



ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES
GRUPO DE DIDÁCTICA

II JORNADAS DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Burgos, 27, 28 y 29 de septiembre de 1991



**Junta de
Castilla y León**

Consejería de Medio Ambiente y
Ordenación del Territorio
Servicio de Educación Ambiental

PONENCIA INAUGURAL

GEOGRAFIA PARA LA ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Fernando Manero Miguel

Catedrático de Geografía
Universidad de Valladolid

La intensa renovación conceptual y metodológica experimentada a lo largo de las últimas décadas por la investigación científica en Geografía no ha tenido en España su necesaria y correlativa correspondencia en las reflexiones realizadas sobre su proyección didáctica. Aunque, desde luego, no son escasos los reclamos reiteradamente planteados en este sentido ni irrelevantes tampoco los esfuerzos que, individualmente o en grupo, se han realizado por parte de algunos profesionales de la enseñanza para superar esta situación de divergencia, no cabe duda que en la actualidad se sigue observando aún una clara dicotomía, cuando no un conflicto latente, entre el desarrollo de las innovaciones científicas y su transmisión educativa¹, lo que entorpece esa pretensión reiteradamente formulada desde hace tiempo por la *Association Française de Géographes* en el sentido de que la recomposición de los nuevos saberes haya de tener siempre su eco fidedigno y enriquecedor en la enseñanza².

Pero lo más grave es que, al propio tiempo, y como reflejo de todo ello, esta desconexión se manifiesta de forma palmaria en la ausencia de una articulación bien definida y correctamente planteada entre los diferentes niveles en que académica-

¹ "La Universidad, de una manera general, se ha preocupado muy poco de las condiciones de transmisión de sus saberes. Se ha preocupado siempre, por el contrario, de los programas de enseñanza que ella legitima". M. ROUMEGOUS: "Jeux et didactique de la géographie: quel intérêt?". *L'Information Géographique*. 1993. n1 5. pp. 197-207. pg. 199

² Cit. por F. AURIAC: " Géographie et géographes pour les sciences sociales" . *L'Espace géographique*. Avril-Juin, 1989. n1 2. pg. 116-119. pg. 117.

mente aparece abordada la enseñanza de la Geografía, sin que hasta la fecha los intentos por establecer puentes de contacto o de convergencia entre ellos hayan resultado satisfactorios. A la vista de los hechos, no sería ocioso afirmar que esta falta de simbiosis constituye posiblemente uno de los factores explicativos de la profunda crisis en que se halla sumido el desarrollo de la Geografía como disciplina académica en España, en contraposición con lo sucedido en otros escenarios próximos, donde se ha logrado una confluencia de intereses especialmente fecunda y provechosa³. Se trata, por supuesto, de una situación tan preocupante como arriesgada, teniendo en cuenta no sólo los nuevos desafíos a que en los momentos actuales se ve encarada nuestra disciplina, como consecuencia de los cambios proyectados en la reestructuración de los planes de estudio, sino también la necesidad de hacer frente con argumentos sólidos y convincentes a los planteamientos que, desde fuera de ella, pretenden fijar unilateralmente las líneas maestras en las que debe encuadrarse el aprendizaje de los contenidos específicamente geográficos. Necesidad tanto mayor en la medida en que, al adoptar una actitud de pasividad, se corre el riesgo de que éstos puedan quedar difuminados en una amalgama indiferenciada de planteamientos heterogéneos, difícilmente engarzables entre sí, con el consiguiente riesgo desidentificación de la Geografía como campo de conocimiento específico y con personalidad propia.

Sin desestimar, lógicamente, las aportaciones que en este sentido pudieran hacerse por parte de otros profesionales, cuyas ideas son sin duda valiosas por lo que respecta al marco de aplicación de las enseñanzas en los niveles básico y medio, es evidente que se impone con fuerza, y no sin una elevada dosis de autocrítica, la necesidad de acometer un intenso proceso de reflexión por parte de los geógrafos españoles, motivado por la necesidad de reivindicar y recuperar el valor y el prestigio formativos de nuestra disciplina. Un esfuerzo capaz de vencer definitivamente la actitud de relativa indiferencia mostrada hacia las cuestiones didácticas por una fracción relevante de los cultivadores de la Geografía en nuestro país así como el insatisfactorio balance que ofrecen los instrumentos puestos en práctica hasta la fecha

³ Recordemos, a modo de ejemplo, las ventajas resultantes de esta colaboración en Francia, siguiendo en este sentido lo subrayado por R. Regrain: " Les universitaires et la formation continue des enseignants en Géographie". *L'Espace Géographique*. Juillet-Septembre, 1989. n1 3. pgs. 239-252

con este fin ⁴. De ahí la oportunidad de Encuentros que, como el que ahora nos convoca en Burgos y promovido por el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, posee con vistas a corregir estas carencias crónicas y a concitar el interés de los geógrafos, cada vez más conscientes de la urgencia de armonizar sus puntos de vista y sus estrategias en torno a lo que ha de ser una concepción operativa, eficaz y moderna de la enseñanza de la Geografía, obviamente concebida como el hilo conductor de los planteamientos que han de inspirar la programación y la aplicación docente de los contenidos esenciales que la identifican en el contexto de las disciplinas con proyección educativa, en sintonía con el crédito que al tiempo se le concede en nuestro ámbito de relaciones culturales más cercano.

LA NECESIDAD DE UNA ARTICULACION ENTRE EL DESARROLLO Y LA PROYECCIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS GEOGRAFICOS

Entiendo que toda pretensión encaminada a perfeccionar la proyección didáctica de la Geografía exige necesariamente la definitiva y urgente superación de estas fracturas, como requisito fundamental para la elaboración de una metodología de transmisión de los contenidos y de las técnicas de aprendizaje, acomodada lógicamente a las particularidades de los respectivos eslabones de la secuencia educativa. El proceso de enriquecimiento mutuo que, a partir de este ensamblaje, se establece entre ellos representa, en mi opinión, uno de los aspectos más atractivos e interesantes a la hora de justificar las ventajas resultantes de una integración horizontal y dialéctica de los saberes, aplicando en este sentido la expresiva diferenciación señalada por M. Clary entre "saber científico, saber enseñado y saber apropiado"⁵. Lograr la armonización y el correcto engarce en el tránsito de uno a otro constituye, en principio, un excelente punto de referencia teórico, de validez general, al que en nuestro caso

⁴ Bastaría remitirse para corroborarlo a las intereses valoraciones efectuadas a este respecto por J. Crespo Redondo y J. C. Rodríguez Santillana en " La innovación didáctica en la enseñanza de la Geografía en España". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. 20 Epoca. 1989. n18. pgs. 21-47.

⁵ M. Clary: "Savoir savant, savoir enseigné, savoir approprié". *L'Information Géographique*. 1988. n1 3. pgs. 132-134.

conviene recurrir para otorgar de la enseñanza de la Geografía un significado globalizador, integrado, transmisible sin rupturas que entorpezcan el cumplimiento de los objetivos que le son privativos en el contexto de las ciencias con reconocida funcionalidad didáctica. No en vano entre ellos se fragua un encadenamiento lógico, en constante proceso de reacomodación, fundamentado en el efecto inductor que emana de la riqueza conceptual y metodológica aportada por los avances registrados en el nivel científico de la disciplina, a partir del cual se generan y construyen los principales *ejes temáticos* sobre los que se sostiene el perfeccionamiento de la enseñanza y la actualización permanente de sus contenidos, tanto en su vertiente teórica como práctica⁶. Sólo de este modo sería posible neutralizar los inconvenientes que comúnmente plantean las situaciones de desfase en la evolución de los planteamientos y de los discursos respectivos, inevitablemente surgidas cuando ambos saberes se ignoran mutuamente para evolucionar de forma disociada e incluso antitética⁷.

Con todo, es preciso significar que la materialización didáctica de las aportaciones suministradas por la investigación científica requiere que tales supuestos teórico-prácticos sean readaptados al servicio de las capacidades y actitudes de los destinatarios a los que van dirigidos, en consonancia con el desarrollo de la psicología evolutiva del conocimiento espacial⁸. Pues, en efecto, ni la Geografía en la enseñanza secundaria puede ser una mera dilución banalizada de la Geografía universitaria⁹, ni

⁶ Parece ya difícilmente cuestionable la aceptación del valor que se ha de asignar a la dimensión científica de la disciplina como elemento vertebrador de los saberes proyectados en la enseñanza. De ahí la oportunidad de insistir en la idea desarrollada por J. Bruner cuando considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje viene facilitado por la estructura de la disciplina, al ofrecer un medio sistemático para la organización de los hechos. Esta idea ha sido recogida del trabajo realizado por R. Batllori y otros: "El diseño curricular en Ciencias Sociales: estado de la cuestión". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. 1990. n1 1. pg. 9-38. pg. 18

⁷ Sobre esta cuestión son interesantes las ideas apuntadas por M. Masson: "La Géographie enseignée: science ou discours banalisé?. Application de l'analyse des contenus au discours géographique". *L'Information Géographique*. 1990. 4. pg. 168-171

⁸ Sin necesidad de profundizar en consideraciones que rebasan la pretensión de este texto, bastaría remitirse a la síntesis realizada sobre el tema, contando con una buena apoyatura bibliográfica, por E. Ochaita y J. A. Huertas: "Desarrollo y aprendizaje del conocimiento espacial: aportaciones para la enseñanza del espacio geográfico". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. 1989. 20 Época. n1 8. pg. 10-18

⁹ B. Merenne-Schoumaker: "Savoir penser l'espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la Géographie dans le secondaire". *L'Information Géographique*. Vol. 49. n14. 1985. pg. 151-160. pg. 151

los contenidos de enseñanza planteados a dichos niveles son simplemente saberes científicos aplicados de forma más o menos mecánica, sino que han de ser transmitidos teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno, considerado como un "prerrequisito intelectual básico para la comprensión de cualquier campo de conocimiento" ¹⁰. Digamos que, en todo caso, y siguiendo a L. Luzan, el saber científico se convierte en saber enseñado, y sin abandonar la cientificidad de la que procede, cuando éste se sitúa en la *interface* configurada entre la contribución suministrada por la ciencia, las motivaciones profesionales del enseñante, las actitudes intelectivas de los alumnos y las condiciones que encuadran el funcionamiento de la actividad académica en los respectivos niveles educativos a los que se dirige ¹¹.

Reconociendo, pues, las indudables virtualidades que se derivan de esta vertebración secuencial de los contenidos, y abundando, precisamente por ello, en la convicción de que, al margen de toda tentación corporativa, cualquier propuesta didáctica en este campo sólo puede formularse rigurosamente a partir de una sólida y actualizada formación geográfica, es como cabe plantear la conveniencia de abordar el desarrollo de estrategias coherentes aplicadas a la *transposición didáctica* de la disciplina, mediante el adecuado ensamblaje de los dos aspectos en torno a los cuales gravita el logro de una perspectiva globalizadora, capaz de afianzar la posición de la Geografía en el contexto de los saberes transmisibles con finalidad formativa ¹².

Ya que si, por un lado, se trata de delimitar con precisión los objetivos que han de enmarcar y otorgar su específica razón de ser a la enseñanza de la Geografía, no menos importante es, por otro, la decantación de los metodologías didácticas más operativas para el satisfactorio cumplimiento de las finalidades que justifican su

¹⁰En ello abundan especialmente los trabajos de H. Gardner: "Commentary on Education and Geographers: The role of cognitive developmental theory in geographic education". *Annals of the Association of American Geographers*. 1990. Vol. 80. pg. 123-124, y de R. M. Downs and L. S. Liben: "The development of expertise in Geography: A cognitive-developmental approach to geographic education". *A.A.A.G.* 1991. Vol. 81. pg. 304-327. pg. 305 y ss.. Asimismo, merece la pena consultar el trabajo de H. Capel, A. Luis y J. Urteaga: "La Geografía ante la reforma educativa" *Geocrítica*. 1984. n1 53. 77 pgs.

¹¹ L. Luzan: "Enseigner la Géographie". *L'Information Géographique*. Vol. 52. n1 4. 1988. pg. 188-189

¹² Recorro aquí al concepto de "transposición didáctica" explícitamente desarrollado por Y. Chevallard, debido a que resume de forma elocuente, y con sólido fundamento teórico, la idea de organización coordinada de los saberes geográficos. Vid. Y. Chevallard: *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, La Pensée Sauvage, 1985.

presencia en las formulaciones curriculares vigentes o proyectadas hacia el futuro.

HACIA UNA IDENTIFICACION DE LOS OBJETIVOS PRIMORDIALES DE LA FORMACION GEOGRAFICA

Si, de acuerdo con las consideraciones anteriores, parece indiscutible la conveniencia de compatibilizar los fines propios de la ciencia geográfica y los objetivos pedagógicos que la singularizan como disciplina de valor académico, cabría abundar asimismo en la perentoriedad, ampliamente subrayada por numerosos autores, de redefinir el papel asignado a la enseñanza de la Geografía como uno de los ejes básicos en la formación intelectual de los alumnos¹³. En esencia, esta redefinición no estriba sólo en la necesidad de someter a una revisión profunda las concepciones, meramente descriptivas, inventariables o ideológicamente regresivas, que tradicionalmente la han caracterizado y que tanto han contribuido a su infraestimación en el abanico de las ciencias, sino en fomentar actitudes interpretativas y valorativas de la realidad espacial, acordes con los requerimientos que impone una visión actualizada de la multiplicidad de factores que inciden sobre ella por medio de un sistema complejo de relaciones e interdependencias, en proceso de reorganización continuada y planteado sucesivamente a diversas escalas territoriales¹⁴. Se trata, dicho de otro modo, de potenciar una línea de trabajo encaminada, como acertadamente señala Pinchemel, " no tanto a aprender Geografía como a proporcionar una educación

¹³ Recordemos, a este propósito, las expresivas conclusiones formuladas por P. Claval sobre la aportación de la Geografía al desarrollo formativo de los niños y los adolescentes en "La place de la Géographie dans l'enseignement". *L'Espace Géographique*. n1 2. Avril-Juin, 1989. pg. 123-124

¹⁴ Vid. I. P. Gerasimov: " L'apport de la Géographie à l'univers actuel des connaissances". *Revue Internationale des Sciences Sociales*. 1975. n1 2. pg. 264-272. pg. 268 y ss.

geográfica "¹⁵. Entiendo que esta idea resulta francamente sugestiva en la medida en que abre paso a una reflexión de creciente interés didáctico-formativo¹⁶. Pues, en efecto, tras ella subyace la pretensión de proporcionar al alumno los mecanismos mentales que hagan posible la estimulación de su capacidad de razonamiento geográfico o, lo que es lo mismo, el desarrollo de las habilidades intelectuales que le permitan "saber pensar el espacio" y entender la significación espacializada de los fenómenos, asociados al comportamiento de la dinámica natural y al ejercido por los agentes sociales y económicos, que intervienen con capacidad decisional en la regulación de la dinamos espaciales ¹⁷.

Ahora bien, el cumplimiento de esta finalidad de carácter general induce necesariamente al desglose de los que, con una perspectiva más concreta, pudieran ser concebidos como los objetivos primordiales sobre los que se ha de cimentar la enseñanza de la Geografía. Sin ánimo de efectuar una clasificación definitiva ni un tratamiento pormenorizado de los mismos, considero que en los momentos actuales la "educación geográfica" está intrínsecamente ligada a la toma en consideración de cuatro grandes objetivos, entre los que se impone una clara y permanente interrelación:

- Es preciso, en primer lugar, articular el desarrollo de la actividad docente en función de una serie de **conceptos fundamentales**, intrínsecamente ligados a la epistemología y a los métodos privativos del conocimiento geográfico, con independencia de la variedad de tradiciones en que aparece fragmentada la trayectoria científica de la Geografía ¹⁸. Calificados como

¹⁵ P. Pinchemel: "De l'enseignement géographique à l'éducation géographique". *Historiens-Géographes*. 1982. n1 289. pg. 779-783

¹⁶ Recomendaría, en este sentido, la lectura de la excelente y oportuna reflexión realizada por P. Péliissier, en la que resume, con singular clarividencia, los méritos que entraña la enseñanza de la Geografía, como "saber indispensable para la comprensión del mundo contemporáneo, de sus solidaridades, de sus desigualdades y de sus conflictos" y como saber necesario "porque restituye a cada sociedad (y a cada ciudadano), a partir de un diagnóstico de la situación, su memoria y sus raíces". Vid. P. Péliissier: "Pourquoi enseigner la Géographie?". *L'Espace Géographique*. Avril-Juin, 1989. n1 2. pg. 185

¹⁷"El fin de la educación geográfica es el de permitir una mejor comprensión de lo que pasa en el mundo en general y en nuestro entorno en particular. Es también hacer a los adolescentes sensibles del papel del espacio en su vida cotidiana y en la vida de las demás sociedades. En otros términos, se trata de conducirles a saber pensar el espacio". Vid. B. Merenne-Schoumaker: *Art. cit.* pg. 160

¹⁸ Si esta diversidad ha constituido, incluso hasta nuestros días, un serio obstáculo para definir sin equívocos la propia noción de Geografía, es obvio que esta polémica, cada vez más estéril, debe quedar

"conceptos mayores" por B. Merenne-Schoumaker, son los que, en concreto, hacen referencia a las nociones básicas de *espacio, localización, interacción, distancia, escala y cambio-permanencia*, cada una de las cuales encierra en sí misma la connotación precisa para justificar su utilización permanente como instrumento de referencia esencial a lo largo del proceso de aprendizaje ¹⁹.

- Mas es evidente, por otro lado, que la plasmación espacial de esta serie de conceptos básicos se halla directamente conectada con el desarrollo de la noción de **jerarquía**, que el alumno debe asumir como uno de los rasgos esenciales en la organización del espacio. Es preciso, en efecto, plantear la dinámica de los fenómenos en función de los contrastes y diferencias que existen entre los diversos elementos que lo configuran. De este modo, el esclarecimiento de los factores que explican las situaciones de dicotomía planteadas a diferentes escalas (centralidad-perifericidad, desarrollo-subdesarrollo, equilibrio-desequilibrio, eficiencia-equidad) cobra una especial e ilustrativa significación como criterio de análisis interpretativo de las desigualdades que explican la estructura compleja del espacio, eliminando toda visión simplificadora y reduccionista de los hechos para privilegiar, en cambio, el desarrollo de una cultura de la diversidad basada en la valoración objetiva sobre el modo como aquéllos se manifiestan en la realidad.
- Y es precisamente a partir de la dimensión espacial de lo real, con toda su riqueza temática, y de la enorme variedad y expresividad de los ejemplos que suministra, como se justifican plenamente los intentos de que la

al margen de los esfuerzos para encontrar fórmulas efectivas de orientación didáctica. Una cuestión someramente apuntada por J.M. Henriet: " Les tendances nouvelles dans l'enseignement de la Géographie". *L'Espace Géographique*. 1977. n1 4. pg. 268-274. pg. 269

¹⁹ Todos estos conceptos aparecen desarrollados en B. Merenne-Schoumaker: *Art. cit.* pg. 153. Esta relación conceptual, que estimo puede ser muy útil y operativa desde el punto de vista didáctico, puede lógicamente desarrollarse de forma considerable, abriendo una amplísima gama de opciones al profesor, responsable en definitiva de la selección de aquéllas que considere más adecuadas al nivel educacional en que imparte la enseñanza de la disciplina. En este sentido, no deja de ser ilustrativa la relación propuesta por P. Pinchemel: "Une liste de concepts". *L'Espace Géographique*. Avril-Juin 1989. n1 2. pg. 134-135

enseñanza de la Geografía, favorezca una **educación participativa**, acorde con la finalidad que le corresponde como saber susceptible de desempeñar una "función estratégica" ²⁰. De esta forma se pretende que el alumno tome conciencia de que no es un mero espectador pasivo ni indiferente ante los múltiples fenómenos que se desenvuelven en su entorno inmediato o los que, con una perspectiva más amplia – enriquecida a lo largo del proceso formativo: *du collège au lycée*²¹. - identifican territorialmente a la época en que vive, sino que, a través de un proceso de apropiación intelectual debidamente formalizado, se convierta en un "actor" consciente, capaz de elaborar y aportar sus propias reflexiones de acuerdo con criterios basados en la objetividad y racionalidad de las posturas adoptadas ²².

- Sentadas estas premisas, la Geografía se decanta, en fin, como la disciplina encaminada a potenciar en el alumno dos actitudes intelectuales de gran valor formativo: la **sensibilidad ambiental** y el **desarrollo del espíritu crítico**. La primera viene firmemente avalada por las posibilidades que derivan del tratamiento integrado, inherente al quehacer geográfico, de los procesos desencadenados por la acción humana sobre el medio natural, lo que posibilita una fácil aprehensión de las dinámicas ambientales, entendidas en su dimensión más amplia y globalizadora. El hincapié sobre aspectos de gran resonancia en nuestro tiempo como son sin duda los que conciernen a la calidad de vida, a la defensa del patrimonio ecológico o a las relaciones de equilibrio entre la población y los recursos, ejemplifican, entre otras, algunas de las grandes cuestiones que el alumno debe extraer de la docencia geográfica, convertida así en un soporte primordial de la sensibilización por la problemática del medio ambiente y la multiplicidad de

²⁰ Vid. Y. Lacoste: "Les différents niveaux d'analyse du raisonnement géographique et stratégie". *Herodote*. 1980. n1 18. pg. 3-15

²¹ Pinchemel, P. "La géographie en perspectives: du collège au lycée". Amiens, *Actes et Rapports pour l'Education*, 1991, pag. 41-56

²² P. Claval: Art.cit. pg. 124

situaciones que la definen.

Y, por lo que respecta, a la segunda de las actitudes reseñadas, bastaría simplemente insistir en el valor de compromiso explícito en la trasmisión de una enseñanza geográfica que ha de estar ajena a planteamientos simplificadores o neutrales respecto al análisis de una realidad en la que las situaciones de conflicto marcan inexcusablemente la visión valorativa de los comportamientos y tendencias observados. De este modo, el estudio de las transformaciones que, diferenciadas en el tiempo y en el espacio, afectan al tipo de relación planteada entre la sociedad y el marco territorial en que se inserta adquiere una dimensión mucho más rica y formativa, al encuadrarlas en el contexto de las estrategias que configuran los diferentes modelos de organización del espacio. Sólo así el alumno será capaz de concebirlos crítica y solidariamente como la expresión del complejo entramado de decisiones, sobre los que gravitan los procesos de diferenciación consustanciales a las dinámicas espaciales contemporáneas.

POR UN ENFOQUE DIDÁCTICO ABIERTO, DINAMICO, PARTICIPATIVO Y EN PERMANENTE RELACIÓN CON EL ENTORNO

Ciertamente, la formalización didáctica de estos objetivos consigue deparar, a mi juicio, resultados altamente satisfactorios cuando los métodos utilizados los incorporan de forma coherente al ejercicio sistemático de la labor docente. Una tarea que, organizada conforme a la gradación impuesta por los distintos estadios cognitivos a los que se proyecta, va indisolublemente unida a la progresividad en la plasmación educativa de los conocimientos. Concebidos éstos como la ordenación integrada de las informaciones, conceptos e ideas que en cada eslabón pueden ser asimilados funcionalmente por el alumno, no carecen de validez las opiniones que abundan en la conveniencia de articular la programación de los contenidos geográficos de conformidad con las tres etapas en que secuencialmente aparece estructurado el proceso de aprehensión intelectual de los hechos y conjuntos espaciales²³.

²³ Esta clasificación, que, fundamentada en criterios experimentales, considero especialmente útil desde el punto de vista didáctico e ilustrativa del escalonamiento comprobado en el proceso de aprehensión del espacio geográfico, ha sido sugerida por B. Merenne-Schoumaker: *Art. cit.* pg. 159. Adoptando, en líneas generales, la secuencia propuesta, me he limitado simplemente a reformular las

- La primera etapa se corresponde con el nivel de conocimiento obtenido a partir del **espacio vivido**, esto es, del más directamente vinculado a las potenciales capacidades de percepción desplegadas por el alumno, quien tiende a asimilarlo e interpretarlo como algo propio en función del sentimiento de pertenencia y adscripción a su entorno más inmediato.
- La segunda está orientada, merced a la existencia de posibilidades de reflexión y abstracción superiores, a la interpretación lógica del **espacio razonado**, al que se accede con ayuda de instrumentos de interpretación teórico-práctica, planteados ya a escalas diferentes, de cuyo análisis es posible extraer conclusiones valorativas y comparativas, referidas no sólo a los factores que explican la complejidad y funcionamiento de los distintos modelos de organización espacial sino también las relaciones y contrastes existentes entre ellos. Sobre esta base considero que es factible desarrollar la idea de "regionalización", abordada no con un criterio excepcionalista sino a partir de los elementos que, en función de las interrelaciones observadas, permiten la delimitación de unidades espaciales homogéneas, susceptibles de facilitar su tratamiento en términos comparativos.
- - Por último, la tercera etapa propicia la comprensión gradual por parte del alumno del **espacio como objeto de actuación**, entendiendo como tal la capacidad de proyectar sobre él, con un planteamiento crítico y operativo, las estimaciones reflexivamente elaboradas a partir de un conocimiento integrado de los fenómenos, lo que deriva en la adopción de una actitud participativa y consciente respecto a la valoración del significado consecuente a las estrategias dominantes o alternativas. Actitud que al tiempo conecta con la asimilación de técnicas experimentales aplicadas a la interpretación de las tendencias registradas en cada caso ²⁴.

ideas señaladas de acuerdo con mi propia perspectiva sobre tan interesante cuestión.

²⁴ Se trata así de incorporar, desde los niveles educativos, esa visión práctica a la que alude J.

Ahora bien, la regulación de este proceso es inseparable de la función desempeñada en cada etapa por el profesor. Si éste, haciendo uso de su versatilidad reconocida, ha de aparecer sucesivamente, según la ordenación señalada, como un animador, como un experto o como un educador, conviene reconocer, sin embargo, que a lo largo del sistema formativo se impone el mantenimiento invariable de una posición coherente, bien definida, aplicable sin excepción a todas las situaciones planteadas, y que, a decir verdad, ya no consiste en la simple transmisión mecánica de unos conocimientos, sino en "ejercer una tarea de animador-formador, abierta a todas las iniciativas, dispuesto a ponerlas en discusión y a coordinarlas para ayudar al adolescente a tomar sus responsabilidades y a estructurar su propia comprensión del mundo actual" ²⁵.

Y es precisamente, en virtud de estas premisas, como es deseable establecer una relación de firme convergencia entre la defensa de los objetivos previamente subrayados y la operatividad implícita en la puesta en práctica del llamado "triángulo didáctico". Se trata, en concreto, de abogar por el empleo de una pedagogía interactiva y participativa, muy enraizada en la concepción de la práctica docente, capaz de facilitar el despliegue de una "Geografía reinventada" como la denomina J. David²⁶. Una línea de actuación pedagógica que, poniendo en entredicho el valor de la bipolaridad convencionalmente planteada entre el enseñante, como teórico depositario de unos conocimientos más o menos reelaborados, y el alumno, como receptor pasivo de los mismos, preconice, por el contrario, el funcionamiento de un esquema tripolar, mediante el cual el desarrollo del saber, y las destrezas potenciales que de él derivan, se sitúa en la confluencia de las iniciativas y propuestas de interpretación suscitadas por uno y otro en relación con los estímulos captados del entorno.

Con ello se alcanzan dos ventajas nada desdeñables: de un lado, aparece revalidada la posición del profesor, afianzado como un elemento clave de inducción

Beaujeu-Garnier en "Les géographes au service de l'action". *Revue Internationale des Sciences Sociales*. 1975. n1 2. pg. 290-302

²⁵ Fédération Belge des Professeurs de Géographie: *La Géographie, un outil de formation*. Bruxelles, 1976. Cit. por B. Merenne-Schoumaker: *Art. cit.* pg. 152

²⁶ J. David: "Rénover et réformuler l'enseignement de la Géographie par la didactique". *L'Information Géographique*. 1988. n1 1. pg. 43-46. pg. 45

reflexiva a partir de los contenidos programados, de forma que, mediante la contrastación dialéctica, consiga poner de manifiesto las correspondencias o disarmonías existentes entre las representaciones construidas por los alumnos y las que resultan del comportamiento de las fuerzas o de los factores que en la realidad contribuyen a la configuración del espacio; y, de otro, no cabe duda que, merced a este esquema, el alumno se convierte en un "interlocutor del saber", lo que le permite tomar conciencia de que, lejos de situarse al margen de la dinámica de los fenómenos, se halla en condiciones de adquirir prácticas mentales susceptibles de reafirmarle como un espectador activo, al amparo del amplio campo de posibilidades permitidas por el desarrollo del "imaginario espacial" en el ámbito escolar²⁷.

Obviamente, los movimientos de interacción propiciados por el "triángulo didáctico" favorecen la sistematización de las técnicas de enseñanza y el diseño de fórmulas de aprendizaje, flexiblemente adaptadas a las capacidades intelectuales del alumno y a los diferentes niveles de análisis requeridos por el razonamiento geográfico. Mas esta flexibilidad no impide hacer hincapié en la necesidad de adoptar un método didáctico bien definido y estructurado, que evite contradicciones y resultados equívocos respecto a los objetivos pretendidos.

No siendo escasas, en efecto, las opciones que la práctica experimental en este campo pone a actualmente a disposición del profesor, es claro que la elección del método constituye la piedra angular sobre la que se sustenta el correcto desarrollo del ejercicio docente. Como modalidad significativa a tener en cuenta, a nadie se le ocultan las indudables posibilidades pedagógicas que encierran las técnicas de juegos y simulación, de tanto predicamento en el ámbito anglosajón a partir de los sesenta, y en los que, entre otros autores, R. Walford abunda con especial convicción, al puntualizar el fuerte carácter de motivación afectiva que presentan para descubrir y comprender las incidencias en la organización del espacio de los modelos de comportamiento humano, así en su dimensión individual como colectiva²⁸.

Reconociendo, por tanto, las virtualidades formativas proporcionadas por este mecanismo, suficientemente conocido, de aprehensión teórica de los hechos

²⁷ Y. André: "Les cartes mentales", en André, Y. et all. :*Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris, Anthropos, pg. 153-167

²⁸ Vid. R. Walford: *Games in Geography*. London, Longman, 1973. 123. pg. pg. 12 y ss.

espaciales, estimo, no obstante, que la metodología con mayores posibilidades de eficacia es aquella basada en la combinación de los instrumentos tendentes a la modelización de los fenómenos y los procedimientos de análisis que descansan en el proceso discursivo aplicado a la valoración objetivizada de las experiencias reales, una vez llevada a cabo la correspondiente selección y jerarquización temática por parte del profesor. De este modo, las técnicas de inducción y deducción, sobre las que se había creado una actitud de disyuntiva, se muestran, en cambio, como fórmulas de aprendizaje complementarias, utilizables para el cumplimiento de una misma finalidad, es decir, la de facilitar la búsqueda de correlaciones entre los hechos, las hipótesis planteadas en torno a ellos y su comprobación ulterior. Y es que, en definitiva, todo ello se resuelve a través de una estructura de aprendizaje gradual, escalonada, dotada de rigor científico, que, tomando como punto de partida la caracterización e identificación de un determinado problema, procede a la selección de hipótesis, construidas sobre el soporte de la información empírica disponible, para culminar, finalmente, en el estudio del grado de verificación de las mismas y en la evaluación de las conclusiones extraídas ²⁹.

Es innegable que el desarrollo de este proceso embarnece y rentabiliza didácticamente la utilización de los numerosos instrumentos al alcance del trabajo geográfico. Entre ellos, no sería, desde luego, ocioso enfatizar sobre el inestimable valor ofrecido por el empleo de las diversas formas de visualización de los fenómenos, por el trabajo de campo, al que jamás se debiera renunciar como método de aproximación directa al conocimiento de la realidad estudiada, y, con un significado primordial, por la representación cartográfica - el "lenguaje de la Geografía", en palabras de C. Sauer ³⁰ -, entre otras razones porque el mapa no sólo "proporciona visiones de conjunto y la puesta en relación de los fenómenos", sino que al tiempo supone una "forma de estructuración del pensamiento, de referencia del espacio y de

²⁹ Este esquema de aprendizaje aparece más ampliamente desarrollado por D. Belayew y J. Rifon: "Exemple d'apprentissage en groupe d'une démarche scientifique applicable en Géographie". Cit. por B. Merenne-Schoumaker: *Art. cit.* pg. 156, y por Ch. Whyne-Hammond que, definiéndolo como técnica inferencial, lo describe a lo largo de cuatro fases en *Elements of Human Geography*. 20 Ed. London, Unwin Hyman, 1985. 315 pgs. pg. 18 y ss.

³⁰ C. O. Sauer: "The education of a geographer". *Annals of the Association of American Geographers*. 1.956. Vol. 56. pg. 287-289. pg. 289

representación que la Escuela no puede descuidar" ³¹.

Sirvan, en conclusión, estas ideas como aproximación al tema y como puntos para alentar la reflexión sobre aspectos que a todos nos conciernen muy directamente. Pues, aunque nadie discute que se han dado pasos importantes para subsanar las indudables carencias de que tradicionalmente ha adolecido la aportación de los geógrafos españoles al apasionante campo de la enseñanza y la didáctica de nuestra disciplina, no es menos evidente que todavía nos encontramos ante una situación en la que siguen primando las indefiniciones y el confusionismo. Lo cual resulta, desde luego, paradójico en unos momentos en los que se perfilan cambios decisivos en la posición que en el futuro ha de desempeñar la Geografía en España y que, en esencia, aparecen regidos por la contradicción que pudiera surgir entre el reconocimiento de su entidad específica en el ámbito universitario y la situación de relativa marginalidad a que se ve abocada en las etapas previas de la secuencia educativa. Sin olvidar el alto margen de responsabilidad que, en el desencadenamiento de esta antinomia, y por mor de una actitud de indiferencia crónica ante las directrices oficialmente propuestas, compete a los propios geógrafos españoles, a menudo sumidos en la fragmentación y en la estéril controversia academicista, cabe esperar que el reconocimiento y asimilación de la preocupante problemática surgida consiga neutralizar, mediante la conjunción de esfuerzos e iniciativas, los graves inconvenientes que sin duda se derivarían de una incorrecta y obsoleta formalización didáctica del saber geográfico, en detrimento de sus posibilidades como campo de conocimiento dotado de un incuestionable valor formativo a todos los niveles.

Burgos, 27 de septiembre de 1991

³¹ S. Bonin: "Reflexions sur l'utilisation de la cartographie dans l'enseignement primaire et secondaire". *L'Information Géographique*. 1986. n1 2. pg. 79-88. También son de interés las reflexiones efectuadas en análogo sentido por J. David: "Enseignement de la Géographie et représentations spatiales". *Revue de Géographie de Lyon*. 1986. n1 2. pg. 189-194