

# DIDACTICA GEOGRAFICA

N.º 1 - Mayo 1977

## CONSEJO DE REDACCION

Francisco Calvo García-Tornel  
José Manuel Casas Torres  
Pedro Chico y Rello  
Francisco López Bermúdez  
Rodolfo Núñez de las Cuevas  
Isidoro Reverte Salinas  
Antonio Serna Serna  
Juan Torres Fontes  
Juan Vilá Valentí

DIRECTOR: Pedro Plans

SECRETARIO DE REDACCION:

José M.ª Sancho Pinilla

## SUMARIO

<i>Presentación</i> . . . . .	pág. 3
Pedro Plans: <i>La Geografía en la Educación General Básica y en el Bachillerato</i> . . . . .	pág. 7
Julián Alonso Fernández: <i>Sobre el enfoque geográfico de la actividad industrial</i> . . . . .	pág. 19
— Historia del pensamiento geográfico:	
Pedro Plans: <i>Alfred Hettner (1859-1941)</i> . . . . .	pág. 25
Alfred Hettner: <i>La sistemática de la Geografía. Geografía General y Geografía Regional</i> . . . . .	pág. 31
— Materiales didácticos y bibliografía:	
<i>Atlas Geográfico Universal</i> . . . . .	pág. 37
A. N. Strahler: <i>Geografía Física</i> . . . . .	pág. 38
J. Ml. Prellezo: <i>Manjón Educador</i> . . . . .	pág. 40





## La Geografía en la Educación General Básica y en el nuevo Bachillerato (\*)

Pedro Plans

*Al Prof. Dr. Manuel de Terán,  
geógrafo y pedagogo. En testimonio  
de cordial homenaje.*

### 1. INTRODUCCION.

La situación de la Geografía dentro del marco de la reforma educativa, en su líneas generales, es bien conocida de todos:

En la Educación General Básica —alumnos de 6 a 13 años— no constituye una enseñanza con entidad propia. Por otro lado, en lo que respecta al Bachillerato —alumnos de catorce a diecisiete años—, y tras un período de incertidumbre, ha aparecido una "Geografía Humana y Económica" en 2.º, más una "Geografía e Historia de España y de los pueblos hispánicos" para 3.º. Y ahora acaba de estructurarse el C.O.U. En él no aparece la Geografía. Durante el período de transición al nuevo C.O.U. —cursos académicos 75-76, 76-77 y 77-78— sí que se impartirá esta enseñanza en ese curso: una Geografía Económica cuyo cuestionario ha sido ya publicado. Se trata, pues, de una materia a extinguir por haberse incluido en el plan del actual Bachillerato.

Todo ello son extremos que vale la pena desmenuzar:

### 2. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LOS NIVELES BASICO Y MEDIO.

El enfoque docente de la Geografía ha evolucionado en el transcurso de pocos años. Y, en mi modo de ver, sin atinar con la orientación más adecuada; sin encontrar una línea que garantice el valor formativo que debe predominar en toda enseñanza que aspire a no ser un puro transvase de conocimientos.

La suerte corrida por la Geografía en el antiguo Bachillerato fue bien triste. Desde el curso 1958-59 sólo se enseñaba a niños de 11 y 12 años. Era, además, una Geografía inspirada en moldes decimonónicos: simples inventarios, mera acumulación de nombres de ciudades y comarcas. Estuvieron en vigor unos programas muy pormenorizados, a los que se adaptaron rigurosamente los manuales, con alguna contada excepción. Tales programas, re-

(\*) Este artículo es el texto de una comunicación leída en el IV Coloquio de Geografía que tuvo lugar en Oviedo (Octubre de 1975), patrocinado por la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias. Ello explica el estilo en que aparece redactado. Conviene advertir, no obstante, que han sido introducidas algunas modificaciones.



flejo de una Geografía caduca, fueron estímulo al memorismo y a la rutina. Marcan, sin duda, una tremenda regresión, una de las inflexiones más bajas en la curva de nuestra enseñanza geográfica.

¿Qué ocurre ahora? Ha podido decirse a propósito de los nuevos planteamientos que la ciencia geográfica española atraviesa una curiosa coyuntura: "mientras por una parte, a nivel docente universitario y de investigación está llegando, tras treinta años de oscuro y serio quehacer, a una esperanzadora madurez, por otra, a nivel de la Enseñanza General Básica, se la camufla en los planes de estudio dentro del *área de lo social*..." (1).

Parece necesario puntualizar algunas ideas sobre el enfoque docente de nuestra disciplina, antes de ofrecer unas sugerencias que se refieren a la orientación de los estudios geográficos dentro de la normativa hoy en vigor.

El criterio adoptado en los planes de la Educación General Básica y del nuevo Bachillerato responde, ciertamente, a una inquietud muy actual —discutible y discutida— que ha dado lugar al fenómeno de la llamada "interdisciplinabilidad". En un reciente informe de la O.C.D.E. se ha definido este concepto como la "interacción que existe entre dos o más disciplinas", desde la simple comunicación de las ideas hasta la integración mutua de los conceptos básicos, de la epistemología, de la terminología, de la metodología, etc. (2). En suma: se siente hoy la necesidad de agrupar los conocimientos de las diversas asignaturas tradicionales en "áreas interdisciplinares" que, cuanto menos, aseguren la relación y la integración del saber dentro de cada una de ellas. Las raíces de tal tendencia son de carácter científico y de naturaleza pedagógica. Desde esta

última perspectiva, se mantiene que lo interdisciplinar fomenta el interés y la curiosidad; refuerza la motivación en el estudiante; pone el acento en los conceptos y en los métodos más que sobre los contenidos —lo contrario del "memorismo"— y desarrolla la creatividad (3).

Objetivos como estos son los que persiguen las orientaciones pedagógicas y metodológicas actuales reflejadas, qué duda cabe, en la Ley General de Educación. Nos podemos preguntar, pues, si el enfoque de la E.G.B. es de veras acertado. Pero conviene también interrogar si no existe algún caso, dentro del ámbito de las disciplinas independientes, en que se cumplan todas las condiciones de la más estricta interdisciplinabilidad, con todo su cortejo de valores pedagógicos y formativos. El primero de estos valores sería, desde luego, —bajo el punto de vista de la interacción disciplinar a que me refiero —el ofrecer una encrucijada, una síntesis fecunda de saberes. Pues bien; de la Geografía, como disciplina autónoma, cabe decir, en mi opinión, que es por sí misma, y en sí misma, "interdisciplinar" por esencia. Es más: quizá vaya más allá y pueda clasificársela, al igual que la Antropología, como fenómeno de "transdisciplinabilidad", noción que ha podido definirse como la "puesta en efecto de una axiomática común a un conjunto de disciplinas" (4). Porque ¿acaso no se nos muestra la Geografía en el plano docente como un lugar de reunión, de relación y síntesis —a modo de un gigantesco "centro de interés"— de todo un bloque de conocimientos que convergen hacia el objetivo propiamente geográfico que es la *región*?

En otras palabras: lo que desearía llevar al ánimo de los que me escuchan es que la Geografía reúna todas las ventajas educativas inherentes a esa orientación interdisciplinar que se

pretende en los nuevos planes de enseñanza. En ellos se fijan unas "áreas"; pues bien, la Geografía es, ella misma, todo un área de enseñanza sin dejar de ser una disciplina con personalidad propia.

Desde esta perspectiva surgen algunos interrogantes: ¿Se justifica, por razones educativas, el mencionado "camuflaje" de la Geografía en una llamada "área social"? Para facilitar una respuesta conviene señalar el hecho —que se comprueba una y otra vez en el citado informe de la O.C.D.E.— de la extrema dificultad que entraña una auténtica interdisciplinabilidad en los planes de estudio. Más preguntas, por tanto: ¿Se encuentran capacitados los técnicos de la programación escolar —quienes quiera que sean—, y los autores de manuales y los profesores de E.G.B. para llevar a efecto en sus respectivas esferas, hoy y ahora, la pretendida interacción y síntesis de la temática incluida en materias tales como la Historia, la Geografía y la Educación Cívica que componen el "área social" de esa etapa educativa? Y aún más: ¿Será posible mantener el espíritu y el enfoque interdisciplinares en la enseñanza de una materia como esa Geografía de 2.º Curso del nuevo Bachillerato cuando en el "todo" de la Geografía General se ha cercenado la base? Si esta medida no parece favorecer los valores formativos de la Geografía ¿por qué otros motivos puede haberse propuesto la enseñanza no del conjunto de la Geografía General sino de parte de ella —la Humana y Económica— como asignatura del Bachillerato? En una palabra: ¿Por qué se ha roto el andamiaje de la Geografía General? La Geografía Física ha sido víctima, sin duda, de los prejuicios de hombres que no son geógrafos. Seamos claros: ha sido considerada como materia inútil.

Pero en las realidades educativas, nada surge exnihilo. El hecho que comentamos no es anécdota aislada. Parece ser, por desgracia, uno de los muchos síntomas de una profunda dolencia de nuestra vida docente.

Me explicaré:

Personalmente me pregunto si no estarán predominando criterios pragmáticos, utilitarios... ¿materialistas? en el enfoque de nuestros planes de estudio. No olvidemos que esa ruptura del contenido de la Geografía General se realiza en un ordenamiento oficial caracterizado, entre otras cosas, por la marginación de las humanidades. Algunos, especialmente desde las secciones —serias y prestigiosas— de estudios clásicos de nuestras facultades, han reivindicado el valor de las humanidades, al argumentar que nosotros, con riquísima tradición en letras y artes; con una noble carga de valores espirituales, no podemos echarla por la borda para incurrir en burdos mimetismos.

Porque esa Geografía Humana y Económica no parece constituir fruto sazonado de una inquietud por categorías profundamente humanas. Diríase, al contrario, que su implantación encaja en un contexto de verdadera crisis de sano humanismo que padecemos hoy. Parecen estar a la orden del día planteamientos impregnados de un acentuado pragmatismo: búsqueda, a toda costa, de lo inmediatamente útil. Entiendo, por el contrario, que la inclusión o exclusión de la Geografía en un plan de estudios debe depender de su trascendencia como disciplina intelectual, y no de su posible utilidad práctica. ¿Qué sucede? La "vox pópuli" solicita que la educación se cifre en adquirir conocimientos funcionales, cuantos más, mejor; conocimientos que interesan en cuanto



conducen directamente a un provecho económico. Aquellos saberes que parecen más desvinculados de todo utilitarismo se consideran inoperantes; mero artículo de lujo o, incluso, como un estorbo. Y se produce —es inevitable— su sustitución por aquellos otros que se presumen más rentables a corto plazo.

Nuestra educación se encuentra desde hace algunos años amenazada por esta marea de pragmatismo, de materialismo, de antihumanismo. Pienso está aquí la raíz de muchas situaciones de deterioro y degradación de la vida universitaria. El espíritu que anima la verdadera cultura se debilita. Priva la demanda de lo útil al precio que sea. Y esta postura se autajustifica y apoya en la reiterativa y monocorde retórica de un humanismo vacío, de un falso humanismo, que es como su telón de fondo. En la sociedad, en las familias, en los individuos, existe un clima de indiferencia por cuanto suponga valores de la cultura y del espíritu. A la hora de elaborar unos planes de estudio se ha partido de una concepción pobre, fragmentaria y, por tanto, falsa de los fines del Bachillerato: la mera iniciación en aquellos conocimientos de rentabilidad más inmediata.

El legislador se ha dejado arrastrar por la corriente de la calle; por una visión materialista y grosera de la educación que no ve más que frutos a recoger a corto plazo. Las asignaturas y áreas de un Bachillerato no pueden planificarse con acierto desde una fugaz coyuntura. Por el contrario, deben ser contempladas en función de valores algo más permanentes; los decantados por la historia, la cultura, la espiritualidad y la experiencia humanas.

El "estilo humanista" de todos los tiempos, muy lejos de consistir en "eruditismo" (que

lleva inexorablemente al memorismo) es el propio de quien, entre otras cosas, "busca el saber con vistas al conocimiento y no por alguna utilidad: tal tipo de búsqueda —superadora de la utilidad, del imperativo de lo práctico— es precisamente, como dice Aristóteles, la más profunda manifestación de libertad" (5). Cuando se cree en la libertad y se educa en y para la libertad, sobran, en mi opinión, los criterios estrechos, parciales y utilitarios, en la selección de las materias de estudio. Hemos de ofrecer áreas y disciplinas amplias, que enriquezcan la formación cultural y no la limiten a determinados aspectos tan sólo; áreas y disciplinas que permitan el libre juego de la inteligencia de los alumnos.

En resumen: creo que el enfoque docente dado a la Geografía, tanto en la E.G.B. como en el Bachillerato, adolece de graves defectos. No se tiene en cuenta que la Geografía cumpliría mucho mejor su cometido formativo si figurase como tal en el plan de estudios de la primera. Y, por otro lado, en el Bachillerato se ha tendido a reducirla a unos aspectos (caso de la Geografía Humana y Económica de 2.º Curso), o a un "acompañante" de la Historia (caso de la Geografía e Historia de España de 3.º Curso).

Pasemos ahora al análisis de estas dos enseñanzas:

### 3. LA GEOGRAFIA HUMANA Y ECONOMICA DE 2.º CURSO DEL BACHILLERATO

Nos parece que sin el marco de ideas que proporciona la totalidad de la Geografía General, no cabe educación geográfica posible. Y el comenzar la Geografía en el Bachillerato así, de sopetón, por tan sólo una parte de

la Geografía General, y no por toda ella, resulta anómalo.

Porque la enseñanza de esa Geografía Humana y Económica, se resentirá siempre de carencia de base. La forma en que se ha legislado supone ignorar una realidad bien palmaria: que los cimientos de la Geografía están en sus aspectos físicos; que, como en cualquier edificio, los fundamentos deben construirse en primer lugar, por muy importante que sea la superestructura que deba alzarse. Se ha olvidado que la síntesis geográfica adquiere la más elevada jerarquía al reflejar la interdependencia de fenómenos naturales y humanos. La Geografía Humana y Económica de Enseñanza Media no se puede abordar así, como "in vitro". Con la total amputación de la Geografía Física, las enseñanzas geográficas pierden, creemos, todo su interés, todo su valor formativo y, por tanto, su misma razón de ser en el Bachillerato.

Una gran originalidad de nuestra disciplina es la de introducir al hombre, organizado en sociedad, como elemento y factor a la vez en el campo de las ciencias de la Tierra. Pues bien. ¿Cómo van a comprender esto los alumnos si desconocen lo más elemental de la Geografía Física? ¿No iremos a encontrarnos acaso con una Geografía Humana suspendida en el vacío? Su calidad de ciencia de la Tierra confiere a la Geografía rango especialísimo, único e intransferible, entre las ciencias del hombre, desde el momento en que los grupos humanos aparecen como elementos y factores del paisaje y como modeladores de la región. Lo geográfico es eso, la región, el paisaje; el conocimiento de diferenciaciones espaciales; el estudio de una parcela de espacio terrestre constituida en región desde algún punto de vista. Y para su interpretación a este nivel de la Enseñanza

Media se pueden ya hacer converger las informaciones y los datos de ciencias analíticas; el localizar, describir, explicar y relacionar cuanto sobre él ocurre. Ahora bien. ¿Cómo van a entender los chicos realidades tan básicas si ignoran todo lo que atañe a la diversidad de medios naturales del Globo? Porque si la distinción, lógica, entre Geografía Física y Humana sólo afecta a métodos y técnicas de trabajo y no al propósito final de la Geografía —describir y explicar la organización de la superficie terrestre; de una naturaleza transformada y ordenada por los hombres—, en la realidad docente, eliminada una, resulta incapacitada la otra.

Llegado a este punto me veo obligado a referirme a mi experiencia personal, de años, dedicado a la enseñanza media en centros cuyo plan interno de estudios incluía una Geografía General para los últimos cursos. Pues bien; esta experiencia me dice que lo formativo con alumnos adolescentes es una Geografía General Física y Humana; que es su riqueza de contenido, la variedad de sus conexiones, lo que entraña una valiosísima carga formadora, carga que se pierde en parte, sin duda, al limitarla, al cercenarla, al traicionar el espíritu "interdisciplinar" al que he aludido en el anterior apartado. Al alumno no le alcanzará ya esa amplitud de aspectos que contribuyen con tanta fuerza a una buena educación geográfica; le llegará algo especializado y parcial. Estimo que debe llamarse la atención hacia la trascendencia educativa que tiene un enfoque del Bachillerato, en este nivel superior, que busque de modo preferente entroncar unos conocimientos con otros. Lo de veras pedagógico —y geográfico— es concebir la Geografía Humana con toda la riquísima gama de relaciones que en ella subyacen; estudiarla, en suma, como coronamiento de un edificio.



Interesa advertir, también, que la eliminación de la Geografía Física se hace en una época en la que el respeto por el ambiente y la preservación de la naturaleza están en el primer plano de las preocupaciones. Y mal se puede pretender de quienes nos sucedan que preserven una naturaleza para ellos desconocida y que no hayan aprendido a amar. Porque sobre esta vertiente de la educación: —desarrollar un sentido de aprecio y respeto hacia la naturaleza— consideramos fundamental esa imagen de conjunto, coordinada, que da la Geografía Física, imagen que no cabe deducir de los conocimientos que proporciona el estudio de ciencias naturales aisladas. Porque no hay que perder de vista que la Geografía Física introduce un principio de unidad en el campo de las disciplinas de la naturaleza: esa unidad que entraña la misma realidad de los hechos o fenómenos. En una palabra: las enseñanzas que se eliminan podrían contribuir decisivamente a la formación de hombres que han de comprender la fragilidad de la llamada Biosfera y los complejos equilibrios que la mantienen.

Si entendemos la educación como estímulo y orientación para el efectivo despliegue de las posibilidades personales no nos cabe duda que hubiese sido mucho más estimulante para el intelecto del alumno, y mucho más orientadora para su espíritu, una Geografía General en 2.º. Esta enseñanza no sería posible antes, cuando el chico es incapaz de relacionar conocimientos aislados y elaborar síntesis adecuadas. Ahora, a los quince años, sí comienza a serlo. Mediante las oportunas comparaciones, analogías y contrastes, puede obtener una visión sistemática de la Geografía General, poniendo en juego sus condiciones de observación, análisis y síntesis de forma armónica.

¿Cuál es la finalidad de esta enseñanza? Naturalmente, la Geografía no fomenta por igual todas las cualidades del pensamiento, pues tiene un cometido específico: formar una concepción mejor, y más actual, más verdadera, bien matizada, del espacio real. Además, y junto con otras disciplinas, puede desarrollar un tipo de razonamiento y unos hábitos intelectuales que fortalecen la capacidad de juicio. Y esta Geografía General cursada a los 15 ó 16 años contribuiría por otro lado a la maduración del intelecto del chico al situarle ante la necesidad —nueva y original para él— de considerar fenómenos naturales y humanos en su aspecto espacial y en sus conexiones. Estamos persuadidos de que dentro del Bachillerato debe tenderse, en cualquier caso, a la generalización, a abarcar campos que puedan dar al escolar visiones amplias y no encerradas en límites estrechos, parciales y, por tanto, irreales.

Con todo, sea bien venida esta Geografía. Porque, en la práctica, cabe solución: que los profesores interpreten el cuestionario oficial con amplitud a fin de presentar los aspectos más fundamentales de Geografía Física antes de iniciar la Humana. Una ojeada de conjunto a las grandes zonas y dominios bioclimáticos parece imprescindible si se pretende que el muchacho la enmarque debidamente. Esta podría ser tarea principal en el primer trimestre. Se trataría de "hacer sentir" a los chicos el interés por la Geografía Física, de convencerles que los hechos que ella estudia no son abstracciones librescas sino realidades vivas; que su conocimiento es interesante y "formador". ¿Qué deben, en definitiva, assimilar los alumnos? Entre otras cosas el que a cada gran tipo de clima le están íntimamente asociados unos paisajes vegetales, unos suelos, unas formas hidrológicas y una vida animal; incluso unos tipos de

modelado y, con las debidas restricciones, unos paisajes agrarios.

#### 4. LA GEOGRAFIA DE ESPAÑA Y DE LOS PAISES HISPANICOS DE 3.º CURSO.

Esta enseñanza va a plantear complejos problemas. El profesor se verá obligado a desbrozar la terminología básica de Geografía Física. ¿Qué sentido podrá tener, sino, para estos alumnos oír hablar de "anticiclón de las Azores", pongamos por caso, al que por fuerza habrá que referirse en el estudio de los climas peninsulares? ¿Qué significado podrá adquirir, por citar otro ejemplo, el calificativo de "relieve estructural" aplicado a los páramos castellanos?

No cabrá más solución que introducir, siempre que sea preciso, nociones simples de Geografía General a partir de hechos geográficos localizados y concretos referentes a nuestro país. En definitiva, seguir a menudo un método analítico-sintético o circular.

Así, una clase de introducción al relieve peninsular con estos alumnos de quince años deberá dar ocasión para estudiar, de forma muy sucinta, desde luego, las propiedades geográficas de las rocas, conocimientos estos que, a renglón seguido, se aplicarán a la interpretación de nuestros paisajes morfológicos. Y el presentar los rasgos más sobresalientes de nuestra hidrografía será el pretexto para introducir los conceptos fundamentales de caudal absoluto, relativo y régimen fluvial, que tendrán que utilizarse para caracterizar nuestros ríos principales.

Por lo demás, en el cuestionario oficial, los temas geográficos e históricos se entremezclan. Resulta innecesario para obtener la pretendida

correlación de conocimientos. Y esta *Geografía e Historia* evoca situaciones que parecían superadas. Porque es importante que las dos disciplinas, a efectos del plan de estudios, sean enseñanzas distintas, sin perjuicio de que, cuando se precise, las imparta la misma persona. Dada la creciente exigencia en el nivel de preparación del profesorado, esta división puede facilitar, como proceso natural, una cierta especialización de los profesores. Especialización que viene aconsejada por el gran esfuerzo que supone la puesta al día y en plena forma docente de dos materias de tan vasto contenido. En un centro oficial grande, Catedrático y Profesor Agregado podrían dedicarse a especialidades complementarias; de acuerdo con sus preferencias, explicar uno la Geografía y el otro tomar a su cargo la Historia.

Volvemos, pues, a la fusión Geografía-Historia cuando hubiera sido momento de introducir en el sistema de oposiciones a plazas de enseñanza media una modificación de la que se ha hablado a veces: convocatorias por turno alternante entre Geografía e Historia, de forma que el cuestionario de cada una incluyera siempre un número máximo de 1/10 de los temas de la otra materia.

#### 5. LA UNIVERSIDAD DEBE ENSEÑAR A ENSEÑAR.

Impresiona repasar la lista de nuevos planes, de cambios, realizados en nuestro Bachillerato. Cuesta entender cómo enseñanzas tan básicas —las del Bachillerato— pueden verse aquejadas de tanta inestabilidad. Las mudanzas han sido constantes; la situación de interinidad, de provisionalidad, permanente.

En diciembre de 1961, con ocasión de nuestro primer coloquio, celebrado en Zaragoza, al



referirme al Bachillerato, afirmaba: "nuestra historia educativa en lo que va de siglo demuestra que las reformas en la Enseñanza Media intentadas con la Ley en la mano no afectan más que a los aspectos más externos de la educación; a una delgada capa cortical: horarios, algunos cambios en la distribución de asignaturas por cursos... Lo íntimo, lo sustancial, permanece, salvo ligeras variaciones, en el mismo estado". Y añadíamos: "Posiblemente el problema principal reside en algo más profundo; creo que es, por encima de todo, un problema de metodología; en último término, un problema de personas y de instituciones" (6).

Pues bien; hoy, pese a los años transcurridos, hemos de decir lo mismo. Los problemas de la educación, en todos sus niveles, son problemas de personas; la enseñanza de la Geografía, la educación geográfica de la juventud es, ante todo, un problema de personas. La garantía siempre será la calidad del profesorado; su altura vocacional, su entrega a los alumnos. Creemos, pues, que para mejorar la enseñanza de nuestra materia la labor más eficaz y duradera es la formación de buenos profesores. Sencillamente: hay que echarle dosis elevadas de realismo al enfoque de los asuntos educativos.

La mejor preparación básica para quien deberá enseñar Geografía es el cursar bien una especialidad universitaria en la que aspectos teóricos y prácticos se hallen armónicamente ensamblados. Pero lo que es condición necesaria, no resulta suficiente para obtener buenos profesores de Enseñanza Media. Porque estos licenciados que han cursado la especialidad, que tienen sentido de lo espacial, de lo específicamente geográfico, no reciben una formación

que les prepare para la docencia. Es este un "amplio flanco" que debemos cubrir, y al calor del "alma mater" universitaria.

Nos jugamos el porvenir de la disciplina; el que arraigue en nuestra sociedad. En todas las profesiones se exige un adiestramiento, un aprendizaje. Al profesorado, esa idoneidad para el ejercicio inmediato de la profesión, en ocasiones, claramente se le supone. Otras veces se piensa que podrá adquirirla con el tiempo.

Hay un hecho que debe ser punto de arranque para cualquier planteamiento y que resulta obvio: la salida profesional más generalizada para los licenciados de nuestras Facultades es la Enseñanza Media. De ahí que cuando esta salida se cierra, o no se abre, sobreviene una distorsión, con grave perjuicio para las personas. Me referiré a una experiencia de mi vida universitaria; de los años de intensa dedicación al alumnado de comunes en la Complutense. Comenzó la especialidad llamada de Psicología y a ella acudieron fuertes contingentes de muchachos y muchachas. Recuerdo bien que, personalmente, veía con aprensión esta afluencia masiva a la rama recién nacida. Me decía que todo lo que nace grande es, de alguna manera, monstruoso. Además, en mis conversaciones con aquellos alumnos me percataba de que muchos resolvían su elección no movidos por impulsos profundos, vocacionales de verdadera calidad universitaria, sino atraídos por la mera novedad o, incluso, buscando remedio a situaciones personales de íntima tensión. Transcurrieron años. Han salido ya las primeras promociones. Para ellos la enseñanza no es salida. Y muchos no pueden colocarse. Precisamente algunos de estos licenciados sin empleo que fueron buenos alumnos de Geografía General en 2.º de comunes me piden ahora

que les proporcione clases de Geografía... En suma: si una buena parte de nuestros alumnos van a ser profesores de Enseñanza Media —insisto— debe preocuparnos el que se preparen bien para ese futuro. Fue muy laudable el esfuerzo realizado por las antiguas Escuelas de Formación del Profesorado de Grado Medio, y ahora lo es el de los Institutos de Ciencias de la Educación. Pero esa labor debe ampliarse y completarse. Porque unas cuantas sesiones de dos horas no bastan para preparar en didáctica al futuro docente.

Se me permitirá traiga a colación una experiencia de otros: la de los matemáticos. Quisiera hacerlo por diversas razones. Es una de ellas la que, debido a circunstancias de familia, creo conocer bien lo que ahí sucede. Opino, además, que es siempre bueno tener los ojos bien abiertos hacia cuanto se experimente en torno nuestro. Ocurre, por otra parte, que los matemáticos se han planteado a fondo el problema de la didáctica de su disciplina, y esto no sólo a nivel nacional, sino también a nivel mundial. Su interés por los temas didácticos es, sin duda, mucho mayor que el mostrado por otros científicos: físicos, químicos, etcétera.

Pues bien, hacia los años 60-62 cundió entre ellos la preocupación por el hecho de que los estudios de licenciatura no favorecen que el alumno esté de veras preparado para lo que hará luego: enseñar a niños y adolescentes. Nuestros matemáticos se dijeron: media un abismo entre cómo enseñamos a los alumnos en la Universidad y cómo deberán ellos hacerlo más tarde. Salen de las aulas universitarias acostumbrados a una forma de razonar, pero no es esta la única enseñanza que les conviene. Se hizo un estudio de la cuestión y, con el objeto de colmar ese vacío, en los planes de

estudios que entraron en vigor hacia 1963, al lado de otras especialidades de la licenciatura (Matemática pura, Estadística, etc.) se creó la de Didáctica. Estas especialidades adquieren individualidad bien avanzada la carrera. A los que eligen la especialidad de Didáctica, junto a unas disciplinas comunes a todos, se les proporcionan enseñanzas que tienden a mostrar las formas de presentar temas a gente de Bachillerato. Incluso se les enseña una Matemática Elemental, es decir; justamente la que ellos deberán enseñar, y que tanto se aparta de la que es objeto de sus estudios. Pero la novedad fundamental es la inclusión en los cursos 3.º, 4.º y 5.º de una disciplina llamada "Prácticas de Enseñanza". Vale la pena ver en qué consiste:

—1.º (3.º de licenciatura): Cada alumno es tutelado por un catedrático de Instituto, y asiste a sus clases. Después de cada clase ambos comentan el resultado de la misma: las razones por las cuales se ha hecho aquello o lo de más allá, etc.

2.º (4.º de licenciatura): el catedrático cede clases a aquellos alumnos de la Facultad que están bajo su tutela. Asiste a ellas y hace luego la correspondiente crítica.

3.º (5.º y último de la licenciatura): el alumno se hace cargo por completo de un curso de Enseñanza Media. Da la totalidad de las clases y se responsabiliza plenamente de la marcha de los chicos, siempre bajo la supervisión del catedrático-tutor.

Esta especialidad comenzó en Madrid, pero otras secciones de Matemáticas la adoptaron en sus propios planes. En conjunto, los proyectos no siempre se han traducido en realidades; se han interpuesto, a veces, inercias e incompre-



siones. Existió, por ejemplo, la ambición de crear un Instituto-Piloto para la enseñanza de la Matemática.

Sí quisiera advertir que toda esta actividad formadora no ha supuesto para los matemáticas un partir de cero. Había una tradición en el campo didáctico: la representada por un hombre de gran sensibilidad pedagógica y de extraordinaria valía. Me refiero al Profesor Dr. Pedro Puig Adam.

En Geografía, la urgencia de una formación adecuada del profesorado es, si cabe, mayor que en otras materias. Porque nuestra disciplina es muy lábil ante desviaciones de tipo metodológico. Si no se enseña con métodos adecuados degenera en divagación; se diluye en una árida nomenclatura o en conceptos inorgánicos sobre regiones y países. Sucede que, por bien claros que se tengan unos fundamentos adquiridos a nivel universitario, al intentar formar geográficamente a la gente pequeña se incurre con facilidad en una enseñanza trivial.

Existe, en efecto, un peligro sutil. Se deriva de la creencia errónea de que para enseñar una Geografía elemental, con conservar más o menos frescos en la memoria los conocimientos aprendidos en la Universidad basta una apresurada lectura al manual antes de cada lección. Y esta se reduce entonces a añadir comentarios —improvisados— al texto. Así se sale del paso, pero con grave daño en los alumnos; quizá se deforma para siempre su mentalidad.

Otro prejuicio contribuye a trivializar la enseñanza: como la vida cotidiana del hombre de la calle posee un contenido tan grande de hechos geográficos, y estos entran por los ojos a través de prensa, radio, cine, televisión, etc.,

podría pensarse que no es necesario dar forma, y sobre todo sistema, a las clases. Nada más equivocado. Todo ese oleaje informativo es superficial, anecdótico; carece de coherencia. La sucesión rápida y continua de imágenes no permiten ni comparación, ni análisis, ni estudio crítico. Esta avalancha de noticias deshilvanadas, a veces contradictorias, que hipnotizan y dificultan la reflexión (7), obliga a precisiones mucho mayores, a visiones de conjunto, a análisis y síntesis que, por desgracia, no es frecuente encontrar en los profesores. Porque siempre, en el fondo, más que unas enseñanzas concretas *son los métodos y la visión del profesor los que forman y capacitan a los alumnos.*

En definitiva: creo que la Universidad debe no sólo enseñar Geografía; debe también enseñar a enseñar esa Geografía. La institución universitaria y la educación secundaria están íntimamente implicadas una en otra. Geografía universitaria y Geografía de la Enseñanza Media no deben ser mundos que se ignoren.

En el Departamento de Geografía de Murcia, y con el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad, nos disponemos a emprender una labor de formación didáctica del profesorado. Y no como algo positivo o sobreañadido, sino con el carácter de actividad esencial. Consideramos imprescindible que los profesores que cooperen en ella cuenten, junto a su experiencia universitaria, con profundas vivencias de Enseñanza Media. Por eso llamaremos a antiguos colaboradores nuestros en Bilbao y Barcelona; personas que se formaron a nuestro lado, y que hoy son catedráticos de Instituto sin haber perdido por ello el contacto con la Universidad. A estos cursos libres de Didáctica de la Geografía podrán acudir dos tipos de alumnos; los del último

año de carrera que se inscriban y todos aquellos licenciados y profesores de E.G.B. que lo deseen. Los horarios serán compatibles con posibles ocupaciones de los inscritos.

Procuraremos, como es lógico, que los alumnos realicen unas prácticas de enseñanza en centros que, reuniendo las debidas condiciones, estén dispuestos a facilitar esta labor. La docencia es experimental, y hay que experimentar; es necesario poner a los alumnos en situación de llevar a la realidad las ideas que se les expongan en las clases de didáctica.

Mi experiencia en esta labor formadora de futuros profesores me dice que, a veces, se corre el riesgo de que muchas cosas que se afirman puedan parecer o demasiado teóricas y poco útiles, o detalles nimios inútiles. Tan sólo con los chicos delante, un profesor azeado puede dar una visión clara, práctica y aprovechable, de cómo se debe enseñar. Ello está a la orden del día en muchos países. El Instituto de Educación de cualquier Universidad inglesa cuenta con un centro de enseñanza anejo y, desde luego, con un Departamento de Geografía.

Naturalmente, todo esto requiere, y muy en especial en sus principios, visión realista; y el dar por descontado fallos y deficiencias. Una etapa posterior podría venir caracterizada por la creación de puestos profesionales fijos para gente especializada en didáctica que hayan acreditado su eficacia.

Estimamos que esta labor, con todas las ampliaciones, rectificaciones y mejoras que las circunstancias aconsejen y sean realizables, podría constituir uno de los servicios más positivos que preste nuestro Departamento a la Universidad de Murcia, a la ciudad, y a su distrito.

La emprenderemos persuadidos de que estos tipos de acción, aunque lentos son duraderos: cauces, en ocasiones, mucho más seguros y fecundos que las páginas del Boletín Oficial del Estado.

Pero por fuerza una actividad de este estilo ha de tropezar con dificultades. En primer término las derivadas de la mentalidad de los propios alumnos. Porque, en muchos casos, el alumno de licenciatura no parece haberse persuadido de que un día u otro deberá dedicarse a la enseñanza. Más aún; con frecuencia tiende a situarse a mucha distancia de ese futuro, y no se plantea a este propósito el menor problema. Son excepciones los que se interesan por los aspectos didácticos. Razonan de forma muy simple: para enseñar, basta con saber. Se hace, pues, necesario ponerles en situación de que experimenten que enseñar no es una tarea fácil; que deben prepararse para esta labor; que hay que saber Geografía y, también, saberla enseñar.

## 6. UN PROFESORADO EN FORMA PROFESIONAL Y DOCENTE

Permítaseme echar mano de una anécdota de mi tiempo de dedicación a la Enseñanza Media. Era por el año 53. Conversaba con un profesor muy veterano: toda una vida dedicada a formar, a educar. Sus palabras me contristaron: "Me extraña mucho que Vd. se dedique a esto. Con el tiempo se convencerá de que la enseñanza es enemiga de la cultura". ¿Qué ocurre? Entre otras cosas que la Enseñanza Media "ata", gasta. Existe el peligro de aislarse, de encerrarse en uno mismo, de desatender lecturas y estudio; de adocenarse en una didáctica excesivamente personal; de estar como de vuelta de todo. El perfeccionamiento de los



profesores habida cuenta de las deficiencias de una formación de origen y de esta rutina, o vuelta al equilibrio de quien ya fue formado, resulta necesario (8). Y, en todo caso, estimo fundamental que se tienda a contrarrestar los efectos del aislamiento en que vive parte de ese profesorado. En una palabra: si tarea importante es la formación inicial del profesor, no lo es menos la encaminada a mantenerlo en forma. También esta labor debiera realizarse en el "alma mater" universitaria; con toda la autonomía que se desee, pero vinculada a ella a través de los Institutos de Ciencias de la Educación. Podría revestir, entre otras variantes, la de cursillos que fuesen, sobre todo, ocasiones para convivir, y para remover la sensibilidad de unos y otros por las cosas del espíritu, lo cual no sería poco.

En tales cursos, que podrían llamarse de perfeccionamiento, convendría que nadie pudiera considerarse marginado; catedráticos y profesores de E.G.B., profesores de centros privados, etc.

Los aspectos a tocar en semejante labor serían:

a. *Bases de la Educación*: A cargo de un pedagogo con experiencia concreta de enseñanza a chicos. Esto se podría desglosar así:

—Una vertiente psicológica: cómo es el niño y el adolescente.

—Nociones fundamentales de pedagogía y didáctica general; en una versión tan práctica como fuera posible.

b. *Información científica*: Visiones de conjunto que faciliten una puesta al día en los

grandes temas sobre los medios naturales y humanos —zonas climáticas y de paisaje vegetal, geomorfología climática y estructural, geografía agraria, geografía urbana, etc.— por docentes universitarios que comprendan las necesidades y los problemas del profesorado de Enseñanza Media. Mi experiencia me demuestra que si no existe tal comprensión, estas clases pierden eficacia. Porque debe hacerse constante hincapié en los aspectos metodológicos y didácticos de cada tema. Y esto sólo podrá conseguirlo quien contemple el complejo mundo de la educación básica y de la secundaria, por decirle así, desde dentro.

c. *Didáctica especial*: Bajo la responsabilidad inmediata de profesores de Universidad, pero con años de dedicación a alumnos de Bachillerato.

d. Todos estos aspectos deberían converger en otro muy específico: el *trabajo de campo*. Se trataría de enseñar, o de recordar, a los profesores el modo de orientar actividades al aire libre con sus alumnos. De esta faceta deberían también encargarse profesores universitarios con comprensión de las situaciones personales y profesionales del docente de Enseñanza Media y Básica. En general, para este profesorado el iniciar a sus alumnos en la observación sobre el terreno no resulta fácil. La tendencia natural, por falta de formación didáctica específica, en quien conoce en grado aceptable los lugares que se visitan, es el convertir las salidas al campo en una clase más: se explica en las paradas lo que se ve, y la excursión toma el cariz de una clase como las restantes, pero dada fuera del aula. Porque el profesor ha ido de lo general a lo particular, cuando hubiera debido proceder al revés: partir de lo concreto para fomentar en los alumnos el gusto por lo con-

creto, adiestrarles en la observación de fenómenos bien localizados y, basándose en lo que se tiene ante los ojos, pasar al plano de la generalización. En suma: para educar la mente hay que invertir el orden de los términos: ir de la observación a la explicación. El profesor, a veces, tiende a preocuparse más por enseñar razonamientos que por enseñar a razonar geográficamente.

Es menester, en una palabra, formar profesores con una conciencia clara y transparente de su fin, movida por una vocación arraigada y hasta sus íntimas consecuencias sentida. Todo ello —y no otra cosa— le pondrá en condiciones de ser verdadero educador. Porque los hombres propiamente pedagogos son "los que practican la educación como una actividad consciente y querida. No es, pues, pedagogo todo hombre cuya presencia y existencia surte efectos educadores, sino aquel que realiza valores elevados en su persona con el propósito último, consciente y deliberado de fomentar la formación de los jóvenes. A éste nos referimos; éste es el que verifica profesionalmente el acto educador; éste es el que por vocación íntima dedica su vida a las faenas educativas" (9).

## 7. CONCLUSIONES

Resumimos a renglón seguido las principales conclusiones a las que conduce cuanto ha sido dicho:

1.<sup>a</sup> Hoy, sin duda, se han conseguido mejoras en nuestra docencia. Son patentes. Están ahí. La Ley General de Educación responde a un estudio serio y profundo. Hay aciertos bien notorios en el terreno de los principios. Un espíritu más juvenil anima a bastantes empresas educativas. Pero cualquier intento renovador

entraña, por necesidad, avances y rectificaciones. Si en algún aspecto el resultado no es positivo se impone un replanteamiento. Y cuando existe una conciencia clara del interés nacional, replantearse problemas no sólo es legítimo; es un deber. Y estimamos un deber revisar a fondo el enfoque de las enseñanzas geográficas en los niveles básico y medio.

2.<sup>a</sup> Es bueno, y necesario, que se proporcione a niños y adolescentes una formación que les ayude a desenvolverse en sociedad el día de mañana como ciudadanos conscientes. Pero ese camuflaje de la Geografía en la E.G.B. lo vemos innecesario y hasta perjudicial; carece de solera, en este país, y también en los más próximos a la mentalidad española. Se trata de un trasplante de corrientes foráneas a nuestro mundo educativo. Supone hacer tabla rasa de una tradición muy occidental y muy europea. Estimamos, pues, que debe replantearse la justificación de ese conglomerado Historia-Geografía-Educación Cívica que ha venido a llamarse "área social". Por nuestra parte creemos que la Geografía tendría que recuperar en la E.G.B. su individualidad, estructurándose su enseñanza siempre de acuerdo con los rasgos psicológicos y grado de desarrollo mental de los alumnos.

3.<sup>a</sup> En el actual Bachillerato deberían tratarse ya, con seriedad y hondura —tal y como en su día se propuso— los temas correspondientes a una Geografía General zonal, una Geografía de la Península y una Geografía de las grandes potencias adecuada a la mentalidad, y a la edad, de unos muchachos que ya se interesan por la política y la economía, y que leen habitualmente la prensa. Además, muchos de ellos ingresarán en la Universidad y desempeñarán importantes tareas directivas en su entorno social.



4.<sup>a</sup> Es deseable la separación del profesorado de Historia y Geografía. La unión en un sólo profesor de enseñanzas tan dispares hace difícil reunir el espíritu de síntesis, capaz de presentar lo espacial y el ensamblaje de unos fenómenos con otros, y el sentido de lo histórico.

5.<sup>a</sup> Estimamos absolutamente necesario el conceder a la selección y formación del profesorado de Enseñanza General Básica y de Bachillerato la máxima prioridad.

Murcia, julio de 1975

#### NOTAS

(1) CASAS TORRES, J. M.: Prólogo a la versión española del libro de Jean Labasse, *L'organisation de l'espace*. Instituto de Estudios de Administración Local. Madrid, 1973. Pág. 9.

(2) *L'interdisciplinariété. Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités*. O.C.D.E. 334 págs., con figs. París, 1972. Pág. 23.

(3) *Ibid.* Págs. 47-48.

(4) *Ibid.*

(5) IBÁÑEZ MARTIN, J. A.: *Hacia una formación humanística*. Edit. Herder. 146 págs. Barcelona, 1975. Pág. 64.

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

(7) DEBESSE-ARVISET, M. L.: *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Didáctica de la Geografía*. Trad. de Nuria Vidal. 178 págs., con 5 figs. Edit. Fontanella, S. A. Barcelona, 1974. Título del original: *L'environnement à l'école*. P.U.F. París, 1973. Págs. 156-157.

(8) Sobre la formación y el perfeccionamiento de profesores puede consultarse con provecho:

GONZALEZ-SIMANCAS, J. L. y VAZQUEZ GOMEZ, G.: *Investigación y experiencias en torno a la formación y perfeccionamiento de profesores*. Comunicación presentada al I Congreso Nacional de la Formación. Memorias del Congreso. Barcelona, 1970.

VAZQUEZ GOMEZ, G.: *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*. 231 págs. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Pamplona, 1975.

(9) GARCIA MORENTE, M.: *Escritos Pedagógicos. La Vocación del Magisterio*. Colección Austral, número 1.571. Espasa Calpe, S. A. Volumen Extra. Selección y presentación de Pedro Muro. 239 págs. Madrid, 1975. Págs. 114-133. Este artículo se publicó por vez primera en la Revista de Pedagogía. Núms. 28 y 29. Págs. 121-126 y 166-172. Madrid, 1924.