

ENSEÑAR GEOGRAFÍA NO ES UNA TAREA CÓMODA. REFLEXIONES SOBRE LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE UNA MATERIA RENOVADA Y PLURALISTA*

María Carmen González**

UN TÍTULO EN NEGATIVO, ¿POR QUÉ?

El título de estas páginas tiene su origen en la traducción casi literal de una frase pronunciada por el profesor Yves Lacoste, hace ya algunos años, en un coloquio ante un público de especialistas, profesores e investigadores franceses (Colloque National sur l'histoire et son enseignement. Montpellier, junio, 1984, MEN). "Enseigner la géographie, dans le primaire et dans le secondaire, n'est pas chose commode", repetiría en varias ocasiones el conocido geógrafo.

Pedirle prestado este título no significa que vayamos a seguir su razonamiento de aquella ocasión, orientado en parte al contraste de la enseñanza de la geografía con la de la historia, sino que nos interesa por el carácter expresivo y polémico de la frase. ¿Por qué enseñar geografía en los niveles aludidos no es una tarea cómoda?

En realidad podríamos haber buscado un título en positivo: enseñar geografía es una tarea innovadora, es algo apasionante y vital; o bien algún otro en negativo: enseñar geografía no es enumerar lugares y cifras, no es

inventariar el mundo o el propio país, las posibilidades eran varias. En cualquier caso estos supuestos títulos nos orientan ya sobre lo que queremos indicar con el elegido; enseñar geografía no es hoy una tarea cómoda porque es una tarea renovada, para la que no siempre sirven pautas antiguas y bien conocidas; una tarea que debe llevar a las aulas el panorama complejo y enriquecedor en que se ha movido (y se mueve) la geografía en las últimas décadas y porque, además, debe conjugarse con las innovaciones habidas en el campo de la educación. En resumen, porque debe dar respuesta a necesidades sociales nuevas y a objetivos de gran importancia cívica.

En efecto, y por seguir de nuevo al geógrafo francés, nunca han sido los conocimientos y el razonamiento geográficos tan necesarios para la formación de la ciudadanía; nunca ha dispuesto esta, transmitida por los medios de comunicación, de una masa mayor de información sobre el mundo donde vive, ni nunca se ha sentido más implicada en los problemas de su entorno: urbanismo, trazado de carreteras, degradación ambiental... Pero para que todo esto le resulte inteligible se necesitan una serie de conocimientos geográficos; se precisa saber pensar el espacio si se desea contribuir a cambiarlo u organizarlo mejor.

Nunca, por otro lado, ha sido mayor la presión de la población sobre los recursos ni, en consecuencia, más necesaria la sensibilización sobre los peligros de su uso inadecuado, sobre el riesgo de degradación ambiental; nunca como ahora tampoco las decisiones se

* Publicado en *Boletín de Acción Educativa*, N.º 54, febrero 1989. Pp. 36-41.

** Doctora en Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid y Máster en Educación. En la actualidad ejerce como Inspectora Coordinadora de Educación Secundaria en la Inspección de Madrid. Consultora de la UNESCO, Comunidad Económica Europea y de la Organización de Estados Iberoamericanos en el área de educación. Posee múltiples publicaciones en el campo de la didáctica de la Historia y la Geografía.

han instalado en foros tan internacionales ni han sido más evidentes las múltiples interacciones espaciales. Nuestro "entorno" es hoy el mundo.

No es extraño, pues, el interés manifestado en las sociedades democráticas en los últimos años por la educación geográfica, plasmado en proyectos innovadores conceptual y metodológicamente. Una rápida revisión de la bibliografía disponible nos permitirá comprobarlo.

Pero el profesor de educación básica y media no puede leer toda la bibliografía geográfica reciente (por lo demás, no pocas veces escrita en otras lenguas y tardíamente traducida); podrá, sí, manejar síntesis significativas; deberá conocer el estado de la cuestión en sus líneas fundamentales y reflexionar sobre cómo traducirlas al aula, sobre qué partido sacarles.

Ya que, en resumen, ¿en qué ha cambiado, si es que ha cambiado, la geografía que debemos enseñar? ¿Qué tendencias o qué aportaciones procedentes del campo de la investigación académica deben vertirse en nuestras clases? ¿Y con qué planteamientos didácticos? Las respuestas desbordan sin duda las dimensiones de un breve artículo; intentaremos, no obstante, realizar una reflexión sobre ellas.

DE UN ESPACIO "NEUTRO" A UN ESPACIO "COMPROMETIDO"

Resumir en pocas líneas la evolución de la geografía, especialmente intensa a partir de 1950, es una tarea tan comprometida como el título bajo el que este epígrafe se enmarca. En efecto, pocas materias han conocido en los últimos años una floración más importante de corrientes y tendencias que se suceden a gran velocidad y en medio de una fuerte polémica. Ello va a reflejar la sensibilidad de la disciplina frente a los también acelerados cambios sociales del mundo de nuestros días, al tiempo que traduce las cuestiones derivadas de su dualidad intrínseca.

En efecto, la geografía se ha modificado siempre entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales y, por tanto, entre una

inspiración naturalista y explicativa, de corte positivista, y otra historicista, que pretende comprender las motivaciones y los comportamientos espaciales. Entre estas dos dimensiones hay, desde luego, campos de intersección e interacciones múltiples.

El analista geográfico siempre ha considerado su objeto el espacio, pero un espacio que va a recibir distintas valoraciones, que va a marcar el énfasis en diversos aspectos, según el modelo filosófico y geográfico que tengamos detrás. En este sentido, cabe resaltar que las nuevas tendencias geográficas van a hacer explícitos aspectos que en la geografía llamada "clásica" estaban ya implícitos de algún modo. Será a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando estas se formalicen, desarrollándose la llamada "nueva geografía", a la que, en rápida sucesión, continuarán "otras geografías": de la percepción, radicales, humanísticas, cronogeografía, etc.

Durante el período que se ha dado en llamar "clásico", la geografía atravesó por una fase enciclopédica (fin del siglo XVIII) y se vio influida por las corrientes deterministas (siglo XIX), para alcanzar una fuerte y duradera etapa regionalista o posibilista (fin del siglo XIX-mitad del siglo XX). La enumeración, descripción, localización y cartografía de los lugares será su objetivo en la primera etapa; en la segunda el determinismo ambiental, de base positivista, considerará el espacio físico como determinante de la actividad humana individual y social, siendo el hombre un agente pasivo. La reacción historicista que significa el posibilismo o regionalismo, estudiará las particularidades de cada espacio, buscando un estudio sintético de la región. Para esta escuela la geografía es una ciencia de síntesis de carácter singular y excepcional: su fuerte peso en España, a través de la escuela francesa de Vidal de la Blache, hace que todavía hoy sus trabajos descriptivos, con una línea que va del medio físico, a la población, etc., constituyan la imagen que muchos profesores, en ella formados, tienen de la geografía.

Pero ya a partir de 1940/50 fuertes aires de cambio agitaban la geografía. El historicismo posibilista, acusado de acientífico e incapaz de dar respuesta a las nuevas necesidades

sociales, será fuertemente criticado por la pronto llamada geografía cuantitativa, lógico-matemática o analítica, de base neopositivista. Para ella el conocimiento geográfico es idéntico a cualquier otro científico; urge, pues, aplicar su método (formular hipótesis, observar, verificar..) y buscar regularidades y modelos en el espacio.

En los años cincuenta y sesenta nos encontramos, pues, con una escuela de análisis espacial y locacional, que, coexistiendo con la tendencia regionalista, desarrolla modelos normativos sobre un espacio "objetivo". Frente a este, la geografía de la percepción, en la década de los sesenta, levantará su espacio "subjetivo"; su idea parte de que el comportamiento del hombre está en función de la imagen que tiene del mundo; para predecirlo y actuar sobre él es preciso, pues, conocer cómo se elabora ese modelo simplificado que es la imagen mental. La dimensión psicológica aparecía, así, en la geografía que pronto, y ante la insatisfacción de los modelos positivistas, va también a recuperar su herencia historicista.

A finales de la década aparecían las geografías radicales, que estudiaron las leyes humanas y sociales que configuran el espacio con una actitud crítica y activa. Coexistiendo en ellas orientaciones marxistas, anarquistas y liberales, se interesan no tanto por el conocimiento geográfico en sí, sino en para qué sirve y al servicio de quién está; la geografía debe contribuir al cambio y no limitarse a describir el espacio, que considera como un producto social.

Ya en los años setenta la geografía humanística buscará una geografía antropocéntrica y una explicación y comprensión empática del espacio; un espacio "vivido" y experimentado hacia el que el hombre desarrolla lazos de afecto, rechazo o indiferencia que es preciso conocer. A partir de la misma década parece perfilarse otro foco de interés; el estudio geográfico del tiempo (Cronogeografía; Geografía del Tiempo), que incorpora la dimensión temporal a los análisis espaciales.

Nos encontramos en la actualidad, en resumen, ante una situación enormemente rica y compleja, con un gran pluralismo de enfoques sobre el espacio geográfico, enfoques no

por necesidad excluyentes que pueden combinar una fuerte preocupación social con el interés por el espacio natural, partiendo del espacio ecológico. En este sentido, conviene recordar que también la geografía física ha evolucionado profundamente, contrastando el enfoque cíclico del relieve con el interés por los procesos e interacción sistemática entre fuerzas internas y externas, en las que la acción antrópica ocupa importante lugar.

En resumen, una evolución que ha hecho que la geografía pase de poner el énfasis en el qué y el dónde, a hacerlo en el cómo, el para qué y el para quién; de considerar el espacio un objeto de estudio "científico" y "neutro" a cuestionar su actual organización con una actitud activa y transformadora ("comprometida").

¿Y EN CLASE, QUÉ?

Algo parece claro tras las ideas anteriores; la geografía que se enseña no puede permanecer al margen de la investigación geográfica; no es posible actualmente enseñar como lo hacíamos hace unos años. Y ello con independencia de la validez actual de una geografía regional renovada y a cuyo cuerpo principal se hayan incorporado las principales aportaciones recientes. La geografía que tenemos hoy no ha nacido en un laboratorio, es fruto de unas necesidades sociales y de unos problemas determinados a los que debe dar respuesta; a ellos se suman en nuestro nivel de trabajo unas exigencias didácticas y psicopedagógicas.

Las posibilidades de una materia renovada y pluralista como la geografía en el campo de la enseñanza son grandes. Una reflexión sobre ellas nos permitirá sentar las bases para una programación de nuestro trabajo en clase actualizado y coherente. De un modo muy esquemático puede, decirse que lo anterior nos facilitará:

En el plano general:

- Una mejor comprensión de la materia y de sus núcleos conceptuales (de qué y el para qué).
- Una mejor sensibilidad para conectar el estudio del espacio geográfico con las preocupaciones y necesidades sociales de nuestra época.

- Una apreciación más clara y consciente de nuestra propia actuación profesional, de nuestras prioridades y tendencias.
- Un o unos esquemas teóricos útiles para programar y enseñar la materia.

En un plano más concreto:

- Un o unos enfoques preferentes para ordenar temas y vertebrar contenidos.
- Una orientación sobre los métodos más coherentes y eficaces en cada caso.
- Una guía para seleccionar actividades y materiales de trabajo.
- Unas pautas de valoración y evaluación.

En resumen, el conocimiento de todo este mundo teórico nos va a proporcionar unos criterios de programación, facilitándonos toda una serie de posibilidades actualizadas de trabajo en clase.

Conviene indicar que no se trata de traducir mecánicamente en el aula las tendencias académicas de investigación, pero sí de conocerlas y de comprender que no es posible separar los planteamientos didácticos de los enfoques científicos que tratan de dar respuesta con sus diversos paradigmas a los problemas sociales, en cuyo contexto se da nuestra educación docente.

Habíamos obviado hasta aquí la palabra "paradigma". Y pese a lo que acabamos de escribir, sería posible para el profesor experto elegir para su programación alguna línea paradigmática: el modelo espacial, el modelo ecológico, etc. Pero más factible que optar, nos parece que es utilizar de un modo flexible las distintas aportaciones que nos proporcionan los modelos de investigación, si bien enmarcados en aquellas prioridades que hayamos elegido a la hora de programar. Es decir, conviene ser consciente de la línea en que trabajamos en cada caso o de nuestras preocupaciones preferentes (medioambiental, sociocrítica...) y seleccionar actividades con un método adecuado. Pero en cualquier caso será una opción propia basada en la reflexión. Lo que es incoherente es el caso nada infrecuente del profesor/a que elige un texto o unos documentos de trabajo de clara línea radical, por ejemplo, siendo su orientación personal y su trabajo en clase frecuentemente tradicionales.

Estas consideraciones se refieren a las líneas generales de programación; estudiar en detalle las múltiples aportaciones que las distintas tendencias han hecho a la enseñanza, en el campo más concreto, de métodos y actividades, desborda los límites de este artículo. No obstante, y por reseñar sólo aquellas más extendidas en la práctica o en la bibliografía, citemos el importante uso del lenguaje matemático, gráfico y cartográfico, junto con la metodología hipotético-deductiva a que ha acostumbrado el modelo neopositivista y en particular la geografía cuantitativa; los cuestionarios para el estudio de las imágenes mentales previas de alumnos y alumnas y los mapas mentales propios de la geografía de la percepción; el estudio crítico e interdisciplinario del espacio de la geografía radical, las didácticas medioambientales, la preocupación por los problemas del bienestar, etc.

Hay que reseñar la pervivencia de métodos tan propios del análisis geográfico como el trabajo de campo, el cual también ha evolucionado de su utilización como observación/recogida de datos, a su empleo dentro de una metodología problemática que investiga y comprueba en el terreno sus hipótesis. Y no hace falta referirse a las abundantes posibilidades que proporcionan los juegos de simulación, la utilización del ordenador y un amplio etcétera.

Queremos volver, para terminar, al título con que comenzamos: enseñar geografía no es una tarea cómoda (?). Es una tarea que exige, para quien no las haya adquirido ya, una actualización y una reflexión individual y/o en equipo; pero una actualización y una reflexión dinámicas y no paralizantes; no hay por qué abarcarlo todo de golpe, es posible introducir pequeños cambios en nuestra clase en las líneas apuntadas; podemos experimentar con materiales ya publicados e ir cambiando nuestra programación conforme el trabajo en clase lo requiera, incorporando aquellos elementos que la hagan más viva y eficaz. Sin duda comprobaremos que quizá no sea cómodo, sobre todo al principio, pero que es una tarea rentable y atractiva muy alejada de aquella geografía de "cabos y golfos", que tan tediosa resultó a generaciones de estudiantes.

DE UN ESPACIO "NEUTRO" A UN ESPACIO "COMPROMETIDO"

<i>Cronología</i>	<i>Énfasis en</i>	<i>Tendencia</i>
Fin siglo XVIII	Enumeración, descripción, localización y cartografía en los lugares	Enciclopédica
Siglo XIX	Un espacio físico determinante de la actividad humana individual y social	Determinismo ambiental
Siglo XX	Estudio de las particularidades de cada espacio	Regionalismo
1950	Búsqueda de regularidades y modelos en el espacio	G. cuantitativa
1960	El espacio subjetivo. Estudio de imágenes mentales y comportamiento en el medio	G. percepción
1970	Estudio de leyes humanas y sociales que configuran el espacio, con una actitud crítica y activa	G. radicales
1980	Explicación y comprensión empática del espacio. Un espacio con significación individual y colectiva: lazos de afecto y rechazo	G. humanistas

BIBLIOGRAFÍA

Se indican sólo algunas obras de carácter general y en las que se podrá encontrar amplia bibliografía sobre teoría y enseñanza de la geografía.

BAILEY, P. *La didáctica de la geografía*. Madrid, Cincel, 1981.

CAPEL, H., Alberto Luis y URTEAGA, L. "La geografía ante la reforma educativa". En: *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid, MEC, 1987, pp. 129 y sgts.

ESTEBÁNEZ, J. "Tendencias y problemática actual de la geografía". En: *Cuadernos de Geografía*, Nº 1982. Madrid, Cincel.

GARCÍA BALLESTEROS, A. (coordinadora). "Teoría y práctica de la geografía". En: *Alhambra*. 1986.

GÓMEZ MENDOZA, J. y otros. *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (de Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid, Alianza, 1982.

GRAVES, N. *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Visor, 1985.

LACOSTE, Y. "La enseñanza de la geografía". En: *Documentos didácticos*. Salamanca, ICE, 1986.