

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL BACHILLERATO DESDE 1970

M.^a Carmen González Muñoz
José Gregorio Martín Moreno

I. INTRODUCCIÓN

Han transcurrido veintinueve años desde la Ley General de Educación de 1970 y catorce desde la implantación del plan de estudios de 1975; años repletos de cambios acelerados en lo político, social y económico y que en el campo educativo han traído también una intensa transformación. Por otro lado desde 1983 este plan coexiste con un proyecto experimental —del que se trata en otro artículo de este boletín— que no acaba de asentarse pero que no deja de actuar e influir sobre los actuales programas y desde luego sobre los profesores.

Este puede ser el momento de recordar los orígenes y valorar los logros y fracasos de la enseñanza de la geografía según los planteamientos nacidos de 1975. Se trata de un balance sin duda provisional, basado en las fuentes de que ahora podemos disponer, en los trabajos ya publicados y en el conocimiento y seguimiento día a día de los profesores y alumnos que lo han estado —lo hemos estado— llevando a cabo; pero provisional y revisable en sus conclusiones a la espera de investigaciones más detalladas y profundas. No hará falta insistir en las dificultades de un trabajo de este tipo ni en el carácter a veces subjetivo de las apreciaciones que van a realizarse.

En cualquier caso y en una primera parte (II) analizaremos la geografía en los planes de estudio desde los antecedentes inmediatos a 1970, las consecuencias que supuso para el sistema educativo y la materia la

L.G.E., los tanteos experimentales en C.O.U. y los orígenes de los actuales programas de bachillerato. En una segunda parte (III) realizaremos un balance que, partiendo de las reacciones ante el nuevo plan, nos llevará a ver su incidencia en la práctica docente y la entrada en ella de las corrientes innovadoras para terminar presentando, a través de datos cuantitativos y cualitativos, las opiniones y actitudes de alumnos y profesores sobre la geografía en el bachillerato.

II. LA GEOGRAFÍA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS

La manera clásica, al menos para los docentes, de aproximarse al papel y a la importancia de una determinada materia, dentro de un nivel educativo, suele ser analizar primero el «Plan de Estudios». Se conocen así las materias, su denominación, situación en cursos y tratamiento en cuanto a horas semanales de clase. Sólo después, se desciende a los programas o cuestionarios y las orientaciones didácticas, que todo esto suele contener el Plan. Ha existido siempre una tendencia a sobrevalorar la importancia de los cuestionarios o programas. Todavía en la década de los sesenta. R. Clozier en un artículo publicado en *L'Information Geographique* (1961), sobre los debates didácticos en el Congreso de Estocolmo de la U.G.I. escribió: «Los mejores métodos de enseñanza y las más altas cualidades del profesorado no podrán nunca compensar las deficiencias de un programa». Aún manteniendo parte del valor de la afirmación, las nuevas tendencias didácticas han relativizado el papel de los cuestionarios y programas. Desde la reforma de 1970 se dejó de hablar de cuestionarios primándose el término programas, e incluso, bases de programación. La desaparición de las pruebas externas (Reválidas) y la difusión de las concepciones de la evaluación continua, favorecieron este proceso. El Plan de Estudios intenta definir, entre otras cosas, los contenidos que hay que enseñar; pero como un marco flexible, correspondiendo a los equipos de profesores efectuar los desarrollos concretos en sus programaciones. Hoy se está avanzando más todavía en esta línea y en la jerga técnica se habla de «diseños curriculares», en vez de programas. Los diseños curriculares de base (D.C.B.), contienen para cada materia y nivel: para qué enseñar (objetivos), qué enseñar (contenidos de los antiguos programas), cuándo y cómo enseñar (orientaciones didácticas) y evaluar.

Manteniendo una visión clásica, entonces vigente, lo que sigue intenta ser sólo una breve crónica de los sucesivos Planes y programacio-

nes que se han sucedido desde 1970, en aquello que a la Geografía de Bachillerato se refiere.

1. Los antecedentes. La Geografía en los Bachilleratos inmediatos a 1970

El Plan de 1957, nacido de una reforma del de 1953, que no va a extinguirse hasta 1978, contenía dos únicas asignaturas geográficas, ambas situadas en los dos primeros cursos del Bachillerato Elemental. Una Geografía Regional y General de España en primer curso y la Geografía General y Universal de segundo curso. En la reforma de 1957 desapareció una Geografía Política y Económica, que existió en sexto curso.

Este diseño fue objeto de duras críticas por parte de geógrafos preocupados por los temas didácticos (Casas Torres 1957. P. Plans 1958), quienes censuraron el confinamiento de la Geografía a los primeros años del Bachillerato y sus escasas posibilidades de desarrollo con alumnos de 10 y 11 años. Las orientaciones respondían a los criterios localistas entonces en boga, que planteaban la Geografía de España partiendo del medio local, después la Geografía Regional de España (por provincias y comarcas) para concluir con la Geografía General de España.

Se trataba de una iniciación geográfica de posibilidades muy limitadas. Aún así, durante el tiempo de vigencia de este plan de estudio, se elaboraron libros de texto (P. Plans, A. Gil Crespo, y otros), que representaron elogiados intentos de acercar nuestros textos a los modelos franceses, no sólo en los aspectos formales (ilustraciones, presencia del color, mapas, gráficos y ejercicios), sino en cuanto a la superación de planteamientos metodológicos simplemente enumerativos y de finalidad memorística.

Pervivió siempre la reivindicación de una asignatura geográfica en el Bachillerato Superior. Sólo parcialmente puede decirse que esta demanda la cubrieron los diversos cursos monográficos que en el Curso Preuniversitario se pudieron desarrollar con temas más o menos geográficos (Portugal, Italia, Geografía Agrícola de España, Hidrología Peninsular, Plazas y Provincias Africanas).

A finales de la década de los sesenta los profesores de Geografía, como muchos de sus colegas de otras materias, compartían la necesidad de revisar el Plan de Estudios y los contenidos y métodos de sus enseñanzas.

2. La Reforma del Sistema Educativo de 1970. Sus consecuencias para la Geografía en el Bachillerato

La Ley General de Educación de 1970 supuso no un cambio de Plan de Estudios, sino todo un vuelco de la estructura general del sistema educativo. La prolongación de la Educación General Básica significó la extinción del Bachillerato Elemental. El Bachillerato —ahora denominado B.U.P.— pasó a ocupar, tan sólo tres cursos situados en las edades del antiguo Bachillerato Superior. Desapareció el Curso Preuniversitario sustituido por el Curso de Orientación Universitaria (COU). Todo este proceso de cambio, iniciado en 1970 no culminó hasta 1979; con la consiguiente etapa transitoria. Para la Geografía que venía impartándose en el Bachillerato, estos cambios supusieron toda una nueva situación.

2.1. *La Geografía Humana del primer C.O.U. (Cursos 1971-72 al 1974-75)*

Ya en el curso 1970-71, por vía de experimentación, generalizada el curso siguiente, se produjo la sustitución de Preuniversitario por el C.O.U. Para las enseñanzas de Geografía, el cambio fue, en principio, favorable; pues a cambio de los cursos monográficos con temas de mayor o menor contenido geográfico, apareció una materia optativa denominada Geografía Humana. Se ofrecía como una de las tres posibles opciones a elegir por cada alumno y figuraba junto con un bloque de opciones de «materias de Letras» o Humanidades (Antropología Cultural, Filosofía, Historia de la Literatura, Historia del Arte, Latín, Griego y Segundo Idioma Moderno).

La inexistencia de cuestionarios nacionales para las materias de aquel COU, hizo que cada Universidad programara esta materia con total libertad. No se conocen todas las programaciones de todas las Universidades. Del análisis de aquéllos a los que se ha tenido acceso, parece desprenderse que oscilaron entre planteamientos de Geografía Humana Clásica (Población, Agraria, Urbana, etcétera), aspectos más concretos y cierta tendencia general a desarrollar aspectos propios de la Geografía Regional de España. Parece que la anhelada posibilidad de poder impartir Geografía a alumnos preuniversitarios, no tuvo tantas utilidades como se esperaba a finales de la década anterior.

2.2. *La desaparición de la Geografía del Bachillerato Elemental*

Simultáneamente con la implantación del C.O.U., el progresivo establecimiento de los cursos quinto y sexto de la nueva E.G.B., determinó la desaparición de primero y segundo del Bachillerato Elemental. A comienzos del curso 1972-73 ya no se impartían ni la Geografía de España ni la Geografía Universal. Las enseñanzas de Geografía pasan a estar representadas sólo por la Geografía Económica del C.O.U., situación que se mantendrá hasta el curso 1976-77 en que se ponga en marcha el B.U.P.

El papel de iniciación geográfica que intentaban cubrir aquellas materias para los alumnos de 10 u 11 años, pasó a ser responsabilidad de la Enseñanza General Básica, por medio de la denominada Área de las Ciencias Sociales; pero dentro de una cierta globalización con Historia, educación cívica, normas de tráfico, etcétera.

3. **La Geografía en el Plan de Estudios de Bachillerato (B.U.P.) de 1975**

El curso académico 1974-75 terminó la E.G.B. la primera promoción, que el curso siguiente tendría que iniciar el nuevo Bachillerato, según el diseño de la Ley General de Educación de 1970.

En la primavera de 1975 el MEC puso en marcha todo el proceso de diseño y elaboración del Plan de Estudios del B.U.P. Partiendo del marco, ya bastante delimitado por la Ley General de 1970, el MEC elaboró un primer diseño, que ofreció a la consideración y aportaciones de comisiones de profesores por materias, formadas por catedráticos de Bachillerato elegidos en cada Distrito Universitario, más expertos u otros profesores e inspectores designados. La representación fue común entre Geografía e Historia; pero pronto se constituyen dos subcomisiones diferenciadas.

El borrador del Ministerio sólo había contemplado la posibilidad de tres materias en los tres cursos del Bachillerato para el conjunto de Geografía e Historia. (Una por curso). Esta constricción, ya inicial, fue el origen de muchos de los problemas posteriores.

3.1. *La Geografía Humana y Económica del Mundo Actual*

En Geografía en concreto, la propuesta de la Dirección General de

Ordenación Académica del MEC, se formulaba como un curso de Geografía Económica, de corte clásico, que cubriera las necesidades de formación económica y sociopolítica del alumnado.

La Subcomisión de Geografía en la que estaban presentes catedráticos de Instituto con formación o vocación geográfica (la mayor parte de ellos son miembros de la A.G.E. y muchos son hoy docentes universitarios), partiendo el planteamiento formal del MEC, reorientó esta materia. Tal vez por estar en el ambiente la crisis de las concepciones clásicas de la Geografía Económica meramente economicista, se intentó replantear la asignatura desde visiones más próximas a la Geografía Humana. En los largos debates para seleccionar los contenidos, de forma implícita, estuvieron presentes las concepciones anglosajonas de los «socials studies», aunque sin anular totalmente pervivencias atribuibles a los planteamientos culturalistas.

No sin duros debates, se llegó a un consenso que permitió, con concesiones a enfoques culturalistas o a otros más sociales, diseñar un primer bloque de contenidos, que manteniendo la denominación oficial del MEC de Geografía Económica, era más una Geografía Humana, aunque sin las referencias al medio físiconatural.

Todavía mucho más difícil fue llegar a un planteamiento común en cuanto al otro bloque de análisis regional. Estaba presente la crisis de la Geografía Regional. No era aceptable ni posible un planteamiento del tipo clásico de una «Geografía de las Grandes Potencias». De nuevo, la influencia anglosajona por vía de los planteamientos por áreas socioeconómicas, permitió, no sin fuertes discrepancias, diseñar este segundo bloque de la asignatura, que se articuló por vía de «modelos» de los distintos tipos de sistemas económicos y grados de desarrollo, para que al realizar las programaciones, los equipos de profesores pudieran tener posibilidad de elegir qué modelos desarrollar.

Todo este proceso acabó reflejándose en la larga denominación definitiva de la asignatura que acabó siendo: Geografía Humana y Económica del Mundo Actual.

Otro tema fue su ubicación. En la propuesta del Ministerio estaba inicialmente en primer curso del nuevo Bachillerato. Acabó situándose en segundo, al aceptar los responsables del Ministerio, que la Historia de las Civilizaciones, por su carácter de síntesis histórica, enlazada mejor con los contenidos de 7.º y 8.º de E.G.B. No obstante, este emplazamiento ha sido frecuentemente criticado por los colegas de Historia y por quienes mantienen que la Geografía podría haber contribuido mejor

a una suave transición entre lo concreto y los análisis históricos más abstractos.

3.2. *La Geografía de España*

Aunque el MEC no había solicitado diseño de esta materia, la subcomisión intentó elaborar un cuestionario para una asignatura específica de Geografía de España, con la esperanza de que pudiese prosperar. Hay que hablar de intento, porque sí se elaboraron los contenidos de los aspectos generales; pero no fue posible llegar a un acuerdo en el plano regional. Se replantearon aquí las encontradas posiciones conceptuales debidas a la situación crítica de los estudios regionales tradicionales, reforzadas, además, por el contexto del debate autonómico muy candente en aquellos años.

En cualquier caso, la propuesta de la subcomisión no prosperó. Paralelamente los compañeros de Historia propusieron también más de dos materias históricas y el MEC, no quiso o no pudo, modificar su marco inicial de tres asignaturas para el Área. Esto obligó a refundir en una única materia los contenidos geográficos e históricos referidos a España. Así nació la Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos, que se situó como materia común en el tercer curso del B.U.P.

Los contenidos geográficos de carácter general se distribuyeron en dos bloques. Un bloque de Geografía Física, pasó a tener carácter introductorio y previo a la evolución histórica. Los temas de Geografía Humana y Económica, se situaron al final, después de la evolución. Del polémico bloque de contenidos de Geografía Regional de España, sólo quedó como recuerdo de un único tema dedicado a la diferenciación regional de España. En la jerga irónica de aquellos momentos, se denominó a esta organización «el bocadillo», en el que la Geografía parece que jugaba el papel del pan.

4. **La Geografía Económica del COU transitorio 1975-1978**

Al mismo tiempo que para el B.U.P, el Ministerio diseñó también un futuro C.O.U. para el alumnado procedente del B.U.P., que no entró en funcionamiento hasta que el curso 1978-79 accedió a la primera promoción procedente del B.U.P. Mientras tanto, se efectuó en 1975 una adaptación transitoria. Los efectos de las Pruebas de Acceso a la Uni-

versidad establecidas también en aquel momento, determinaron la restricción de la oferta de opciones y la sujeción a cuestionarios nacionales de las que subsistieron.

Con la participación de un grupo de profesores universitarios de Geografía se elaboró un cuestionario nacional de Geografía Económica. La característica más notable fue su gran similitud con el cuestionario de Geografía Humana y Económica de 2.º de B.U.P. Se mantuvo la misma orientación en la parte general, completada con la inclusión de temas previos sobre la actividad económica y las influencias de los dominios biogeográficos. También se introdujeron temas de Geografía de España (población, agricultura, tipología de las ciudades españolas). No se desarrolló tanto el segundo bloque de modelos por sistemas y niveles económicos. Este cuestionario desarrollado después por cada Universidad, representó la posibilidad de enseñanza de la Geografía en el COU, hasta su desaparición en el curso 1978-79. La implantación y desarrollo de esta materia se hizo casi en paralelo con la Geografía de segundo curso, respondió a parecidas tendencias y originó similares reacciones. Siguió siendo una opción minoritaria sin demasiados efectos para la enseñanza de la Geografía en general.

El curso actual marca los diez años desde los que ya no se imparte Geografía en el C.O.U.

III. CATORCE AÑOS DESPUÉS: UN BALANCE PROVISIONAL

Una primera cuestión que interesa plantear es:

1. ¿Cómo fue recibido el nuevo plan?

No podremos encontrar en los años setenta un debate público o un despliegue articulista similar al que acompaña a la actual reforma; no eran los mismos tiempos. No obstante es constatable el sentimiento de «amputación» con que desde el bachillerato era percibido el paso de las edades de 11 a 13 años a E.G.B., lo cual para la asignatura significaba la pérdida en su nivel de una geografía de España y una geografía universal.

Los testimonios escritos de que disponemos no son muchos —al contrario que los orales— pero sí los creemos significativos. Así por ejemplo a principios de 1978, apenas entrado en rodaje el plan, profesores de probada experiencia docente hacían notar la ausencia de geografía

física y de geografía de España, pero además resaltaban el peligro, dado el enfoque de la asignatura de 2.º curso, de «hacer una mala psicología y una mala geografía económica o peor, mala economía» y en 3.º curso de «servir de una débil introducción cronológica para los estudios de historia» (A. Gil Crespo 1978).

El «llanto» por la Geografía física y por la Geografía regional de España aparece en muchos autores, notando que la carencia de la segunda impedirá «comprender cualquier aspecto de la compleja realidad española», inquietante ausencia también «por razones del actual replanteamiento político del país (J. A. Alvarez Osés 1978). Y la recién creada revista «Didáctica geográfica» (Universidad de Murcia) en su número primero (mayo 1977) abundaba en las mismas ideas. El programa de 2.º se veía como una amalgama, fruto no de la racionalidad sino de los acuerdos a que habían llegado las distintas comisiones, con dos partes de muy distinto enfoque (L. García García 1978).

Estas eran un grupo de preocupaciones —encuadradas en el campo singular de la geografía— pero no las únicas. Otras voces, en las que muchos profesores de hoy reconocerán preocupaciones que creen novísimas, situando la disciplina en el área de ciencias sociales, se inquietaban más por otras cuestiones. Planteaban el *para qué la geografía en las enseñanzas medias* y el para qué de este tramo educativo y en este sentido juzgaban tradicional el nuevo diseño que sólo venía a agravar la ya grave inflación de contenidos. (M. Balanzá, 1978).

Las prioridades aquí no están en la lógica de las disciplinas y de la geografía en este caso sino en una formación «útil para vivir, para reflexionar, comprender y actuar en el mundo en que vive (el alumno)», y ello supone dar prioridad «a aquellos contenidos que contribuyan a explicar mejor la realidad actual...». Nada de esto se hizo en la génesis de los programas sino «una relación de contenidos de toda la historia y toda la geografía, que transformados y retocados después por no se sabe quién, dieron por resultado lo que estamos ahora sufriendo».

Y así la geografía de 2.º es considerada «el ejemplo más significativo de esa programación de contenidos preuniversitarios que enmascaran la realidad. En una primera parte el alumno debe estudiar los apartados clásicos de la Geografía General-Demografía, Agraria, Urbana, etcétera y en la segunda parte del curso, a la que difícilmente se llega, una descripción de los Sistemas económicos que pretenden también reemplazar a una geografía regional que se quiso y no se pudo poner, ¿cómo podrá comprenderse que un espacio, un paisaje, sólo se explica si se ve que su construcción se hace día a día por el sistema económico en el que

está inserto? ¿Cómo separar de él, por ejemplo, la agricultura y estudiarla como un hecho abstracto y universalizado?» (Balanza, M. 1978).

Y también desde la óptica de las ciencias sociales encontramos el deseo de poner el énfasis «en el ámbito de la propia nación o región, en la comunidad en que se desarrollan» y en la existencia de «una programación mínima general y aplicable a todo el estado español por una parte, y por otra, una programación descentralizada, hecha autónomamente en cada nacionalidad o región» (Grup Garbí, 1978).

El interés por el entorno, la preparación de «materiales de trabajo adecuados» y los currícula abiertos y semiabiertos de hoy en día quedaban ya anunciados.

Dos grupos de opiniones, pues, significativos de dos conceptos y ópticas, aún vigentes, pero con el descontento como denominador común.

2. Los nuevos programas y la práctica docente

Pero de acuerdo o en desacuerdo, o simplemente aceptando resignadamente lo que se les venía encima y comprando apresuradamente el libro de texto de turno que les daría las claves necesarias, el profesorado debía ponerse a trabajar.

¿Cómo se tradujeron los nuevos programas en la práctica de aula? Se plantea aquí la cuestión de cómo averiguarlo: mediante el análisis de los aludidos libros de texto, de los artículos publicados en revistas (las pocas existentes en principio), programaciones de seminario y visitas a clases, encuestas, etcétera.

Partamos de una afirmación ajena: «La geografía española, a comienzos de los años setenta de nuestra centuria no sólo se había quedado retrasada con respecto a lo que se hacía en otros países en el nivel científico, sino que también había perdido el rumbo en lo que se refiere a la cuestión de dar una base coherente científico-educacional a su práctica docente. Lo cual no deja de ser chocante si tenemos en cuenta el hecho de que, como institución, los geógrafos españoles han sido perfectamente conscientes de que su tarea en la universidad, estuviesen o no de acuerdo con ella, era la de formar docentes que ejercerían en los diversos niveles educativos. Pese a ello, no han prestado prácticamente atención como colectivo, a los problemas específicos de la enseñanza de su disciplina, así como a la necesidad de vincular esta práctica con

ciertos principios teóricos, procedentes del campo pedagógico» (A. Luis, 1984)».

Si esto es así, y salvadas individualidades notables (P. Plans, Vilá Valentí o, desde luego, M. Terán, de cuyo sentido humanista y práctica personal en la docencia media tanto aprendieron sus alumnos) poco bagaje tenía tras sí el profesorado de bachillerato y poco apoyo iba a encontrar para su perfeccionamiento.

Y no obstante se trabajó, y creemos que mucho. Es frecuente la crítica y la historia —muy cierta— de las precariedades e insuficiencias; es justo hacer también la de los logros y aportaciones. Y son estos que, en unos años, apenas una década, muchos profesores de bachillerato han modernizado su práctica diaria, han acudido a la bibliografía reciente, han reflejado este afán en la fuerte demanda de cursos y en la formación de grupos de trabajo.

Si es cierto que parte de ellos seguirán al pie de la letra la estructura del programa —así el de 2.º— recorriendo sus partes de geografía general y geografía económica según las definían las voces críticas, sin más hilo conductor que el libro de texto, también lo es que otros serán capaces de transformarlo a la luz de unas prioridades. Ello se traducirá en buenas programaciones que ponen por ejemplo, el énfasis y comienzan el programa por los sistemas económicos o las desigualdades mundiales dando un sentido a los restantes temas que se integrarán después en ellos. Y pese al temor inicial a la falta de tiempo, la geografía de 2.º será la materia cuyos objetivos se cumplirán más cómodamente a lo largo del curso.

Para atender mejor al tiempo será también práctica común programar parte de los contenidos de la geografía de 3.º en 2.º, especialmente en sus aspectos sociales y económicos, reservando para 3.º la presentación física de la Península (ya que esto va a ser en la mayoría de los casos lo que la necesidad de cumplir un programa de historia vastísimo obligará).

3. El eco en clase de las corrientes innovadores

Cuando los nuevos programas de geografía empezaban su andadura se habían traducido ya las obras claves de la llamada «nueva geografía» (Lynch 1966, Chorley 1971, Shaffer 1974, Cole 1975, Hagget, Harvey, Lacoste 1976); se empezaban también a publicar revistas que servirán pronto de punto de referencia para la parte del profesorado más proclive al cambio (Geocritica 1976).

En el campo metodológico era ampliamente manejado el método para la enseñanza de la Geografía de la Unesco (Teide 1966) y las orientaciones didácticas del P. Plans (Magisterio, 1967); sin embargo obras tan importantes como la de Bayley (1974 y traducción 1981) o Graves (1976 y 1985) tardarían significativamente en traducirse.

No repetiremos aquí lo ya publicado (González Muñoz, C. 1985) sobre la introducción en las aulas de las nuevas tendencias ni sobre sus indicadores; si reiteraremos algo que puede parecer atrevido: que el profesorado de bachillerato, con un campo de acción muy reducido —2.º curso y apenas 3.º— acentuada su inquietud por la crisis educativa y social, presionado por el cada vez mayor desinterés y masificación de los alumnos, se ha anticipado no pocas veces a la universidad en la búsqueda y difusión de nuevos enfoques y fórmulas de trabajo.

Y es que las nuevas tendencias geográficas ofrecían grandes posibilidades educativas, que se completaban muy bien con la evolución metodológica hacia planteamientos activos y utilización del entorno. Para comprobar su introducción en el aula es ilustrativo repasar publicaciones como la «Revista de Bachillerato» (desde 1976) o las fechas de aparición de *grupos de trabajo* que publican documentos innovadores: Garbí, Senia, Akal (...) y más recientemente Didespai u otros inicialmente de ámbito regional o autónomo como Tremedal, Clarión, Terra, Cronos, Tossal o con más incidencia en E.G.B. como Rosa Sensat, Casa del Maestro de Asturias etcétera. Y otros muchos profesores —agrupados en movimientos de renovación, asociaciones como la de Andalucía o la ya desaparecida de Madrid, ICES etcétera trabajaban también en estas líneas.

Claro que a su lado otros se limitaban a seguir los libros de texto por lo que su análisis, junto con el de mapas, atlas y otros recursos, son importantes para conocer las características de la enseñanza de la Geografía. Existe sobre ello estudios y encuestas (Boletín de la Real Sociedad geográfica, CXVII, 1981 o en Anexos de Educación Abierta ICE Zaragoza 1985) que demuestran una concepción anticuada y una gran desigualdad interna, lo que es percibido negativamente por una mayoría del profesorado, que parecen tener mejor opinión de los atlas.

Conviene no obstante tener en cuenta las fechas, ya que estos estudios no abarcan los libros de edición más reciente, el mismo Garbí, Edetania, Esla, Didespai... que sin duda ofrecerían resultados muy distintos. Y lo mismo cabe decir de los atlas en los que lo temático va progresivamente acompañando a lo locacional.

Con todo no es fácil conocer su verdadera incidencia en el aula o en

que grado son cambiados o complementados por otros documentos, lo cual, según veremos, puede reservar alguna sorpresa.

4. Profesores y alumnos ante la enseñanza de la geografía en el bachillerato

Son pocos los indicadores fiables y generalizables de que disponemos al respecto. De ahí el interés de las encuestas de ámbito nacional como la realizada en 1983 por la Inspección de Bachillerato, o regional (Distrito universitario de Zaragoza) por el ICE en ese mismo curso.

Así, según la primera, los estudios de geografía son valorados por los alumnos como «muy útiles» (57,5%), lo que alcanza un 98,7% si agrupamos las respuestas positivas. Pero además, junto con la Historia, consigue la tercera cifra en mayor número de respuestas para el primer puesto en interés entre todas las materias cursadas en bachillerato (detrás de las Matemáticas y las Ciencias Naturales).

En todas las respuestas pertinentes se manifiesta el deseo de que la enseñanza de la geografía contribuya eficazmente a su educación, que les permita entender los problemas y las relaciones socioeconómicas del mundo en que viven; y, contra lo que se cree y lo que incluso afirman sus profesores, ponen de manifiesto la escasa explotación didáctica del entorno, planteamiento que les parece interesante y deseable.

Y es que la comparación entre respuestas de alumnos y de profesores deja ver una significativa discordancia; aquellos indican que se les sigue recomendando la adquisición del libro de texto, aunque luego *su utilización sea mínima* (lo que cuestionaría su influencia real en las aulas); que una de sus tareas mayoritarias ha sido tomar apuntes, que han sido evaluados mediante exámenes... estos, en cambio (los profesores), afirman practicar métodos activos, utilizar los textos como complemento, evaluar de modo continuo etcétera.

Pero también hay coincidencias importantes en el deseo de lo que debería ser la materia y en un interés superior en el «para qué» que en el «qué», en que sea más un instrumento que un fin en sí, en que sirva a la formación general del alumno, todo lo cual enlazará muy bien con las preocupaciones que las reformas de los planes de estudio van a propiciar.

Y en aspectos más concretos del plan actual parece general la idea de que la geografía de 2.º curso, sobre la que tanto una como otra encuesta ofrecen un balance bastante más satisfactorio del que las opiniones ini-

ciales sobre él hacían temer (no así el de 3.º), estaría mejor situada en 1.º curso por adaptarse mejor que la historia a la transición del alumno del pensamiento concreto al abstracto.

Finalmente una parte importante del profesorado parece partidario de una nueva estructura que responda mejor a los problemas del mundo en que vivimos. Hasta qué punto esto se refleje en los planes de estudio que se avecinan es cuestión que pronto comprobaremos.

Bibliografía

- CASAS TORRES, J. M.: Prólogo a la edición española de *Les principaux puissances du monde*. Rialp. 1959.
- CLOZIER, R.: *La pédagogie au congrés de L.U.G.I. A Stokholm*. L'information geographique. Mayo-junio. 1961, pág. 122.
- *La Enseñanza de la geografía en el bachillerato*. En «Anexos de Educación Abierta». ICE. Zaragoza. 1985. Varios autores.
- *Geografía e Historia*. Cuaderno monográfico de. En «Revista de Bachillerato». MEC, n.º 5. Enero-marzo. 1978. Artículos citados de A. Gil Crespo; J. A. Álvarez Osés; L. García García; M. Balanza y Grup Garbi (entre otros).
- GONZÁLEZ MUÑOZ, C.: *Las tendencias actuales de la geografía y su aplicación en el bachillerato*. En «Actas de los 1.º Coloquios de didáctica de Geografía e Historia en Extremadura. Cáceres». 1985.
- *La geografía en los distintos niveles de enseñanza*. En «Boletín de la Real Sociedad Geográfica. CXVII. 1981. GONZALO, A. et alii «Análisis de los libros de texto de BUP», pp. 104-111.
- LUIS GÓMEZ, A.: *La crisis de la geografía española como materia del bachillerato (1836-1970)*. En «Cuadernos de Pedagogía». n.º 113. Mayo 1984.
- PLANS, P.: *¿Ha desaparecido la geografía del bachillerato?* En «Revista de Educación», n.º 88. 1958, págs. 29-31.
- La geografía en la educación general básica y el bachillerato*. En «Didáctica geográfica» n.º 1 Universidad de Murcia, mayo 1977.
- *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la geografía y de la historia en el bachillerato*. «Documentos de trabajo» n.º 15. MEC. Madrid, 1984.

N.B.: La bibliografía citada incluye sólo las referencias utilizadas en el texto. Sobre el tema, y especialmente en su segunda parte —teoría y práctica— existe ya una interesante bibliografía, dispersa en artículos, revistas, tesis doctorales etc., que no hay lugar aquí para citar.