

LA ENSEÑANZA DE
LA GEOGRAFÍA
GUÍA INTRODUCTORIA

Alberto Luis Gómez
Alfonso Quijarro Fernández

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

PRÓLOGO

José María Rozada Martínez

A finales de la década de 1970 y comienzos de la siguiente se inició mi interés por la didáctica de la geografía, tras ser advertido por el profesor D. Francisco Quirós Linares acerca de la importancia de dicha materia y la necesidad de ocuparse de ella.

Por aquel entonces quien se acercara al tema no se encontraba con un corpus de conocimientos que permitiera afirmar la existencia de una disciplina denominada "Didáctica de la Geografía". Pilar Benejam señalaba en un artículo publicado en el año 1978 que en esta materia no se había superado el nivel de ensayo y error.

Esta situación me preocupaba, y me parecía necesario dejar atrás el nivel de los tópicos (el activismo frente al memorismo, lo próximo frente a lo lejano, etc.) que tantas dudas me producían en lo que respecta a su fundamentación. Recuerdo la simplicidad de mis primeros esquemas para construir una didáctica: por un lado, averiguar lo que es la geografía y, por el otro, conocer los mecanismos y las condiciones para que un niño aprenda; he aquí lo que me parecían ser las claves para establecer cómo debería ser enseñada esta materia. La teoría del conocimiento geográfico por un lado y la psicología del aprendizaje y del desarrollo por otro, se me presentaban como las dos fuentes esenciales para trabajar en la construcción de una didáctica de la geografía.

Indagando en la disciplina descubrí la serie Geo-Crítica que luego ocuparía un espacio propio en el campo de la didáctica con aportaciones como las de los números 26, 36, 38, 56, 61, 83 y 85. Fue en esta publicación donde leí por primera vez trabajos de A. Luis que llamaron mi atención, por cuanto me interesaba la polémica en torno a la geografía con el fin de conocer mejor las diferentes corrientes y sus presupuestos. Y llegaron a ser números de obligada relectura, junto con la mayoría de los publicados por esta revista entre 1976 y 1980, el 14, 21, 22 y 25.

Respecto a la psicología, recuerdo que el artículo de Pérez Gómez "El peligro de un nuevo reduccionismo. Comunicación didáctica y psicología escolar", publicado en el año 1980, me ayudó a darme cuenta de que el edificio didáctico no podía construirse sólo sobre dos pilares. El libro de Gimeno de 1981, en el que se criticaba el trasplante de las metodologías y se aportaba un esquema o modelo didáctico, vino a introducir un cierto

orden en mi trabajo y me sirvió para definir los elementos en torno a los cuales debiera articularse una propuesta didáctica. Pronto aquél esquema inicial tan simple comenzó a complicarse y el espacio de la didáctica específica de la geografía se fue ampliando hasta comenzar a confundirse con el del currículum en general.

A medida que ocurría esto aumentaba mi incapacidad para dar respuesta a las demandas que se me hacían desde distintas instancias, en general relacionadas con la renovación pedagógica. Ni podía ofrecer unas técnicas para enseñar eficazmente la geografía, ni le veía interés al trabajo de elaborar materiales con los grupos de profesores que me lo proponían. Recuerdo que mi sugerencia de que en unas Jornadas Pedagógicas se tratase la cuestión de las relaciones entre epistemología y didácticas especiales, fue considerada como una auténtica salida de tono que no pasó de la primera reunión sobre la planificación de las mismas. Con frecuencia me asaltaban dudas acerca de si el camino emprendido no sería más que un episodio de una tendencia personal a complicar las cosas.

En este contexto y circunstancias conocí personalmente a A. Luis Gómez, en cuya impresionante red de fichas bibliográficas fui atrapado, como lo es, sin remedio, todo aquel que publique sobre didáctica de la geografía o cualquier aspecto del amplísimo campo que se puede relacionar con ella. Aquel primer contacto personal en la Universidad de Santander y otros que se producirían posteriormente fueron para mí muy importantes. Independientemente del nivel de acuerdo o de discrepancia (siempre más del primero que de la segunda) en los planteamientos, que, en cualquier caso, siempre han resultado enriquecedores, lo que considero como una aportación esencial de A. Luis Gómez al trabajo que yo estaba realizando fue la confirmación de que era necesario superar el nivel de las experiencias y realización de materiales en el que en buena medida se resolvía la didáctica de la geografía en nuestro país, para adentrarse en la búsqueda de fundamentos teóricos que nos permitieran elaborar propuestas didácticas con criterios más rigurosos que los que se estaban utilizando. Pero considero que esta contribución es importante, no sólo por lo que haya significado para mí, sino porque creo que es justamente lo más valioso que A. Luis ha aportado a la didáctica de la geografía, y en general de las Ciencias Sociales en nuestro país, a saber: la elevación del nivel en el tratamiento del tema.

Con el tiempo A. Luis ha ido aglutinando en torno suyo un pequeño grupo, recientemente bautizado con el nombre de "Asklepios", del que forma parte destacada Alfonso Guijarro, coautor de la presente obra. Su último trabajo, presentado para obtener la suficiencia investigadora en el correspondiente programa de doctorado: "El estatuto gnoseológico de la Pedagogía y sus implicaciones para la formación del profesorado", expresa claramente el tipo de cuestiones que abordan sus miembros, poniendo de manifiesto el importante grado de profundización al que han llegado los componentes de dicho grupo. El contenido general de la presente Guía y el

particular de cada una de las fichas comentadas, constituyen avales más que suficientes para sostener lo que acabo de decir del colectivo cántabro.

Por mi parte, manteniendo una relación intermitente con los componentes de Asklepios, conocí el proyecto de esta Guía en sus orígenes sin llegar a consolidar mi participación en su desarrollo. Terminada su redacción, voy a utilizar la oportunidad que se me ofrece de prologarla para destacar mi total acuerdo con el tipo de aportación que supone.

Los autores no han enfocado su trabajo hacia la elaboración de una propuesta didáctica concreta, sino que nos ofrecen una Guía para quien se proponga adentrarse en el campo de la enseñanza de la geografía. Esta presentación de la obra como una "invitación" al estudio de la geografía como materia de enseñanza, y una Guía para hacerlo, además de los caminos que se proponen, constituye a mi modo de ver su mayor acierto.

Orientar al profesorado hacia el estudio de los múltiples campos que forman el entramado de una didáctica, es una contribución pertinente para su formación, pero, además, en el momento actual resulta ser especialmente oportuna.

Su pertinencia se deriva del hecho de ofrecer recursos para que los profesores se desarrollen como intelectuales capaces de manejar los saberes, por lo menos básicos, del conjunto de disciplinas que intervienen en la configuración de una didáctica o, si se quiere, de una tarea docente. Un tipo de profesionales no limitados al dominio de una sola materia o área, dado que sólo con ella nunca podrán abordar con rigor el complejo campo de la enseñanza, en el que, sin embargo, se emplean. Lo mismo que tampoco pueden hacerlo quienes pasando por una formación inicial más amplia no profundizan lo suficiente como para superar el pensamiento vulgar, común o cotidiano a la hora de afrontar los problemas educativos.

Pero, sobre todo, quiero destacar aquí la oportunidad de un trabajo de este tipo en el momento actual. Considero que es así al menos por dos razones. Primero, porque estamos asistiendo a un cambio de "paradigma" en la manera de entender las cuestiones educativas (teoría del currículum, investigación, innovación, formación, etc.), y ese cambio, si bien contribuye a superar situaciones anteriores, no deja de entrañar peligros a los que esta obra ayudará a enfrentarse. Y segundo, porque políticamente se está produciendo un reforzamiento del enfoque tecnocrático de los problemas educativos, y una Guía como la que aquí se ofrece viene a ser una buena herramienta contra el mismo.

Respecto a la primera de estas cuestiones, como se sabe, en el campo del currículum, a la largo de la década de los años ochenta, se lleva a cabo en nuestro país la introducción de la denominada corriente práctica, sustituyendo en amplios sectores académicos a la perspectiva técnica, tecnicista, tecnológica, eficientista, etc. dominante a la largo de la década anterior. Esta nueva manera de enfocar las cuestiones educativas, aunque

necesita de un análisis mucho más matizado, dada la confusión que con frecuencia se percibe en torno a ella, en buena medida, es decir, para muchos de sus mentores, se asienta sobre un conocimiento que se busca a través de la interpretación hermenéutica, y sobre una concepción de la racionalidad de la práctica como autoconciencia de los significados que rigen el comportamiento de los participantes en el entramado educativo.

A mi modo de ver, esta perspectiva práctica resulta interesante para destacar las limitaciones y el fracaso de los enfoques más estrechamente tecnicistas, esto es, aquellos que no tienen en cuenta los aspectos particulares, subjetivos, simbólicos, culturales e ideológicos que están interviniendo en la configuración de la realidad y que por lo tanto no pueden quedar fuera del intento de racionalizarla. Y puede también servir para adentrarse en un tipo de análisis: la crítica ideológica, entendida como autoconciencia. Pero la corriente práctica, por su propia naturaleza, es decir, por el tipo de conocimiento que utiliza y la forma de racionalidad que elige, está incapacitada para realizar propuestas de transformación y avance sobre la realidad existente. Al adoptar una posición interpretativa se autolimita a dar una versión de lo que ocurre, pero a partir de ahí no puede hacer otra cosa que esperar³ que se produzcan cambios por el hecho de que los participantes accedan a ese conocimiento. Quienes, situados en una perspectiva práctica, se comprometen a realizar propuestas teniendo en cuenta lo que los profesores hacen o piensan, están condenados; o bien a confirmar la realidad existente una vez conocida e interpretada (por ejemplo, a decir que no hay que programar porque los profesores piensan que no hay que hacerlo y no lo hacen); o bien a plantear proyectos que pueden ser prudentes en tanto que conscientes de la realidad a la que se dirigen, pero que resultarán gratuitos porque ¿a partir de qué conocimientos, de qué saberes, han sido contruidos?

Frente a este tipo de saberes, que tan peligrosamente se distancian del conocimiento elaborado en el marco de las disciplinas académicas, es enormemente oportuno ofrecer guías que conduzcan al profesorado hacia los aspectos básicos de esas materias y sus posibilidades de ser utilizadas en la racionalización de la actividad de enseñar. Que el cientifismo y el tecnicismo deban ser superados, no significa que la ciencia, o más en general las disciplinas académicas y las técnicas que de ellas puedan derivarse, deban ser desatendidas. Todo lo contrario, desde la perspectiva de los profesores como intelectuales críticos, deben ser reivindicadas, tal y como lo hacen A. Luis y A. Guijarro cuando nos invitan a su estudio y nos ofrecen una Guía para ello. Este es el enfoque adecuado para dirigirse a "los prácticos", puesto que no se trata de decirles lo que tienen que hacer, sino de facilitarles el acceso al conocimiento de una serie de campos, de modo que puedan iniciar y llevar a cabo una tarea que nadie puede realizar por ellos: estudiar y relacionar con la práctica aquellos saberes a los que se accede.

La segunda razón por la que me parece oportuno este trabajo, como he dicho, se refiere al momento político actual, caracterizado por un reforzamiento del enfoque tecnocrático de la enseñanza. Ciertamente, aunque los responsables de la administración educativa actual dan cabida en el texto de sus propuestas a ideas procedentes de las diversas corrientes que existen en la esfera del currículum, la lógica de sus planteamientos es cada vez más nítidamente tecnocrática, lo que no deja de ser un capítulo más de la orientación neoliberal de la política general llevada a cabo por el gobierno.

El tipo de profesor que se promueve con lo que queda de "la reforma", es el de un funcionario capaz de organizar su actividad docente atendiendo a los correspondientes Diseños Curriculares establecidos por el MEC y, en su caso, por la Comunidad Autónoma, participe de los acuerdos que se hayan de tomar en su Centro a la hora de concretar por lo menos los elementos que los programas oficiales establecen como prescriptivos. Si además es capaz de ponerse de acuerdo con sus colegas en algunas pautas metodológicas a seguir y en el establecimiento de unos criterios de evaluación, pues mucho mejor. Para ello se entiende como suficiente que se apropie de la micra de constructivismo que las orientaciones oficiales le procuran, y que eche un vistazo a los múltiples materiales que se le van a ofrecer tanto por parte oficial como por entidades privadas, de modo que no le resulte difícil encontrar algo que le sitúe en eso que suele llamarse "el marco de la reforma".

La presente Guía no admite una reducción así de la figura del profesor, no es un manual para ser un buen funcionario como tantos que se publican actualmente (que si el Proyecto Educativo de Centro se hace de esta manera, que si el Proyecto Curricular debe contemplar tales o cuales aspectos, etc. etc.), sino que está pensada para favorecer la formación de docentes capaces de abordar desde los aspectos más concretos de una programación, hasta las cuestiones ideológicas y socio-políticas más sutiles. Este tipo de sujetos suelen resultar incómodos para los intentos de reducir los problemas educativos a cuestiones de "eficacia escolar", porque este es un perfil que desborda el del mero funcionario, y precisamente los nuevos apóstoles de la eficiencia, los neotecnócratas del MEC, contra lo que dicen, necesitan de funcionarios para que "funcione" el sistema, y no intelectuales capaces de abordar con dominio todos los aspectos de su trabajo, que van desde enseñar a los niños todo lo que se pueda, hasta denunciar el por qué en esta escuela y en esta sociedad no se puede enseñar más a los niños.