

# La enseñanza de la geografía en el Reino Unido

---

*Xosé M. Souto González*  
*José M. Barrio Terol*  
(Proyecto GEA-CLÍO)

## INTRODUCCIÓN

Los cambios didácticos que se han sucedido en el Reino Unido desde los años setenta, han estado muy condicionados por los acontecimientos institucionales, en especial en el cuerpo de geógrafos y en las administraciones públicas. Desde las asociaciones profesionales de los geógrafos (The Geographical Association) se ha procurado incidir en los currículos, para lo cual se utilizan como referencia los cambios que sucedían en las diversas escuelas de pensamiento teórico. Desde las administraciones educativas se han buscado soluciones desde posiciones que favorecían la participación del profesorado desde las realidades inmediatas y plurales de sus condados educativos (proyectos de las School Council) o desde posiciones que primaban el carácter centralizador de la educación, procurando homogeneizar el currículo a través de los documentos oficiales para las edades de 5 a 16 años.

En España hemos conocido parcialmente estas situaciones muchas veces y, según nuestro parecer, no se han sabido contextualizar los cambios acaecidos en las propuestas de educación geográfica en momentos determinados. En concreto, creemos que para comprender la importancia de estas modificaciones a partir de 1970 es necesario analizar el papel de los entes políticos y académicos, así como las respuestas dadas desde los proyectos curriculares.

Para entender los cambios sucedidos en el Reino Unido, en la didáctica de la geografía, nos proponemos analizar las estrategias del poder político y el peso de las instituciones académicas. A continuación nos centraremos en las propuestas más recientes, de los años noventa, con objeto de orientar al lector sobre las tendencias de la didáctica de la geografía en este país.

## 1. LOS CAMBIOS ACAECIDOS ENTRE 1970 Y 1990

**La influencia del poder político**

Un primer ejemplo de la importancia concedida por las autoridades educativas a la enseñanza de la geografía lo podemos encontrar en una publicación editada por el Departamento de Educación y Ciencia en los primeros años del decenio de los setenta<sup>1</sup>.

Los motivos aducidos para cambiar la enseñanza de la geografía residían en cuatro aspectos fundamentales: las modificaciones de la situación económica internacional, las nuevas propuestas desde las ciencias de la educación, las transformaciones universitarias en la enseñanza de la geografía y los cambios registrados en el sistema educativo. Nos interesa destacar este último factor, pues revelaba la respuesta de las autoridades educativas ante el aumento del número de alumnos que acudía a la escolarización obligatoria, además del incremento relativo del número de escuelas secundarias comprensivas, lo que además incluía una nueva definición de los exámenes del Certificado de enseñanza secundaria (GCSE), ya que se planteaba aumentar el número de tareas prácticas en su realización.

El triunfo conservador de M. Thatcher en las distintas elecciones políticas desde 1979 hasta los años iniciales del noventa, así como la continuidad de su política en la figura de J. Major, ha incidido claramente en el sistema educativo. Ha aumentado la competitividad en los centros escolares a través de la publicación de los resultados de las pruebas externas, con la finalidad de obtener mayores ingresos económicos, que disminuyeron para las escuelas comprensivas, así como también el monto destinado a la formación del profesorado. Al mismo tiempo que aumentaba el control centralizador sobre el currículo de geografía se incrementaba la indisciplina escolar, como hemos tenido la ocasión de comprobar por informes que hemos recibido de colegios del oeste del Reino Unido y por las noticias que aparecían en los periódicos<sup>2</sup>.

Frente a la política descentralizadora que se apoyaba en los Schools Council y en el trabajo colectivo de los profesores a través de los proyectos curriculares, los ministros conservadores intervienen directamente en los currículos escolares, procurando que la respuesta de la Geografía sea única. El ejemplo más notorio de esto que señalamos lo tenemos en la conferencia de Sir Keith Joseph en el mes de junio de 1985, pronunciada ante los miembros más representativos de la *Geographical Association* y donde reclamaba una definición de la geografía en el currículo académico<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Nos referimos a la publicación del Department of Education and Science: *New Thinking in School Geography*, Edimburg: Her Majesty's Stationery Office, 1972. Education Pamphlet. Sobre los proyectos de estos años se puede consultar también: ARCHER, J. E. *Projects in Geography for the secondary school*, London: Batsford Ltd., 1972, así como RAWLING, Eleanor (ed.): *Geography into the 1980*, Sheffield: The Geographical Association.

<sup>2</sup> Desde 1992 hasta 1997 hemos mantenido contactos con cinco centros de secundaria del condado de Wirral (Reino Unido). Los comentarios de su profesorado confirmaba muchas de las noticias que hemos podido leer en los medios de comunicación escrita sobre la disciplina escolar en ese país, señalando que las medidas de disciplina externa (castigos, expulsiones) no disminuyeron el clima de agresividad que existía en las aulas escolares.

<sup>3</sup> Documento editado por la Geographical Association como separata, que incluye el texto íntegro de la conferencia pronunciada por Sir Keith Joseph el día 19 de junio de 1985. Las respuestas al debate aparecerán en *Teaching Geography*, Vol. 11, núm. 2 de enero de 1986.

La pretensión política es muy clara en su pregunta: ¿Qué puede aportar la Geografía a las metas globales de la educación? Ello implica que los interlocutores reconocen que la legitimación de las metas del currículo corresponde a un proyecto político, pero las aportaciones específicas de la geografía corresponden a un proyecto didáctico de carácter profesional. A este respecto, creo que es necesario reflexionar sobre algunas preguntas y sugerencias formuladas por el Secretario de Estado: cómo se puede asegurar una continuidad de un proyecto entre los 5 y 16 años, cómo se puede asesorar a los profesores de primaria para asegurar el reciclaje en la materia por parte de un profesor generalista, cómo relacionar la observación del entorno con una geografía relevante para las metas globales. A estas cuestiones los geógrafos ingleses respondieron desde tres perspectivas de análisis reseñadas por el propio Sir K. Joseph; por una parte, el tratamiento de la complejidad mundial en sus diferentes escalas, por otra, los problemas medioambientales (relación ser humano/naturaleza) y, finalmente, el entendimiento de las decisiones políticas y económicas.

La reforma educativa británica de 1988 ha insistido en el control de los contenidos didácticos, de tal manera que incluso provocan el rechazo de un buen número de geógrafos, ya que se rebelan contra una concepción disciplinar donde primaban el estudio de datos informativos y técnicas de trabajo aisladas, frente a una concepción que debería favorecer más el análisis de opiniones y actitudes sobre el comportamiento humano, así como la explicación de los problemas que existen en los diferentes espacios geográficos<sup>4</sup>. En las notas que hemos recogido de publicaciones periódicas (*Teaching Geography*) hemos visto el interés de algunos geógrafos por analizar las actitudes que se desprendían del estudio geográfico respecto al análisis de las actividades de diferentes lugares del mundo, en especial dado el poder de los medios de comunicación para transmitir mensajes. Por eso se insistía en la capacidad que proporcionaba la geografía para «interpretar imágenes e informaciones sobre personas y lugares que adquieren en la televisión, libros, revistas o de otras fuentes». Sin embargo, como comentaremos, la tendencia que se ha impuesto es la que orientaba los estudios de geografía hacia aspectos más técnicos de carácter geométrico.

### Las respuestas de los geógrafos

Las respuestas de los geógrafos ponen de manifiesto las diferencias de criterios entre éstos, así como la dificultad para abordar las cuestiones desde una perspectiva curricular. En efecto, las respuestas emitidas, y más explícitamente las de P. Bailey, ponen de manifiesto un fuerte eclecticismo de tradición regionalista o ecogeográfica, pero resultado de una actitud descriptivista de la ciencia, no problemática. La ciencia y la educación tratan asuntos que el alumnado aprende y las

---

<sup>4</sup> El debate sobre el proceso de Reforma en el Reino Unido ha llegado a las páginas de los diarios españoles (ver *El País*, 5 de febrero de 1991). En estas noticias, así como del conocimiento directo que tenemos por intercambios escolares, se pone de manifiesto la incidencia del cambio político tatcheriano en la política centralizadora educativa y en el control jerarquizado de los programas, lejos de la autonomía de los School Council de los años setenta.

actitudes y valores son aspectos políticos e ideológicos que están implícitos en la actuación del profesorado. Pero no se observa una reflexión profunda de cómo aprender a discernir valores, en especial ante el propio conocimiento, ni cómo se construye el conocimiento sobre la problemática espacial.

Desde mi perspectiva existe un discurso legitimista respecto a las intenciones políticas y un tratamiento de los valores a partir de una perspectiva religiosa, lo cual se confirma en el diagnóstico que hace P. Bailey de las tres dimensiones básicas del ser humano: temporal (Historia), espacial (Geografía) y espiritual (Religión). De esta forma existe una clara confusión entre la moral y la religión, entre los valores religiosos y la ética. Creemos que la investigación sobre la didáctica de la geografía debe profundizar en este campo de los valores y actitudes, tanto por la repercusión en el «currículum oculto» de las clases, como por la necesidad de abordar cuestiones que afectan al mundo de los valores sociales y la racionalidad de la ética, como ha reconocido el propio Patrick Bailey.

Creemos que podemos concluir que las respuestas publicadas por los geógrafos ingleses, en los años ochenta, responden más a una definición de temas informativos a trabajar en clase (actitud positiva del conocimiento) y a una declaración de actitudes subjetivas (religiosidad como dimensión subjetiva, cientificidad como actitud objetiva) que se deben respetar. Las propias referencias que aparecen respecto a la inclusión de otros temas (p.e. geomorfología o economía) y a mayores subvenciones para clases prácticas revela un marcado carácter técnico-reproductivo del saber. El saber aparece como una esfera desligada de la voluntad del estudiante y así es difícil construir conocimiento significativo, aunque las relaciones conceptuales sean lógicas.

La relación entre las instituciones políticas y profesionales daría lugar posteriormente a la publicación de un proyecto curricular de 5 a 16 años desde la geografía, que tendrá su traducción al sistema educativo en las siete áreas básicas señaladas por la Administración<sup>5</sup>. La concepción de la aportación geográfica es recogida por S. Catling (1989), que proponía el estudio de principios geográficos desde el área de ciencias o de matemáticas.

Una concepción que revela el triunfo de la geo-graficidad, una perspectiva que reduce el estudio de la geografía a la interpretación simbólica y geométrica del espacio<sup>6</sup>. La finalidad principal de los estudios reside en la adquisición de unas habilidades cartográficas. Su máximo exponente en este período es David Boardman, quien mejor fundamenta esta perspectiva de estudio, en sus diferentes niveles, lo que completará con un manual de uso para profesores<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Department Education and Science (1987). Es interesante reseñar que esta organización curricular prevé la explicación geográfica en diferentes áreas (p.e. en Matemáticas y en Ciencias). Las referencias al currículo inglés de 1995 las tomamos de la publicación *Geography in the National Curriculum*, London, H.M.S.O., 1995

<sup>6</sup> Para las diferentes posiciones respecto a la enseñanza de la geografía y su representación cartográfica sigo esencialmente a COMES I SOLÉ, Pilar. *La representació gràfica de l'espai i l'ensenyament de la Geografia. Una proposta de selecció i seqüenciació de les habilitats cartogràfiques per a l'ensenyament obligatori*, Univ. de Barcelona, 1993. Tesis doctoral.

<sup>7</sup> BOARDMAN, D. *Handbook for Geography Teachers*, Sheffield: The Geographical Association, 1986.

Respecto a las habilidades gráficas se puede consultar el trabajo del mismo autor: BOARDMAN, D. *Graphicacy and Geography Teaching*, London: Croom Helm, 1983, en especial

La existencia de manuales para los profesores<sup>8</sup> pone de relieve la preocupación de la asociación de geógrafos británicos respecto a la definición de una enseñanza de la geografía. Frente a las distintas argumentaciones de los proyectos curriculares, ahora se trata de definir una manera «casi universal» de entender la didáctica de la geografía, para lo cual se ofrecen orientaciones teóricas y consejos prácticos. De esta manera, podemos observar una gran diferencia respecto a lo que ha sucedido, y sucede, en España; en caso del Reino Unido hemos podido comprobar un interés real por los problemas de la enseñanza de la geografía en los niveles de primaria y secundaria. Ello mismo se traduce en los objetivos del *British Sub-Comité* en el seno de la Comisión de Educación de la Unión Geográfica Internacional.

Los debates y trabajos del antedicho subcomité nos indican la importancia que posee para la comprensión mundial el conocimiento geográfico, en tanto que éste es capaz de informar de una forma global, relacionando diferentes factores. Ahora bien, para ello creen que es necesario precisar las características del aprendizaje geográfico, no tanto para «tener una idea de esta complejidad» como educar para resolver problemas y tomar decisiones. Problemas y decisiones que afectan tanto a la escala doméstica personal como a la universal.

De hecho, como se reflejan en los estudios realizados por Tony Binns<sup>9</sup> la difusión de los planes de estudio previstos en la reforma del año 1988 no se pudo llevar a cabo como estaba prevista. Los problemas derivados de un currículo excesivamente cognoscitivo y difícil de secuenciar en la práctica escolar ha dado lugar a que los cuatro niveles y los objetivos fijados en las normativas oficiales hayan sido considerablemente rebajados.

## 2. EL CURRÍCULUM DE 1997 EN EL REINO UNIDO

El currículum geográfico nacional del Reino Unido<sup>10</sup> ha sido diseñado para proporcionar a los docentes una gran flexibilidad y para servir como una herramienta que les pueda ayudar en el momento de enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

---

las páginas 168-172, que han sido traducidas al castellano por H. Capel, A. Luis y L. Urteaga en la revista *Geocrítica*, núm. 53, 1984.

<sup>8</sup> Además del manual de Boardman también podemos citar los de:

GRAVES, Norman. *Geographical Education in secondary schools*, Sheffield: The Geographical Association, 1980.

DAUGHERTY, R. (ed.). *Geography in the National Curriculum*, Sheffield, 1989

BAILEY, P. and FOX, P. (eds.). *Geography teachers' handbook*, Sheffield: The Geographical Association, 1996.

<sup>9</sup> Nos referimos a los artículos de Tony BINNS titulados: «Geography and Education: U.K. Perspective», publicados en la revista *Progress in Human Geography*; número 15, 1 (1991), páginas 57-63; número 17,1 (1993), páginas 101-110 y número 18,4 (1994), páginas 541-550. La referencia al trabajo de CATLING procede del artículo: CATLING, Simon: Anticipation and Opportunities in the National Curriculum, *Teaching Geography*, núm. 3, vol. 14 (1989), páginas 88-102.

<sup>10</sup> DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Geography in the National Curriculum*, London: HMSO, 1995, que explica que los Key stages están referidos al plan educativo de 1988, reformado por el Acta Educativa de 1993. Igualmente se puede consultar el documento editado por Midland Examining Group (MEG): *Geography. Syllabus A. Syllabus Code 3986*. Contenidos previstos para alcanzar el certificado de escolaridad a partir del año 1998.

El objetivo es lograr una adecuada motivación del alumnado en general, a fin de recurrir lo menos posible a los currículos diseñados para alumnos y casos concretos.

Se aplica a los alumnos de las escuelas subvencionadas, tanto ordinarias como especiales, y se estructura en cuatro *key stage* o niveles-clave, impartidos entre los cinco y los dieciséis años. Los contenidos comprenden tres materias comunes a dichos cuatro niveles:

- Inglés
- Matemáticas
- Ciencias-Tecnología

además de algunos específicos para los dos primeros niveles:

- Historia
- Geografía
- Arte
- Música

y un idioma extranjero para los dos últimos.

El currículum está perfectamente estructurado, de modo que para cada tipo de contenidos —y dentro del correspondiente nivel— se establece un programa de estudios que especifica los objetivos básicos que se pretende que asimilen los alumnos.

En los tres primeros cursos, y para todas las materias, con la excepción de arte, música y educación física, los niveles que típicamente deben ser alcanzados quedan tipificados en ocho *level descriptions* de dificultad creciente, además de un nivel adicional aplicable únicamente a los alumnos de rendimiento excepcional. Para las otra materias y/o niveles se han desarrollado igualmente los correspondientes descriptores.

### La propuesta de la administración

El programa inicial para cada uno de los niveles-clave está ajustado a las capacidades standard de la generalidad de sus alumnos, facilitándose además materiales y/o técnicas suplementarias y susceptibles de aplicación individual, tales como sistemas de ayuda a la lectoescritura (Braille, lectura de labios y símbolos). Igualmente se le suministran recursos físicos (ordenadores y equipos de realización de prácticas), tanto durante el período escolar como antes de su comienzo.

Por otra parte, los alumnos deberán ser capaces de comunicarse y expresarse con claridad, tanto en inglés hablado como escrito. Para cada uno de los niveles-clave de este proyecto se han desarrollado, en líneas generales, los programas de estudio que describimos brevemente a continuación.

*Programas de estudio para los niveles-clave*

## EL NIVEL-CLAVE NÚMERO 1

Los alumnos deben conseguir ser capaces de investigar las características físicas y humanas de su entorno, y ser conscientes de que su localidad y país constituyen únicamente una parte del mundo; es esencial la realización de estudios relativos a cuestiones geográficas del tipo: ¿qué?, ¿dónde? ¿a qué se parece? y otras similares, basados en la realización de trabajos prácticos de campo, que deben incluir un sistema para el desarrollo de las habilidades prácticas, junto con incremento de los conocimientos y de la capacidad de razonamiento. Por último, se pretende conseguir que el alumno sea capaz de observar y preguntar, además de memorizar conceptos y poder comunicar sus ideas, organizándolas en informes.

En el aspecto práctico, el alumnado debe emplear correctamente los términos de carácter geográfico. Además, se pretende que el alumno entienda la necesidad de organizar los datos y alcanzar conclusiones en los trabajos de campo.

Dada la edad de los alumnos se les enseñan los conceptos básicos de orientación espacial (las indicaciones contenidas en una dirección: norte, sur, arriba, etc.), además de construir y emplear mapas y representaciones cartográficas en general, así como las fuentes de información complementarias.

Todo ello debe realizarse tomando como referencia dos lugares geográficos diferentes: la localidad en que esté situada su escuela y otra diferente, que podrá estar situada en cualquier otra parte. En ambos casos, el estudio debe incluir un análisis de la calidad del medio ambiente.

## EL NIVEL-CLAVE NÚMERO 2

Los alumnos deberán trabajar con las cuestiones básicas del nivel anterior, utilizando además un amplio abanico de escalas. Las cuestiones propuestas serán más elaboradas, del tipo *¿Qué y por qué está cambiando?*, se dará importancia especial al reconocimiento de patrones y a su aplicación práctica, así como al conocimiento de las relaciones establecidas entre los distintos elementos de un determinado contexto geográfico.

En cuanto al aspecto práctico, se deberá alcanzar un dominio apropiado del vocabulario geográfico. En lo concerniente a la realización de trabajos de campo se les exige la utilización de instrumentos básicos (termómetros, brújula, mapas), el empleo de diferentes escalas, la interpretación de mapas dotados con coordenadas de referencia y la identificación de puntos concretos entre ellos.

Los estudios se realizan en tres localidades distintas: la zona de la propia escuela, una similar situada en el territorio del Reino Unido y otra similar de algún país de África, Asia (excepto Japón), Caribe, Centroamérica o Sudamérica.

En todos los casos se establecerá la relación existente entre sus características geográficas y humanas.

Por último, se prestará especial atención a la investigación de cuatro temas relativos a la Geografía: los ríos, el tiempo atmosférico, los procesos y resultados de la colonización y los cambios del medio ambiente.

EL NIVEL-CLAVE NÚMERO 3

Se deberán investigar diversos lugares y temas, dentro de un amplio rango de escalas, añadiendo a las preguntas formuladas en los niveles anteriores una más: *¿Cuáles son las implicaciones?* Se estudiarán los efectos causados por la interacción humana con el medio, además de la interdependencia existente entre los distintos lugares y procesos, siempre considerando diferentes escalas de interpretación.

En el aspecto práctico, se proporcionan las técnicas para identificar cuestiones y establecer la secuencia de investigación adecuada; identificar las evidencias obtenidas, analizándolas y evaluándolas, comunicando los resultados en forma gráfica; se realizan trabajos que desarrollen la precisión en las mediciones, además de adquirir un vocabulario geográfico ampliado; se emplean mapas de elevada precisión, útiles para la toma de decisiones, expresando los resultados en forma de diagramas-bloque.

En este nivel se estudian simultáneamente dos Estados distintos al Reino Unido, situados en zonas geográficas con diferente nivel de desarrollo: Australia y Nueva Zelanda, Europa, Japón, Norteamérica y Federación Rusa. África, Asia (excepto Japón), Caribe, Centroamérica y Sudamérica.

Los estudios temáticos se amplían a los procesos tectónicos y geomorfológicos, al tiempo atmosférico y su relación con el clima, los ecosistemas, las poblaciones, la colonización y sus implicaciones y a las actividades económicas, con su influencia en el desarrollo y en el medio ambiente.

Como decíamos anteriormente, se han definido ocho *level descriptions* o grupos de objetivos que delimitan los tipos y rangos de resultados obtenidos por los alumnos en cada uno de los cuatro niveles-clave establecidos. Para su correcto análisis, cada grupo de objetivos debe tener en cuenta los resultados obtenidos en los otros grupos. De ellos, el nivel ocho solamente es alcanzable por los alumnos muy capacitados.

Con el fin de ayudar a los profesores a tener criterios para poder distinguir entre los alumnos a los que gozan de cualidades excepcionales, se incluye y describe en sus líneas maestras un nivel excepcional, superior al octavo, que permite extraer conclusiones sustanciales, con efectividad y precisión.

Resumimos a continuación los principales aspectos tratados hasta aquí:

NIVEL	ÁREAS TEMÁTICAS
1	Calidad del medio ambiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rasgos</li> <li>• motivos de cambio</li> <li>• posibilidades de mejora</li> </ul>
2	Cuatro temas geográficos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• los ríos</li> <li>• el tiempo atmosférico</li> <li>• los procesos y resultados de la colonización</li> <li>• los cambios del medio ambiente</li> </ul>



NIVEL	ÁREAS TEMÁTICAS
3	<p>Nueve temas, por separado o en combinación con otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• procesos tectónicos</li> <li>• procesos geomorfológicos</li> <li>• tiempo y clima</li> <li>• ecosistemas</li> <li>• población</li> <li>• colonización</li> <li>• actividades económicas</li> <li>• desarrollo</li> </ul>

NIVEL	ESPACIO ANALIZADO	PREGUNTAS	DESTREZAS
1	<p>Dos localidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la propia</li> <li>• otra cualquiera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué?</li> <li>• ¿Dónde?</li> <li>• ¿A qué se parece?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Términos geográficos</li> <li>• Trabajos de campo</li> <li>• Construir y emplear mapas</li> </ul>
2	<p>Tres localidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la zona propia</li> <li>• otra similar del Reino Unido</li> <li>• otra similar de África, Asia (excepto Japón) y Sudamérica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué está cambiando?</li> <li>• ¿Por qué lo hace?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario geográfico</li> <li>• Uso de instrumentos</li> <li>• Utilización de escalas</li> <li>• Empleo de coordenadas</li> <li>• Identificación de puntos concretos</li> </ul>
3	<p>Dos Estados, uno de cada lista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Australia, Nueva Zelanda, Europa, Japón, Norteamérica y Federación Rusa</li> <li>• África, Asia (excepto Japón), Caribe, Centroamérica y Sudamérica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las implicaciones?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la adecuada secuencia de investigación</li> <li>• Precisión en las mediciones</li> <li>• Vocabulario ampliado</li> <li>• Mapas de elevada precisión</li> <li>• Expresar resultados en forma de diagramas-bloque</li> </ul>

### 3. LA GEOGRAFÍA Y LOS PROYECTOS CURRICULARES

Desde los años setenta, los proyectos curriculares han tenido una gran influencia en la enseñanza de la geografía en las aulas escolares. En los años iniciales estos proyectos se insertaban en la descentralización de los planes de estudios y permitían a los grupos de profesores ofrecer respuestas diferentes a los objetivos generales de la materia. Existían, por ello, itinerarios diferentes dependiendo de los Schools Council que respaldaban cada proyecto.

En los momentos presentes hemos visto que los proyectos curriculares se orientan fundamentalmente a la diversidad de situaciones que se pueden dar en el aula y en los centros escolares, como consecuencia de la universalización del derecho a la educación hasta los 16 años. En este sentido, creemos que suponen un interesante punto de referencia en España, dada la escasez de proyectos de este tipo.

#### PLAN DE ESTUDIOS B. AVERY HILL

Ha sido diseñado para cubrir las necesidades de los estudiantes que padecen importantes dificultades de aprendizaje<sup>11</sup>, o no logran alcanzar los objetivos planteados en el Currículum general, o no pueden acabar sus estudios por diversas razones, tales como la falta de afecto, las ausencias prolongadas a la escuela o bien otros factores que inciden en la marginalidad de situaciones de aprendizaje y son causa todas ellas de una evidente falta de motivación.

Este plan de estudios actúa como una especie de *escalera mecánica*, adaptándose a las condiciones particulares de los alumnos que a él se acogen, pudiendo posteriormente integrarse en el Currículum general, iniciando así los cursos que les interesen, para los cuáles estarán bien adaptados.

Para conseguirlo, el Currículum se reduce drásticamente, tanto en contenidos como en exigencias, aunque por supuesto cumple con los mínimos establecidos para el Currículum general. Las ideas clave, cuestiones y ejemplos son seleccionados minuciosamente con el fin de que resulten relevantes, estimulantes y accesibles. Además, se establecen conexiones con otros programas. Por otra parte, este diseño permite al profesorado integrar a los alumnos en grupos con capacidades dispares o bien distribuirlos en grupos menores, más reducidos, diferenciados según las capacidades de sus componentes individuales.

Esquemáticamente, el plan de estudios consta de cuatro unidades didácticas inspiradas en el Currículum general, lo que permite que los alumnos y alumnas, que muestren un progreso adecuado, puedan pasarse a él:

- las personas y su entorno
- cómo vive la gente
- las personas y el trabajo
- las personas y el ocio.

Los objetivos están a su vez dirigidos hacia cuatro centros de interés:

- conocimiento
- entendimiento
- habilidades y destrezas
- valores.

---

<sup>11</sup> *Geography. Syllabus B (Avery Hill), Syllabus Code 3987*. Midland Examinig Group, 1997.

Puesto que los tres primeros apartados están íntimamente relacionados, la evaluación se deberá referir a todos ellos considerados como un conjunto; no obstante se puede enfocar sobre aspectos concretos a los que por determinada razón se otorgue una importancia especial.

En general, el Currículum proporciona un conocimiento genérico de los aspectos físicos, medioambientales y humanos del objetivo de estudio, haciendo hincapié en los puntos de conexión que puedan existir entre todos ellos, de tal forma que al acabar el programa el estudiante habrá podido analizar el tema de estudio desde una amplia variedad de enfoques y de escalas, que van desde el nivel local al nivel global, pasando por el regional y el internacional.

Es importante hacer notar que en ningún caso se deben estudiar los temas de manera aislada. Deben ser incluidos en un contexto amplio y general, en el que puedan emplearse recursos de muy diversa índole:

- identificación del objeto de estudio,
- medios adecuados para su análisis,
- sistemas a emplear en su descripción,
- métodos para la obtención de los datos.

La evaluación final se sustentará en los siguientes componentes:

- trabajo realizado durante el curso (50% de la nota final).
- pruebas orales y escritas (el otro 50%).

UNIDADES DIDÁCTICAS	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• las personas y su entorno</li> <li>• cómo vive la gente</li> <li>• las personas y el trabajo</li> <li>• las personas y el ocio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conocimiento</li> <li>• entendimiento</li> <li>• habilidades y destrezas</li> <li>• valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trabajo realizado (50%)</li> <li>• pruebas orales y escritas (50%)</li> </ul>

#### PLAN DE ESTUDIOS C. BRISTOL PROJECT

El Currículum del plan de estudios C se ha diseñado para facilitar la obtención del certificado de estudios a aquellos alumnos que, alcanzada la edad de dieciséis años, no disponen de más oportunidades de examen, y cuyo retraso está motivado por dificultades de estudios que les impiden alcanzar el nivel normal, así como a los que, por diversas razones, entre las que destacan los problemas afectivos, no pueden alcanzar el nivel exigido por el Currículum normal<sup>12</sup>. Al mismo tiempo, ha sido diseñado para permitir un enlace, en cualquier momento de los estudios, con el Currículum general, lo que permite que pueda ser seguido por grupos mixtos,

<sup>12</sup> *Geography. Syllabus C (Bristol Project). Syllabus Code 1588*, Midland Examining Group, 1997. Igual que en el caso anterior se hace referencia al año 1998 para desarrollar estos proyectos.

formados por alumnos adscritos al régimen general y por otros que aspiran únicamente a la obtención del certificado de estudios. Por todo ello el Currículum tiene como premisa fundamental el permitir el intercambio de modalidades en cualquier momento.

En general, con este Currículum se pretende conseguir que el alumnado tome conciencia de su entorno físico y humano, y desarrolle, entendiéndolo, un conocimiento suficiente de una gran variedad de lugares y ambientes, siendo también capaz de hacerse una idea de la calidad de su entorno, y de la que puede alcanzar en el futuro.

Para ello debe entender la influencia de las interacciones entre las actividades humanas y el ambiente, y tomar conciencia de la diversidad de las sociedades humanas, de los desafíos que plantean al medio ambiente y de la importancia de las relaciones establecidas entre pueblos de diversas partes del mundo.

Todos los objetivos se han planificado de manera que puedan mostrar los estrechos vínculos establecidos entre la geografía física, humana y ambiental, y de tal forma que puedan estimular su integración dentro del esquema general de aprendizaje. Básicamente se pueden incluir dos tipos bien diferenciados: conocimiento y comprensión, capacidades y aplicaciones.

Según el primero de ellos, interesa que los alumnos sean capaces de demostrar un conocimiento preciso de la localización, entorno y tema especificado en el contexto del Currículum, así como de entender y explicar los procesos —físicos como humanos— que puedan haber contribuido a definir las características particulares de cada uno de los lugares y de sus entornos.

Por lo que respecta al segundo apartado, deberán ser capaces de demostrar habilidad suficiente para poder emplear mapas, en diversas escalas, además de fuentes de información de diversos tipos, incluyendo fotografías.

La evaluación final se obtendrá a partir de los resultados conseguidos por medio de tres pruebas diferenciadas:

- una prueba escrita realizada a principios de mayo, que contribuirá a un 30% de la nota.
- una evaluación del trabajo realizado a lo largo de los dos años del curso, equivalente a un 40% de la nota.
- una prueba oral, con una duración de diez minutos, que será grabada en cassette para su posterior análisis, y correspondiente a un 30% de la nota.

OBJETIVOS	EVALUACIÓN
1. Conocimiento y comprensión <ul style="list-style-type: none"> <li>• localización, entorno y tema especificado</li> <li>• procesos que han determinado las características del medio</li> </ul> 2. Capacidades y aplicaciones <ul style="list-style-type: none"> <li>• empleo de mapas en diversas escalas</li> <li>• uso de diferentes fuentes de información</li> <li>• aplicar métodos e ideas adecuados</li> <li>• dibujar mapas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prueba escrita (30%)</li> <li>• trabajo realizado durante el curso (40%)</li> <li>• prueba oral (30%)</li> </ul>

## 4. IMPLICACIONES DE LOS CAMBIOS DEL REINO UNIDO EN ESPAÑA

El análisis de las transformaciones del currículo de geografía en el Reino Unido creo que nos permite extraer una serie de conclusiones relevantes respecto a las propuestas didácticas en los momentos de cambio en sistema educativo español.

En primer lugar, la incidencia de las instituciones políticas, que determina un marco a veces excesivamente rígido que limita y coarta el papel de los profesores, condicionando su actividad profesional. El ejemplo de las prescripciones del Departamento de Educación de 1991, eliminando las referencias a problemas políticos, económicos y ambientales por el hecho de no ser específicamente geográficos, supone una intromisión clara en el campo de las decisiones profesionales, que debe ser criticado y rechazado. Y ello es muy importante en momentos en que se amplía la edad de enseñanza obligatoria, lo que determina nuevas actitudes y metodologías en la enseñanza. Y la única solución posible reside en un debate abierto y claro con los profesionales de la enseñanza y no sólo con los gremios académicos.

En este sentido hemos de entender que las propuestas didácticas que provienen fundamentalmente de las investigaciones académicas, tal como ha sucedido en el Reino Unido desde los años setenta<sup>13</sup> puede dar lugar a una concepción de la enseñanza como transmisión de un saber acumulado por personas que están al margen de los problemas educativos de la enseñanza obligatoria. Y sobre todo se puede caer en el peligro de reducir los contenidos a un listado de técnicas y métodos, pretendidamente neutros, sin plantearse la relevancia social de los contenidos.

Como señala T. Unwin, «la geografía que se enseña está muy vinculada al modo en que se define la disciplina»<sup>14</sup>. Por ello si se limita a reproducir las actividades desarrolladas por los geógrafos académicos se podría argumentar que la educación geográfica sólo forma para los estudios universitarios, como incluso se ha defendido desde posiciones críticas al proyecto 16-18.

Al igual que en el caso anterior, los procesos de cambio que se están produciendo en España en estos momentos obliga a definir el papel de la educación geográfica en la enseñanza obligatoria. Y si se desea una geografía que prepare para resolver problemas de la vida cotidiana y desarrolle actitudes para tomar decisiones responsables hemos de relacionar los conceptos y métodos desarrollados por los geógrafos académicos con las características sociales y psicológicas que definen el aprendizaje de los alumnos y también propia actividad docente del profesor.

En definitiva, conocer los conceptos, métodos y técnicas de los geógrafos es una condición necesaria, pero no suficiente. Además se necesita entender cómo

<sup>13</sup> Patrick BAILEY: La didáctica de la geografía: diez años de evolución, *Geocrítica*, número 36, Barcelona, 1981. En el primer número de esta misma revista *Conciencia Social*, comento este trabajo de P. Bailey (páginas 221-225).

<sup>14</sup> Tim UNWIN: *El lugar de la geografía*, Madrid, Cátedra, 1995 (e.o. 1992). Son muy interesantes las páginas 32 a 40 para entender los cambios y posiciones respecto al National Curriculum en el Reino Unido.

se genera el saber escolar en un contexto cultural y social que lo condiciona enormemente. Y para poder ofrecer soluciones rigurosas no existe más camino que la investigación didáctica y la formulación de proyectos curriculares que aúnen teoría y práctica.