

LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA ESPAÑOLA

Juan Carlos Rodríguez Santillana

Entre la ya escasa producción editorial dedicada al tratamiento de temas relacionados con la didáctica de la Geografía, destaca por infrecuente la destinada al análisis de esta disciplina a lo largo de la Educación General Básica, introducida en el sistema educativo español desde el año 1970 con la promulgación de la Ley General de Educación. Las reflexiones y comentarios de este breve trabajo pretenden abrir plurales caminos de estudio a partir de la respuesta a un conjunto de interrogantes básicos: ¿quién educa en Geografía durante la E.G.B.? ¿Quiénes son los receptores de esos contenidos, destrezas, y actitudes? ¿En qué marco administrativo actúan? ¿cuáles son sus intereses de estudio fundamentales?

En la consecución de las respuestas debe radicar la utilidad o inutilidad de los cinco apartados que se siguen.

1. El profesorado

No es uniforme ni mucho menos la estructura o enmarcamiento profesional de los casi 200.000 profesores encargados de los algo más de 5 millones y medio de alumnos que cursan anualmente la Educación General Básica en España (M.E.C., 1988). Junto a los recientes diplomados universitarios —incluso algún licenciado— con especialización en áreas concretas, conviven, según la normativa vigente en el momento de su

incorporación a la docencia, diplomados sin especialidad, y bachilleres adaptados genéricamente a la docencia por medio de las viejas Escuelas Normales.

De ese variado origen se colige por lo general una distinta concepción científica y metodológica de la Geografía y su enseñanza a lo largo, sobre todo, del ciclo superior —6.º, 7.º, y 8.º— de la E.G.B. Ello es así por cuanto diferente es en intensidad y modelo su formación inicial, desigualmente completada por un perfeccionamiento en ejercicio hasta no hace mucho tiempo escaso y constreñido a las cabeceras universitarias o significativos núcleos urbanos. No obstante, estaría alejado de la realidad cualquier análisis que segmentara a nuestros maestros —hoy profesores de E.G.B.— en un antes y un después, en un hasta ahora y un hoy día. En todo momento, a partir de distintos programas de formación, dentro y fuera de las corrientes que en cada circunstancia hayan prevalecido (Ortega Cantero, 1987). Hay que desterrar la idea latente en distintos sectores de nuestra comunidad científica y educativa de que la Geografía escolar tradicional —escuela tradicional por extensión— es en sí misma negativa, deformadora e inoperante (Lara Tébar, 1987); y trocarla por un análisis más flexible como fruto de un abierto recorrido por la tradición geográfica española y su concreción en las aulas desde las últimas décadas del siglo pasado (Capel, 1985).

Independientemente de lo anterior, es claro hoy el retraso que la Geografía en la escuela mantiene respecto a las enormes transformaciones de ser contenido habidas en los últimos lustros. La Nueva Geografía —por significarla de alguna manera— apenas se ha proyectado sobre la labor del maestro profesor en el aula; y los esporádicos intentos para romper esta inoperante situación chocan permanente con inercias demasiado arraigadas y barreras administrativas que sólo tímida y esporádicamente parecen abrirse.

2. Los alumnos

Son escasísimos los trabajos de investigación dedicados al conocimiento profundo de los métodos de enseñanza de la Geografía entre los niños de 6 a 14 años; y, cuando existen, resultan haber sido elaborados mayoritariamente por profesionales de la pedagogía y/o psicología, más en pocos casos por geógrafos. Este matiz no es en modo alguno gratuito, sino que conlleva un valor de distinción muy importante: para el pedagogo la Geografía puede ser un instrumento —tan válido como la Lite-

ratura o la Química— en el estudio y comprobación de un método cualquiera; para el geógrafo, la Geografía es el eje de su actividad profesional, que se difunde o cultiva en un Centro de Geografía Aplicada, en un Departamento de Ordenación del Territorio, o en una aula escolar.

Como muestra de la referida cortedad de investigaciones baste con examinar la reciente recopilación de trabajos aparecidos en la revista Cuadernos de Pedagogía —publicación señera en el campo de la enseñanza española— referidos a cuestiones de Geografía, Historia, y Arte (González, 1987). Los estudios dedicados a nuestra materia, aún incluyendo sin matizaciones los trabajos de entorno, son una evidente minoría que llega en algunos períodos a tener una presencia anecdótica.

Esos ya apuntados millón y medio de alumnos matriculados en E.G.B. durante el curso 1987-88 forman, por el propio sentido de escolarización generalizada inherente al sistema, un variopinto mosaico de actitudes, aptitudes e intereses que a la hora de planificar un esquema de enseñanza aprendizaje en Geografía —como en otras áreas— rompe cualquier modelo previo que no parta de una concepción curricular marcadamente flexible y abierta con principio y fin en la realidad concreta de cada Centro y cada curso. No cabe en modo alguno, aunque ciertamente puede arrojar luz a algunas cuestiones del debate pedagógico actual, conocer los resultados académico/geográficos obtenidos en E.G.B. mediante la aplicación de cuestionarios o pruebas objetivas a los adolescentes que desde ella acceden al primer curso de Bachillerato (Medina, 1981). La razón fundamental es simple: el único alumnado que llega al Bachillerato es, hoy por hoy, el que ha obtenido el título de Graduado Escolar —en torno al 70%—, quedando sin analizar, pues, una buena parte que sí recibió enseñanzas de Geografía y para quien también deben montarse las estrategias de aprendizaje oportunas.

3. Los ciclos

Complicado resulta en estos momentos establecer para la Educación General Básica española una clara y directa identificación entre niveles —cursos— y programas a cubrir en ellos. La reordenación en Ciclos implantada el año 1981 no ha conllevado la introducción definitiva de una nueva estructura de contenidos por cuanto los Programas Renovados que acompañaban a dicha reordenación apenas tuvieron vigencia para los Ciclos Inicial —6 a 8 años— y Medio —9 a 12 años—, y nunca la alcanzaron oficialmente para el Superior —12 a 15 años—. Más tarde,

y al calor de la reforma del sistema educativo en marcha, se presentaron dos anteproyectos de reformulación de las enseñanzas del Ciclo Inicial y Medio y una nueva propuesta curricular dirigida al Superior, que, por ahora, no han pasado de ser meras alternativas a debate. De esta suerte, las programaciones concretas de cada escuela y profesor en estos momentos se fundamentan, con cierta desorientación, en distintos marcos de referencia que, por lo que al Ciclo Superior —el de mayor peso de formación en Geografía— respecta, siguen los parámetros formulados en 1970 y 1971 con la oficialización de la Educación General Básica (M.E.C., 1988).

Por más que la nomenclatura oficial asuma reiteradamente el título de Ciencias Sociales para los contenidos que a los largo de tres ciclos sitúan al alumno de E.G.B. frente al contexto socio-ambiental que le rodea, lo cierto es que tales Ciencias Sociales no son sustantiva y cuantitativamente otra cosa que el estudio académico de cuestiones geográficas e históricas, sin que la anecdótica presencia de apartados reservados a la Educación Vial y al ordenamiento constitucional español sea otra cosa que eso, anécdotas que no trascienden al sentido global del área.

No obstante lo anterior, resulta prudente establecer ciertas matizaciones en razón al tramo del sistema básico de educación que se referencia. Así, para el Ciclo Inicial —1.º y 2.º curso— tanto en los Programas Renovados de 1982, como en la Reformulación de 1985, atendiendo al grado de desarrollo cognoscitivo de estas edades y a los objetivos que en ellas se deben perseguir, no cabe ni tan siquiera registrar la presencia de un área de Ciencias Sociales, sino más bien un bloque de experiencias directas basadas en el medio natural y social del niño (M.E.C., 1985 a).

Es ya en el Ciclo Medio —3.º, 4.º y 5.º curso— cuando apuntan las primeras formulaciones curriculares próximas al conocimiento geográfico. Entidades concretas en el espacio tales como la localidad donde radica el Centro o vive el alumnado, la comarca, la región o nacionalidad, e incluso en ocasiones el propio Estado, son, con ligeros matices, en todas las propuestas elaboradas para el área de Ciencias Sociales. Es más, en los Programas Renovados del año 1982 se llegaba a proponer para la fase terminal de los tres cursos una sinóptica. Iniciación a la Geografía General basada exclusivamente en la fijación de conceptos fundamentales para la visión de la Tierra como planeta del sistema solar (M.E.C., 1985 b). En cualquier caso, todas las orientaciones metodológicas para este tramo del sistema educativo obligatorio hacen hincapié en el sentido globalizador, práctico y activo que debe presidir el estudio de esta protogeografía del Ciclo Medio.

Los tres últimos cursos de la Educación General Básica —Ciclo Superior— aportan en sus marcos curriculares contenidos plenamente geográficos de fácil identificación y adscripción a los que tradicionalmente viene entendiéndose por Geografía General y Geografía Regional o Descriptiva. Como ya se ha significado, las Orientaciones Pedagógicas establecidas por Órdenes Ministeriales de 2-12-1970 y 6-8-1971 —todavía en vigor— ubicaron el estudio de las realidades geográficas en los cursos 6.º y 7.º con formulaciones temáticas directas y clásicas. Entre otras: Tipos de clima, la población, Europa, o las regiones polares, es decir, un recorrido completo durante el primero de los cursos por la Geografía General, para completar en el segundo con una Geografía Regional —segmentada en física y humana/económica— por continentes. Frente a ello, tanto los programas de 1982 —suspendidos un año más tarde— como la Reforma diseñada para este Ciclo Superior en 1985 contemplaban el análisis de la Geografía desde posiciones claramente distintas. Concretamente, el proyecto curricular de la Reforma extiende ese análisis por los tres cursos del Ciclo junto a un afán — más o menos afortunado— de acercamiento a un modelo de Ciencias Sociales que, en último término, tampoco puede abandonar inexcusables paradigmas de la Geografía: Forma de representar la Tierra, Tipos de industrias, Desequilibrios campo-ciudad, etcétera (Abalo, 1985).

4. Los recursos

La práctica docente de la Geografía en nuestra Educación General Básica, como la de otras áreas o disciplinas que conforman los distintos currículos, gira, en ocasiones de forma absoluta, sobre las estructuras, contenidos y propuestas de libros de texto. Junto a razones de índole general válidas también para Bachillerato —inmediatez de recursos y recetas, referencia objetiva compacta—, habría que apuntar en el caso de la E.G.B. la exigencia para muchos profesores de impartir materias en la que de forma alguna puede considerárseles idóneos por su formación, de trocar año tras año las asignaturas a su cargo al margen de consideraciones pedagógicas (M.E.C., 1988), y de asumir, en fin, para el caso de las Escuelas Rurales, la docencia de todas las disciplinas de uno o varios cursos completos.

En estas circunstancias, las empresas editoras se convierten frecuentemente en verdaderos intérpretes sustantivos de cómo y qué Geografía cabe en la Educación General Básica española (Medina, 1981;

Escuer, Frías, 1985). Formalmente, quizá no quepan distinguirse grandes diferencias entre los materiales elaborados por distintas editoriales —todos ellos han tenido que ser previamente aprobados por el M.E.C.—, pero un análisis pormenorizado y comparado que profundice en los textos ofertados concluye en la significación de interesantes matices producto de vinculaciones ideológicas, mercados prioritarios, o adscripciones metodológicas del autor o autores a las distintas corrientes geográficas. La simple observación de algunos de estos libros de texto, correspondientes a distintos momentos posteriores a la entrada en vigor de la Ley General de Educación y a sellos editoriales con peso por su tradición y volumen de ventas, puede corroborar este planteamiento.

En muchos de estos textos es habitual encontrar a lo largo de sus ideas de presentación y/o introducción alusiones frecuentes al objetivo de formación íntegra del alumnado impulsando su, textualmente, capacidad de juicio crítico razonado, o su compromiso ético y cívico. La verdad es que estas intenciones no tienen nada de novedoso por más que se pretenda hacerlas pasar por tales, pues ya la propia Ley General de Educación proponía en 1970 dentro de sus artículos 15 y 16 finalidades como: proporcionar una formación integral, desarrollar el sentido cívico-social. Probablemente, si nuestra disciplina puede contribuir en alguna medida a estos logros, más bien cabe esperar sea a través de la acertada, meditada y fundamentada labor del profesor, pero raramente de los textos oficiales.

Si el libro de texto es un instrumento cuantitativamente trascendental en la práctica docente de la Geografía a lo largo especialmente del Ciclo Superior de E.G.B., mucho más escasos es el uso de otros recursos y técnicas instrumentales, fundamentales en una concepción pedagógica moderna, pero en ocasiones, lamentablemente, ausentes en la formación del profesorado y, por ello, de la de sus alumnos. No son hoy muchas las clases de Geografía que en E.G.B. se desarrollan partiendo de apoyos tan tradicionales —de fácil y rápida incorporación al aula— como la cartografía temática o la imagen fija —fotografías, diapositivas—, de los juegos de simulación —cada día más presentes—, o de las todavía inexploradas vías que abren en nuestra disciplina la enseñanza asistida por ordenador o los procedimientos audiovisuales adaptados a los niveles de enseñanza básica que nos ocupan (Moreno, 1988).

5. Algunas observaciones

Son abundantes los atributos que cabe otorgar hoy a la enseñanza de la Geografía en las aulas de Educación General Básica. Por ello, y sin pretender alcanzar el rigor producto de un trabajo de encuesta y estudio en profundidad, las ideas que se siguen giran en torno a algunos rasgos subjetivamente observados en el contacto diario con el profesorado responsable del área.

Paralelamente al momento en que la Geografía adquiría protagonismo como materia escolar en la segunda mitad del siglo XIX, cobraba forma y práctica la idea de supeditar nuestra disciplina al estudio de la historia, entendiéndola como una ciencia superior en valor formativo, a la que debían servir otras áreas del conocimiento integradas hoy bajo el significativo de Ciencias Sociales. Esta situación es clara en la enseñanza española tanto básica como secundaria o media; la Geografía parece asumir una función marcadamente instrumental, sin apenas valor propedéutico por sí misma desde el momento en que el profesorado se decanta mayoritariamente por el estudio académico de la historia y llega en ocasiones a convertir los contenidos geográficos en sociología, economía, o historia contemporánea (Grup Garbí, 1978).

Sin que sea éste el lugar para polemizar sobre su uso o abuso, su idoneidad o su marginación, conviene destacar la importancia —cuando menos cuantitativa— que los estudios de entorno/medio tienen en la práctica docente con alumnos de Educación General Básica. La verdad es que en la inmensa mayoría de las ocasiones las realizaciones concluidas son trabajos históricos y geográficos con leves pinceladas de otras Ciencias Sociales, cuando, si lo que se busca es una concreción globalizadora de estas últimas, debiera partirse de métodos y estrategias claramente distintas de las acostumbradas (Chiesa). Por la propia estructura curricular de la E.G.B., es en los cursos del Ciclo Superior donde se concentra la casi totalidad de estos trabajos de entorno, utilizados en la práctica docente como cauces de aprendizaje y conocimiento del espacio más o menos inmediato. Esta visión, probablemente muy válida para los dos primeros ciclos, no debe adueñarse del último de ellos (Benejam, 1978). En este, el trabajo de campo, y con él el conocimiento del entorno, han de ser el camino que permita contrastar una hipótesis de trabajo previa, y no al contrario.

No es frecuente encontrar en la docencia cotidiana de nuestra materia a lo largo de la Educación Básica española fórmulas reflexionadas y contrastadas que conduzcan el trabajo del alumnado —abocado por

principio al mejor y más profundo aprovechamiento escolar— a través de la práctica geográfica. No se trata de generar actividades múltiples, sino de, existiendo en mayor o menor grado éstas, presentar para el Ciclo Superior una Geografía lo menos teórica posible en favor de un estudio que fundamente su progreso a partir de los múltiples formulaciones prácticas que la ciencia geográfica posibilita —mapas de distinto tenor, variadas representaciones gráficas, textos comentados, etcétera...

Finalmente, resulta aconsejable proponer al profesor de Educación General Básica una reflexión crítica sobre el equilibrio que en su práctica docente se establece entre los aspectos metodológicos de la Geografía que enseña y el contenido científico que de esa práctica se desprende. Ciertamente que la pugna entre ambos componentes del proceso enseñanza/aprendizaje debiera ser ya hoy una polémica estéril (Coll, 1987), pero la realidad muestra que en gran número de propuestas de Geografía para el nivel básico de enseñanza se insiste desmesuradamente en los procedimientos —siempre necesarios— al tiempo que se descuidan algunos componentes formales y epistemológicos imprescindibles (Alfieri).

Bibliografía

- ABALO, V. (1985): *Ciencias Sociales. Currículum. Reforma del Ciclo Superior de la E.G.B. Documento interno. M.E.C./Dir. General de Ed. Básica*. Madrid.
- ALFIERI, F. (--): El método y los contenidos. *La investigación del entorno según el M.C.E. de Italia*. Págs. 29-31. Colectivo Pedagógico Adarra. Bilbao.
- BENEJAM, P. (1978): El pensamiento geográfico y la didáctica de la Geografía en E.G.B. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 45, pp. 14-17. Barcelona.
- CAPEL, H.; CAMPS, E. y otros (1985). *Geografía para todos. La Geografía en la Enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Los libros de la frontera. Barcelona.
- COLL SALVADOR, C. (1987): La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, n.º 3, págs. 19-27. Serv. Publicaciones Universidad Sevilla. Sevilla.
- CHIESA, B. (--). Definición de entorno. *La investigación del entorno según el M.C.E. de Italia*. Págs. 29-31, Colectivo Pedagógico Adarra. Bilbao.
- ESCUER, M.^a; FRÍAS, M.^a (1985): Situación de la Geografía en E.G.B. (1.^a etapa). *IX Coloquio de Geografía*. Tomo 1, sin paginar. Centro Edit. Servicios y Publicaciones Universitarias. Valencia.
- GONZALEZ, I.; GUIMERA, C.; QUINQUER, P. (1987). *Enseñar Historia Geografía y Arte. De los Reyes Godos al Entorno Social*. Ed. Laia. Barcelona.
- GRUP GARBI (1978): ¿La Geografía en el B.U.P., también un arma?. Plantea-

- mientos teóricos de una experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 45, págs. 9-12. Barcelona.
- LARA TÉBAR, R. (1987): La utilización didáctica del entorno desde una perspectiva interdisciplinar. *El entorno en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Págs. 11-33. M.E.C./Subdirección General Formación Profesorado. Madrid.
- M.E.C./C.I.D.E. (1988). *El sistema educativo español*. Centro de Publicaciones M.E.C. Madrid.
- M.E.C./DIRECCIÓN GENERAL ED. BÁSICA (1985a). *Anteproyecto para la Reformulación del Ciclo Inicial de la E.G.B.* Madrid.
- (1985b): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la E.G.B.* Madrid.
- MEDIAN, I.; GORDILLO, M.; y otros (1981). La enseñanza de la Geografía en E.G.B. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, Tomo CXVII, págs. 57-80. Real Sociedad Geográfica. Madrid.
- MORENO JIMENEZ, A. (1988). El ordenador en la enseñanza de la Geografía. *Aplicaciones de la informática a la Geografía y Ciencias Sociales*. Págs. 271-299. Síntesis. Madrid.
- ORTEGA CANTERO, N. (1987). *Geografía y cultura*. Alianza. Madrid.