

Mario Carretero
Juan Ignacio Pozo
Mikel Asensio
(Compiladores)

La enseñanza
de las
Ciencias Sociales

aprendizaje
Visor

La Renovación de la Enseñanza de la Geografía Española en la EGB (1970-1984): Nuevos proyectos y viejos problemas*

Alberto Luis y
José María Rozada

Índice

- Cambio social e innovaciones educativas: la Ley General de Educación o la propuesta de un nuevo modelo didáctico para la enseñanza española.
- Conservadores, progresistas y la Reforma de la enseñanza de la Geografía durante los años setenta.
- Las Reformas Educativas de los años ochenta: nuevos proyectos y viejos problemas
- A modo de conclusión: cuatro tesis previas para la elaboración de un nuevo currículum de Geografía

* La presente ponencia ha sido elaborada sobre la base de las conferencias dadas por los autores en las VIII Jornadas Pedagógicas de Asturias, celebradas en Oviedo a finales de 1985. Agradecemos a Charo Escudero y a Alfonso Guijarro las observaciones realizadas a una primera versión de la misma.

CAMBIO SOCIAL E INNOVACIONES EDUCATIVAS:
LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN O LA PROPUESTA
DE UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO
PARA LA ENSEÑANZA ESPAÑOLA

Para toda aquella persona interesada por los problemas educativos en nuestro país, el año 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), presenta un interés especial; lo cual es debido a que, por aquella época, con los precedentes del denominado Libro Blanco y a través de la LGE y de las Orientaciones Pedagógicas que se elaboraron para los diversos niveles educativos, se sancionaron formalmente una serie de cambios cuya génesis hay que situar en la evolución socioeconómica y política española —esta última siempre a remolque de la primera—, que tuvieron lugar en España a partir del final de la década de los años cincuenta, y, sobre todo, a largo del decenio posterior.

Aunque no pretendemos exponer aquí, ni siquiera de modo breve, una aproximación a la historia sumamente compleja de estos años, especialmente por las contradicciones que en ella se acumularon, si queremos mencionar aspectos generales que vienen a constituir hoy en día algunas de las ideas básicas aceptadas por muy diversos especialistas que se han ocupado del tema: economistas, historiadores, sociólogos de la educación, etc.

Tras el prolongado período autárquico de la postguerra, será a partir de mediados de los años cincuenta cuando aparezcan los primeros rasgos que apuntaban hacia una liberalización y modernización del sistema económico. Hechos como la composición del quinto gobierno franquista (1957), con la entrada de varios ministros pertenecientes al Opus Dei, la reforma de la Administración realizada en 1957 y el Plan de Estabilización llevado a cabo en 1959, han sido interpretados como expresiones de la adopción de un modelo de desarrollo que diese respuesta a determinados problemas que tenían planteados la sociedad española del momento.

Elegida la alternativa industrial frente a la agraria, la década de los años sesenta fue la de la consumación de este tránsito con todas las consecuencias que aquella opción conllevaba, y entre las que cabe mencionar los procesos de concentración urbana (con la contrapartida del éxodo rural), el aumento de los niveles de renta, la consolidación de una importante clase media, la exigencia de una mayor cualificación de la fuerza de trabajo, el aumento de la demanda de bienes y servicios, etc.

Todo ello, como ha puesto de manifiesto Puelles (1980, págs. 399-400), abordando desde un tipo de ideología desarrollista, por una parte, adoptando decididamente un modelo tecnocrático que aspiraba a aplicar en el sector público los criterios de racionalidad y eficacia tal y como éstos se entendían en la empresa privada; y, por la otra, retrasando lo más posible el proceso de apertura política e intentando sustituirlo por un fuerte proceso de liberalización económica.

Fruto de esta lógica desarrollista, tecnocrática y eficientista será, antes de finalizar la década de los años sesenta, la aparición de la obra *La educación en España. Bases para una política educativa*, más conocida como el *Libro Blanco de la Educación*.

Si bien es verdad que ya con Lora Tamayo como Ministro de Educación se introdujeron en el sistema de enseñanza una serie de reformas que no viene al caso citar aquí, lo cierto es que el año 1969 aparece como el más indicado para situar formalmente el momento en

el que el sistema educativo se hizo eco de las transformaciones que desde hacía tiempo se venían produciendo en el seno de la sociedad española. Así, por ejemplo, y bien al comienzo, se lamentaba en el *Libro Blanco* el grave desfase existente entre las exigencias de la sociedad española y las pobres respuestas que a las mismas ofrecía el sistema educativo, cuya estructura planteaba «...serios reparos...» al considerarla similar a «...la que se estableció a lo largo del siglo XIX y primeros lustros del siglo XX, cuando las características, tendencias y necesidades de la sociedad eran muy distintas de las actuales» (*La educación...*, 1969, pág. 15). La crítica que el *Libro Blanco* realizó de la institución escolar incidió fundamentalmente en aquellos aspectos que se referían a la inadecuación que existía entre el aparato productivo y el sistema escolar, o entre éste y las demandas «...mejorar sustancialmente el rendimiento del sistema educativo, tanto en términos numéricos como en la calidad de todos los niveles...» (*La educación...*, 1969, págs. 7 y 11).

La LGE no será sino el punto de llegada al Boletín Oficial del Estado de la reconocida exigencia de adecuar la finalidad del sistema educativo a las nuevas necesidades de una sociedad que había sufrido profundos cambios. Como, entre otros, ha puesto de relieve Lerena (1980), los procesos de cambio económico y social que tuvieron lugar en España entre los años 1950 y 1970 generaron una serie de demandas a la práctica educativa escolar a las que el sistema tradicional o liberal —cuya normativa legal básica, la ley Moyano, databa de 1857— no pudo responder: una mayor movilidad social, vinculación con el aparato productivo, y, muy importante por los aspectos legitimadores que ello conlleva, un tratamiento técnico-científico de una práctica escolar a la que se consideraba ideológicamente neutra como consecuencia del planteamiento con el que se la abordaba.

De los contenidos a los objetivos: la revolución curricular

Una mera aproximación a la bibliografía especializada que se ocupa del tema pone de manifiesto la existencia de muy diversas concepciones del currículo, puesto que, como señalan dos conocidos especialistas españoles, «desde la restrictiva alusión al currículo como un programa estructurado de contenidos disciplinarios hasta su laxa consideración como el conjunto de toda la experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión» (Gimeno y Pérez, 1983, pág. 191).

La mayoría de los autores sitúan a finales de la segunda década del siglo actual el inicio de las propuestas de racionalización científica de los procesos de enseñanza, siendo Bobbitt (1918) con su obra *The curriculum*, una de las figuras clave. Su idea fundamental —continuada y desarrollada en años posteriores, por, entre otros, Tyler, Taba, Mager, Von Cube, Frank, etc.—, se refería a la necesidad y a la posibilidad de racionalizar y de hacer más científicos los procesos de enseñanza mediante el control intersubjetivo de los objetivos propuestos. Al igual que había hecho Taylor para la producción industrial, se puso el énfasis en la definición de las tareas educativas, formuladas con un grado de determinación que permitiese una precisa evaluación posterior de las mismas. La aceptación de los principios básicos de la filosofía conductista y de una concepción neopositivista de la ciencia, dieron como resultado la defensa por parte de diversos especialistas de la tesis según la cual lo que habría de dar carácter científico a los procesos de enseñanza-aprendizaje sería la

posibilidad de comprobar el grado de consecución de los objetivos previamente establecidos. Los cuales, precisamente para garantizar este proceso, debían reunir una serie de requisitos —al nivel de los objetivos operativos— que no comentaremos aquí puesto que no disponemos del espacio suficiente; y, además, el interesado por estas cuestiones tiene a su disposición en castellano una interesante bibliografía sobre los problemas de todo tipo de que esto plantea: desde algunas de las obras de Mager o visiones de conjunto como la proporcionada por Landsheere hasta aportaciones de estudiosos españoles preocupados por el tema de la renovación de la enseñanza como, entre otros muchos, Escudero (1980), Rodríguez Dieguez (1980) y Gimeno Sacristán (1981 y 1982).

Simplificando enormemente la cuestión, pudiera decirse que el cambio educativo vinculado a lo que se conoce como la revolución del currículo ha estado caracterizado por dos rasgos que podrán identificarse —si bien contradictoriamente— en nuestra LGE. En primer lugar, por considerar como misión básica del proceso de aprendizaje la consecución por parte del alumno de ciertos objetivos, a los que —con mayor o menor rigor, y teniendo presente con diversa intensidad las implicaciones que ello conllevaba—, se los definía en última instancia operativamente. Lo cual implicaba una modificación importante de la concepción de la didáctica, puesto que el enfoque «materialista» tradicional, según el cual el dominio de la materia impartida constituía prácticamente un fin en sí mismo, fue sustituido por otro «formalista» en el que no eran tanto los contenidos sino la adquisición de ciertos objetivos de comportamiento lo que se situaba en el centro de interés. Y, en segundo lugar, la necesidad de conseguir que la enseñanza dejase de ser una práctica artesanal y se convirtiese —entendida bien como una técnica o bien como una tecnología— en una actividad de carácter científico. Cuestión ésta, la referida al estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación, a la que —seguramente debido también, por lo menos en parte, a razones que pudieran explicarse desde la óptica de la sociología de la ciencia—, se le ha prestado en España durante los últimos años una atención como lo pone de manifiesto la aparición de trabajos —desde perspectivas muy diversas— como los de Pérez Gómez (1978), Quintanilla (1978 y 1980), Colom (1979 y 1982), Palop (1979 y 1983) y Gimeno Sacristán (1981, 1982) entre otros.

No es este el momento de detenernos en una serie de insuficiencias de la práctica de la enseñanza tradicional —buena parte de las mismas debidas a las dificultades que han planteado la formulación de una teoría explicativa de una serie de procesos envueltos en la misma— las cuales, como puso de relieve Gimeno (1981) son tanto intrínsecas como extrínsecas al propio hecho educativo. Y tampoco podemos analizar en las escasas páginas de que disponemos —como, por ejemplo, lo han hecho Pérez Gómez (1983) y Escudero-González (1984)—, los postulados básicos y las diversas implicaciones de los paradigmas didácticos existentes en la actualidad en lo que se refiere a la descripción, al análisis y a la explicación de lo que acontece en el aula.

Para el objetivo que pretendemos, que no es otra cosa que enmarcar sencillamente la propuesta del modelo didáctico contenido en la LGE para poder entender de manera más completa ciertas modificaciones propuestas en la enseñanza de la Geografía, que serán abordadas en el apartado posterior, es suficiente tener presente la influencia del pensamiento cientifista en los modelos que, sobre todo desde la Segunda Guerra Mundial, se elaboraron para dar una expli-

cación a los procesos de enseñanza, y cuyo resultado ha sido la elaboración de un discurso técnico/tecnológico sobre la misma —según se tenga presente el momento histórico en el que el mismo se plantea—, basado en la aceptación, más o menos estricta de un concepto conductista del aprendizaje, y en la observación —con rigor diverso— de los postulados básicos de la concepción neopositivista de la ciencia. Consecuentemente, y dado que, desde estos supuestos previos, era la mejor manera de garantizar la cientificidad del proceso de aprendizaje, estos autores —a los que Guba (1981, págs. 149-152) incluye dentro del paradigma racionalista, mientras que Pinar (1983, págs. 233-236) los analiza bajo la denominación de empiristas conceptuales— han participado de un concepto reduccionista de la didáctica, dentro del cual se primaban los aspectos metódicos frente a los referidos a los objetivos y a los contenidos.

La escasa fundamentación teórica de las propuestas eficientistas de renovación curricular española

Como señala Valera (1983, págs. 170-171), el «nacimiento de la escuela-empresa... entró en España de la mano de los tecnócratas..., verdaderos motores de la Ley General de Educación». Pudiéndose decir que tanto los planteamientos del *Libro Blanco* como los de la normativa legal inspirada en los mismos se inscriben claramente dentro del discurso que concibe a la didáctica como una teoría de la eficacia y de la maximización de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A un nivel más concreto, las Orientaciones Pedagógicas¹, aparecidas para la EGB —y lo mismo sucede con las disposiciones que un quinquenio más tarde regularon los estudios del bachillerato—, serán las que mejor expresan las insuficiencias de los intentos realizados en nuestro país por incorporar los planteamientos básicos de la revolución curricular llevada a cabo con anterioridad en determinadas áreas del ámbito anglosajón.

Pese a que las propuestas de las Orientaciones Pedagógicas citadas —así como las posteriores modificaciones de las mismas— no se elaboraron siguiendo una argumentación coherente con algún modelo curricular claramente explicitado, sin embargo, ateniéndonos a la letra de lo en ellas expuesto, no parece aventurado señalar que en las mismas se opta por el tipo de modelo de programación que había nacido con Bobbitt a comienzos de nuestro siglo. Lo cual se pone de manifiesto al indicársenos que,

«la formulación de los niveles en términos de objetivos operacionales responde al deseo de que los profesores puedan evaluar, controlar y revisar las distintas unidades formadas por uno o más de dichos objetivos. Así, dichas unidades, las más de las veces, conducen a comportamientos que pueden ser observados, y, por tanto, evaluados» o que «lo decisivo es concretar la conducta en que el alumno patentizará al final de cada período el nivel propuesto»².

¹ Ordenes de 2 de diciembre de 1970 y de 6 de agosto de 1971 por las que se aprobaron, prorrogaron y completaron las orientaciones pedagógicas para la E.G.B. Pueden consultarse en los «Folletos El Magisterio Español», n.º 44-45 y 52-53. Otra orden ministerial de 25 de junio de 1974 estableció los contenidos de la Educación Cívico-Social para la Segunda Etapa.

² Orden de 2 de diciembre de 1970, citada según *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar, Educación General Básica (1.º y 2.º etapa y Educación permanente de adultos)*. Madrid.

Otra cosa es que tanto la superficialidad con la que se elaboraron los objetivos de aprendizaje —en lo que se refiere a la relación existente entre los diferentes niveles y ámbitos de los mismo, a la precisión de su formulación, al grado de determinación de los contenidos y de las actividades propuestas, a la evaluación, etc.— como la precaria capacitación del profesorado encargado de llevar a cabo la reforma y las propias limitaciones del modelo didáctico propuesto, impidiesen que esta pedagogía por objetivos se trasladase a la práctica en la versión pura y dura que tuvo en sus orígenes y que en nuestro país sí fue ortodoxamente seguida en el campo de la «teoría».

Ciertamente, si atendemos a la producción bibliográfica, a los programas de formación del profesorado de EGB y BUP (los Cursos de Aptitud Pedagógica, para este último nivel), a los cuestionarios de oposiciones, a las directrices de la inspección técnica y a cuantas instancias se ocupan de la enseñanza sin conexión directa con su práctica en las aulas, el modelo didáctico eficientista cobró en España durante los años setenta un auge extraordinario, convirtiéndose en el paradigma para toda persona que se preciara de ser un buen profesional de la docencia. Fueron los tiempos de la obsesión por la programación, haciéndolo estrictamente según las pautas marcadas por la pedagogía por objetivos; si bien tal tecnología no llegó nunca a cuajar en la práctica escolar no sólo por la imposibilidad de someter a tal encorsetamiento y control la dinámica de lo que acontece en el aula, sino también —entre otras muchas razones— por la propia incapacidad del profesorado, formado en otra tradición, para incorporar las exigencias del nuevo modelo. Hasta hace escasísimo tiempo —conviene recordarlo—, no cabe hablar demagógicamente del rechazo de tal tecnología por parte de los profesores que, en la medida en que fueron capaces, la adoptaron; incluso en los casos en los que se planteaban las posiciones más pretendidamente innovadoras.

Pero la verdadera frustración de la renovación curricular en España no estuvo en la falta de desarrollo de la pedagogía por objetivos sino que el cambio curricular fracasó en la traducción que, al nivel de los contenidos propuestos, tuvieron los objetivos formulados previamente.

Los preámbulos de los programas del Área Social de las Orientaciones Pedagógicas de 1970 y de la revisión efectuada un año después se caracterizan por su gran brevedad. Sin embargo, son suficientes para poner de manifiesto la tremenda confusión con la que se utilizan ciertos términos que, como diría Lerena, son traídos más como exorcismos o como adobo para presentar el cambio que como términos, cuyo valor semántico implique un desarrollo con una determinada coherencia interna.

La contradicción existente entre las declaraciones programáticas y los desarrollos concretos de las Orientaciones Pedagógicas se ponen de manifiesto en ocasiones muy diversas, ya que, tras aquellas, existe una concepción «formalista» de la didáctica, mientras que estos últimos han quedado anclados en el enfoque «materialista» tradicional.

Así, por ejemplo, puede observarse cómo en los ocho primeros renglones del preámbulo del Área Social del programa del año 1971 se incurre en la incoherencia de plantear simultáneamente una concepción interdisciplinaria de dicha área de conocimiento y la orientación del

currículo hacia la estructura de cada una de las materias particulares incluidas en las Ciencias Sociales:

«Las «ciencias sociales» —se nos dice—, como estudio de las realidades humanas y sociales, suponen un tratamiento interdisciplinar que engloba diversas ciencias: Geografía, Historia, Antropología, Derecho, Sociología, etc. ...Su primer objetivo debe ser, a través de un estudio de los conceptos y estructuras más fundamentales de estas ciencias, entender mejor y comprender la realidad social del mundo presente y futuro, las relaciones e interacciones sociales de la vida humana»³.

Si bien es verdad que tales preámbulos denotan claramente que no se había alcanzado la capacidad teórica para diseñar con cierta consistencia un programa de contenidos y de actividades con los que se consiguiesen los objetivos de aprendizaje previamente establecidos, lo cierto es que, globalmente considerados, puede decirse que se encuentran en ellos rasgos de una concepción «formalista» de la didáctica. Pues, aunque con una fuerte carga de mera retórica, los objetivos se especifican antes del listado de los contenidos, insistiéndose en la formación de intereses y de actitudes respecto al mundo social —como disposiciones comportamentales—, así como en el desarrollo de las capacidades y habilidades para interpretarlo.

Ahora bien, y consecuentemente con la concepción «materialista» de la didáctica que subyace en los desarrollos concretos de las orientaciones generales, la relación de los contenidos propuestos —aparte de ser abordada como una cuestión de escasa trascendencia—, no supone realmente sino una expresión de los «contenidos típicos» de la Geografía y de la Historia, con un mayor peso de la Historia en los programas de EGB del setenta —a base de reducir la Geografía a un mero estudio del medio físico como propedeútica para mejor comprensión de la Historia de diversos pueblos y culturas—, abordando únicamente en el sexto curso de este nivel, y una mayor presencia de la Geografía en los programas de 1971 mediante la introducción de varios temas de Geografía general física y humana, así como de otros referentes a la Geografía de España. Y lo mismo sucede en las disposiciones legales que desarrollaron el plan de estudios de bachillerato de 1975, cuyos objetivos —a la vista del programa propuesto— han sido seleccionados teniendo presente uno de los elementos significativos a la hora de diseñar un currículo: la estructura interna de la ciencia, y, más concretamente, los geofactores de la geografía regional.

CONSERVADORES, PROGRESISTAS Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DURANTE LOS AÑOS SETENTA

El modelo de renovación educacional propuesto por la administración española durante la primera mitad de la década de los años setenta —y el papel que se concedía dentro del mismo a la Geografía como materia de enseñanza— fue contestado desde dos tipos de instancias, que, en principio, se presentaban como algo bien distinto, aunque, en nuestra opinión, coincidían en lo que se refiere a la absoluta falta de fundamentación educacional tanto de sus críticas como de sus alternativas: por una parte, estaría la reacción de los

conservadores, en cuanto que se oponían a ciertos cambios; y, por la otra, tendríamos a los que aparecían como alternativas progresistas, en la medida en que hacían referencia a la necesidad de hacer modificaciones mayores que las propuestas.

La oposición a la integración de la geografía en el Área Social

Hemos visto en el apartado anterior el peculiar enfoque que supuso en el campo de la enseñanza la revolución curricular. Puesto que de lo que se trataba a partir de entonces, era de interrogarse respecto al papel formativo de ciertas disciplinas científicas, es decir, de si determinados elementos de las mismas pudieran ayudar al alumno a conseguir una serie de objetivos de aprendizaje complejos que le permitiesen desenvolverse exitosamente ante los problemas de su vida cotidiana.

En nuestro país, sin embargo, los que se opusieron a ciertos cambios —especialmente a la inclusión de la Geografía en el Área Social, como materia integrada en ella—, lo hicieron, y de ahí los problemas que plantea su argumentación, sin partir de un discurso que se derivase de su ubicación explícita en algunos de los modelos didácticos existentes en la actualidad, con las implicaciones que esto conlleva en lo que se refiere a la elaboración de un currículo.

El motivo fundamental de su rechazo fue la no aceptación de las consecuencias que se derivaban de la reforma educativa para nuestra disciplina como materia de enseñanza, al considerar que la Geografía debía mantenerse en todos los niveles educativos, y, por lo tanto, también en la EGB, como asignatura diferenciada. Ahora bien, esta crítica no se hizo fundándose en las ideas de teóricos de la educación según las cuales el diseño de un currículo debiera orientarse básicamente hacia la estructura de las ciencias, sino que se partió de una concepción esencialista de la Geografía a la que, a priori, se la consideraba como interdisciplinaria e integradora (y no a integrar).

Este es, por ejemplo, el punto de vista defendido por uno de los geógrafos españoles que más atención ha dedicado al tema de la enseñanza de la geografía desde hace casi cuarenta años —Plans (1977, pág. 8)—, al indicarnos que

«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».

Para legitimar este punto de vista se recurrió a una serie de argumentaciones estrechamente relacionadas con una concepción de la Geografía como una ciencia idiográfica. Siendo precisamente este enfoque holístico de los problemas que aborda, la aportación básica de una Geografía que se entendía como una geografía regional. Ya que, como señala Plans (1977, pág. 8).

«¿...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*?».

La exposición y defensa de este tipo de planteamientos se realizó utilizando argumentos mucho más estratégico-institucionales que racionales. Pues, en lugar de tener presente los modelos didácticos existentes —así como la normatividad derivada de ellos a la hora de tratar las cuestiones referidas a los objetivos, a los contenidos y a las condiciones dentro de las cuales se efectúa el proceso de aprendizaje—,

se presentaron una serie de ideas que sólo se explican a partir del tradicional complejo de inferioridad y del carácter defensivo con el que el geógrafo ha planteado en las discusiones con otros especialistas la cuestión de la naturaleza y posición de su disciplina en muy diversos campos.

Únicamente desde este tipo de enfoque excesivamente corporativista, en nuestra opinión, puede entenderse que dentro de este discurso conservador se traigan a colación ideas tan variopintas como ineficaces para comprender, de una manera profunda, las razones de la propuesta del nuevo modelo didáctico contenido en la LGE, así como sus exigencias a *todas* las materias de enseñanza. Ideas —o lamentos— que, entre otras, se refieren a lo siguiente:

a) El duro tratamiento dado a una materia con tanto arraigo en los planes de estudio como la nuestra, no entendiéndose «...¿por qué, precisamente, ha sido la Geografía la gran sacrificada?» (Sarasa, 1980, pág. 37).

b) El escaso entendimiento por parte de la administración del alto valor formativo de nuestra disciplina, ya que «es evidente la incompreensión de nuestra ciencia por parte de los programadores, planificadores y orientadores en la Educación General Básica Española» (*Ibidem*, pág. 40).

c) El carácter expansionista de otras materias que no han dudado un momento en asentarse en dominios que no les pertenecían, por lo que «...ha ocurrido la invasión del campo geográfico por otras ciencias...» (*Ibidem*, pág. 40).

d) El comportamiento poco ético de algunos especialistas que defendían posturas que conllevaban la desaparición de hecho de determinadas asignaturas de los planes de estudio, cuando «lo honrado ...(hubiera sido) una colaboración eficaz entre todas (Geografía, Historia, y Sociología, A. L. y J. M.^a R.) pero respetando la singularidad de cada una» (*Ibidem*, pág. 40).

Junto a todo esto, la inclusión de la Geografía como materia en el Área Social ha sido presentada como un atentado a nuestra cultura, pues «supone hacer tabla rasa de una tradición muy occidental y muy europea» (Plans, 1977, pág. 19).

Todo ello, desde posiciones ideológicas netamente idealistas, defensoras de los valores espirituales frente al amenazante materialismo de los planes de estudio que se plantean la cuestión de «...si no estarán predominando —en la misma— criterios pragmáticos, utilitarios ...¿materialistas?...» frente al valor de las humanidades ...con una noble carga de valores espirituales...» (*Ibidem*, pág. 9).

Miseria teórica en las propuestas progresistas para la renovación de la enseñanza de la Geografía

Mayor trascendencia tuvo la posición de los grupos que, por su insuficiencia, contestaron las reformas planteadas por la LGE y las disposiciones que la desarrollaron, situándose en posiciones de «mayor renovación».

A partir de finales de los años setenta —y dejando de lado las normativas ministeriales y el papel desempeñado por las editoriales como intérpretes, o, realmente, como meras reproductoras de las mismas—, han tenido una incidencia cada vez mayor en el campo de la enseñanza una serie de grupos que, bajo el lema del cambio

educativo, como parte esencial de la aspiración hacia la realización de modificaciones mucho más amplias en el conjunto del sistema social, han venido desarrollando un trabajo considerable.

No tenemos el propósito —tampoco la posibilidad (a este respecto, véase, entre otros, Luis (1982), Luis y Urteaga (1982); e indirectamente, Carretero, Pozo y Asensio (1982); Pozo y Carretero (1983); Pozo y Carretero (1984); Pozo, Carretero y Asensio (1983)— de plantearnos aquí ni la apología ni la crítica a la labor desarrollada por tales movimientos desde la perspectiva que, por ejemplo, lo ha hecho Lereña (1983) a pesar de estar convencidos de la imperiosa necesidad de ello; sino que nos referimos exclusivamente a una parcela muy concreta de su trabajo, a saber, la relacionada con la fundamentación teórica de sus propuestas curriculares alternativas a las oficiales. Todo lo demás, positivo y negativo, no se abordará en este trabajo.

Conviene recordar que el motivo de nuestra crítica a los planteamientos que se han realizado en nuestro país respecto a la enseñanza de la Geografía, se ha centrado en la falta de un marco teórico-educacional de referencia en las propuestas emitidas. Lo cual pudiera demostrarse muy bien analizando tanto la bibliografía utilizada a nivel general como la relativa a la innovación curricular. Siendo ésta una carencia muy importante si se tiene en cuenta el peso que en la actividad de tales instancias renovadoras tuvieron y tienen aún hoy la crítica de las propuestas oficiales y el ofrecimiento de alternativas más o menos elaboradas.

Hemos de reconocer que el interés en nuestro país por los aspectos teóricos de la innovación educativa y de su relación con la formación del profesorado parece ser en la década actual bastante mayor que la anterior; sin embargo, lo cierto es que estamos aún a niveles muy bajos en relación con otros ámbitos lingüísticos, en donde, como lo pone de manifiesto buena parte de las obras que se citan en trabajos recientes aparecidos en España (Colom, Rodríguez Diéguez, Escudero, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, etc.), se les ha prestado una alta atención desde hace largo tiempo.

A nuestro juicio, el lamentable relegamiento de la teoría educativa en los planteamientos renovadores de la enseñanza en general y de la de la Geografía en particular no se debió tanto al hecho de que aquella no estuviese disponible en castellano, o a que no pudiera accederse a ella —es decir, a razones «externas»—, como a una serie de características peculiares que cabe señalar en las instancias de renovación educativa de las que nos estamos ocupando —es decir, a razones «internas»—.

En primer lugar, hay que referirse al hecho de que, en buena medida, la contestación de diversos grupos de renovación pedagógica a las propuestas oficiales (desde Rosa Sensat a Adarra, pasando por Clarión, Garbí, Germanía, Akal, Sènia, etc.) arranca del reconocimiento e intento de superación de la lamentable realidad de la situación en el aula. Lo cual trajo como resultado no diferenciar suficientemente las reivindicaciones más importantes encaminadas a la superación de los graves problemas que padecía el sistema educativo (escolarización insuficiente, falta de infraestructura, planes de estudio caducos por razones muy diversas...), de aquellas propuestas didácticas que reclaman no sólo una legitimación ideológica («externa»), sino, también, una posterior racionalización («interna»). Ya que si bien

deben de ser abordadas como parte integrante de una praxis social, no hemos de olvidar que, como argumentaciones racionales, exigen la coherencia interna entre las diferentes conceptualizaciones que, de entre las posibles, se encuentran implicadas en una propuesta didáctica. En este sentido, y a pesar de que estas instancias tuvieron de progresistas en el campo educacional lo mismo que tuvieron en otros terrenos cuantas contestaciones surgieron enfrentadas a las sucesivas administraciones ideológicamente repudiables —desde las Asociaciones de Vecinos a la Copel, por citar sólo algunas—, sin embargo, no realizaron la reflexión teórica suficiente al generar un activismo didactista apoyado casi exclusivamente en el mero voluntarismo.

En segundo lugar, y estrechamente relacionado con esa situación de continua miseria vivida en las aulas, está también la prioridad otorgada por estos grupos al problema de *cómo* enseñar algo. Es cierto que también se hicieron referencias al *qué* impartir, pero, generalmente, lo que se dijo respecto a esta cuestión estuvo derivado de una previa toma de postura a favor de un tipo de enseñanza que fuese más participativa y agradable para el alumno, casi siempre resuelta con la propuesta de una metodología activa. La cual, relacionada con el estudio del medio, trajo como resultado, de hecho, el reduccionismo metodológico-herramientista y/o psicologista de la didáctica, relegando los aspectos teóricos del modelo educacional en el que se insertaban y dejando de lado cuestiones tan importantes como las referidas al tipo de vinculación existente entre los objetivos, los contenidos y las condiciones metódicas e institucionales dentro de las cuales se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Pero —a falta, en nuestra opinión, del nivel necesario de teorización educacional—, y dada que ni la metodología activa ni el estudio del medio en el que la escuela se inserta son suficientes por sí mismos como principio para la secuenciación de los contenidos, entendida como *una* de las fases del diseño de un currículo, estas instancias renovadoras, en el desarrollo de sus programas, se vieron obligadas, de hecho, a recurrir a la estructura de las disciplinas científicas.

Lo cual no sólo trajo consigo, de nuevo, una orientación «materialista» de los mismos sino que, en el caso español, significó la continuación de los planteamientos de la geografía regional, como lo demuestra la presencia de unos enunciados temáticos que corresponden a sus geofactores: en primer lugar, los de la geografía física (el relieve, el clima...); y, a continuación los relativos a la geografía humana (la población, la agricultura...). Pasando por alto tanto la existencia de otras posibles lecturas de la ciencia geográfica —consúltese, entre otros, Capel (1981); Gómez Mendoza, Muñoz y Ortega (1982)—, como, y esto fue más grave, los problemas que planteaba la orientación del currículo hacia la estructura de las ciencias; no teniendo en cuenta que la lectura de éstas debiera de hacerse a partir de la conciliación en los distintos niveles de resolución didáctica —los objetivos, los contenidos y los métodos, entendidos éstos ampliamente— de los aspectos axiológicos y conceptuales implicados en toda decisión que se refiera a los objetivos de la enseñanza, a los paradigmas de la ciencia y a las formas de enseñar —sobre este asunto, y su complejidad, véase el capítulo final del interesante trabajo de Gimeno (1981).

LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS AÑOS OCHENTA:
NUEVOS PROYECTOS Y VIEJOS PROBLEMAS

Desaparecido ya el débil soporte de la forma política dictatorial con la muerte de Franco a mediados de la década pasada, comenzó en España un rápido proceso de adaptación de sus formas políticas a la infraestructura que venía conformándose en la dirección propia de los países en los que el capitalismo se había desarrollado fuertemente, siendo el hito formal más sobresaliente a este respecto la Constitución consensuada y promulgada en 1978.

El nuevo ordenamiento jurídico no supuso ningún cambio en el sistema educativo español que hiciese inviable la LGE de 1970. Únicamente cabría destacar como elemento de cierta incidencia la nueva configuración del Estado español, que permitiría a determinadas Comunidades Autónomas con amplias competencias educativas tomar decisiones con independencia de la Administración Central.

A comienzos de la década actual se planteó otra vez la revisión de los programas existentes en la EGB, lo cual pudiera haberse debido a razones diversas. Por un lado, al «fracaso» de la LGE, de la cual serían una buena prueba las contantes críticas a la desconexión existente entre las demandas de la sociedad —especialmente, de su aparato productivo— y la escasa respuesta del aparato educativo a este respecto. Pero, sin dejar de lado de ningún modo este tipo de argumentaciones, convendría también situar la formulación de las propuestas renovadoras en el contexto de la búsqueda de una rentabilidad propagandística por parte de los reformistas entonces —y ahora—, en el poder. Pues, como muy bien pone de relieve Lereña (1980, pág. 277),

«En el campo ideológico, los efectos no se miden por la eficacia real de la incidencia real en los procesos sociales; las formas aparentes, el ritualismo, el hacer como que se hace, produce unos reconfortantes efectos reales. No es, desde luego, en términos de eficacia técnica como hay que considerar los procesos reformistas, sino en términos de una eficacia a la que la anterior está subordinada: la eficacia política».

Los Programas Renovados: nuevos proyectos

Lo cierto es que, debido a uno u otro tipo de razones, a partir de 1980 —y mientras diversas disposiciones legales que no es de interés detallar aquí, pues han sido suficientemente difundidas tanto por la administración como por parte de revistas especializadas, como, por ejemplo, y, entre otras, *Vida Escolar* en sus números 208, 209 y 216-217, correspondientes a octubre, noviembre-diciembre de 1980 y marzo-junio de 1982¹ —, se produjo una nueva estructuración de la EGB en tres ciclos, fijándose las enseñanzas mínimas, para cada uno de ellos, que han quedado plasmadas en los *Programas Renovados*, si bien las correspondientes al Ciclo Superior no llegaron a entrar en vigor al ser afectadas por el cambio de planes que tuvo lugar en la

¹ En el n.º 209 de la revista *Vida Escolar* se encuentra el *Documento de Consulta* relativo a los programas renovados de la EGB. Los programas oficiales fueron aprobados en febrero de 1982 (Ciclo Medio, véase *Vida Escolar*, n.º 216-217) y en noviembre del mismo año.

Administración como consecuencia de los resultados de las elecciones de 1982.

No nos ocuparemos aquí de analizar la estructuración de la EGB en tres ciclos según criterios psicológicos, que, para Delval (1981, pág. 14), «...no resultan muy sólidos», ya que tal cuestión está fuera de nuestros propósitos al interesarnos particularmente por lo referente a la fundamentación teórica de la nueva propuesta curricular en lo que afecta al tratamiento que en la misma se hace de la Geografía, aunque tendremos que referirnos en primer lugar a ciertas cuestiones de índole general.

En los *Programas Renovados* vuelven a ponerse de manifiesto una serie de problemas que ya hemos indicado al comentar las *Orientaciones Pedagógicas* de los años setenta. Siendo uno de los más importantes la contradicción existente entre los preámbulos —tras los cuales aparece nuevamente, si bien de manera poco clara, una concepción «formalista» de la didáctica—, y los programas concretos que desarrollan los mismos, en los que —también muy confusamente— se participa de una concepción «materialista» de la didáctica.

Junto a esto, la construcción del currículo permanece claramente orientada hacia la estructura de las disciplinas científicas, que se sitúan en primer término, en lugar de partir de una serie de problemas social y afectivamente significativos para el alumno. Poniendo de relieve lo que aquellas aportan para el entendimiento y solución de los mismos (véase Delval, 1981 y, Gómez, 1981).

Por otra parte, muy diversos autores han criticado en estos *Programas Renovados* su defectuosa estructuración tanto vertical —entre las diversas clases de objetivos de aprendizaje— como horizontal —entre los diferentes bloques temáticos—, así como su escaso nivel técnico al haberse dejado de lado en su concepción y desarrollo los resultados de las investigaciones que, sobre este tema, se han realizado en otros países durante los últimos decenios.

La consecuencia de todo ello, pues «no se puede pretender hacer un programa coherente en poco tiempo...», fue el ofrecimiento desde las instancias oficiales de una alternativa para la renovación de la enseñanza española, que, otra vez, era «... en cierta medida una improvisación» (Delval, 1981, pp. 21 y 22). Crítica con la que estamos totalmente de acuerdo, especialmente en lo que respecta a la desatención a los problemas implicados en el diseño curricular. La cual afectó también a su fase de desarrollo, provocando, como han resaltado Escudero-Area-González (1983), graves problemas de implantación, lo que se tradujo en su escasa incidencia real en las aulas.

Finalmente, y antes de pasar a comentar el tratamiento dado a la Geografía como materia de enseñanza, es importante poner de manifiesto que en estos *Programas Renovados* se concibe a la didáctica desde una perspectiva eficientista. Ya que, en los mismos, se encuentran una serie de postulados que denotan la presencia de un discurso tecnicista sobre la enseñanza: desde la opción por un proceso jerarquizado de innovación curricular, en el que se relega al docente al papel de mero consumidor de lo que «producen» los investigadores hasta la defensa de una concepción lineal y mecanicista del aprendizaje, pasando por la concesión de una gran importancia a los objetivos operativos —más fáciles de evaluar—, en detrimento de otros que, a pesar de poseer un mayor valor formativo, son muy difíciles de operativizar.

El papel de la Geografía como materia de enseñanza: viejos problemas

Como puede comprobarse en trabajos aparecidos recientemente en castellano, a los que ya hemos hecho mención en el apartado anterior, los cambios en la sociedad y en los procesos de enseñanza, que tuvieron lugar a partir de la Segunda Guerra Mundial en el mundo anglo-sajón, trajeron como resultado una serie de intentos realizados por los miembros de nuestra comunidad para adecuar la concepción científica y educacional de su ciencia a las nuevas demandas sociales.

Por un lado, y a pesar de los precedentes de la obra de W. Christaller y F. K. Schaefer, sólo desde los años sesenta comenzaron a ser puestos en cuestión los postulados epistemológicos de la geografía regional, defendiéndose —desde una concepción neopositivista de la ciencia— lo que se ha conocido como la geografía «teorética» o «cuantitativa». La idea a retener en relación con todo este complejo proceso es que, desde el ámbito científico, la Geografía intentó recoger el reto que le planteaban unas exigencias sociales diferentes. Y, en sus comienzos, lo hizo adoptando estrictamente el concepto de científicidad neopositivista. Uno de cuyos postulados básicos, de acuerdo con su concepción monista de la ciencia, era el reduccionismo naturalista de los fenómenos sociales, con el fin de poder abordarlos con unas mínimas garantías de objetividad.

Por otro lado, en el campo de la enseñanza geográfica se reclamaba también una profunda revisión de los planes de estudios vigentes, puesto que su excesivo énfasis en los contenidos, consecuencia lógica de una concepción «materialista» de la didáctica, les hacía incompatibles con los principios de la revolución curricular.

El acercamiento a las ciencias de la educación en la Geografía internacional. Realmente, en nuestra disciplina pueden detectarse desde hace bastante tiempo intentos que pretendían adecuar los contenidos de la clase de Geografía a las pautas marcadas desde el ámbito de la sociedad en general o de la ciencia y de la pedagogía en particular. Hasta finales de los años sesenta, la discusión internacional sobre los criterios estructuradores de los contenidos en los planes de estudio de Geografía se centró en torno al principio de la *Heimatkunde*, a la enseñanza de lo «ejemplar», y a si las secuencias de aprendizaje geográficas debieran de tener una orientación geográfico-regional o geográfico-general. Simplificando la cuestión podemos decir que, alrededor de 1970, existía en los países anglosajones un fuerte movimiento de crítica —consúltense a este respecto, Schramke (1980) y Schultze (1981)— hacia las deficiencias que presentaban los intentos de elaborar planes de estudio utilizando como guía a la geografía regional, cuyos puntos fundamentales se encuentran resumidos desde ópticas diversas en Biddle (1982), Hard (1982), Haubrich (1982 y 1982a) y Luis (1983).

Estas ideas renovadoras se plasmaron durante los años sesenta y setenta de nuestra centuria en una serie de experiencias, la primera de las cuales fue el *High School Geography Project* de la *Association of American Geographers*, desarrollado en los años sesenta y en el que se puso de manifiesto su carácter innovador tanto al nivel científico-general como en el ámbito educacional. Puesto que en el mismo está implícita una concepción tecnicista de la enseñanza así como una orientación del currículo hacia la estructura de la ciencia geográfica,

relegando a segundo término a la hora de fijar los objetivos de aprendizaje los problemas socialmente significativos y las necesidades de los estudiantes, (sobre este proyecto, consúltense, entre otros, Mo Nee (1975), Beddix (1982), Helburn (1982), Hernando (1982), Capel-Luis-Urteaga (1984).

Del mismo modo que en el campo educacional se pusieron en cuestión, por diferentes razones y sobre todo durante los últimos años los supuestos básicos del modelo didáctico eficientista —véase Blankertz (1981)—, también en nuestra disciplina, y a pesar de la persistencia del discurso tecnológico sobre la enseñanza, se han elaborado ideas curriculares que, por lo menos en parte, se desvían del HSGP, suponiendo, además, un importante avance.

Por una parte, y aprovechando la experiencia norteamericana, retrospectivamente considerada en Cirrincioni-Decaroli (1977), la década de los años setenta ha supuesto la realización de proyectos educacionales muy interesantes para la Geografía inglesa, cuyos puntos básicos han sido tratados en Brook-Brook (1980); Bailey (1981); Beddix (1982); Hernando (1982); Walford (1982) y Boardmann (1983). Y lo mismo ha sucedido en otros países como la R.F.A., Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Africa del Sur, Austria, etc., tal y como puede consultarse en el interesante resumen ofrecido por Haubrioh (1982) y que ya fue utilizado por Capel, Luis y Urteaga (1984).

Por la otra, y en conexión con los cambios a los que ya nos hemos referido, se han desarrollado nuevos conceptos curriculares en nuestra disciplina (Biddle, 1982) que, también desde puntos de partida muy distintos, presentan alternativas al discurso tecnológico sobre la enseñanza, algunas de las cuales pueden consultarse en castellano en los trabajos de Schramke (1980) y Schultze (1981).

El atraso científico-educacional en la Geografía española. Mientras que, como acabamos de exponer de una manera sumaria, la evolución de la enseñanza de la Geografía en el contexto internacional a partir de los años sesenta ha sufrido profundos cambios, el contenido de los *Programas Renovados* pone de relieve que, en comparación con las *Orientaciones Pedagógicas* reguladoras de la primera y segunda etapa de la EGB, la Geografía no tuvo en aquellos una lectura sustancialmente diferentes a la efectuada hasta entonces.

Como siempre, los planteamientos «teóricos» se exponen en unos preámbulos cuyo contenido está caracterizado por la ambigüedad, la mediocridad y un alto grado de confusionismo.

Los bloques temáticos² que se diseñan posteriormente —la localidad, la comarca o entorno, la región o nacionalidad, iniciación al estudio de España, iniciación a la Geografía general, técnicas de trabajo y comportamiento cívico-social—, repetidos cíclicamente en los tres cursos del Ciclo Medio, ponen de manifiesto la adopción del viejo principio de la *Heimatkunde* como secuenciador de los contenidos en la clase de Geografía. Algo que, por otra parte, venían reclamando desde hacía largo tiempo los grupos de renovación pedagógica.

² La estructura interna de las áreas de aprendizaje propuestas en los *Programas Renovados* se basa en bloques temáticos, temas de trabajo, niveles básicos de referencia y actividades. Y, en el caso de las Ciencias Sociales —pues no todas las áreas poseen la misma estructura interna—, el programa se divide en cursos, proponiéndose dentro de cada uno de ellos varios bloques temáticos y temas de trabajo.

La ya señalada incapacidad de este principio para actuar como criterio definidor de objetos de aprendizaje u ordenador de los contenidos, pues, como lo han puesto de relieve diversos autores —Luis (1982), Luis y Urteaga (1982), Biddle (1982), Haubrich (1982) y Luis (1983), entre otros—, durante el proceso de aprendizaje el alumno incorpora tanto elementos «cercaos» como «lejanos», trajo como resultado, nuevamente, una orientación del currículo hacia los geofactores de la Geografía regional, aplicados al nivel espacial definido en cada bloque temático.

Así, por ejemplo, en el estudio de la localidad, de la comarca, de la región o nacionalidad, y, por último, de España, se comienza analizando los aspectos referidos al medio físico para pasar seguidamente a los humanos y a los económicos. Aunque tal secuenciación no es seguida rigurosamente, ya que no siempre aparecen los mismos geofactores ni por el mismo orden, cabe afirmar que, desde el punto de vista de nuestra disciplina, el conocimiento de los espacios próximos y lejanos se aborda a través de la descripción de sus particularidades siguiendo el esquema clásico de la Geografía regional, con lo cual, se frustra otra vez la posibilidad de hacer una lectura de los diversos paradigmas existentes actualmente en nuestra ciencia, realizada a partir de lo que cada uno de ellos pudiera aportar.

Los *Programas Renovados* para la Segunda Etapa de la EGB, que, como se sabe, no llegaron a entrar en vigor, presentaban también unos precarios preámbulos en los que se citan a modo de conjuro una serie de expresiones mágicas —como las de objetivos terminales, carácter indicativo, programación, integración de materias, bloques temáticos, madurez de los alumnos, actividad, experimentación, contacto asiduo y directo con la realidad social y cultural, desarrollo de la personalidad humana, principios democráticos, convivencia, libertades, justicia, igualdad, pluralismo, aptitudes, hábitos, comportamientos, estructuración lógica y aplicabilidad de lo aprendido—, todas ellas repartidas a lo largo de lo que es escasamente un folio mecanografiado, constituyendo una significativa muestra de esa literatura pedagógica que acompaña a los programas oficiales en nuestro país y que consiste en tratar en muy poco espacio de todo lo divino y humano, incorporándolo incluso en las propuestas a desarrollar sin decir absolutamente nada significativo sobre ello, y, consiguientemente, anulando cualquier tipo de posibilidad de llevar a la práctica lo previamente expuesto.

Desde un punto de vista conceptual, estos programas plantean los mismos problemas que se han señalado al comentar las *Orientaciones Pedagógicas* o la normativa correspondiente al Ciclo Medio de la EGB: la ausencia de una fundamentación educacional claramente explicitada como consecuencia de la aceptación de alguno de los modelos didácticos existentes; la adopción táctica —a nivel del preámbulo— del discurso tecnológico sobre la enseñanza; la contradicción interna existente entre el enfoque «formalista» de la didáctica que existe en las introducciones y el «materialista» que aparece en los desarrollos concretos; y la orientación del currículo hacia la estructura de las disciplinas científicas, situándolas, al elaborar el diseño, en una posición que no les corresponde.

Además, y en lo que se refiere concretamente a nuestra ciencia, la oferta que se hizo tanto en el *Documento Base* como en los programas del Ciclo Medio y del Ciclo Superior careció totalmente de base educacional.

En el *Documento Base*, la posición de nuestra disciplina era la siguiente: en el sexto curso, aparecía una «introducción Geográfica» en el primer bloque temático, concebida como una «Geografía General Física»; y en el octavo curso, una «Geografía del Mundo» (por grandes zonas) y una «Geografía de España» constituían los bloques temáticos segundo y tercero.¹

Los programas oficiales correspondientes al Ciclo Medio de la EGB presentaban dos novedades: una, a la que ya nos hemos referido, la aparición de siete bloques temáticos que habrían de tratarse con complejidad creciente a lo largo de los cursos tercero, cuarto y quinto; y otra, como han puesto de relieve González-Martínez (1981-1982, págs. 64), el aumento de los contenidos a impartir.

En el Ciclo Superior, los programas de la Geografía no sufrieron modificaciones desde la perspectiva que a nosotros nos interesa. En el sexto curso —haciendo hincapié en Europa, la Cuenca Mediterránea y España—, se mantuvo una «Geografía Física». En séptimo, sobre la base de continentes y no zonal, se ofreció una «Geografía Descriptiva» de España, Europa y América, tratando con detalle a los países iberoamericanos. Si bien, y dado el enorme volumen de la materia a impartir, se intentó una reducción de la misma al recomendar el estudio paradigmático de algunos «ejemplos» en la programación indicativa ministerial: «estudiar una nación europea mediterránea y otra atlántica», o «...dos países, uno de América del Norte y otro de América del Sur, destacando sus aspectos más definidos»². Países que, aunque como «individuos» poseerían una especificidad propia, estarían dentro del «tipo» más genérico elegido. En octavo curso se propuso una «Geografía Humana Económica» de ámbitos espaciales diversos: España, Europa, sobre la base de instituciones supranacionales, Asia, África, Oceanía y las Zonas Polares. Y también aquí, en relación con África y Asia, se planteó la aplicación del «principio ejemplar» como criterio reductor de contenidos en la clase de Geografía.

Como síntesis de todo lo expuesto, puede afirmarse sin lugar a dudas que los *Programas Renovados*, al igual que toda la legislación educacional española promulgada a partir de la Ley General de Educación, supusieron una nueva desatención a lo que debiera ser una propuesta de innovación curricular bien fundamentada desde el punto de vista teórico. Junto con las *Orientaciones Pedagógicas* han sido considerados recientemente con total acierto —Escudero, Area y González (1983, págs. 6, 16 y 28)— como un «currículo inerte», cuya capacidad para transformar la práctica educativa desarrollada en las aulas se vio enormemente debilitada, lo cual, en nuestra opinión, fue dedido mucho más a las contradicciones internas apuntadas en el modelo didáctico elegido que a ciertas dificultades externas que frenaron su implantación y desarrollo.

A MODO DE CONCLUSIÓN: CUATRO TESIS PREVIAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN NUEVO CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA

En las páginas anteriores hemos puesto de manifiesto una serie de problemas planteados en nuestro país por los intentos de renovación

¹ La programación del séptimo curso se cubría totalmente con la historia

² Real Decreto 3.087/1982 de doce de noviembre de 1982

educacional que se han llevado a cabo desde la promulgación en el año 1970 de la Ley General de Educación. Los cuales, en nuestra opinión, han tenido doble raíz: por una parte, su falta de fundamentación teórico-educacional; y, por la otra, las dificultades inherentes tanto al modelo didáctico eficientista por el que se optó como a la vía de innovación curricular propuesta.

Tomando como ejemplo el caso concreto de la EGB, creemos haber puesto de relieve dos cosas fundamentales. La primera de ellas se refiere a la falta de coherencia interna de las alternativas ofrecidas por parte de la administración educativa, puesto que los preámbulos y los programas oficiales que han regulado este nivel a partir del año 1970 respondían a dos maneras muy distintas de entender la didáctica. Mientras que en aquellos se hacía énfasis en que la finalidad del proceso educativo era la consecución por parte del alumno de determinados objetivos de aprendizaje —concepción «formalista» de la didáctica—, en estos, lo significativo era de facto la asimilación de la estructura de las disciplinas científicas —concepción «materialista» de la didáctica—. La segunda cuestión está relacionada con la similitud de las propuestas conservadoras y progresistas para la renovación de la enseñanza de la Geografía realizadas entre 1970 y 1984, puesto que, tanto unas como otras, coincidían en dos rasgos muy importantes: su estancamiento científico-general y científico-educacional.

Por otra parte, somos perfectamente conscientes del carácter provisional de las ideas que se han expuesto aquí para dar una explicación al fracaso de los sucesivos intentos realizados para reformar la situación de la Geografía como materia de enseñanza —y no solamente en la EGB—, ya que, para comprobar su validez debiera tenerse presente tanto la bibliografía científica educacional y geográfica como la literatura didáctica sobre nuestra disciplina, aparecida en España desde 1970.

No obstante, y a pesar de haber dejado de lado el estudio del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de la EGB³, creemos que pueden mantenerse como hipótesis de trabajo los puntos de vista aquí señalados en relación con la falta de fundamentación educacional de los diseños curriculares elaborados hasta el momento desde instancias muy diversas. Pues, en los mismos, no aparecen claramente expuestas ni razonadas una serie de fases imprescindibles para la planificación del mismo: la selección de los objetivos (*aims*) geográficos en función de lo que aportasen para la consecución de las metas educacionales previamente propuestas; la elección de la estructura conceptual (paradigma) geográfica a través de la cual se alcanzarán dichos objetivos; la selección y elaboración de los objetivos de aprendizaje teniendo presente los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor; la selección de los temas y unidades de enseñanza así como de las actividades correspondientes para lograr los objetivos prefijados, y la preparación de todo lo relacionado con la evaluación.

Al estar convencidos de que la apertura de una amplia discusión nacional sobre los problemas de la Geografía como materia de

³ Sobre esta cuestión, consúltese Dirección General de Educación Básica (1984, págs. 33-45). En lo que respecta a nuestra materia, tras los cuatro bloques temáticos que se proponen se esconden problemas similares a los ya indicados. En relación con la propuesta de una alternativa para la Geografía de este nivel educativo que difiere bastante de las presentadas hasta el momento en España, véase Capel, Luis y Urteaga (1984)

enseñanza es una condición imprescindible para la propuesta de alternativas con un mínimo de futuro para las mismas, exponemos a continuación en forma de breves tesis para el debate una serie de ideas que pudieran motivar la misma:

1. *La renovación de las didácticas especiales ha de basarse, ineludiblemente, en unos conocimientos sólidos científico-educacionales.* Toda didáctica especial, a la hora de dar respuesta a sus interrogantes básicas —¿para qué, qué, cuándo, y cómo enseñar algo?—, ha de tener como punto de referencia prioritario a las Ciencias de la Educación, puesto que no necesariamente todo aquello que tiene un valor científico posee un interés formativo. Dado que en el ámbito educacional existen varios modelos didácticos, que se caracterizan por defender una cierta articulación entre los objetivos, los contenidos y el conjunto de la estructura organizativa de la enseñanza, las propuestas renovadoras de la enseñanza de las materias que componen el currículo escolar han de estar fundamentadas, desde el punto de vista científico-educacional, en alguno de dichos modelos.

2. *El rasgo más importante de la Geografía como materia de enseñanza ha sido su secular atraso científico-general y científico-educacional.* Una de las constantes históricas del sistema educativo español ha sido siempre el atraso con el que se han adoptado innovaciones habidas en otros países. Esta debilidad —efecto y no causa de otras servidumbres que no viene al caso mencionar aquí—, se manifiesta en las disciplinas escolares, una de las cuales es la Geografía. Materia en la que, por menos desde finales del pasado siglo, puede detectarse la existencia de un doble atraso: científico-general y científico-educacional, así como su consideración como una ciencia natural y no social. Atraso científico-general, puesto que a nuestro país llegan con grandes dificultades concepciones científicas —como la geografía positivista, la geografía regional, la geografía teórica, la geografía fenomenológica o la geografía radical— con arraigo en el extranjero en determinados contextos históricos. Y atraso científico-educacional, que es debido al hecho de que no se siga con la debida atención la discusión pedagógica internacional. La consideración naturalista de la Geografía se pone de relieve en su escasa atención prestada a lo social, pues, como dijo uno de sus grandes maestros, nuestra disciplina era la ciencia de los lugares y no de los hombres. La consecuencia de todo ello, fue su pérdida de significación social como ciencia y como materia de enseñanza.

3. *La renovación de la didáctica de la geografía propuesta en la Ley General de Educación se frustró por no prestar atención al doble atraso en el que se encontraba sumida la misma.* Con la promulgación en el año 1970 de la Ley General de Educación se esperaban superar en buena medida las dificultades endémicas de nuestro sistema educativo, contándose desde entonces con una normativa legal que se inserta claramente dentro del modelo didáctico eficientista. El desarrollo de la LGE se hizo dentro de un contexto poco favorable, no sólo porque no se llevó a cabo una modificación a fondo de todo el aparato educativo en lo que se refiere a ciertas condiciones infraestructurales, sino, también, por la falta de perspectiva teórica con la que se diseñó y realizó la reforma.

En el campo de las didácticas especiales, la idea del cambio alcanzó muy pronto un gran eco debido a los movimientos de renovación pedagógica, si bien hay que señalar que se llevó a cabo dentro de un contexto poco favorable. Impulsados por el objetivo fundamental de utilizar la educación como motor del cambio social —cosa, por otra parte, totalmente legítima—, se propusieron el cambio de su práctica

cotidiana de trabajo sin prestar excesiva atención a la conveniencia de acudir previamente a algún modelo de innovación curricular que les posibilite un diseño, una realización, una evaluación y una comprensión racional de la misma. En el campo de la enseñanza de la Geografía española se ha pretendido durante los últimos veinte años algo paradójico: renovar la misma, pero sin plantear claramente que esto, hecho seriamente, exigía la superación del doble atraso al que nos hemos referido. El resultado de esta manera de actuar ha sido doble: el reduccionismo psicologista y/o herramentista de la didáctica, por una parte; y, por la otra, la presentación de alternativas que, al no estar fundamentadas educacionalmente, nos ha llevado a un callejón sin salida y al desencanto.

La aparente contradicción entre lo que exponemos y el éxito de estas propuestas habría que buscarla en tres factores: la falta de profesionalidad del docente, y, por ello, la dificultad dentro de una práctica empirista de la enseñanza, para poder captar el sentido de su quehacer; el papel desempeñado por las editoriales como agentes que, al regirse por el criterio de la búsqueda del máximo beneficio, no favorecen el desarrollo de la innovación; y la acentuación coyuntural en la España de las autonomías de la función de las Ciencias Sociales en la escuela como creadoras y/o reforzadoras de la conciencia regional o nacional.

4. *La solución a buena parte de los problemas de la Geografía como materia de enseñanza, pasa, ineludiblemente, por la superación de la miseria teórica de las alternativas que se proponen.* La recuperación del atraso científico y educacional al que nos hemos referido en las tesis anteriores, tiene como requisito previo a la presentación de alternativas, el de prestar atención a lo siguiente: los modelos didácticos existentes en el campo educacional; el análisis de los criterios empleados a nuestra disciplina para la fijación de los objetivos de aprendizaje; pautas utilizadas para la secuenciación de los contenidos en la clase de Geografía; los modelos de desarrollo curricular y su impacto en la realización de nuevas propuestas para la enseñanza de la Geografía; la necesidad de conocer a fondo los conceptos curriculares que se han usado en la renovación de la enseñanza de la Geografía en otros países. Todo ello, vinculado a cuestiones que tienen que ver con las posibilidades de planificar la enseñanza a corto, medio y largo plazo, así como con el papel que desempeña la evaluación durante el proceso de desarrollo curricular.

Es necesario, pues, un profundo cambio de orientación a la hora de plantearse la superación de los viejos problemas de la Geografía como materia de enseñanza. Los profesores interesados en ello —junto a las exigencias a la Administración para que cree las condiciones que permitan el que la renovación se haga en las horas laborables y no en los ratos libres a base de voluntarismo— deben comenzar a abordar esta cuestión sin prisas, reconociendo que no es una tarea breve que haya de realizarse inmediatamente en el terreno del hacer, sino que presenta múltiples problemas cuyo tratamiento exige horas de estudio, de reflexión teórica y de investigación, que debe realizarse, eso sí, en el marco de una estrecha relación entre teoría y praxis.