicocéntrica, es visto menos como mero transmisor de contenidos y más como dinamizador de las situaciones de aula.

Resumir siquiera el primero de los dos volúmenes —en el segundo se incluyeron la encuesta nacional realizada en 1964 y varios trabajos temáticos— se torna arduo debido a su gran extensión. Sus treinta y dos capítulos se engloban en nueve partes. En la primera de ellas —*Introduction*, capítulo 1— se detalla la tarea encomendada por el ministro: el análisis global de la enseñanza primaria y la transición a la educación secundaria. A la par se reivindica como prestigioso precursor a Sir W. H. Hadow, coordinador de tres informes alumbrados entre 1926 y 1933 —sobre la escuela infantil, la primaria y la secundaria— que se consideran los cimientos del sistema educativo británico moderno. Los cambios habidos en Gran Bretaña desde aquellas fechas permiten entender las diferentes características de un sujeto discente, cuyas capacidades serán consideradas el resultado de la interacción de dos factores básicos: la herencia y —de manera decisiva— el entorno en el que vive. Haciéndose eco del impacto producido por la orientación comprensiva en la enseñanza primaria, el volumen glosado presta especial atención a las cuestiones curriculares en un bloque —el quinto, *The Children in the Schools*— al que se reputa “... the heart of the Report”. La segunda parte —*The Growth of the Child*, capítulo 2— se ocupa del crecimiento físico y el desarrollo mental de los niños, poniéndose de relieve que la inteligencia y los logros educativos son el producto de factores genéticos y ambientales: “... both are learned. Intelligence refers to generalised thinking powers which have developed from experience in and out of school; attainments are more directly influenced by the school curriculum” (p. 22). En la parte tercera —*The Home, School and Neighbourhood*, capítulos 3 a 7— se desarrollan varias ideas de interés: la relación interactiva entre las instituciones educativas y un medio social cuya fuerza es tan grande que hace imposible pensar que

“la igualdad educativa pueda ser lograda únicamente a través de las escuelas” (p. 31); la importancia de la participación de las familias, puesto que “... la educación se interesa por todas las dimensiones de la persona...” (p. 48); el entendimiento del gasto educativo como una inversión con un impacto favorable en el desarrollo económico y social (p. 55); y la defensa de la función compensadora de la escuela mediante políticas de “positive discrimination” (p. 57). Entre las múltiples medidas enumeradas a este último efecto, no falta la alusión a la formación inicial del profesorado, urgida a mostrar una mayor sensibilidad por los factores sociales que condicionan el rendimiento escolar. La parte cuarta —*The Structure of Primary Education*, capítulos 8 a 14— se ocupó de analizar la situación político-administrativa en la que se encontraba esta etapa. Tras subrayar las ambigüedades de la *Education Act* de 1944 y las transformaciones sobrevenidas desde la publicación del *Hadow Report* de 1931, el equipo dirigido por Lady Plowden recomendó que en este nivel se incluyera a todos los niños con edades comprendidas entre los cinco y los doce años. Dicho trayecto se dividiría en dos grandes fases: la *First School* (de 5 a 8 años) y la *Middle School* (de 8 a 12 o 13 años); en el caso de que hubiera escuelas unitarias, se denominarían *combined school*. Respaldando los decretos favorables a la reorganización comprensiva, los redactores manifestaron asimismo su rotunda oposición al examen 11+ que había marcado la cesura entre primaria y secundaria (y el inicio de una división temprana entre alumnos que se había revelado social además de académica).

Hace unas líneas destacábamos la relevancia que para los autores del informe tenía su parte quinta —*The Children in the Schools: Curriculum and Internal Organisation*— ya que lo expuesto en sus ocho capítulos³ traduce en la esfera curricular los principios educativos que acabamos de comentar. Una sociedad, como la británica, sometida a profundos cambios demandaba la *definitiva sustitución de la vieja escuela elemental por una nueva primaria* que garantizara a todos un similar disfrute de un bien tan preciado como una educación moderna, flexible e *integral*. Y aunque a este respecto podía apelarse a toda una tradición innovadora, seguían existiendo lagunas sin cubrir. Piénsese que la desaparición en 1898 de la norma del “pago por resultados” que regía en las escuelas elementales desde 1862 —y que facilitaba el control directo de la actividad docente por parte de los inspectores de Su Majestad— abrió un proceso de creciente autonomía profesional formal en lo concerniente a los programas de estudio, reafirmada en 1926 con la supresión final de las regulaciones curriculares que pesaban sobre esa etapa (las de secundaria se eliminarían algo más tarde, mediante la ley de 1944). Ese relajamiento tan notorio del control central⁴ propició en cierto grado la difusión de ideas innovadoras: desde

Rousseau hasta Rachel Macmillan, pasando por Pestalozzi, Dewey, etc. Pero la mayoría de las propuestas renovadoras se habían circunscrito hasta aquella fecha a la mejora de los métodos de enseñanza, de la organización del aula y del uso de materiales. De ahí que, a juicio de los redactores del Informe, entre los años 1898 y 1944 el “...curriculum, in the narrow sense of the subjects studied, remained almost unchanged” (p. 190). Solamente a partir de los años treinta del siglo XX aparecieron discursos en los que se proponían *modificaciones en la organización curricular*; junto al inglés y a las matemáticas, en la página citada se hace referencia a propuestas interdisciplinarias para las materias de historia y geografía, cuyos límites “... were sometimes blurred and something called environmental studies –or social studies– which embraced them both, was beginning to be talked of”. Sobre ese trasfondo, el capítulo diecisiete analiza la situación de las materias que se impartían en el nivel primario. Entre ellas (pp. 230-235) una *geografía* cuyo enfoque y métodos de enseñanza habían sufrido un gran cambio, pasándose del viejo estudio descriptivo y memorístico, en el que importaba más el conocimiento de los lugares y productos diversos que el de la propia gente, a otro con mayor rigor y enfoque deductivo fundamentado en el concepto de las *natural regions* –en la página 231 se cita a Herbertson–, que llevaba a analizar las grandes regiones climáticas del mundo y la adaptación de las actividades humanas a los condicionamientos del mundo natural. Sin embargo, se afirma, *el contenido de la enseñanza se articulaba en torno a grandes conceptos cuya comprensión superaba con mucho las capacidades mentales de los alumnos*. Las críticas a esta orientación deductivista originaron la elaboración de libros de texto en los que se propusieron aproximaciones inductivas que comenzaban con la exploración de casos concretos. Desde el punto de vista psicopedagógico, las ventajas de esta orientación serían del todo evidentes, ya que estos “...sample studies carry much of the authenticity of local geography and permit genuine comparisons with the home region” (p. 231). Junto a ello, la enseñanza de la geografía se había beneficiado del uso generalizado en muchos centros de modernos medios de enseñanza que ampliaban el espectro de las fuentes de información: diapositivas, películas, radio y hasta televisión. La metodología de enseñanza geográfica se iniciaba con una aproximación descriptiva al mundo de los fenómenos sensorialmente perceptibles; continuaba con una ampliación de este campo prestando atención detallada a algunos de ellos y fijando elementalmente por escrito sus propiedades; y finalmente se abordaba el estudio comparativo de fenómenos, ampliándose su radio de acción así como sus representaciones gráficas. El apartado se cerraba con dos recomendaciones: la necesidad de combinar el estudio de lo local con algún tipo de análisis sobre la

geografía nacional y mundial; y, junto a ello, el *uso de aproximaciones holísticas que dejaran de lado interpretaciones naturalistas*. En las clases superiores, "... the emphasis ought to be primarily on the relationship between a way of life and the total environment rather than on natural features in themselves or economic products", pues la enseñanza geográfica que se impartía en el nivel primario debía contribuir a que los alumnos captasen algo muy sencillo pero trascendental: "... that people should understand people ..." (pp. 234-5).

Las partes sexta –capítulos 23-26–, séptima –capítulo 27–, octava –capítulos 28-30– y novena –capítulos 31-32– se dedicaron respectivamente al análisis de lo siguiente: *The Adults in the Schools, Independent Schools, Primary School Buildings and Equipment; Statuys and Research; Conclusions and Recommendations*. Pueden consultarse igualmente puntos de vista discordantes en torno a ciertos asuntos –una especie de voto particular, *Note of Reservation*– y varios apéndices.

El *Plowden Report* fue un ingrediente más que alimentó la efervescencia real que se vivía en los centros escolares por aquellos años. Pronto, sin embargo, principiaron a asomar nubarrones en el horizonte. En 1969, uno de los *think tanks* conservadores sacó a la calle el primero de una serie de *Black Papers*, abruptos libelos contra las reformas comprensivas y las experimentaciones didácticas en curso, a las que acusaban de imponer un igualitarismo extremista espurio, de depreciar la herencia cultural occidental, la disciplina o la excelencia, y de degradar peligrosamente, por ende, los niveles académicos. El shock económico de 1973 amplificó el eco de este grupo de presión ideológico, precursor de la Nueva Derecha, que consiguió finalmente “fabricar” un clima de crisis educativa. Paradójicamente, sería un Primer Ministro laborista, James Callaghan, quien “oficializase” ese clima de crisis en una famosa conferencia pronunciada en el Ruskin Collage (Oxford) en octubre de 1976. Tres años antes del triunfo electoral de Margaret Thatcher, desde el gobierno comenzaba a *ponerse en cuestión la eficacia del sistema educativo en la emergente sociedad postindustrial*, abriéndose las puertas –de modo parecido a lo que estaba aconteciendo por entonces en los Estados Unidos– a una amplia discusión que desembocaría en la promulgación de un *currículo nacional*.

El contenido de esta alocución estimuló la publicación por parte de la *Her Majesty's Inspectorate of Schools (HMI)* y del *Department of Education and Science (DES)* en 1977 y 1980 de sendas publicaciones, *Curriculum 11-16* y *A Framework for the School Curriculum*. Su orientación reflejaba todavía el cierto ascendiente conquistado en los años previos por las soluciones curriculares inte-

gradas. De hecho, el primero pretendía *organizar el contenido de la enseñanza en torno a ciertas áreas de experiencia* –en nuestro caso, la “social y política”– y no alrededor de las materias tradicionales. Por si fuera poco, en el segundo documento *se hacían escasísimas referencias a la geografía como materia escolar*. Esa sensibilidad interdisciplinar aún era perceptible en otras publicaciones del HMI o el DES aparecidas por entonces: *Primary Education in England* (1978), *A View of the Curriculum* (1980), *The School Curriculum* (1981), *Education 5 to 9* (1982) y *9-13 Middle Schools* (1983). Dicha circunstancia mantuvo encendidas las alarmas de las asociaciones disciplinares, que, como pusimos de relieve en Luis (2000: 40), tuvieron que trabajar muy a fondo para defender sus intereses corporativos. La meta estaba clara: *había que preservar a toda costa la identidad propia de la geografía en la enseñanza obligatoria*. El tiempo trabajaba ya en su favor. El nombramiento de Thatcher como Primera Ministra despejaría el camino a la reacción del *back to basics*, plasmada a la postre en un *National Curriculum* debidamente redisciplinado.

2. NUEVOS ENFOQUES CIENTÍFICOS Y CURRICULARES: ENSEÑANZA GEOGRÁFICA Y FORMACIÓN CIUDADANA

Junto a las exigencias sociales que se le planteaban al sistema educativo, no debieran olvidarse los cambios producidos en el terreno de las *racionalizaciones curriculares* a los que ya prestamos atención en Luis (2002). Desde el campo de fuentes tan importantes como la sociológica, pedagógica y psicológica surgieron discursos encaminados hacia la mejora o eficacia –en un sentido técnico, práctico o de relevancia social– de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ha de tenerse en cuenta, sin embargo, que *la gran mayoría de estas conceptualizaciones no pusieron en cuestión la tradicional orientación academicista del curriculum*; más bien al contrario, buena parte de su gran aceptación se debió precisamente al uso que hicieron los gremios de los nuevos postulados para reforzar el prestigio de su asignatura en los diferentes niveles educativos.

Hace ya más de veinte años Capel-Luis-Urteaga (1984) apuntaron varios ámbitos desde los que se emitieron *mensajes renovadores en el campo de la enseñanza geográfica*. Uno de ellos fue el anglosajón –Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia– donde existía una importante tradición reformista. En la esfera curricular no puede dejarse de lado el impacto producido por la publicación de obras pioneras como las escritas por J. Dewey (*ADemocracia y educación@*, 1916), F. Bobbitt (*The curriculum*, 1918), R. Tyler (*APrincipios básicos del currículum@*), J. S. Bru-

ner (AEl proceso de la instrucción@, 1960), H. Taba (AElaboración del currículo. Teoría y práctica@, 1962) y, entre otros, D. K. Wheeler (AEl desarrollo del currículum escolar@, 1967). En lo relativo a la enseñanza de la geografía, Marsden (1992; también 1996: 269) ha resaltado la trascendencia de un anuario (Whipple, 1933) editado por la *National Society for the Study of Education* y dedicado monográficamente a *The Teaching of Geography*. En concreto, su sección cuarta –*The Curriculum in Geography*– incluía las relevantes aportaciones de Zoe Thralls y Margarita Uttley, profesoras de geografía en Pittsburgh e Iowa, en las que se traducían los supuestos de orientaciones didácticas tecnicistas. En el caso australiano, Biddle (1996: 20-21) puso de relieve cómo lo tratado en la reunión celebrada en Minneapolis en el mes de febrero de 1933 influyó en las propuestas selectoras y organizadoras que hizo Macdonald Colmes, a resultas de las cuales *la región natural fue sustituida por la región geográfica en los programas de estudio para la enseñanza de la geografía que se impartía en el nivel secundario*.

Con estos antecedentes, y en el contexto de la rivalidad con la Unión Soviética que había lanzado el primer *sputnik* en 1957, no es de extrañar la aparición de voces que propusieran la reforma de un sistema educativo que se había quedado obsoleto. Apenas iniciada la década de los sesenta de la pasada centuria, el *National Council for Geographic Education* y la poderosa *Association of American Geographers* financiaron la realización de unos materiales de trabajo para la enseñanza secundaria que se hicieron en el marco de una obra que alcanzará gran fama: el *American High School Geography Project (AHS GP)*. Para entender el éxito de este proyecto ha de tenerse en cuenta que el mismo se fundamentaba en enfoques de gran prestigio, tanto disciplinares como curriculares. En lo que respecta al primer asunto, y tomando como punto de partida la tradición locacional –desde la obra de J. H. Von Thünen de 1826 a las reflexiones hechas en 1953 por F. K. Schäfer en un artículo traducido al castellano y glosado por H. Capel hace unos treinta años⁵–, la lógica interna de los cuadernillos de trabajo, que tras ser experimentados aparecieron en 1969 bajo el título genérico de *Geography in an Urban Age*, refleja con total claridad los fundamentos teóricos y metodológicos de lo que antaño se denominó *new geography*, geografía teórica, geografía analítica y hasta, de modo más reductor, geografía cuantitativa. Este enfoque se preocupaba por hallar las regularidades espaciales de las actividades humanas; la búsqueda de leyes se hacía en el contexto de una nueva filosofía neopositivista a partir de la cual se pusieron en cuestión los fundamentos ontológicos, gnoseológicos y metodológicos de la clásica e historicista geografía regional. Casi al inicio de este proyecto, W. Bunge publicó en 1962 su *Theoretical Geography*; y la

edición del *AHSGP* en el año 1969 coincidió con la aparición en el mercado de la *Explanation in Geography* firmada por D. Harvey. En lo referido a lo segundo –y más importante para nosotros–, la *concepción didáctica* que subyace al mismo se *articula dentro de las corrientes tecnológicas sobre la enseñanza*, siguiéndose modelos lineales de desarrollo curricular a partir de lo propuesto por los especialistas citados en el párrafo anterior; concepciones dentro de las cuales el experto señalaba lo que era relevante y los profesores, en este caso de geografía –Helburn (1968, 1983), Mac Nee (1975), Cirrincioni-Decaroli (1977)– llevaban al aula los contenidos propuestos mediante la puesta en práctica de actividades que aceptaban postulados conductistas en lo relativo a la explicación sobre cómo aprendían los alumnos lo expuesto en clase por el docente. Aunque en la fijación de las metas de aprendizaje no se dejaban de lado las exigencias sociales entendidas desde una perspectiva funcionalista, así como tampoco las necesidades de los alumnos, lo cierto es que, a partir de las ideas de J. S. Bruner⁶ y J. Schwab, *el diseño de los materiales curriculares se hizo poniendo en el centro de interés la lógica interna de una ciencia geográfica entendida ahora en su versión neopositivista*. La orientación hacia una nueva estructura disciplinar –semántica o conceptual y sintáctica o metódica– se refleja claramente en la elección de los conceptos que se eligieron para trabajar unos grandes temas –urbanos, culturales, agrícolas e industriales, políticos, sobre población-recursos y, en la primera edición, geografía regional (Japón)– que reflejan la sistemática de una geografía entendida ahora desde una perspectiva nomotética.

2.1. *De California al Madingley Hall: la recepción en Gran Bretaña de la new geography y su impacto en la enseñanza*

La existencia de una misma lengua ha posibilitado desde hace mucho tiempo la fluidez de los contactos entre Gran Bretaña y los Estados Unidos, algo que aceleró la difusión de innovaciones científicas entre estos dos países. Una de las más importantes, y a la que precisamente ha dedicado Walford (2001: 158-83) el capítulo octavo de un reciente libro, está relacionada con la llegada a Gran Bretaña de las *corrientes analíticas* de la mano de dos geógrafos hoy muy conocidos: Richard Chorley y Peter Haggett. Convencidos de la potencialidad de este nuevo enfoque, parece que estas dos personas se propusieron en el otoño de 1962 difundirlo entre los enseñantes, si bien en la selección de la clientela se tuvieron en cuenta diversos factores entre los que se encontraba el de no sobrepasar los cuarenta años de edad, ya que se creía que las personas jóvenes eran más receptivas a las novedades.

Las primeras jornadas se celebraron en 1963 y se editaron en una obra de gran impacto, coordinada por Chorley-Haggett (1965): *Frontiers in Geographical Teaching*. No casualmente, las diversas aportaciones se agruparon en tres bloques: *Concepts* –en el primer capítulo E. A. Wrigley se ocupó de los cambios en la filosofía de la geografía, pasando revista a los fundamentos de las geografías clásica, regional y de la alternativa que se proponía–, *Techniques* –métodos cuantitativos empleados en diversos ámbitos, trabajo de campo, problemas de escala, etc.– y *Teaching*, en los capítulos XIV al XVIII. Justamente aquí, C. F. Kohn (1965), profesor de la universidad de Iowa, expuso tanto la situación de la enseñanza de la geografía norteamericana en las *High Schools* como (pp. 303-306) los fundamentos del proyecto norteamericano que se había puesto en marcha hacía un par de años bajo la dirección de N. Helburn, y en el que, usando variados temas, se pretendía *introducir al alumno en un proceso de investigación científico-geográfica* con una ruta clara: observación, análisis, integración holística y aplicación. Como puede verse en el prólogo de una reimpresión de esta obra fechada en 1973, en los años 1968 y 1969 se celebraron igualmente seminarios en los que, sobre todo, se trataron cuestiones teóricas y metodológicas.

La obra compilada por Chorley (1973), *Directions in Geography*, traducida dos años después al castellano por el Instituto de Estudios de la Administración Local, proporciona pistas adicionales sobre este movimiento. Aunque el encabezamiento de algunas de sus cinco partes –*teórica, espacial*– recuerdan aspectos que preocupaban por aquel entonces a estudiosos de la talla de B. J. L. Berry, G. Hard, D. Bartels y T. Hägerstrand, lo cierto es que otros epígrafes –*temporal* y hasta el *ético* firmado nada menos que por W. Bunge– apuntan inquietudes futuras. Junto a ello, las aportaciones de Gould (1973) y, sobre todo, MacNee (1973), se ocuparon de poner de manifiesto en el bloque *pedagógico* la importancia de que se enseñara una geografía moderna en la universidad y en el nivel secundario. La presentación que hizo este último del *AHSGP* refleja con total claridad la *triple legitimación de esta «new geography»*: utilitarismo social, entendimiento analítico del conocimiento geográfico y modelos curriculares tecnicistas. A partir de ahora, y siguiendo a Bruner, *los viejos planes de estudio basados en la geografía regional serían sustituidos por currículos cuya arquitectura interna reflejara la lógica disciplinar -en lo semántico y en lo sintáctico- del novedoso enfoque*. Como apuntó MacNee (1973: 451), los autores del proyecto se preocuparon menos por elaborar materiales secuenciados a partir de una estructura disciplinar claramente establecida, y más por “...producir materiales que incitasen a «aprender descubriendo»...”; pues, siguiendo el clásico artículo de Pattison (1964), creyeron más oportuno adoptar posturas eclécticas.

El interés por la mejora de la enseñanza geográfica en los niveles no universitarios era del todo evidente, si bien, como veremos enseguida, el éxito de estas aproximaciones renovadoras estuvo muy conectado con su mayor eficacia: tanto en lo que respecta a la funcionalidad social de los nuevos contenidos y métodos como en su conexión con la teoría curricular y la teoría de la instrucción. Coherentemente con lo expuesto, y por usar el contenido del programa que reprodujo Walford (2001: 160), no es nada extraño que en las jornadas celebradas a finales de julio de 1966 en el Madingley Hall se abordaran temas relacionados con la geografía escolar, pues, al igual que en el pasado, *el eventual triunfo de las nuevas concepciones dependía del grado de implantación en unos planes de estudio* que, sobre todo en el nivel secundario, todavía se organizaban siguiendo la lógica del paradigma regional. En un contexto como el británico en el que se movían muchas cosas, no es nada raro que en esas primeras jornadas Bryan (1965: 331, cursivas nuestras) se dirigiera a sus oyentes resaltando, frente al tradicional memorismo, el interés de las nuevas orientaciones analíticas procedentes de los Estados Unidos. Pese a ciertos inconvenientes, a su entender las ventajas eran muy superiores: “...The High School Geography Project contains much that is not suited to our approach to school geography, *but the method is exciting*, and it has stimulated to many teachers in this country to strive for a similar project based on our own resources...”⁷.

2.2. *Aproximaciones tradicionales y propuestas innovadoras para la enseñanza de la geografía: dos vías distintas para reforzar el prestigio y la posición curricular de esta materia*

La confluencia de discursos sociales, científicos y curriculares durante la década de los años sesenta del siglo XX en el mundo anglosajón es la responsable de la atención prestada en Australia y Gran Bretaña al *AHSGP*, un proyecto que —no debiera olvidarse pese a que en España se haya trabajado todavía poco este tema— se enmarcaba en el contexto de una antigua tradición norteamericana renovadora en un triple sentido: social, científico y curricular.

En lo que se refiere al primer país, Biddle (1996: 25-28) nos habla del viaje que hizo a los Estados Unidos el profesor M. McCaskill y cómo su familiarización con el *AHSGP* sirvió para modificar el *curriculum* australiano de secundaria desde los supuestos de la *new geography*. En Australia se habían seguido con interés las propuestas curriculares hechas por Tyler, Taba, etc., especialmente por personas que fueron elegidas miembros de las comisiones elaboradoras de nuevos currículos

para la enseñanza secundaria. Una de ellas –G. Dury, que asistió a los seminarios celebrados en la Madingley Hall– ocupó la presidencia de un *Geography Syllabus Committee* en el que, a partir de finales de los años sesenta, se abrieron camino las nuevas orientaciones paradigmáticas y curriculares para los *senior school geography courses*, especialmente a partir del impulso dado a estas orientaciones en un coloquio celebrado en Melbourne en 1967. Leyendo a McCaskill (1968) vemos que en el estado de South Australia los criterios selectores y organizadores siguieron ya nuevas pautas, proponiéndose una secuencia de conceptos geográficos básicos aplicados al estudio de temas. En lo que se conoce como *fifth form* se eligieron los siguientes: *location, distance, distribution, association, man-land relationships, areal change* y *region*; para los alumnos del último curso (17-18 años de edad) se ofertaban otros más complejos: *interaction, energy, movement*, etc. En el *curriculum* de Queensland todo pivotaba en torno a varias *key questions* sobre regularidades espaciales (*patterns*) producidas por actividades humanas en diversas esferas. La enseñanza de la geografía se orientaba hacia la comprensión de tales regularidades y procesos; igualmente, a modo de grandes *aims*, se esperaba que los alumnos se familiarizaran con técnicas de trabajo específicamente geográficas. Los aspectos estéticos –apreciación del carácter y la belleza del paisaje– tampoco eran dejados de lado; y lo mismo sucedía con el fomento de la empatía en lo referido a la comprensión y valoración de otras culturas y modos de vida (Blachford, 1972). Las críticas a la falta de relevancia social de la vieja geografía memorística y la presión que ejercían sobre nuestra disciplina los defensores de los *Social Studies* con sus propuestas curriculares integradoras, se afrontaron mediante una *reconceptualización de la geografía escolar*. Pues, como señaló alguien tan influyente como Scarfe (1965: 154), “...if geography is to survive in school it, too, must be a scholarly discipline with a clearly defined purpose and a carefully organized structure”. En este sentido, Shortle (1972: 72), un autor que conocía bien el *AHSGP*, defendió a la geografía como *discipline of knowledge*, manejando críticamente las tesis de Hirst que mencionamos en Luis (2000) al analizar las propuestas para la enseñanza de la historia. Dicha idea la desarrolló más adelante en un artículo (Shortle, 1975) aparecido en uno de los primeros volúmenes de *Geographical Education*, una revista australiana⁸ muy atenta a los nuevos caminos que se abrían para la enseñanza geográfica. A partir de los supuestos de la geografía neopositivista, la selección de los conceptos específicos podría “... only be optimally understood within the discipline in conjunction with the discipline’s mode of inquiry and by applying its cannons of truth...”.

Uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de la geografía estaba relacionado con la imperiosa necesidad de *buscar criterios que permitieran seleccionar y organizar los contenidos* desde una doble perspectiva: científica, siguiendo la lógica interna de la estructura disciplinar, y educativa, teniendo presente el grado de desarrollo evolutivo de los alumnos. En el contexto de la lucha contra la enseñanza verbalista y el memorismo, la preocupación por estos asuntos puede rastrearse desde hace largo tiempo. Así, por ejemplo, Walford (2001: 148-149) acaba de resumirnos el contenido y las críticas que se hicieron a unas propuestas que, como las de los *sample studies*, pretendían la reducción de la materia en la enseñanza geográfica seleccionando como objetos de estudio *casos concretos* a diversas escalas que se habían recogido por ser representativos de un *tipo más general*. Al trabajar uno de ellos –España como país mediterráneo, por ejemplo– los alumnos adquirirían diversos conocimientos conceptuales y habilidades que podían ser transferidos a la hora de abordar otros casos similares representativos del mismo tipo regional.

Tras la Segunda Guerra Mundial, época de nuevas demandas sociales, científicas y curriculares, organismos internacionales como la UNESCO patrocinaron la celebración de reuniones en las que se tomaron decisiones relevantes en lo referido a la selección, organización y secuencia de los contenidos geográficos. Así, por ejemplo, en 1950 tuvo lugar un encuentro en Montreal para discutir viejos problemas y tratar de ofrecer *Some Suggestions on the Teaching of Geography*. Como apuntó Scarfe (1953), de tal evento salieron pautas para modificar la estructura de los *geography syllabuses* en una dirección que tuviera presente las clásicas críticas, especialmente la necesidad de seleccionar los contenidos prestando atención a los intereses y características evolutivas del sujeto discente. En la secuenciación de los objetos de estudio debía seguirse el principio radioconcéntrico y la región, ahora ya claramente geográfica, tenía que dar consistencia a la organización de la materia en un programa. El estudio de los casos concretos habría de hacerse sin relegar en su tratamiento la aproximación sistemática a los temas abordados. Se recomendaba encarecidamente el desarrollo de habilidades básicas relacionadas con la observación, el trabajo de campo y el manejo de mapas. Y, desde un punto de vista formativo, se apostaba por una educación geográfica que ayudara a la comprensión internacional. Los resultados de estas reuniones no se hicieron esperar, pues, como señaló Biddle (1996: 22) ya en 1954 se detecta la presencia en el estado australiano de *New South Wales* del primer *syllabus* en el que existe “... a preface containing the educational aims of the course”. Por esas fechas, en el año 1952, N. V. Scarfe presidió en Washington la primera *Commission on the Teaching*

of *Geography in Schools* organizada por la *International Geographical Union (IGU)*; cuatro años más tarde, este mismo estudioso presentó un informe en Río de Janeiro sobre la situación en la que se encontraba la enseñanza de nuestra materia. La colaboración entre la UNESCO y la *IGU* dio como resultado la publicación de tres manuales: Brouillette *et. al.* (1965), Unesco (1975) y el editado por Graves (1982). Mientras que el contenido de la primera obra pone claramente de relieve cómo en las propuestas que se hicieron no se habían recogido los nuevos discursos científicos y curriculares –las modificaciones supusieron meros retoques que enfatizaban sobre todo en la necesidad de hacer más activa la enseñanza desde una perspectiva fuertemente instrumental, bien reflejada en el título inglés: *Source Book for Geography Teaching*⁹–, en el famoso manual editado por Graves (1982) se ofreció una *formulación híbrida de la ciencia geográfica combinada con los logros de los discursos curriculares*, tanto en lo que respecta a su *fundamentación didáctica* –y de ello es un claro ejemplo el contenido del capítulo noveno, *Course planning in geography*, firmado por Biddle (1982), en el que se desarrollan ideas ya expuestas en el primer número de una serie sobre educación geográfica patrocinada por la *Australian Geography Teachers Association* (Biddle, 1976)– como en lo relacionado con la *justificación psicológica* de la propuesta que hizo Naish (1982) en el capítulo segundo: *Mental development and the learning of geography*. Asunto este último que ya preocupaba desde hacía largo tiempo a Scarfe (1961). El *remozamiento del enfoque* que se ofreció para la enseñanza de la geografía era del todo evidente, ya que *se había mejorado su utilidad social y formativa gracias a la inclusión ecléctica de los postulados básicos de las nuevas corrientes científicas y curriculares*.

En Gran Bretaña, y por seguir el hilo anterior, durante los veinte años transcurridos entre la mitad de los años sesenta y mediados de los ochenta del pasado siglo aparecieron propuestas de enorme interés encaminadas hacia la mejora de la enseñanza geográfica, estimuladas todas ellas por la aplicación a la escuela de *nuevas formulaciones sociológicas, epistemológicas y curriculares*. En primer lugar, y en obras como la *Teaching Geography* firmada por Long-Roberson (1966), ello originó relecturas del enfoque regional tanto desde una perspectiva gnoseológica como educativa. Si lo que se deseaba era posibilitar que nuestra materia pudiera competir por los mejores alumnos, entonces había que acabar con aproximaciones descriptivas al estudio de temas –puesto que la vieja situación era, como lo apuntó Scarfe (1965: 156), “... deadly and depressing and held no form of intellectual change...”– e introducir aproximaciones más sistemáticas acordes, al menos en parte, con las nuevas corrientes; junto a ello, no debieran seleccionarse ni organi-

zarse los contenidos de enseñanza sin que se tuviesen en cuenta ciertas exigencias planteadas por un sujeto que debía participar en la construcción de sus propios aprendizajes. Mucho más importante fue sin embargo la *confluencia de tradicionalistas e innovadores en lo relacionado con el desarrollo de estrategias encaminadas a la mejora de la posición de la materia geográfica en el curriculum escolar*; tarea a la que contribuyeron la *Geographical Association* (GA) y la sección geográfica –dirigida por N. J. Graves– del *London Institut of Education* de la Universidad de Londres. Las posibilidades abiertas por lo expuesto en las reuniones celebradas en el Madingley Hall fueron aprovechadas con rapidez, si bien, como apuntó Walford (2001: 161), en ocasiones el azar desempeñó su papel para que John Everson y B. Fitzgerald vieses publicado en 1967 su *Settlement Patterns*. Un año más tarde aparecieron los cuatro cuadernillos elaborados por J. Cole y J. Beynon –*New Ways in Geography*– con unos ejercicios para primaria que se convirtieron en un fenómeno editorial al venderse, según el colega de Cambridge, cerca de cuatrocientas mil copias. Casi a la vez, Walford (1969) entregaba a los lectores su *Games in Geography*, resaltando la importancia, en el marco de las nuevas corrientes, de la *simulación como técnica de análisis*, pero apuntando al mismo tiempo la provisionalidad del contenido de una obra que formaba parte de un experimento más amplio “... that can be said to have just only begun”, y por cuyo éxito estaba trabajando ya con mucha intensidad¹⁰. Aunque al inicio de los años setenta aparezcan trabajos como el de Bailey (1972) que ofrecen alternativas en el marco de una *tradición renovada*, lo cierto es que los de mayor impacto son aquellos en los que se relativizaron las contradicciones, puesto que, como gran meta beneficiosa para todos –los docentes y alumnos, se decía–, se pretendía renovar y mejorar la calidad, el prestigio y la posición curricular de la materia geográfica. Lo cual, dicho sea de paso, *redundaría en favor de la geografía universitaria* en general y, sobre todo, de los centros que se ocupaban con la *formación inicial y permanente del profesorado*. Los medios utilizados para alcanzar tal objetivo fueron muchos: en unos casos publicaciones que, como la *New Directions in Geography Teaching* editada por Walford (1973), reflejaban el contenido de unas jornadas celebradas en la *Charney Manor* en 1970¹¹ y que deben de ser entendidas en el amplio contexto de la elaboración de *estrategias difusoras de nuevos enfoques didácticos*; en otros, bajo la batuta de N. J. Graves (1974)¹², pero en la misma estela y con muchos de los especialistas citados, se analizó detalladamente la fundamentación psicológica de unos aprendizajes cuyo marco conceptual –enfocado hacia el entendimiento de *The development of logical thinking*– seguía las pautas propuestas por J. Piaget, según las había releído Rhys (1972, 1972a) de modo similar a lo que, como vimos

en Luis (2000), hizo R. N. Hallam para la enseñanza de la historia a partir de 1969. Por añadidura, entre mediados de los setenta y mediados de los ochenta aparecieron numerosas obras que fueron precisando, paulatinamente, las ideas que justificarían la reivindicación de nuevas prácticas apoyadas tanto en un entendimiento renovado de la geografía tradicional como en los supuestos de las novedosas corrientes. Esta estrategia integradora fue defendida con matices diversos por varios estudiosos, entre los que destacó el papel de N. J. Graves al frente de la institución citada: como autor de un manual en esta línea ecléctica –*Geography in Education* (Graves, 1975)–, traducido al castellano diez años más tarde, y como editor de otra obra patrocinada por la Unesco y también conocida aquí en España: *New UNESCO Source Book for Geography Teaching* (Graves, 1982). Junto a lo producido por N. J. Graves, han de mencionarse trabajos también significativos firmados por Boden (1976), Hall (1976) o Marsden (1976); el conjunto de colaboraciones editadas por Walford (1981) en su *Signpost for Geography Teaching*; el libro de Slater (1982), autora muy preocupada por la contribución de la enseñanza geografía al desarrollo de habilidades básicas en los diferentes ámbitos del conocimiento; un estudio dirigido por Huckle (1983) –*Geographical Education. Reflection and Action*– en el que se apunta una lectura menos complaciente de lo que estaba aconteciendo por aquel entonces desde posiciones curriculares práctico-críticas; y, a modo de recapitulación, no exenta ya de trabajos con claro tono crítico como ya lo señalamos en Luis-Guijarro (1992), el volumen coordinado por Boardman (1985): *New Directions in Geographical Education*.

Quienes hayan echado un vistazo a lo escrito hasta el momento habrán podido comprobar el papel fundamental desempeñado por la *GA* en el fomento de la enseñanza geográfica, pauta que se mantiene e incluso se refuerza durante la época que nos ocupa. De entre todo lo realizado deseamos resaltar por su impacto dos cosas: por un lado, y como complemento de la clásica *Geography*, esta asociación apadrinó en 1975 una nueva revista específicamente dedicada a los problemas práctico-teóricos de la enseñanza –*Teaching Geography* (véase Daugherty-Bale, 2003)–, lo cual, opinamos, ha de verse como un indicador que denota la buena posición y expectativas de esta materia en los niveles educativos no universitarios; por el otro, y junto a infinitas jornadas y abundantes publicaciones, debe resaltarse la aparición de manuales para primaria y secundaria editados respectivamente por Mills (1981, 1988) y Boardman (1986). A esta labor contribuyeron igualmente organizaciones profesionales como la *IGU*; fruto de su trabajo, y en colaboración con el *Georg-Eckert-Institut*, fue la edición por Haubrich (1982) de un libro, *International Focus on Geographical Education*, en el que se incluyeron estados de la cuestión sobre

la enseñanza de nuestra materia en muchos países. Con una particularidad: lo referido a España fue redactado por un colega germano, Hans H. Ludwig.

2.3. *Los proyectos curriculares del Schools Council como difusión de una innovación educativa*

Más arriba señalamos ya el carácter estratégico de las cuestiones educativas suscitadas en Inglaterra al inicio de la década de los años sesenta. No fue ajena a las mismas la creación en 1964 del *Schools Council*, una institución que jugaría un papel muy relevante en favor de la innovación educativa hasta su abolición en 1984 por el gobierno de M. Thatcher. Desde este organismo se potenció *la investigación, la evaluación y el desarrollo curricular* en diferentes materias, financiándose muy distintos proyectos de trabajo que supusieron un apoyo trascendental para la implementación a nivel nacional, regional y local de las nuevas ideas con las cuales se deseaba modificar las prácticas escolares. Tal y como lo expusimos en Luis (2000), en el ámbito de nuestras preocupaciones se desarrollaron cuatro proyectos: *Geography for the Young School Leaver (GYSL)*, *Geography 14-18*, *Geography 16-19*, y, con otro enfoque y para el nivel primario, el *History, Geography and Social Science 8-13*, coordinado por W. A. L. Blyth y más conocido por el apelativo oficioso de *Place, Time and Society 8-13*. Aunque tanto Marsden (1995: 40) como Walford (2001: 175-176) se han referido brevemente a ellos, debe recordarse que en la ya citada obra *New Directions in Geographical Education*, publicada en el año 1985, existen a disposición de los lectores buenas panorámicas sobre el devenir de las tres primeras iniciativas: Boardman (1985), Orrell (1985) y Naish (1985).

La ampliación de la estancia en la escuela hasta los dieciséis años de edad desde mediados de la década de los años sesenta hizo que se plantearan con mayor agudeza problemas derivados del diferente "nivel" que tenían los alumnos, especialmente en los dos últimos años de enseñanza obligatoria. Justamente por ello, a los cuatro miembros del equipo directivo del *GYSL* se les encargó en 1970 la producción de unos materiales que reunieran dos requisitos básicos: analizar la contribución formativa de la geografía para estudiantes de 14 a 16 años con una capacidad media o por debajo de la media, y elaborar *schemes of work* y recursos de apoyo que pudiera ser usados desde una doble perspectiva, geográfica e interdisciplinar. A partir de estas grandes pautas, y tras muchas consultas y experiencias piloto en varias escuelas, en 1974 y 1975 aparecieron tres paquetes multimedia con los temas que habían sido escogidos a modo de centros de interés: *Man, Land and Lei-*

sure; Cities and People y People, Places and Work. Junto a los cuadernillos de trabajo para el alumnado se incluyeron igualmente *teacher=s guides* en las que se justificaban los criterios sustentantes del proyecto, tanto sociales como científicos y curriculares. En lo que respecta al primer asunto, y teniendo en cuenta la clientela, quedaba claro que su selección se había hecho con la voluntad de que los mismos conectasen con su vida cotidiana; en relación con el segundo, la articulación interna de la segunda unidad citada refleja la presencia de una organización curricular que, en lo referido a la selección, secuencia y organización de los contenidos, sigue los principios de la *new geography*; finalmente, y desde el punto de vista didáctico, nos encontramos con *orientaciones tecnicistas* en las que se propone para el aula la adopción de innovaciones que se han hecho al margen de las necesidades concretas de la misma.

Si bien es verdad que este proyecto tuvo muchísimo éxito, no lo es menos que su implementación en el aula no estuvo exenta de problemas: en unos casos por el desajuste existente entre el rigor de los materiales y el bajo nivel de los alumnos; en otras ocasiones los recursos no prestaban atención suficiente al desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo del mapa; junto a ello quedaba obsoleta la información recopilada en los inicios de los años setenta y, sobre todo, pese a que no podamos detenernos en poner ejemplos, el material se había elaborado desde *perspectivas desarrollistas y etnocéntricas*. Esta clase de críticas alcanzaron fuerte eco debido a la polémica –también en la prensa– que causó el rechazo por parte del *Schools Council* a la publicación de un informe que había encargado a Dawn Gill en 1982 y en el que se señalaba (Gill, 1984) el deficiente y conservador tratamiento que, desde el punto de vista político, había recibido la cuestión del multiculturalismo. El inicio de los años setenta fue una época en la que se avivó el interés por los problemas existentes en los países en vías de desarrollo. Aunque en la edición de los primeros materiales del *GYSL* no se tuvo en cuenta este asunto, unos años más tarde, y nuevamente con una financiación oficial para el período 1979-1982, se puso en marcha otro estudio –*GYSL Development Education Project*– con la finalidad básica de elaborar materiales que permitieran a los alumnos analizar cuestiones candentes y, como consecuencia de ello, comprender más atinadamente las relaciones entre el Norte y el Sur. El resultado de la labor realizada fue la publicación entre 1981 y 1982, por la editorial Nelson, de varios libros para el alumno en una serie titulada *Geography and Change*; además, se editó una guía para el profesorado escrita por D. Hicks y J. Huckle en la que se analizaron cuestiones referidas a la finalidad formativa de la educación para el desarrollo en un contexto que primaba trabajar ciertos valores. Temas como el turismo, el hambre,

la pobreza, el subdesarrollo, fueron abordados de modo mucho más crítico desde la perspectiva teórica; junto a ello, los estudiantes podían aplicar lo aprendido en el análisis de países concretos (Perú, etc.) a diferentes partes del mundo. Los directores del *GYSL* pactaron con los comités evaluadores locales y regionales la naturaleza y composición interna de tres tipos de exámenes al finalizar los estudios secundarios. Muchos discentes se beneficiaron de ello y obtuvieron su certificado tras haber estudiado geografía usando los materiales de este sugeridor proyecto.

Aunque realizado también entre 1970 y 1974, *Geography 14-18* se dirigió a otro público y partió de unos supuestos didácticos que presentaban diferencias no baladíes con respecto al proyecto anterior. Como finalidad básica no se perseguía directamente la introducción en la escuela de nuevos paradigmas geográficos, sino el uso de su nueva estructura conceptual y sintáctica para que los alumnos, ahora de capacidad media y superior, se enfrentaran de modo riguroso y atractivo con problemas relevantes de su época. Tras el primer bienio del trabajo, los redactores del proyecto definieron con claridad sus señas de identidad indicando que consideraban *el desarrollo curricular como una tarea global que formaba parte de la labor de un docente que, entre otras cosas, debía participar en la construcción de sus herramientas de trabajo*. La producción de materiales curriculares y la elaboración de nuevos programas de geografía podía ser una dimensión importante, pero siempre enmarcada en un contexto más general que se preguntaba por la contribución de todo ello al desarrollo formativo de los alumnos. Con esta filosofía se elaboró un *core syllabus* articulado en torno a nueve grandes temas —*Weather and climate, Transport networks, etc.*— que fueron utilizados para el tratamiento de problemas espaciales y medioambientales. Una de las novedades más significativas en este proyecto fue la reflexión sobre el papel que desempeñan los comités evaluadores a la hora de estimular o frenar innovaciones como las que comentamos. Puesto que la existencia de esas instancias externas no podía cuestionarse, los autores pactaron con las autoridades locales el contenido de tres tipos de pruebas —comunes, trabajo de curso y estudio individual— a través de las cuales el alumno pudiera demostrar su madurez en los conocimientos teóricos y en la aplicación de los mismos al estudio de casos concretos.

Geography 16-19, el último de los proyectos específicamente geográficos, se realizó en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres entre 1976 y 1985 y fue dirigido por M. Naish. Con el glosado hace un instante compartió su preocupación por renovar el *curriculum* de geografía para alumnos de capacidad por encima de la media que querían presentarse a un examen de alto nivel: el

Advanced level. También buscó una clientela que deseaba unos contenidos más directamente conectados con su próxima vida laboral. Los rasgos del alumnado al que se dirigió, y las *críticas que se hicieron a la geografía neopositivista desde concepciones fenomenológicas*, condicionaron la elaboración de unos materiales centrados en principio sobre la geografía –tanto humana como física– pero que, paulatinamente, iban dando cabida en el tratamiento de las cuestiones a otras disciplinas. Desde el punto de vista del aprendizaje se optó por el fomento del *enquiry learning and values inquiry*. Metodológicamente, y en lo que se refiere al marco elegido para el desarrollo curricular, se apostó por la actividad en equipo entre docentes en ejercicio y profesores que desempeñaban su labor en el citado Instituto, como F. Slater, A. Kent, E. Rawling, etc. Sin dejar de lado la reflexión sobre la evaluación y el trabajo conjunto con los respectivos comités, los esfuerzos se encaminaron hacia la construcción de un *curriculum* en el que la aproximación geográfica era utilizada por los estudiantes como medio para acercarse a la comprensión de problemas sociales y medioambientales como paso previo para la propuesta de mejoras. Los cuatro grandes temas del proyecto –*The Challenge of Natural Environments, Use and Misuse of Natural Resources, Issues of Global Concern y Managing Human Environments*– se trataron usando como rutas de acceso el contenido de seis módulos obligatorios y 24 opcionales. El *syllabus* básico estaba formado por los seis *Cores Modules* y tres opcionales; además, la labor del alumno tenía que completarse con la realización de un trabajo de campo.

Uno de los proyectos que renegó expresamente de los enfoques tecnicistas fue el *Place, Time and Society 8-13*, tal como puede comprobarse en su publicación básica (Blyth *et al.*, 1976) o en valoraciones externas, especialmente en el análisis de Whitehead (1980) sobre sus fundamentos y sobre las dificultades que entorpecieron su irradiación, a despecho de los esfuerzos realizados por Blyth y sus cinco colaboradores, entre ellos el geógrafo Gordon Elliott. A diferencia de algunas de las experiencias comentadas, en este caso *lo fundamental del trabajo*, supervisado desde Liverpool entre 1971 y 1975, *no fue tanto la elaboración de materiales curriculares como animar al docente a una reflexión encaminada hacia una comprensión más atinada de su práctica profesional en sus dimensiones teórica y práctica*. Ello se hizo a través de una oferta en la que se incluían variados productos: un *manual* sobre planificación curricular desde orientaciones prácticas que enfatizaban en el papel mediador de un profesor capaz de construir herramientas de trabajo para ser usadas en el aula de modo coherente con su filosofía educativa; quince *unidades didácticas* en las que, usando diferentes temas, se trabajaban siete grandes conceptos clave; el folleto *Themes in Outline* (Derricott *et al.*, 1977), en el que

se ofrecía ayuda a los docentes para que elaboraran materiales por sí mismos sobre temas que fueran de su particular interés; y *cuadernillos de apoyo* sobre aspectos singulares de este proyecto. La presencia en él de coordinadores temáticos —A. Waplington para la Historia y H. Summer en el campo de las Ciencias Sociales— tuvo su traducción en la orientación dada a ciertas unidades. En el caso de la geografía, la tarea del colega citado se plasmó en las siguientes: *Rivers in flood*; *People on the move: a study of migration*; *Village and towns: a study of changing communities*; *Points, patterns and movement: detective work in geography*; *People and progress: a study of cultures at risk*; y *The geography of hunger*—. Al igual que el resto, su articulación interna giraba alrededor de *siete conceptos clave* previamente pactados (Comunicación, Poder, Valores y Creencias, Conflicto y Consenso, Continuidad y Cambio, Similitud y Diferencia, Causas y Consecuencias), que fueron usados para organizar el contenido en el tratamiento de grandes temas enfocados desde una perspectiva globalizadora. Pese a que por su orientación y contenido esta propuesta mereció mejor fortuna, lo cierto es que tuvo una difusión muy escasa¹³. No cabe aventurar una explicación sencilla a este hecho. De todas maneras, y según apuntaron Blyth *et al.* (1978) y Derricott (1993), su pobre propagación no fue independiente de las resistencias que encontraban los proyectos integrados para ser admitidos en un ámbito escolar fuertemente vertebrado en torno a disciplinas individuales. Tampoco convendría soslayar las diferencias de criterio entre el *Schools Council* y el equipo director: mientras que al primero le interesaba la producción de materiales curriculares aptos para su distribución general, los segundos sostenían, en sintonía con Stenhouse, que no cabe un desarrollo del currículum sin un desarrollo del profesorado, de tal modo que su prioridad fue activar procesos formativos en torno a un enfoque de enseñanza que permitiese a los docentes elaborar, por sí mismos, unos materiales ajustados a las peculiaridades de sus alumnos, su escuela y su medio social. En relación con ello, y pese a que no podamos detenernos en este asunto, estimamos muy ilustrativa la comparación hecha por Whitehead (1980) de las diversas estrategias diseminadoras seguidas por los responsables del *GYSL* y del proyecto que estamos comentando.

El gran éxito alcanzado por el primero —en quince meses lo adoptaron un tercio de todas las escuelas de secundaria— se explicaría por cuatro motivos que tienen que ver con la *lógica* y con la *sociología de la ciencia*: la gran atención prestada a la difusión sistemática de unos productos y a la búsqueda de aceptación por parte de los comités examinadores (en tanto que al equipo de Blyth le preocupó mucho más la lenta e incierta dinámica de la innovación); la formación geográfica de buena parte de los docentes que adoptaron el *GYSL*; el carácter continuista y no rupturista-

ta, en lo que a las prácticas de aula se refiere, del material ofertado por el *GYSL*, pues lo demandado era simplemente un cambio del marco conceptual en el contexto de la tradición geográfica; finalmente, y este punto no deja de tener su trascendencia, *la adopción de la novedad reforzaba el prestigio y la identidad de los profesores* de un nivel —el secundario— en el que, con respecto al primario, existe una identificación mucho más fuerte del enseñante con la disciplina en la que se formó. Al igual que ayer, se trataba de enseñar y aprender geografía; si bien ahora con el atractivo añadido de una flamante perspectiva científica y curricular. Pero como siempre, y al hilo de esa consideración del currículum como *hecho* a la que nos referimos en Romero-Luis (2003), la escuela seguía entendiéndose como un *mero receptáculo* en el que se recibían, para ser transmitidos y asimilados, contenidos elaborados fuera de ella en el correspondiente ámbito científico de referencia.

3. BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, P. (1972): *Didáctica de la Geografía*. Versión castellana de Eduardo Sierra Valentí. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1981, 205 pp..
- BIDDLE, D. S. (1976): *Translating Curriculum Theory into Practice in Geographical Education: A System Approach*. Sydney: Australian Geography. Teachers Association, 59 pp. (Geographical Education Monograph Series, nº 1).
- BIDDLE, D. S. (1982): "Course planning in geography". En GRAVES, N. J.(ed.): *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Harlow/Essex: Longman-The Unesco Press, pp. 272-312. Hay traducción castellana, GRAVES, N. J., ed. (1989): *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Traducción castellana de Guiem Daviu Barcelona: Teide-Unesco, pp. 289-331.
- BIDDLE, D. (1996): "Theories and Practices in the Development of Curriculums in Geography". En GERBER, R.; LIDSTONE, J. (eds.): *Developments and Directions in Geographical Education*. Clevedon: Channel View Publications, pp. 15-35.
- BLACHFORD, K. R. (1972): "Values and Geographical Education". En BIDDLE, D. S.; DEER, C. E. eds. (1973): *Readings in Geographical Education*. Selections from Australian and New Zealand Sources. Volume 2, 1966-1972. The Australian Geography Teachers' Association. Sydney: Whitcombe and Tombs, pp. 42-50.
- BLYTH, J. E. (1978): "Young Children and the Past. An Experiment with Six-Year Old Children". *Teaching History*, Number 21, June, pp. 15-19.
- BLYTH, W. A. L. et al. (1976): *Place, Time and Society 8-13: Curriculum Planning in History, Geography and Social Science*. Bristol: Collins ESL Bristol for the Schools Council, 188 pp.
- BLYTH, W. A. L. et al. (1978): "Aspects of power in the genesis and development of one curriculum project". En RICHARDS, C. (ed.): *Power and the Curriculum. Issues in curriculum studies*. Driffield: Nafferton Books, pp. 149-162.

- BOARD OF EDUCATION (1937): *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and Others Concerned in the Work of Public Elementary Schools*. London: His Majesty's Stationery Office, 1944, 571 pp.
- BOARD OF EDUCATION (1938): *Report of the Consultative Committee on Secondary Education* (Spens Report). London: His Majesty's Stationery Office. Lo referido a nuestra disciplina fue incluido como sexta lectura –*The Principles of the Curriculum*– en WILLIAMS, M., ed. (1976), pp. 32-40.
- BOARD OF EDUCATION (1943): *Curriculum and Examinations in Secondary Schools* (Norwood Report). London: His Majesty's Stationery Office. Lo relacionado con nuestra disciplina fue incluido como séptima lectura –*Geography*– en WILLIAMS, M., ed. (1976), pp. 41-44.
- BOARDMAN, D. (1985): "Geography for the Young School Leaver". En BOARDMAN, D. (ed.): *New Directions in Geographical Education*. London-Philadelphia: The Falmer Press, pp. 65-83.
- BOARDMAN, D., ed. (1985): *New Directions in Geographical Education*. London-Philadelphia: The Falmer Press, 228 pp.
- BOARDMAN, D., ed (1986): *Handbook for Geography Teachers*. Sheffield: The Geographical Association, 287 pp.
- BODEN, P. (1976): *Developments in Geography Teaching*. London: Open Books, 127 pp.
- BROUILLETTE, B. et al. (1965): *Método para la enseñanza de la geografía*. Barcelona: Teide-Unesco, 2ª ed. cast. 1969 (1ª ed. cast. 1966), 304 pp.
- BRUNER, J. S. (1971): "The Process of Education Revisited". *Phi Delta Kappan*, vol. 53, nº 1, September, pp. 18-21.
- BRYAN, P. (1965): "Geography in Great Britain". En CHORLEY, R. J.; HAGGETT, P. eds.: *Frontiers in Geographical Teaching*. London: Methuen, 2ª ed. 1970, pp. 322-333.
- BUTTNER, A. (1987): "Edgar Kant, 1902-1978". En FREEMAN, T.W., ed.: *Geographers. Biobibliographical Studies*, vol. 11. London-New York: Mansell Publishing, pp. 71-82.
- BUTTNER, A. (1994): "Edgar Kant and Balto-Skandia: *Heimatkunde* and Regional Identity". En HOOSON, D., ed: *Geography and National Identity*. Oxford: Blackwell and The Institute of British Geographers, pp. 161-183.
- CAPEL, H.; LUIS, A.; URTEAGA, L.: "La geografía ante la reforma educativa". *Geo-Crítica*, nº 53, septiembre, 1984, 77 págs. Comunicación presentada al *Simposio sobre Enseñanza de las Ciencias Sociales*, celebrado de la Universidad Autónoma de Madrid en mayo de 1984. Reeditada en VARIOS AUTORES (1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Madrid: M.E.C., pp. 129-171 [URL: <http://www.ub.es/geo53.htm>].
- CIRINCIONI, J. M.; DECAROLI, J. (1977): "Developing Curriculum for Geographic Education". En MANSON, G. A.; RID, M. K., eds: *New perspectives on geographic education: putting theory into practice*. Dubuque/Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, pp. 39-54.

- CHORLEY, R. J., ed. (1973): *Nuevas tendencias en geografía*. Traducido por Joaquín Hernández Orozco. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1975, 506 pp.
- CHORLEY, R. J.; HAGGETT, P., eds. (1965): *Frontiers in Geographical Teaching*. London: Methuen, 2ª ed. 1970., 384 pp.
- DALTON, T. H. (1988): *The Challenge of Curriculum Innovation. A Study of Ideology and Practice*. London: The Falmer Press, 284 pp.
- DAUGHERTY, R.; BALE, J. (2003): "The genesis of *Teaching Geography*". *Teaching Geography*, vol. 28, nº 4, October, pp. 148-150.
- DERRICOTT, R. et al. (1977): *Place, Time and Society 8-13. Themes in Outline*. Bristol: Collins ESL Bristol for the Schools Council, 64 pp.
- DERRICOTT, R.: (1993) "Place, Time and Society, and the Schools Council 8-13: Breadth of View and Balance of Interests". En CAMPBELL, R. J., ed.: *Breadth and Balance in the Primary Curriculum*. London: The Falmer Press, pp. 111-121.
- DES (1967): *Children and their Primary Schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England). Volume 1: The Report*. London: Her Majesty's Stationery Office, 556 pp. (Informe Plowden).
- DES (1967a): *Children and their Primary Schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England). Volume 2. Research and Surveys*. London: Her Majesty's Stationery Office, 633 pp. (Informe Plowden).
- FIEN, J. (1979): "Towards a humanistic perspective in geographical education". *Geographical Education*, vol. 3, pp. 407-421.
- GILL, D. (1984): "GYSL Education or Indoctrination?". *Contemporary Issues in Geography and Education*, vol. 1, nº2, Spring, pp. 34-35.
- GOULD, P. R. (1973): "El plan de estudios abierto en la enseñanza de la geografía". En CHORLEY, R. J. (ed.): *Nuevas tendencias en geografía*. Traducido por Joaquín Hernández Orozco. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1975, pp. 375-426.
- GRAVES, N. J., ed. (1972): *New Movements in the Study of Teaching of Geography*. London: Temple Smith, 1974, 248 pp.
- GRAVES, N. J. (1975): *La enseñanza de la geografía*. Prólogo de Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero. Traducido de la 2ª ed. ampliada inglesa de 1980 por Genís Sánchez. Madrid: Visor, 1985, 219 pp.
- GRAVES, N. J., ed. (1982): *New Unesco Sopurce Book for Geography Teaching*. Harlow/Essex: Longman-The Unesco Press, 394 pp. Hay versión española: *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Traducción castellana de Guiem Daviu. Barcelona: Teide-Unesco, 1989, 427 pp.
- GRAVES, N.; MOORE, T. (1972): "The nature of geographical knowledge". En GRAVES, N. J., ed. (1972): *New Movements in the Study of Teaching of Geography*. London: Temple Smith, 1974, pp. 17-28.

- HALL, D (1976): *Geography and the Geography Teacher*. London: Unwin, 315 pp.
- HAUBRICH, H., ed. (1982): *International Focus on Geographical Education*. Braunschweig: Westermann, 292 pp.
- HELBURN, N. (1968): "The Educational Objectives of High School Geography". *Journal of Geography*, 67 (5), pp. 274-281.
- HELBURN, N. (1983): "Reflection on the High School Geography Project". En HUCKLE, J. (ed.): *Geographical Education, Reflection and Action*. Oxford: Oxford University Press, pp. 20-28.
- HUCKLE, J, ed. (1983): *Geographical Education. Reflection and Action*. Oxford: Oxford University Press, 156 pp.
- KOHN, C. F. (1965): "Geography in American High Schools". En CHORLEY, R. J.; HAGGETT, P., eds.: *Frontiers in Geographical Teaching*. London: Methuen, 2ª ed. 1970, pp. 297-308.
- LONG, M.; ROBERSON, B. S. (1966): *Teaching Geography*. London: Heinemann Educational Books, 1972, 416 pp.
- LUIS GÓMEZ, A. (2000): *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada, 192 pp.
- LUIS GÓMEZ A. (2002): "Tipologías sobre investigación educativa, enfoques curriculares y formación de docentes". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIV, nº 33, mayo-agosto, pp. 203-221.
- LUIS, A.; GUIJARRO, A.(1992): *La geografía como materia de enseñanza. Guía introductoria*. Santander: Universidad de Cantabria, 298 pp.
- LUZURIAGA, L. (1931): *La escuela única*. Edición de Herminio Barreiro Rodríguez. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001, 141 pp.
- MCCASKILL, M. (1968): "Concepts in sixth form geography". En BIDDLE, D. S., ed.: *Readings in Geographical Education. Selections from Australian Sources. Volume 1, 1954-1966*. The Australian Geography Teachers' Association. Sydney: Whitcombe and Tombs, pp. 85-88.
- MACNEE, R.B. (1973): "La geografía, ¿posee una estructura? ¿se la puede descubrir? El caso del Proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria". En CHORLEY, R. J. (ed.): *Nuevas tendencias en Geografía*. Madrid: Instituto de Estudios de la Administración Local, 1975, pp. 427-473.
- MARSDEN, W. E. (1976): *Evaluating the geography curriculum*. Edinburgh & New York: Oliver & Body, 312 pp.
- MARSDEN, W. E. (1992): "The 32nd Yearbook of the National Society for the Study of Education on *The Teaching of Geography: An External Appraisal*". En HILL, D. A., ed.: *International Perspectives on Geographic Education*. Boulder: University of Boulder, Center for Geographic Education, pp. 131-138.
- MARSDEN, W. E. (1995): *Geography 11-16. Rekindling Good Practice*. London: David Fulton Publishers, 230 pp.

- MARSDEN, W. E. (1996): "Researching the History of Geographical Education". En WILLIAMS, M., ed.: *Understanding Geographical and Environmental Education: The Role of Research*. London: Cassell, pp. 264-273.
- MARSDEN, W. E. (2002): Reseña WALFORD, R.: *Geography in British Schools 1850-2000. Making a World of Difference*. London: Woburn Press, 2001, 260 pp. *History of Education*, vol. 31, nº 4, pp. 392-394.
- MILLS, D., ed. (1981): *Geographical Work in Primary and Middle Schools*. Sheffield: The Geographical Association, 200 pp.
- MILLS, D., ed. (1988): *Geographical Work in Primary and Middle Schools*. Sheffield: The Geographical Association, 309 pp.
- MINISTRY OF EDUCATION (1959): *Primary Education. Suggestions for the consideration of teachers and others concerned with the work of Primary Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office, 334 pp.
- MINISTRY OF EDUCATION (1963): *Half Our Future. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationery Office, 299 pp. (Informe Newson). Lo relativo al papel de la geografía fue reproducido como texto nº 14 -*The Proper Study of Mankind*- en WILLIAMS, M., ed. (1976), pp. 99-106.
- NAISH, M. (1982): "Mental development and the learning of geography". En GRAVES, N. J., ed.: *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Harlow/Essex: Longman-The Unesco Press, pp. 16-54.
- NAISH, M. (1985): "Geography 16-19". En BOARDMAN, D. (ed.): *New Directions in Geographical Education*. London-Philadelphia: The Falmer Press, pp. 99-118.
- ORRELL, K. (1985): "Geography 14-18". En BOARDMAN, D. (ed.): *New Directions in Geographical Education*. London-Philadelphia: The Falmer Press, pp. 85-98.
- PATTISON, W. D. (1964): "The Four Traditions of Geography". *Journal of Geography*, vol. 63, pp. 211-216. Recopilado en BALE, J.; GRAVES, N. J.; WALFORD, R., eds. (1973): *Perspectives in Geographical Education*. Edinburgh: Oliver & Boyd, pp. 2-11.
- RHYS, W. T. (1972): "Geography and the Adolescent". *Educational Review*, vol. 24, pp. 183-196.
- RHYS W. T. (1972a): "The development of logical thinking". En GRAVES, N. J. ed. (1974): *New Movements in the Study and Teaching of Geography*. London: Temple Smith, pp. 93-106.
- ROMERO MORANTE, J. (2005): "El impacto de las políticas neoconservadoras y neoliberales en la formación inicial del profesorado. El caso británico". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 4, pp. 81-92.
- ROMERO, J.; LUIS, A. (2003): "La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales". En VV.AA: *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la escuela* (Burgos, 18-21 de junio de 2003). Burgos: Universidad de Burgos-Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 1.009-1.020.

- SCARFE, N. V. (1951): *A Handbook of Suggestions on the Teaching of Geography*. París: Unesco, 2ª ed. 1953, 101 pp.
- SCARFE, N. V. (1961): "Sequential Development of Increasingly Difficult Concepts Through the High Schools". *Journal of Geography*, vol. 50, nº 8, November, pp. 351-357.
- SCARFE, N. V. (1965): "Depth and Breadth in School Geography". *The Journal of Geography*, vol. 24, nº 4, April, pp. 153-158.
- SHORTLE, D. (1971): "Citizenship and geographical education". En BIDDLE, D. S.; DEER, C. E. (eds.): *Readings in Geographical Education. Selections from Australian and New Zealand Sources. Volume 2, 1966-1972*. The Australian Geography Teachers' Association. Sydney: Whitcombe and Tombs, 1973, pp. 26-41.
- SHORTLE, D. (1972): "Wither Geography? Curriculum Development in the 1970s". *Geography Bulletin*, 4, pp. 62-82.
- SHORTLE, D. (1975): "Geography as a Discipline of Knowledge: Some Curriculum Implications". *Geographical Education*, vol. 2, pp. 281-303.
- SLATER, F. (1982): *Learning through Geography. An Introduction to Activity Planning*. London: Heinemann, 145 pp.
- TAWNEY, R. H. (1924): *La segunda enseñanza para todos (Una política laborista)*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932, 110 pp.
- Unesco (1975): *Geografía de América Latina*. Barcelona: Teide, 462 pp.
- WALFORD, R. (1969): *Games in Geography*. London: Longman, 6ª reimp. 1975, 123 pp.
- WALFORD, R. (2001): *Geography in British Schools 1850-2000. Making a World of Difference*. London: Woburn Press, 2001, 260 pp.
- WALFORD, R., ed. (1973): *New directions in geography teaching. Papers from the 1970 Charney Manor Conference*. London: Longman, 4ª reimp. 1975, 197 pp.
- WALFORD, R., ed. (1981): *Signpost for Geography Teaching*. London: Longman, 217 pp.
- WHIPPLE, G., ed. (1933): *The Teaching of Geography. 32nd Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Bloomington (Illinois): Public School Publishing, 615 pp.
- WHITEHEAD, D. J. (1980): *The Dissemination of Educational Innovations in Britain*. London: Hodder and Stoughton, 65 pp.
- WILLIAMS, M. T., ed. (1976): *Geography and the Integrated Curriculum. A Reader*. London: Heinemann Educational Books, 227 pp.

NOTAS

¹ Alberto Luis Gómez (luisal@unican.es) es profesor TU en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Desde hace largo tiempo se interesa por la historia del currículum como vía de acceso al estudio de la configuración de

principios organizadores para la enseñanza de diversas materias curriculares en niveles no universitarios. Es miembro del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria* (www.fedicaria.org).

Jesús Romero Morante (romeroj@unican.es) trabaja en la Universidad de Cantabria como TU adscrito al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, y es miembro del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*. Es autor de los libros *¿Herramientas o cacharros? Los ordenadores y la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria* (1997) y *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica* (2001). Ha escrito, asimismo, diversas colaboraciones en publicaciones colectivas y en revistas especializadas, nacionales e internacionales.

² Aunque no lo abordemos aquí, y referido al caso español, conviene recordar que tras la publicación en 1965 de los segundos Cuestionarios Nacionales para el nivel primario, los desfases entre las dimensiones socioculturales y educativas trataron de solventarse mediante la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación. Aspectos tan importantes como la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años no pudieron ocultar la pervivencia desde el punto de vista curricular de viejos enfoques. La llegada de los socialistas al poder en 1982 despertará grandes ilusiones y pondrá en marcha la modificación de la escuela tomando justamente como punto de partida orientaciones comprensivas que habían sido ensayadas con cierto éxito en Gran Bretaña desde finales de la década de 1950.

³ Por su interés, reproducimos aquí su título: 15, *The Aims of Primary Education*; 16, *Children learning in School*; 17, *Aspects of the Curriculum*; 18, *Aids to Learning and to Teaching*; 19, *The Child in the School Community*; 20, *How Primary Schools are Organised*; 21, *Handicapped Children in Ordinary Schools*; 22, *The Education of Gifted Children*.

⁴ En ese escenario, la *Board of Education* en su momento, y el *Ministry of Education* después, se limitaron a ofrecer periódicamente orientaciones y consejos, por ejemplo a través de *Handbooks of Suggestions for the Consideration of Teachers*. Que tengamos constancia, se publicaron al menos cuatro distintos en 1905, 1927, 1937 y 1959, sin contar sus reimpresiones. Nosotros hemos podido consultar una reimpresión del tercero (Board of Education, 1944) y el cuarto (Ministry of Education, 1959). Ambos incluyen recomendaciones genéricas sobre lo que denominan, respectivamente, las “materias de instrucción” y los “campos de aprendizaje”, reveladoras de los sesgos y la evolución del pensamiento curricular asumido por la Administración. Como hemos visto, su eventual voluntad reformista quedó reflejada asimismo en una larga lista de informes oficiales. No ha de olvidarse tampoco que en 1964 el gobierno laborista creó el *Schools Council for the Curriculum and the Examinations*, un organismo semi-autónomo que tendría un gran protagonismo en la promoción y/o apoyo a las muchas e interesantes iniciativas innovadoras que brotaron en ese país durante las décadas de 1960 y 1970.

⁵ Aunque no podamos detenernos en ello, conviene recordar que Buttimer (1994: 174-179) puso de relieve al analizar a figura de Edgar Kant (1902-78) el interés de las aportaciones sobre este asunto que hizo en 1796 un historiador económico sueco: Carl Brunckman. Sobre este tema puede consultarse igualmente la voz firmada por esta especialista en el vol. 11 de *Geographers. Bibliographical Studies* (Buttimer, 1987).

⁶ Las iniciales, puesto que este relevante estudioso acusó recibo de las muchas críticas que, desde finales de los años sesenta, se dirigieron contra el movimiento reformista que pretendió cam-

biar las escuelas desde dentro configurando un nuevo currículo en torno a la “estructura de las disciplinas”. En *The Process of Education Revisited*, un valiosísimo artículo publicado por Bruner (1971) en una revista de la Universidad de Harvard, se presta atención a dos cuestiones: el contexto en el que se escribió su clásico libro y un agudo análisis sobre las causas que propiciaron el fracaso de los cambios, apuntando certeramente cómo, en una nueva época con otras prioridades, la modificación del currículum y hasta la de la propia escuela eran insuficientes para la consecución de ciertos cambios sociales que se consideraban del todo necesarios.

- ⁷ El seminario duró una semana y hubo 24 sesiones de diversa naturaleza. Lo referido a nuestro tema lo abordó la persona citada: el lunes 25 de julio se hizo un análisis de la situación actual (*Rethinking school geography*), mientras que el viernes 29, en un foro de discusión (*Problems of teaching the new geography*), interesaron cuestiones tácticas y estratégicas de cara a la difusión de las nuevas ideas.
- ⁸ Que ahora tiene otro formato y sigue publicando colaboraciones de gran interés. Aunque solamente sea de pasada, baste señalar que en su volumen tercero Fien (1979) reflexionaba sobre las posibilidades educativas del enfoque humanístico; K. Blachford lo hacía sobre el tema de la educación moral; y otros, como A. Jones, ofrecían estados de la cuestión sobre la situación en la que se encontraba la investigación curricular en la geografía neozelandesa. La preocupación por estos asuntos puede verse igualmente en un artículo publicado en el año 1971 por Shortle (1973), incluido en el segundo volumen de unas relevantes *Readings in Geographical Education. Selections from Australian and New Zealand Sources* editadas por D. S. Biddle y C. E. Deer.
- ⁹ En los dos primeros capítulos de este manual se fundamenta el valor formativo de la geografía y la orientación que ha de darse a nuestra disciplina, entendida como ciencia de síntesis. En el tercero y el cuarto, firmados por N. Graves, se aborda lo referido a los métodos de enseñanza—observación directa e indirecta— después de señalar la conveniencia de que se tenga presente el desarrollo mental del alumno; cuestión que también se esboza al inicio del capítulo séptimo dedicado a la organización de la enseñanza. Los capítulos quinto, sexto y octavo suministran información sobre material didáctico, equipamiento del aula de geografía y fuentes de documentación.
- ¹⁰ Su grado de implicación fue muy elevado, pese a que, como ha indicado Marsden (2002) en una reseña y por motivos que no viene al caso comentar aquí, su propio nombre no figure en el índice que él mismo elaboró en Walford (2001: 255-260). No por casualidad en la primera nota del capítulo introductorio—*Geography Teaching: Some Present Problems*, pp. 1-12— del librito citado se menciona *The process of education* que había publicado J. S. Bruner en 1960, justificándose con nuevos argumentos la orientación del currículum hacia la estructura de la ciencia geográfica entendida a partir de los parámetros de una corriente analítica cuyos rasgos básicos se esbozan en el capítulo siguiente: *New Movements in Geography Teaching* (pp. 13-24).
- ¹¹ Las ideas incluidas en esta obra circulaban ya en 1970 entre un selecto grupo de personas que asistieron a las jornadas; con toda seguridad, la primera edición de 1972 supuso la ampliación del radio de influencia de tal pensamiento. Las colaboraciones del libro se articularon en dos partes—*Teaching Units*, pp. 7-66, y *New developments and their consequences*, pp. 67-188— y

su contenido refleja tanto el impacto del nuevo paradigma locacional –*The iron and steel game, The settlement game, Perception of a local environment, Scientific method, quantitative techniques and the teaching of geography*,...– como las posibilidades que abrían para seleccionar y organizar de otro modo los contenidos –*Developing the curriculum: a reconsideration of content, The organization of content*, etc.– que se enseñaban en geografía a partir de las novedosas formulaciones curriculares elaboradas por aquel entonces –*A fresh look at objectives, The nature of geographical objectives*–. Un simple vistazo a la nómina de participantes –B. P. Fitzgerald, P. J. Ambrose, J. Bale, D. Gowing, T. Bennetts, R. Beddix, J. Everson, etc.– pone de relieve que se implicaron en la publicación muchas de las personas que, desde diferentes ámbitos institucionales, desempeñarán desde aquellas fechas un papel fundamental en la difusión de una geografía que, como bien lo indicaba en la segunda página de la introducción el editor, R. Walford, pretendía fundamentar con mayor rigor sus reflexiones sobre la teoría y la práctica educativa, habida cuenta que el “... thinking of educators like Bruner and Hirst gives a solid foundation to the intuitions of early practitioners”.

¹² La estructura interna de esta obra es de gran importancia a la hora de entender cómo se van configurando propuestas para la enseñanza de la geografía que, años más tarde, desembocarán en lo que hemos denominado en otro lugar (Luis, 2000) *neo-academicismo cognitivo*. La primera parte se interesa por *The changing field of geography*, deteniéndose en las implicaciones que tienen para el aula las nuevas corrientes gnoseológicas. Justamente por ello, Graves-Moore (1974) discuten los problemas derivados del marco elaborado por P. H. Hirst en 1965 y en el que *no se incluía a la geografía entre las form of knowledge*; D. Harvey se ocupó de analizar el papel de la teoría en la explicación científica; T. Bennetts defendió la necesidad –y utilidad– de que el docente prestara atención a las grandes metas que orientan la enseñanza geográfica; y M. Naish abordó asuntos relacionados con la inclusión de la geografía en un currículo integrado. Tratado ya el objeto de enseñanza, la extensa segunda parte –*Problems of learning and teaching*, 9 capítulos– se centró en el sujeto discente, tanto desde el punto de vista psicopedagógico como en lo referido a los métodos de enseñanza y –de la mano de N. Graves– a los *School examinations*. Finalmente, en el tercer bloque –*Aspects and techniques*– se presentaron como ámbitos de estudio grandes ramas de la geografía, temas y técnicas estadísticas.

¹³ Los interesados por su suerte pueden consultar las aportaciones de Blyth (1978) o Derricott (1993); también, y de modo especial, Whitehead (1980) y el libro de Dalton (1988), en el que se estudian los procesos de cambio educativo utilizando como objeto de análisis la implementación de varios proyectos curriculares, entre los que figuran el *GYSL* y el que ahora nos ocupa. No obstante, todavía hoy el *Place, Time and Society* sigue atrayendo miradas (véase, por ejemplo, Walford, 2001: 178). Y no sólo inglesas. Aquí en España algunos colegas del grupo de Bellaterra le han lanzado las suyas desde hace ya más de una década. Nosotros mismos hemos indagado en profundidad su idiosincrasia y los avatares de su desenvolvimiento.