



DIDACTICA GEOGRAFICA

N.º 6 - Noviembre 1980

CONSEJO DE REDACCION

Alfredo Alonso-Allende Yohn
 Francisco Calvo García-Tornel
 José Manuel Casas Torres
 Pedro Chico y Rello
 Alfredo Floristán Samanes
 José Ibarqüen Soler
 Martín Lillo Carpio
 Francisco López Bermúdez
 Rodolfo Núñez de las Cuevas
 Isidoro Reverte Salinas
 Antonio Serna Serna
 Luis Solé Sabarís
 Manuel de Terán Alvarez
 Juan Torres Fontes
 José M.ª Torroja Menéndez
 Juan Vilá Valenti

DIRECTOR: Pedro Plans

SECRETARIOS DE REDACCION:

José Luis Andrés Sarasa
 José Luis González Ortiz
 José M.ª Sancho Pinilla

SUMARIO

Javier Galán: *Entrevista con el catedrático de Geografía Humana de la Universidad Complutense de Madrid, Prof. Dr. José Manuel Casas Torres* pág. 3

Pedro Plans: *Problemas referentes a la enseñanza de la Geografía regional* pág. 11

Wenceslao J. González Fernández: *Notas metodológicas para la elaboración de trabajos monográficos* pág. 27

José Luis Andrés Sarasa: *Situación actual y futura de la Geografía en la E.G.B. española* pág. 37

José Sancho Comins: *Las diapositivas, instrumento de gran valor didáctico para la enseñanza de la Geografía* pág. 47

Enrique Gutiérrez Ríos: *El temor a la libertad de enseñanza* pág. 55

Historia del pensamiento geográfico:
 Thomas F. Glick: *Einstein y los españoles: aspectos de la recepción de la relatividad* pág. 59

Orlando Ribeiro: *Reflexiones sobre el oficio de geógrafo* pág. 73

Materiales didácticos y bibliografía:
 C. P. Patton, C. S. Alexander, F. L. Kramer: *Curso de Geografía Física* pág. 89

Desiderio Papp: *Einstein* pág. 90

A. Journaux, P. Brunel, S. Diarra, B. Pasdeloup, y P. Pelissier: *Géographie. Classe de première. Géographie Générale Humaine et Économique. Programme africain* pág. 92



Problemas referentes a la enseñanza de la Geografía regional (*)

Pedro Plans

Al finalizar un ciclo de conferencias y coloquios en el que varios profesores universitarios han expuesto sus ideas sobre estas entrañables tierras murcianas, parece oportuno hablar de los problemas planteados por la enseñanza de la Geografía Regional en EGB y Bachillerato.

Las razones de esta conveniencia resultan claras: en los días pasados hemos escuchado sugestivas referencias a fenómenos que confieren fisonomía a la región murciana. Surgen, por tanto, de modo natural, diversos interrogantes: ¿Cómo trasladar todo ello al plano docente? ¿Cuáles deberán ser, al hacerlo, las líneas directrices? ¿Qué métodos convendrá usar en la enseñanza de la Geografía Regional? Estas cuestiones adquieren aquí particular resonancia, ya que muchos de vosotros os dedicáis a la docencia, o lo haréis en breve plazo.

Pues bien: dentro de la frondosidad del tema objeto de esta conferencia se me permitirá detenerme sólo en dos aspectos, por fundamentales:

- Los contenidos.
- La metodología.

Tal restricción parece indispensable por imperativo de tiempo y también para imprimir a mis palabras un tono vivo. Deseo apartarme en lo posible de matices teóricos por todos conoci-

dos y hablaros de algunos asuntos hoy candentes en el mundo de la educación, tanto en España como fuera de ella.

* * *

Me referiré primero a los contenidos:

Toda formación debe apoyarse en contenidos bien seleccionados. Pero hoy, en nuestra EGB y en nuestro Bachillerato, y por lo que respecta a la Geografía, éstos adolecen de notorias deficiencias.

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

En los Estados Unidos se han descuidado, tradicionalmente, los contenidos. En España hemos remedado de ese gran país, vía UNESCO, la lla-

(*) Este artículo corresponde al texto de una conferencia pronunciada por el autor en la Universidad de Murcia (8-abril-1981). Ello explica su estilo. Advertimos, sin embargo, que al darlo a la imprenta se ha estimado conveniente añadir varios párrafos. (*Ciclo de Conferencias sobre Geografía Regional murciana. Cátedra de Historia de Murcia. Obra cultural de la Caja de Ahorros Provincial.*)

mada «área social», amasijo de nociones históricas, geográficas y de educación cívica. Y ello no parece correcto, por argumentos de índole diversa.

Pero antes de exponerlos creo conviene hacer una llamada de atención sobre este fenómeno de mimetismo. Si preferimos imitar, hagámoslo bien por lo menos. Seamos congruentes. ¿Por qué no inspirarnos en la actual revisión que, en los Estados Unidos, se está llevando a cabo respecto de los planes de estudios correspondientes a la enseñanza básica y media? Es bien conocida hoy día la línea que siguen los partidarios —cada vez más numerosos— del «back-to-basics», de la vuelta a los contenidos del «currículum» tradicional (el llamado «core curriculum»). Para percatarse de ello basta con asomarse a los medios de opinión pública de aquel país (1). Aprovechemos las experiencias ajenas en buena hora, si se justifican racionalmente. Pero, sobre todo, beneficiémonos con los resultados, muy aleccionadores, de esas experiencias.

Cierro por ahora el paréntesis. Más tarde volveré a enlazar con la realidad educativa norteamericana.

Veamos ahora la argumentación a que antes aludía:

a) ARGUMENTOS PEDAGÓGICOS

Esa integración no se justifica en aras de una presunta «interdisciplinariedad», que pone el acento en los conceptos y en los métodos, más que sobre los contenidos. La Geografía, en el plano pedagógico, representa, en nuestro modo de ver, una asignatura con personalidad propia que, en sí misma y por sí misma, constituye un área interdisciplinar por esencia. Es un gran cam-

po de relación y síntesis, verdadera encrucijada de conocimientos heterogéneos, pertenecientes a muy diversas ramas del saber, naturales y humanas, que convergen hacia un objetivo que es la región; parcela de superficie terrestre homogénea en algo (2). Nuestra disciplina, como ámbito de confluencia, posee, pues, carácter y finalidades muy propias. Y la región, la diversidad regional o paisajista de la superficie terrestre, es acreedora de un análisis científico y de un área bien diferenciada de enseñanza.

El carácter interdisciplinar de la Geografía no puede olvidarse al concebir un plan de estudios. Su autonomía debe ser respetada, tanto más si se arranca de esa orientación. Pero nuestros legisladores lo han ignorado. Hoy los alumnos no llegan a saber Historia; tampoco Geografía. Archivan en sus cabezas una serie de ideas flotantes, inconexas. Revelan gravísimos vacíos de nociones básicas, instrumentales. Comentaban hace poco tiempo varios profesores de EGB que desarrollan su labor muy lejos de nuestra región, cómo muchos alumnos desconocen, por ejemplo, que el Segura es un río importante de España y, por descontado, su localización en el mapa. Las causas de tales ignorancias son, desde luego, variadas y complejas. Pero, insistimos, esta es una: que la Geografía no se estudie como área bien

(1) Léase, por ejemplo, un reciente artículo en el que se analiza el estado de postración de la enseñanza media en los Estados Unidos, a escala nacional: WELLBORN, S.: *Drive to rescue America's battered High Schools*, en «U.S. News & World Report», 8 de septiembre de 1980.

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

(2) PLANS, P.: *La Geografía en la Educación General Básica y en el nuevo Bachillerato*, en «Didáctica Geográfica», núm. 1, mayo, 1977. Publicaciones de la Universidad de Murcia. Instituto de Ciencias de la Educación y Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras, págs. 7-20. Murcia, 1977. págs. 8 y 9.

diferenciada. En la práctica docente ello se traduce en una mutua subordinación, con el consabido descenso del nivel alcanzado por los escolares.

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

b) ARGUMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Si comparamos los objetivos que persiguen Historia y Geografía, resaltan notables diferencias: la primera tiende a reconstruir el pasado. Los planteamientos del profesor deberán ser diversos. En las clases de Historia, a través de una documentación —las fuentes históricas— buscará, por decirlo así, «rehacer» lo que ya no existe. Las de Geografía, por el contrario, le exigirán una actitud muy específica: centrarse en lo que sucede hoy, y actualizar siempre las informaciones que proporcione a sus alumnos.

c) ARGUMENTOS METODOLÓGICOS

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

La *Geografía general* trata de fenómenos que se producen en la superficie terrestre agrupándolos en categorías, para hacer posible la justa interpretación de la realidad. Pueden ser observados y, aunque se den en lugares distintos, cabe compararlos. Pero como determinados tipos de fenómenos que examina se repiten, la comparación lleva a elaborar conceptos generales que tienen el rango de leyes científicas. Es, por tanto,

nomotética, y desemboca en la definición de *regiones genéricas*.

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

Historia y Geografía son, pues, en razón de su objeto, disciplinas bien dispares. No cabe fundir en un único cuerpo, en una misma área, el presente de la superficie terrestre y la reconstrucción de culturas pretéritas sin incurrir en un artificio (3).

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

La Geografía debe figurar en la segunda etapa de la EGB (alumnos de diez a catorce años) como disciplina autónoma, fundamental. La enseñanza geográfica es insustituible. Su desaparición equivale a eliminar esa parcela de realidad universal que compone su dominio, con grave perjuicio para los futuros ciudadanos.

Eso sí; en modo alguno negamos, antes al contrario, los efectos beneficiosos de una correcta interdisciplinariedad. En nuestro caso, de la

(3) REY BALMACEDA, R. C.: *Geografía regional. Teoría y aplicación*, Biblioteca de Ciencias de la Educación, Editorial Estrada, 1.ª ed., 1972, 193 págs., con figuras. 17 mapas y 5 cuadros, Buenos Aires, 1972. Vale la pena notar que los criterios de este autor tienen para nosotros un especial interés, por referirse a una realidad educativa —la propia de la Argentina— afín a la española.

adecuada coordinación entre los contenidos del gran campo interdisciplinar que es de por sí la Geografía, y los de Historia, siempre que no suponga subordinación para los saberes en juego. Ello vendría en detrimento de su eficacia formativa.

* * *

Por lo que se refiere al Bachillerato, nuestra materia se distribuye tal y como sigue:

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

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

Pues bien; tal ordenación debería ser distinta, y por muchas razones:

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

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

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

Debo resaltar que la Geografía General ha desaparecido de nuestro Bachillerato. En el edificio se suprimieron los cimientos: la Geografía Física. No voy a reiterar aquí lo que he dicho y escrito en diversas ocasiones sobre tal dislate (4).

Que sepamos, no existe plan alguno donde en vez de proponer la enseñanza del conjunto de la Geografía General se establezca, aislada, la de una parte de ella: en nuestro caso la Humana y Económica.

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

Antes nos hemos referido, de pasada, al aprovechamiento prudente de experiencias educativas foráneas. Volviendo a los Estados Unidos, más sensato que el adoptar ese «área de estudios sociales», ya sujeta a revisión en su mismo país de origen, sería el dirigir nuestra mirada hacia una aportación que, pese a algunas críticas saludables de orden técnico, ha supuesto una formulación explícita de los niveles intelectuales superiores a los que debe aspirarse al formar bachilleres y universitarios, si no queremos que su inteligencia y su personalidad se estancan en el estrato del mero «recuerdo de conocimientos», del puro memorismo. Es obvio que me refiero a los niveles que, ya en 1956, Bloom y su equipo de investigadores denominaron *análisis*, *síntesis* y *evaluación* en su taxonomía de objetivos cognoscitivos (5).

(4) PLANS, P.: *op. cit.*, págs. 10-13.

(5) BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R.: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Company, Inc. New York, 1956. Existe una traducción: *Taxonomía de los objetivos de la Educación. Clasificación de las metas educativas*, tomo I, *Ámbito del Conocimiento*, versión española por I. Acarreta Arnedo, 234 págs., con figs. y cuadros, Editorial Marfil Alcoy, 1972.

En este sentido, la opinión pública en España comienza a reflejar también sus inquietudes. Léase, por ejemplo: GONZÁLEZ-SIMANGAS, J. L.: *El universitario escolar (I)*, Revista «Nuestro Tiempo», núm. 314, año 28, vol. LIII, agosto, 1980. Sección «Paradojas Universitarias», Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA), págs. 60-64, Pamplona, 1980.

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

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

En Geografía Regional la explicación incide sobre el *análisis* de correlaciones (influencias recíprocas entre los distintos fenómenos de superficie). Gracias a ellas el alumno descubre y comprende los nexos causales, y éstas son operaciones intelectuales típicas (estudio de relaciones y sus conexiones, estudio de relaciones causa-efecto) de la capacidad de análisis a que alude Bloom. Pero es que, en Geografía Regional, el alumno aprende a no separar en su mente lo que constituye de por sí una trabazón. Profesores y estudiantes se enfrentan con verdaderas «entidades geográficas», cuyo conocimiento debe abordarse desde diversos ángulos, hasta «recomponer» ese todo estructurado y con un sello marcadamente original al que denominamos «región geográfica». El que profesor y alumnos, con un enfoque «activo», lleguen a descubrir y definir lo que confiere «personalidad» a una región, como resultado superior a la fase de análisis de las interrelaciones de los diversos elementos y factores que intervienen dentro del marco regional (físicos, biológicos, humanos, económicos, históricos, etc.), es justamente lo que caracteriza, según Bloom, al nivel o capacidad de *síntesis*. Por último, si se procede a la *evaluación* crítica de las regiones estudiadas, con referencia a criterios geográficos objetivos (valores naturales, económicos, etc., de cara al presente y al futuro), la enseñanza de la Geografía Regional se convierte en un fecundísimo vehículo para la formación intelectual superior del alumno: es presentarle los hechos geográficos en sí, no para que los almacene, sin estructurarlos, en su memoria, sino para que aprenda a colocarlos en

el lugar que les corresponde, con criterio de síntesis.

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

Cabe diferenciar dos grandes apartados:

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

En lo que afecta al primero —continentes y países—, la base de Geografía General adquirida permite iniciar el conocimiento del mundo. Es labor sugestiva, pero difícil.

Tales contenidos se han estructurado casi siempre en nuestros cuestionarios sobre el marco de las divisiones políticas. Hay que cambiar de orientación. ¿Cómo?, elaborando los elementos indispensables para enfocar dichas materias con un criterio regional. Es tema apasionante, abierto a la investigación metodológica y didáctica dentro de nuestra disciplina.

Estas enseñanzas no suponen de hecho introducir al estudiante en problemas regionales. Basta con que el profesor haga suya una división geográfica regional de las masas continentales, en armonía con su propia formación, sus preferencias y la bibliografía que utilice.

Pero, desgraciadamente, la Geografía de continentes y países ha sido eliminada hoy de nuestros planes de estudio. Creo huelgan comentarios.

Por lo que se refiere a la Geografía de España, en nuestra ordenación actual ha quedado reducida a un mero «acompañante» de la Historia, en tercer curso. No entraremos en la crítica de tamaño error. Lo hicimos en otra ocasión (6).

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

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

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

Naturalmente, estoy obligado aquí a referirme sólo al segundo aspecto: el estudio regional en sentido estricto.

Debe tenerse en cuenta que tal y como se exponen corrientemente nuestras regiones, carecen de interés y aliciente para los alumnos. Y es natural: su estudio suele encerrarse en moldes uniformes, bajo epígrafes comunes a todas ellas; situación, extensión, relieve, clima, hidrografía, vegetación..., agricultura, minería, industria, etcétera. Con ello, su «personalidad» queda, por

completo, diluida; se hace tabla rasa de los contrastes que las diferencian. El estudio regional, en sí tan atrayente, se reduce a establecer un árido y farragoso catálogo de rasgos físicos, humanos y económicos que desorienta y hastía a los alumnos. Este sistema, denominado jocosamente por los franceses de «tiroirs» (compartimentos), les introduce en un mundo de confusiones. Tras algunas clases de esa enseñanza informe, o después de estudiar varias lecciones del manual, quedan envueltos en un océano de perplejidades, privados de asideros lógicos, y cualquier rasgo de una región lo atribuirán a otra.

Además, como el escolar que se enfrenta con su libro, o con lo que el profesor le dice, tropieza casi siempre, en Geografía Regional de España, no con descripciones y explicaciones jugosas, vivas, que muestren la originalidad de cada gran parcela de nuestro país, sino con frases escuetas —inventarios— que retiene mediante un violento esfuerzo de sus potencias, se desentien de la marcha del curso, y vienen los desánimos...

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

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

(6) PLANS, P.: *La Geografía en la Educación...*, op. cit., pág. 13.

carácter propio de la porción de superficie terrestre que se estudia.

Eso es suscitar y alimentar la capacidad de síntesis del alumno.

Entonces había que rehacer los planteamientos y edificar sobre nuevas bases. Inicié una investigación didáctica mediante encuestas, dirigidas a escolares de todo tipo, y un estrecho contacto personal con ellos, e incluso con sus familiares. Es decir; ejercí esa «dimensión orientadora del profesor», que considero vital en la docencia y que tanto le enseña, por brindarle la posibilidad de conocer, en directo, cómo aprenden sus discípulos (7). Experimenté métodos y procedimientos. Fruto de esa labor fue un manual (8) adaptado a la mentalidad de los alumnos a quienes, de acuerdo con el Plan que entonces regía, tocaba en suerte estudiar España. Nuestras regiones aparecieron estructuradas según criterios bien dispares de los tradicionales. Porque mediaba un abismo entre presentar, pongamos por caso, la Depresión del Ebro, con los consabidos epígrafes de situación, extensión, relieve..., agricultura, industria, etc., a hacerlo resaltando su originalidad dentro de un esquema como el siguiente: «Una depresión con clima continental», «lluvias insuficientes e irregulares», «vegetación escasa», «una depresión muy poco poblada», «una sola gran ciudad», «la lucha contra la sequedad del verano: secano y regadío», «principales divisiones regionales», «tierras del Alto Ebro», «Pirineos y Somontano pirenaico», «borde montañoso ibérico y Somontano», «las tierras del interior». Como es lógico, era éste un marco válido tan sólo para esa gran región española, que nada tenía que ver con el utilizado, por ejemplo, para Galicia: «el extremo Noroeste de España», «un macizo granítico», «una región muy poblada», «principales recursos», «dos con-

juntos de comarcas», «Galicia costera: las rías», «Galicia interior».

El manual fue reflejo de aquella investigación. Sus resultados los trasladaba en seguida a mi labor de clase, y los compulsaba con la realidad viva de la docencia. Pude darme cuenta, día tras día, en el aula, de la gran verdad que encierra el aserto de un gran maestro, Albert Demangeon: «es por esta evocación de la naturaleza y de la vida regionales por lo que la Geografía atrae a los niños» (9).

En definitiva: dentro del segundo ciclo de la EGB y en el Bachillerato, hay que ejercitar a los discípulos, por encima de todo, en la capacidad de síntesis necesaria para llegar, con la ayuda del profesor, a descubrir y poder definir la originalidad geográfica de cada región —es decir, lo que la tipifica—, en vez de presentar *retabillas lineales* que conducen a la descripción sucesiva e inorgánica, tanto de caracteres naturales como de rasgos humanos y actividades económicas.

Debe acortarse la distancia que media entre lo que se enseña y el mundo real. Para Orlando Ribeiro, el oficio de geógrafo estriba en ponderar la realidad espacial, describirla, comprender-

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

(8) PLANS, P.: *Geografía de España*, col. «DYA», Edit. Magisterio Español, S. A., 7.ª ed., 333 págs., con figs., Madrid, 1979.

(9) DEMANGEON, A.: *Du rôle de la Géographie dans l'enseignement*. «La Géographie. Cahiers de Pedagogie moderne pour l'enseignement du premier degré», Edit. Bouirrelier, 125 págs., con 10 figs., 1 lám., Paris, 1953, pág. 8.

la, ordenarla (10). Y como docente, añadiría, transmitirla a los alumnos —o, según su nivel, ayudarles a descubrirla— sin deformaciones ni violencias, sin despojarla de su contenido esencial: los paisajes o regiones. Ello es difícil, pero posible. La realidad geográfica es en sí tan diversa, encierra tal variedad, que siempre cabe considerarla bajo un aspecto adecuado y sugestivo —formador— para los estudiantes.

En cuanto a los contenidos de nuestra Geografía Regional, urge, pues, un cambio de mente. Nos va mucho en ello.

El profesor elegirá una determinada clasificación. Se plantea la disyuntiva entre regiones formales o funcionales. Como afirma Rey Balmaceda, las primeras son las más adecuadas, ya que facilitan en mayor grado el estudio de correlaciones. El alumno puede captar, descubrir, la homogeneidad que en ellas subyace, sea por vía directa, sobre el terreno, o a través de caminos indirectos (medios de visualización). Podrán exponerse, también de acuerdo con el citado geógrafo argentino, según esta pauta:

a) *Rasgos más perdurables*

Es decir, los físico-biológicos.

b) *Rasgos más dinámicos*

Impronta de los grupos humanos:

— Proceso de poblamiento y características de la instalación actual.

— Uso del suelo.

— Ciudades más importantes; sus funciones.

c) *La coyuntura*

— Problemas económicos.

— Relaciones con el ámbito nacional e internacional.

El estudio de los dos primeros apartados —rasgos naturales y humanos— tiene que llevar a definir la región con toda su originalidad. Serán esos hechos fundamentales los que deberán ponerse de manifiesto —de acuerdo con el enfoque sintético propio de la Geografía—, relegando a un segundo plano y, en su caso, omitiendo, los caracteres secundarios.

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

El maestro realizará, por tanto, una tarea analítica en un primer momento —en cierto modo de investigación— basada en el uso y cotejo de mapas generales y temáticos; en la consulta de bibliografía; en el trabajo sobre material fotográfico; en el conocimiento de la localidad, a fin de establecer relaciones con fenómenos que resulten familiares al escolar; en comentarios de datos estadísticos, de acuerdo con la formación matemática del alumno; en análisis diacrónicos

(10) RIBERO, O.: *Réflexions sur le métier de géographe*, en «Études de Géographie Tropicale offertes à Pierre Gourou», Ecole Pratique des Hautes Etudes Sorbonne. VI^e Section: Sciences Économiques et Sociales. Le monde d'outre-mer passé et présent. Première série: Études XXXVIII, págs. 69-92, Mouton, Paris, La Haye, 1972.

es decir, el estudio de hechos en su evolución a lo largo del tiempo, a fin de aclarar etapas o situaciones pretéritas, cuando su existencia venga demostrada por relictos (11).

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

* * *

Hasta ahora me he referido más bien a los contenidos, y es menester hablar de la metodología.

Comienzo por recordar que durante toda una época se admitía, casi como un dogma: la función educativa de la Geografía estriba, primordialmente, en desarrollar la memoria del alumno. Cualquier persona de cultura media consideraba a las asignaturas geográficas como sólo aptas para proporcionar informaciones, datos, que permitían verdaderos alardes de retentiva.

El correr de los años ha traído profundos cambios. Hoy, en el cartel de una campaña promovida contra la pornografía, la droga y la violencia en una lejana ciudad española, aparece fotografiada una niña que insinúa, con una sonrisa: «No quiero droga, ni violencia. Dame cultura..., por favor» (12).

¿Qué ha sucedido de entonces acá? ¿Por qué ese «dame cultura..., por favor»? ¿Acaso hoy nuestros centros docentes no irradian cultura?

Volvamos a la experiencia norteamericana. Antes me referí a las críticas a que se ven sometidos en Estados Unidos los sistemas educativos de las anteriores décadas.

Pues bien: Juana Kirkpatrick, ministro del Gobierno, por su calidad de embajadora cerca de la ONU, en unas recientes declaraciones ha explicado que existe una razón profundísima y escondida del nuevo giro que tiene ahora lugar allí. Señala como «causa real de la crisis» lo que llama «catástrofe de la educación». Ha afirmado que los sistemas implantados hace años estaban creando un nuevo tipo de hombre. El profesor español Rof Carballo, en un comentario a estas declaraciones, lo califica de «nuevo tipo de alfabeto» (13). ¿Qué ha ocurrido en los Estados Unidos? Sencillamente: la concepción romántica, sensiblera, permisiva, de la educación propia de las últimas décadas comenzó a dar frutos insospechados. Dice la señora Kirkpatrick que era un sistema en el que había «escolares sin escuela» (sin verdadera escuela, añadimos) y profesores sin saber qué transmitir... La educación casi se redujo a discusiones libres de unos con otros, es decir, a la llamada «enseñanza informal». Hubo colegios donde se eliminaron tabiques que separaban las aulas, para favorecer el contacto entre los alumnos. Desapareció la autoridad académica. El gobierno de los centros docentes se ejerció por los propios escolares: ellos fijaban lo que debía aprenderse, y cómo hacerlo.

Huelga decir que se exigía la supresión de las calificaciones. Se deseaba trabajar menos y evitar cualquier juicio sobre la calidad del quehacer realizado. Se pretendía adquirir los grados por acti-

(11) REY BALMACEA, R. C.: *Geografía Regional...*, op. cit., cfr. PLANS, P.: *Reflexiones en torno a los contenidos de las enseñanzas geográficas en la E.G.B. y bachillerato españoles*, en «Papeles del Departamento de Geografía», núm. 8, págs. 115-130. Publicaciones de la Universidad de Murcia, año 1978-79, Murcia, 1980.

(12) Asociación de padres de alumnos del Colegio de San José (Aranjuez), «ABC» del Domingo, 4-mayo-1980, Madrid, 1980.

(13) ROF CARBALLO, J.: *Los nuevos alfabetos*, en «ABC» del Sábado, 31-enero-1981, Madrid, 1981.

vismo político, por la libre expresión, por las terapéuticas de encuentro.

Pero como comenta al respecto Rof Carballo, una cosa son los descubrimientos de las psicoterapias de grupo —existen en el mundo por lo menos dos mil métodos— y su aplicación médica, y otra convertirlas en refugio de la indolencia y de la neurosis, disfrazada de semisabiduría (14).

La propia Kirkpatrick nos dice cómo se ha notado ese balance catastrófico:

a) Los exámenes, ante la acusación de promover las desigualdades entre los educandos fueron suprimidos en las «high schools» a fines del 60 y comienzos del 70.

b) La Historia, la Geografía y la Gramática, disciplinas fundamentales, fueron abandonadas, en beneficio de discusiones «abiertas» sobre problemas «de actualidad» y otros diversos asuntos.

La enseñanza académica evolucionó así hacia una gigantesca y anárquica actividad grupal.

Juana Kirkpatrick enuncia las consecuencias de todo ello:

— Numerosos norteamericanos jóvenes son incapaces de leer no ya un libro; también, incluso, el prospecto o folleto con las instrucciones para utilizar un aparato.

— En el Ejército ha sido menester simplificar los cursos para los nuevos reclutas: se confesaban incapaces de asimilar otra enseñanza que no fuese la oral.

— En Universidades prestigiosas (Stanford o California) sólo una cuarta parte de los aspiran-

tes podía superar las pruebas de ingreso. Las calificaciones se degradaron.

Parece claro que el pretender sustituir la enseñanza de todos los tiempos, fundada en la apertura grandiosa a los horizontes espirituales del hombre, por la «actividad grupal» puede ser aún más pernicioso que las rutinas de épocas anteriores (15). El resultado de una docencia que aspiró a ser progresista, pero desconociendo las hondas raíces de las que nace todo proceso educativo, fue la algarabía y el descontrol más absolutos (16).

Pero este fenómeno ha tenido abundantes repercusiones más allá de los Estados Unidos.

Se explica así la triste situación actual de nuestra disciplina tanto en la EGB como en el Bachillerato, y el que, de hecho, la Geografía Regional se haya eliminado de este último.

Pienso, sinceramente, que en España la enseñanza está enferma.

Entre otras cosas, y aparte de la supresión de contenidos fundamentales, hay desprecio de la memoria, y baja calidad docente.

* * *

En los últimos años se ha descuidado mucho el papel de la memorización, como consecuencia de un desenfoque en torno al valor del saber objetivo, científico —los contenidos de la enseñanza—, en beneficio del cultivo de las capacidades. Con ello se ha caído en otro mal: el puro *formalismo*. Sin embargo, los dos objetivos —contenidos y capacidades— son necesarios. No

(14) ROF CARBALLO, J.: *Loc. cit.*
(15) Cfr. ROF CARBALLO, J.: *Ibid.*
(16) ROF CARBALLO, J.: *Ibid.*

incurramos en el error de plantear antinomias o polarizaciones. Lo que constituye, como veremos, una necesidad es integrar cuanto haya de positivo en tales enfoques.

Una educación armónica de la persona, de toda ella, ¿acaso no exige el concurso de la memoria? Cualquier trabajo intelectual decanta unos conocimientos. Estos se compendian en formulaciones sintéticas que deben depositarse en forma de recuerdos para que el hombre pueda utilizarlos en toda su riqueza. Sin el ejercicio de esa potencia la mente se convertiría en un «desierto» (17).

Navarro Valls recoge el interrogante que se formula T. S. Elliot: «¿Para qué sirve la memoria?», y también su respuesta: «Para liberarse». El recurso de lo que se aprendió en un «ayer» ayuda a superar la pretensión del «hoy» de ser irrepitible, único, absoluto. Nos permite contrarrestar el aparente fatalismo del acontecer diario. Ella se convierte, así, en factor de libertad humana (18). De ahí el deseo de marginarla por quienes, en el fondo, se oponen a la libertad.

Si los embates de la lucha por la existencia no han destruido al género humano —prescindiendo de otras razones— es, en buena medida, porque el hombre tiene entendimiento y voluntad, pero también memoria, gracias a la cual revivimos el pasado y conservamos las conquistas de la Humanidad, el legado cultural.

¿Qué ocurre ahora? Se tiende a sobrevalorar la sensibilidad —el «sentir», propio de los seres animados— en la estructura de la persona. Ello ha desembocado en desacreditar esa potencia.

Adquirir un saber significa asimilar conceptos y las destrezas mentales necesarias para matizarlos, relacionarlos, combinarlos y refundirlos. Ello

supone fijar en la memoria —retener— esas ideas generales, y el imprescindible número de datos o nociones sobre las cosas y los fenómenos (19). En suma: jamás se consigue ciencia sin alguna memorización. No hay cultura sin contenido.

No obstante, para quien contemple al hombre como un amasijo de sentimientos y sensaciones, el aprender consistiría más bien en sentir, conmoverse, emocionarse, experimentar... Se habla hoy, hasta la saciedad, de muchas «experiencias»: vitales, sentimentales, sexuales, religiosas, etc. Estas, y no sabemos por qué género de necesidad, resultarían siempre enriquecedoras. Naturalmente, quienes así juzgan prescinden de toda valoración ética de los actos humanos (¿acaso no caben experiencias que degradan?) Ya se vé que esta postura tiene mucho de pueril. Sin embargo, se halla arraigada en ciertos sectores de nuestro profesorado.

En una palabra: hoy, más que nunca, necesitamos una pedagogía equilibrada, sensata, realista y científica.

* * *

Pero no sólo ha habido desprecio de la memoria. Cuando lo que importa más son las «experiencias», también se marginan la atención y el entendimiento, el orden de la inteligencia. Se alumbran en los escolares pocas ideas generales. Estas no se disponen en estructuras mentales unitarias ni se forman con ellas amplias constelaciones noéticas (20). La enseñanza baja de calidad; se adquieren, todo lo más, conceptos bo-

(17) Cfr. NAVARRO VALLS, J.: *Un desierto en la memoria*, en «ABC» del Domingo, 28-octubre-1979, Madrid, 1979.

(18) *Ibid.*

(19) Cfr. MAILLO, A.: *Más sobre la calidad de la enseñanza*, en «Escuela Española», 24-agosto-1977, págs. 572-573, Madrid, 1977.

(20) *Ibid.*

rosos. Los principios básicos quedan desvaídos, mal diferenciados; se asimilan escasas relaciones conceptuales. Predominan la anemia y el raquitismo del intelecto. La verdadera interpretación de los fenómenos tiende a ser sustituida por un *maremágnum* de «experiencias de vida», apenas enriquecedoras. Entre otras cosas, sus frutos —si los hay— sólo podrán ser evocados con gran dificultad, ya que nunca se grabaron en la memoria bajo la forma de conceptos.

Debo afirmar, llegados a este punto, que el problema central de la enseñanza en Geografía Regional es, de raíz, un *problema de calidad*.

Cualquier profesor no debe limitarse a enfrentar al escolar con los productos del saber humano para que aprenda, memorice, los contenidos de unos programas. Está obligado a *enseñarle a pensar*. Ello significa que el alumno forme su propio pensamiento al realizar las operaciones fundamentales de la mente que llevan a comprender y explicar cuanto le rodea.

Estas son, en esquema:

- Observación.
- Comparación.
- Clasificación.
- Categorización.

Aquella enseñanza donde se adquieran estas capacidades, en la que se realice esa elaboración, tendrá verdadera calidad (21).

Y la comprensión puede definirse como el proceso psíquico que integra —relacionándose los— conceptos entre sí y con los anteriormente adquiridos. La relación es, pues, el nervio de la comprensión.

Examinemos, brevemente, las operaciones citadas:

a) La relación que constituye el principal instrumento para alzar el edificio del cosmos mental del hombre es la *comparación*. Y a ella debe la Geografía muchos de sus principales logros, en el ámbito de la investigación, y también en el plano docente. Pero no cabe establecer semejanzas y diferencias sin la *observación*. Comparar presupone, por tanto, observar.

b) La comparación lleva a la *clasificación*. Porque sólo es posible clasificar cosas e ideas cuando sus caracteres son percibidos con claridad. Y el quehacer del geógrafo desemboca, a menudo, cuando investiga y enseña, en una sistemática, en una tipología: tipos de relieves, de regímenes fluviales, de vegetación natural, de paisajes agrarios, etc.

c) A su vez, la clasificación es el escalón previo para la *categorización de la realidad*; jerarquizar los conceptos, ordenarlos en niveles ascendentes, de menor a mayor grado de abstracción.

Se infieren de lo expuesto varias consecuencias didácticas esenciales:

1.^a Con frecuencia, la enseñanza y los manuales proporcionan a los alumnos productos mentales concluidos, hechos en su totalidad. De ahí que resulte imposible conocer los procesos sucesivos de la elaboración intelectual. Y, sin embargo, eso es, precisamente, lo que se debe enseñar y aprender.

2.^a La tarea del docente irá encaminada, ante todo, a «desvelar» tales procesos constructivos y mostrar las etapas o líneas maestras recorridas

(21) *Ibid.*

al erigir el edificio conceptual mediante el juego de las relaciones.

3.^a No hay enseñanza de calidad, verdadera formación del intelecto, sin un ejercicio cuidadosamente disciplinado de la observación, base de la comprensión; que a su vez lo es para poder clasificar las ideas y realidades que nos ofrece el mundo. Clasificación sin la cual éste, lejos de ser un «cosmos», aparecería como un caos. Y la docencia —muy en particular la geográfica— sería una ficción (22). El buen maestro es quien *invita* al educando a realizar estas operaciones, y cultiva y fortalece así su entendimiento.

4.^a Si, por el contrario, el profesor hace que el alumno lea y grave en la memoria páginas de un manual, o el contenido de su explicación, le mueve a repetir productos mentales ya elaborados. Estos podrían tener verdadero sentido para quien los construyó. Carecen, sin embargo, de significación para el chico, al escapársele todo el proceso constructivo. No le impulsamos entonces a pensar por sí mismo; no le educamos; no hay calidad en la docencia.

Queda claro, por tanto, que sólo unas clases donde las lecciones se construyan, permiten y realizan ese adiestramiento del pensar, que resume los procesos antes mencionados. Nos referimos, pues, a la *enseñanza activa*. Esta nada tiene que ver con la calificada de «informal», aunque existan gentes interesadas en confundir ambas. La primera requiere maestros que lo sean de verdad, y no meros enseñantes.

¿Y cómo cabe una enseñanza geográfica de calidad en esta línea de la metodología activa? Veámoslo, planteando una situación concreta:

En Geografía regional de España enseñamos Murcia. A partir de la *observación* del mapa ven

los alumnos que el territorio murciano pertenece a la parte oriental de las Cordilleras Béticas. Deberán descubrir la disposición que adopta su relieve. ¿Cómo? Localizan las principales sierras: Espuña, El Gigante, Mojantes, Carche, Pila, Revolcadores... Se escriben sus altitudes en la pizarra. La *comparación* de estas cifras permite concluir que rebasan frecuentemente los 1.000 metros. Incluso, en un caso (Revolcadores), los 2.000; Murcia viene siempre caracterizada por la presencia de sierras. Sin embargo, hay más: una nueva *comparación* sobre el mapa, en este caso de unas áreas de la región con otras, resulta instructiva a los escolares. En el NE dominan las altiplanicies. ¿Qué se interpone entre las principales alineaciones montañosas? La observación, orientada por el profesor a través del diálogo socrático, les hace ver que existen valles, pequeñas cuencas, depresiones, verdaderos pasillos o corredores... Se localiza el valle del Segura, la Depresión Prelitoral, la fosa del Guadalentín o Corredor Murciano, la cubeta de Mula... En una palabra, hemos accedido con los alumnos a la *clasificación*; se han clasificado las unidades del relieve murciano. Y de nuevo la *observación*: se sitúan en el mapa pluviométrico del atlas las tierras surorientales de la Península, en las que se halla enclavada Murcia. La *comparación* entre los promedios de Valencia, Murcia, y de algunas otras localidades, más la lectura e interpretación del mapa pluviométrico, permiten afianzar en los alumnos una idea: en la fachada oriental de España, según se desciende hacia el Sur, disminuyen las lluvias. Y concluimos: las tierras murcianas reciben siempre precipitaciones medias inferiores a 350 mm. Hemos alcanzado la *categorización*. Se observa ahora el mapa pluviométrico del continente europeo; se comparan las lluvias de distintas áreas. Y otra *categorización*:

(22) *Ibid.*, cfr. PLANS, P.: *La integración de la memoria en la enseñanza geográfica*, volumen en homenaje al profesor Orlando Ribeiro, Lisboa (en prensa).

Murcia coresponde al dominio más seco de Europa. Pero el verano es la estación más seca del año. Las plantas carecen absolutamente de agua cuando más la necesitan, es decir, en la estación calurosa. ¿A qué se verá obligado el agricultor murciano? Observan una foto del río Segura colocada en el panel de corcho del aula de Geografía (yo usaba una, magnífica, correspondiente a un sector próximo a la ciudad de Murcia). Se analiza la foto a través del diálogo. Sitúan, desde luego, ese lugar en el mapa, y el río Segura. Sin él, las tierras murcianas, que se cuentan entre las más feraces de España, serían muy poco productivas. El profesor describe la solución del regadío. En el panel de corcho hay otra foto: corresponde a uno de los bordes de la Huerta murciana. Los alumnos, estimulados por el maestro, clavan su atención en ella. A través del diálogo son descritos y explicados todos los aspectos de este paisaje. Se resalta el límite neto de los regadíos. En Murcia es muy notorio el contraste entre las tierras con cultivos que no reciben más agua que la de lluvia (terrenos de secano) y las tierras que se riegan (terrenos de regadío). Nuevamente se ha alcanzado, por tanto, una *clasificación...*, etc.

Siguen —en cadena— nuevos ejercicios de observación y de todas las restantes funciones citadas.

¿Qué ha sucedido? Los datos e ideas a memorizar, en razón de la actividad desplegada por los escolares dentro del aula y gracias a las orientaciones proporcionadas por el profesor —a la *preparación de la clase* por parte de éste— no son algo muerto, desvinculado de unos procesos mentales. Constituyen, por el contrario, cosa viva; responden a una realidad «hecha» de algún modo por ellos, ya que fue localizada, observada, descrita, comparada... Así, el enunciado de las características de nuestras tierras murcia-

nas podrá ser registrado por la memoria, pero no a expensas de un esfuerzo unilateral memorístico, sino a través de diversas operaciones del intelecto que mutuamente se enriquecen y complementan. Y es la memoria, y sólo la memoria, la que *conservará* todo aquello. En cambio, si los alumnos se graban sin más unas cuantas frases y nombres, omitiendo esas etapas creativas, su trabajo será puro memorismo.

En una palabra: cuando simplemente les transmitimos a los alumnos unos datos no se les enseña ni se les forma. Pero ausentes los datos que deben recordar, tampoco cabrá enseñarles Geografía y contribuir a su madurez intelectual.

Es fundamental que el profesor someta su labor diaria a una severa autocrítica. Debe comenzar por plantearse una y otra vez si los nombres, las cifras, las nociones, la terminología empleada, etc., constituyen dentro de sus clases algo postizo, artificioso, desvinculado de un quehacer, o si, por el contrario, son ingredientes en unas actividades y pasan a constituir elementos en el «pensar» de sus alumnos.

Se interrogará, con este fin. ¿He partido de la localización y de la observación, directa o indirecta, a través de mapas y cualquier otro medio de visualización? ¿Mis alumnos han comparado, clasificado, categorizado? ¿Uso los mapas, fotografías, croquis, esquemas, dibujos, etc., como algo anecdótico y marginal, o son verdadera fuente del saber?

Advertimos, por tanto, que la docencia activa —rectamente concebida y realizada— incluye ya de por sí una cierta dosis de memoria; su auténtico cultivo. Así, el genuino papel de esta potencia en la enseñanza es *retener frutos logrados por el alumno*, mediante un proceso personal dirigido por el maestro. «Saber no es un produc-

to, es un proceso», dice Bruner, de la Universidad de Harvard.

Cuando el ejercicio de la memoria va asociado a diversas operaciones mentales —de forma similar a como lo hemos visto en el ejemplo referente a Murcia— los datos y conceptos se graban con fuerza y vigor. El recuerdo deja de ser fragil, porque se convierte en actividad profunda del espíritu, en quehacer de la mente.

En definitiva: la enseñanza de nuestra disciplina jamás podrá renunciar a un objetivo muy primordial: suministrar un bagaje de nociones. Como tampoco abdicará de otro: desenvolver en los escolares unas disposiciones positivas del intelecto (23). Pero ambos aspectos deben quedar integrados: en torno a los conocimientos, se desenvuelven las aptitudes, y aquéllos se fijan a través de la *operación* activa de esos hábitos generales superiores.

A mayor comprensión, análisis, síntesis, etc. —cuantas más operaciones intelectuales a niveles superiores al de la pura memoria—, tanto mejor y más duradero resulta el recuerdo. Esta memorización perdurable y fiel, inseparable de la enseñanza activa, constituye uno de los ras-

gos que, en nuestro modo de ver, más avaloran a este modelo didáctico.

* * *

Es momento de concluir: cualquier problema educativo —y el de la enseñanza de la Geografía Regional lo es— constituye en el fondo un problema de personas. Habitualmente buscamos disculpas y no reconocemos nuestras culpas. Hoy la enseñanza en España se ha degradado.

Debemos asumir, cada uno en la parcela que le corresponda, nuestro tanto de responsabilidad. El clima de confusión que pudiera dominar en nuestro entorno profesional, y un cierto acobardamiento, no deben llevarnos a omisiones culpables, a dejación de deberes. Y nuestro deber nos impulsa a educar.

Democracia es siempre sentido de responsabilidad, individual y colectiva. Los profesores no podemos ser irresponsables, no podemos ser frívolos, no podemos ser cómodos; menos aún seres de espíritu egoísta, ególatra, cicatero, ramplón. Los educadores hemos de ser, por encima de todo, hombres magnánimos.

(23) AEDE: Association Européenne des Enseignants, Sezione Italiana: *La Geografia. Orientamenti didattici europei*, en «Quaderni 4 dell'AEDE», 146 págs., con 1 fig., Roma, 1967, págs. 7-13.