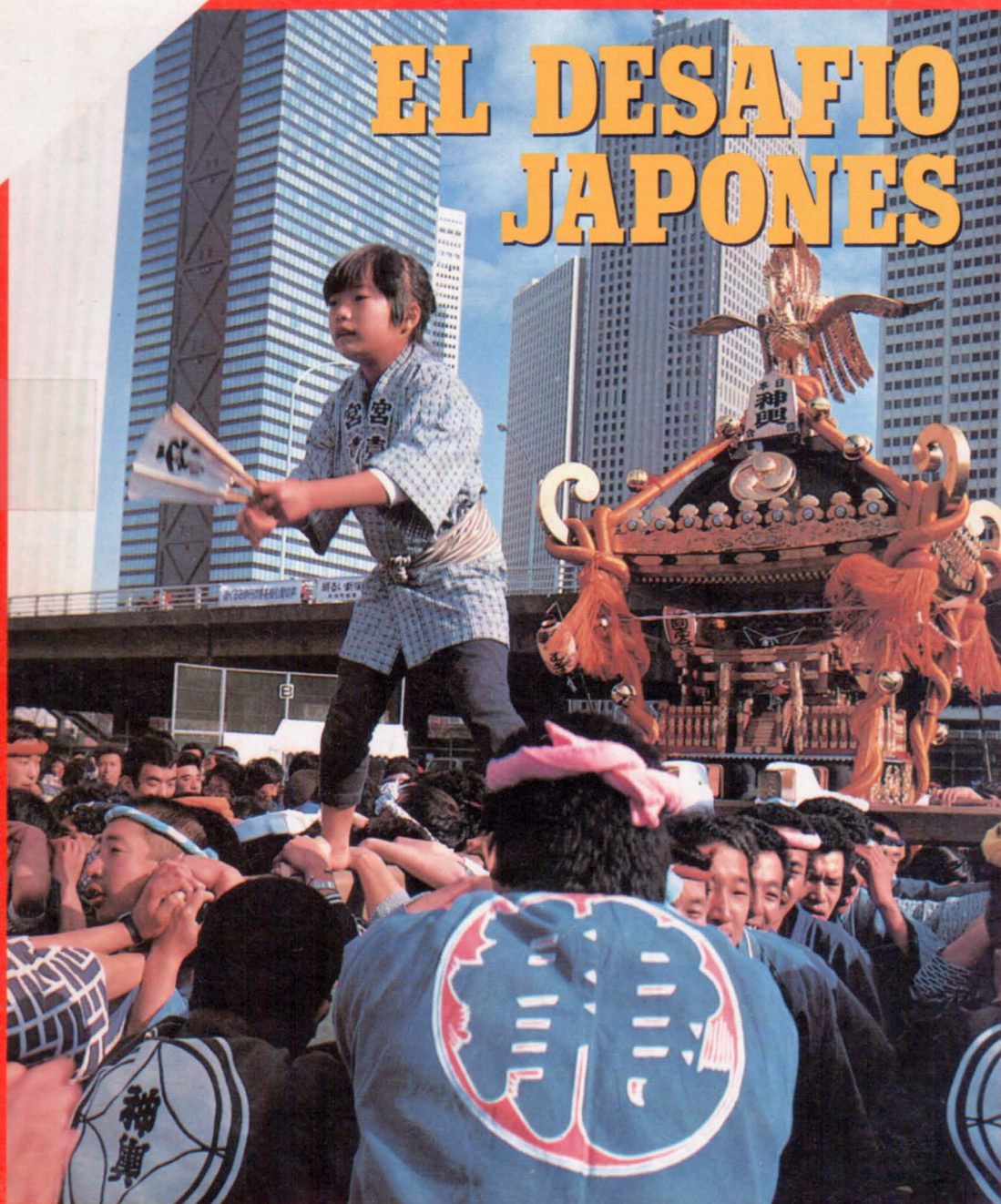


**Informe: Bizancio bajo
la amenaza del Islam**

EL DESAFIO JAPONES



Velázquez y la infanta Margarita
El extraño matrimonio de Isabel II

La enseñanza geográfica: cambio y continuidad

Por A. Guijarro, A. Luis y J. M. Rozada

La alternativa que se propone en el Diseño Curricular Base (DCB) del MEC (1989) para la enseñanza obligatoria es la más elaborada desde la promulgación de la Ley General de Educación, y la que concuerda en mayor medida con ideas procedentes del ámbito psicopedagógico, lo cual no significa que no podamos identificar en ella la presencia de algunas sombras que denotarían un cierto carácter continuista.

Dejando de lado aspectos como la peculiar denominación del área, su caracterización gnosisológica excesivamente idealista, el funcionalismo reformista que subyace al documento, la ambigüedad respecto a lo orientativo y lo prescriptivo de la misma —y un largo etcétera de cuestiones que resulta imposible de abordar aquí—, nos centraremos en un asunto sobre el que ya hemos incidido al analizar otras reformas: a saber, la escasa o a veces nula coherencia existente entre los preámbulos —en los que se realizan diversas consideraciones didácticas, entre las que destaca la formulación de los objetivos—, y los listados de contenidos que aparecen a continuación.

Según venimos poniendo de manifiesto hace casi diez años, los programas geográficos surgidos a partir de 1970 y las propuestas que se hicieron a comienzos de esta década renovaron el discurso pedagógico-didáctico, pero sin modificar los contenidos a través de los cuales debieran alcanzarse las intenciones educativas formuladas. En relación con ello resaltamos igualmente el escaso peso que tenían dichos preámbulos.

Del DCB actual no debe decirse exactamente lo mismo. El desarrollo de sus planteamientos didácticos es mucho más que una mera introducción, ya que se escogen opciones que van desde la renuncia a formular objetivos muy concretos, hasta la elección de una determinada corriente en lo que se refiere a la psicología del aprendizaje, pasando por el tipo de profesor que requeriría este cambio, etcétera.

Cabría esperar por ello que en los contenidos formulados se reflejasen dos tipos de lógica: la didáctica y la disciplinar. Y ello debiera ser así aunque no pensamos que existan criterios a partir de los cuales se deriven estrictamente los contenidos a enseñar. Y tampoco estamos negando algo obvio, que bajo una formulación determinada de los contenidos caben distintas interpretaciones, y —aún más— diversos estilos de enseñanza, y, por tanto, resultados educativos bien dispares. Lo que tratamos de poner de manifiesto es el hecho evidente de que la formulación de los contenidos puede actuar como un impulso o un freno muy im-

portante en la innovación. De ello es buena prueba el hecho suficientemente conocido de que un porcentaje significativo de los docentes comience —y muchas veces acabe— las propuestas de reforma por las páginas en las que se especifican los contenidos.

Pues bien, la denominación del eje temático y los criterios que se proponen para la selección y la organización de los contenidos geográficos (bloques números 1, 2, 3, 4, 5 y aspectos de los números 11, 13 y 14) ponen de relieve el carácter continuista e internamente contradictorio del DCB; tanto en lo que se refiere a la denominación del eje temático como a los criterios que se proponen para la selección y la organización de los contenidos.

Respecto a lo primero, resalta el tradicionalismo de la denominación *Sociedad y Territorio*, escogida para el eje temático objeto de nuestro análisis. Ya que la misma, al igual que otras por todos conocidas, como las de *Sociedad y Espacio* o *Sociedad y Medio*, parecen reducir la actual pluralidad de los enfoques geográficos a uno de gran arraigo en España: el regional-paisajístico. Se ha relegado la existencia de aproximaciones como la locacional y otras, cuyas virtualidades formativas fueron esbozadas hace ya varios años por H. Capel, A. Luis y L. Urteaga en una *Geocrítica* por todos conocida.

En relación con las pautas, no está nada claro el procedimiento empleado para pasar de los diez objetivos generales a los cinco grandes bloques de contenido incluidos en el eje temático *Sociedad y Territorio*, o a los ocho, si se consideran también los números 11, 13 y 14 pertenecientes al eje temático *El mundo actual*. En nuestra opinión y a pesar de que en este volumen correspondiente a la enseñanza secundaria se indica varias veces lo contrario, los enunciados de los bloques de contenido poseen una significación mucho más científico-disciplinaria que educativa.

En este sentido no es casual que, de los 14 bloques temáticos propuestos, varios de ellos presentan un notable parecido con determinadas lecciones que figuraban en anteriores planes de estudio. De hecho, uno tiene la impresión de que el actual DCB para el área que nos ocupa es un *pastiche* de programas ya conocidos. Así, por ejemplo, los bloques geográficos se parecen mucho a los temas de la Geografía Humana que se imparten en el segundo curso del actual BUP. Con este tipo de contenidos se dificulta y no se favorece el que los profesores se desplacen de la *lógica de la materia a la del alumno*, de los con-

tenidos académicos al análisis de problemas actuales y relevantes.

Aunque, y esto es cierto, se ha logrado una reducción importante de los contenidos, no se ha conseguido —de momento— efectuar una propuesta de bloques, cuya denominación y posterior tratamiento pongan claramente de relieve que aquéllos son un medio y no un fin para acceder al conocimiento de problemas significativos de la vida cotidiana del alumno. En última instancia, la traducción a bloques de contenidos de los fines educativos del área *refleja un entendimiento escasamente formativo de la didáctica* en general, y de la geografía en particular, excesivamente centrado en la transmisión de los contenidos más significativos de las disciplinas.

Lo cual significa que, de hecho, no se han tenido en cuenta las *distintas estrategias* escogidas por la comunidad internacional para dar respuesta a la interrogante básica planteada por lo que se ha conocido como la revolución curricular: el papel formativo de la geografía como materia escolar. En unos casos, se definieron los intereses básicos de los estudiantes, poniendo de manifiesto la vinculación del ser humano al espacio y su capacidad transformadora del mismo. Otras veces se postuló la necesidad de fijar previamente los aspectos de la vida cotidiana que están relacionados con el comportamiento espe-



América tal y como era conocida a finales del siglo XVI



cial, escogiéndose varios campos de problemas significativos: la urbanización, la industrialización, el ocio y el consumo, etcétera, a partir de los cuales se seleccionarían los contenidos y escalas con los que trabajar en el aula para poder alcanzar los objetivos fijados.

A finales de los años sesenta hizo furor en la RFA el concepto de las funciones vitales como organizadoras del currículo geográfico. Y en el ámbito británico no han faltado tampoco estudiosos que partiendo de varias áreas de experiencia vitales para la formación y el desarrollo de la personalidad del individuo —la estética o creativa, la ética, la lingüística, la matemática, la física, la sociología, etcétera— hayan resaltado la contribución de la geografía al enriquecimiento de las mismas mediante la formulación, vertical y horizontal, de los correspondientes objetivos de aprendizaje.

Resumiendo, el DCB es un buen documento para la reflexión profesional. Recoge y actualiza muchos de los aspectos de la nueva investiga-

ción sobre didáctica de la geografía, pero ignora sistemáticamente que la enseñanza de esta ciencia sólo cobra sentido en función de las necesidades y problemas sociales que contribuya a mejorar. La clara inclinación del DCB a construir los contenidos desde la —casi— exclusiva óptica disciplinar pone en grave riesgo sus principales aportaciones. Desgraciadamente, mucho nos tememos que, de no ponerse los medios que garantizan un cambio en profundidad de la profesión docente, la *tentación* de una lectura continuista del DCB pase, en un futuro próximo, del plano de los supuestos al de la realidad.

Evitar esto en el ámbito de la didáctica especial a la que nos hemos referido en este artículo, así como en el conjunto del área, es una tarea que habremos de resolver entre todos en un futuro próximo. El DCB, eso sí, ha puesto sobre el tapete de una manera ordenada cuestiones básicas que han de ser abordadas por aquellos docentes que deseen plantearse racionalmente su labor cotidiana.

Hoy comentamos...

E. Martínez Ruiz y C. Maqueda Abreu. *La historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y Técnicas de Estudio*. Madrid. Istmo. Col. Fundamentos. N.º 103, 1989.

Una obra es fruto de la experiencia de los autores y de las sugerencias de sus alumnos, y si cierto es que nada nuevo ofrecen sus páginas, también lo es que hay que valorar positivamente el esfuerzo realizado en la sistematización y resumen de algunas de las informaciones que nos brindan. Desde esta óptica hay que entrar en el comentario de un libro que pretende ser útil a un público tan variado, y con necesidades e intereses tan diferenciados como pueden ser alumnos de BUP, COU, Escuelas Universitarias y/o Universidades y profesores en ejercicio.

En primer lugar y por su evidente utilidad, destacaríamos las páginas sobre técnicas bibliográficas, con normas y ejemplos de utilización de distintos tipos de fichas y las dedicadas al comentario de texto, confección y usos del mapa histórico, organigramas y gráficos, por la información que proporcionan sobre las distintas posibilidades de utilización, guiones de trabajo a distintos niveles y ejemplos. Interesante resulta, también, el capítulo dedicado al museo, ya que, además de la crítica del procedimiento tradicional del profesor-guía, ofrece tres alternativas, valorando los pros y los contras de aspectos tales como visitas con o sin preparación previa, pase de diapositivas, explicación del profesor, cuestionario y sesiones de valoración de la visita y del cuestionario. Menos afortunados y más discutibles, parecen los consejos sobre las excursiones. Pero al

llegar al capítulo dedicado al archivo, una acaba preguntándose ¿cuál puede ser su utilidad?, porque cuando se refiere a los alumnos de la Universidad, pensamos que es insuficiente e innecesario acudir a un libro como éste, y cuando dan orientaciones sobre cómo preparar una *visita* con alumnos de otros niveles, todo se reduce a unos cuantos consejos, demasiado obvios, sobre la escala de dificultad de los documentos y su conexión con lo trabajado en clase.

Un cambio demasiado drástico se produce al llegar al capítulo dedicado a imagen. Aquí parece que combinan su experiencia con un resumen de teorías al uso sobre imagen, tipos de lenguaje visual, lectura estructural de la imagen, referencias a la psicología de la forma y a la psicología experimental. Sólo 17 páginas, de las 70 dedicadas a este tema, se refieren a las posibles actividades prácticas y a la utilización didáctica, con un análisis muy superficial de transparencias, cartel-mural, fotografías, diapositivas, cine, televisión.

El libro termina con unos capítulos dedicados a técnicas de grupo, con pequeños consejos sobre técnicas de ambientación y de trabajo, y a la clase magistral, con una crítica de los problemas que están en la base de su desprestigio. Sin olvidar una orientación bibliográfica, con muchos apartados, y que no resulta demasiado clara ni fácil de manejar.

Un libro que, a pesar de lo desigual que resulta en conjunto y de abarcar demasiadas cosas, puede ser aprovechable en algunos de sus capítulos por los distintos colectivos a los que parece dirigido.