

*La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984): Nuevos proyectos y viejos problemas**

Alberto LUIS GÓMEZ
José María ROZADA MARTÍNEZ

1. CONSERVADORES, PROGRESISTAS Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DURANTE LOS AÑOS SETENTA

La Ley General de Educación de 1970 supuso la introducción en España de los rasgos básicos del modelo curricular eficientista que se había venido desarrollando en el ámbito educacional desde que, a finales de la segunda década del siglo actual, se iniciasen las propuestas de racionalización científica de los procesos de enseñanza con la obra de Bobitt *The curriculum* (1918) y los desarrollos posteriores de, entre otros, Tyler, Taba, Mager, von Cube, Frank, etc.

Simplificando enormemente la cuestión, pudiera decirse que el cambio educativo vinculado a lo que se conoce como la revolución del currículo ha estado caracterizado por considerar como misión básica del proceso de aprendizaje la consecución por parte del alumno de ciertos objetivos, a los que —con mayor o menor rigor— se los definía en última instancia operativamente. Lo cual implicaba una modificación importante en la concepción de la didáctica, puesto que el enfoque «materialista» tradicional, según el cual el dominio de la materia impartida

* El presente artículo ha sido elaborado sobre la base de las conferencias dadas por los autores en las VIII Jornadas Pedagógicas de Asturias celebradas en Oviedo entre los días 27 de agosto y 2 de septiembre de 1984, así como de la pronunciada por A. Luis en el Seminario de Ciencias Sociales en la Casa del Maestro de Gijón, el 17 de marzo de 1984. Por razones de espacio se ha suprimido aquí —respecto a una primitiva versión— una primera parte del mismo, en la que se trataba de las propuestas de renovación curricular en España a partir de la Ley General de Educación tanto en lo referente a su relación con los cambios sociales como a la escasa fundamentación teórica que tuvieron.

Agradecemos a «Covadonga» y a Alfonso las observaciones realizadas a lo largo de las sesiones oficiales y de las paralelas.

constituía prácticamente un fin en sí mismo, fue sustituido por otro «formalista» en el que no eran tanto los contenidos sino la adquisición de ciertos objetivos de comportamiento lo que se situaba en el centro de interés.

De lo que se trataba a partir de entonces, era de interrogarse respecto al papel formativo de ciertas disciplinas científicas, es decir, de si determinados elementos de las mismas pudieran ayudar al alumno a conseguir una serie de objetivos de aprendizaje que le permitiesen desenvolverse con éxito ante los problemas de su vida cotidiana.

1.1. *La oposición a la integración de la geografía en el Area Social*

En nuestro país, los que se opusieron a ciertos cambios —especialmente a la inclusión de la geografía en el Area Social, como materia integrada en ella—, lo hicieron, y de ahí los problemas que plantea su argumentación, sin partir de un discurso que se derivase de su ubicación explícita en alguno de los modelos didácticos existentes en la actualidad, con las implicaciones que esto conlleva en lo que se refiere a la elaboración de un currículo.

El motivo fundamental de su rechazo fue la no aceptación de las consecuencias que se derivaban de la reforma educativa para nuestra disciplina como materia de enseñanza, al considerar que la geografía debía mantenerse en todos los niveles educativos, y, por tanto, también en la EGB, como asignatura diferenciada. Ahora bien, esta crítica no se hizo fundándose en argumentaciones basadas en alguna teoría educativa, sino que se partió de una concepción esencialista de la geografía a la que, a priori, se la consideraba como interdisciplinaria e integradora (y no a integrar).

Este es, por ejemplo, el punto de vista defendido por uno de los geógrafos españoles que más atención ha dedicado al tema de la enseñanza de la geografía desde hace casi cuarenta años —Plans (1977, pág. 8)—, al indicarnos que

«Pues bien; de la geografía, como disciplina autónoma, cabe decir, en mi opinión, que es por sí misma, y en sí misma, "interdisciplinar" por esencia.»

Para legitimar este punto de vista se recurrió a una serie de argumentaciones estrechamente relacionadas con una concepción de la geografía como una ciencia idiográfica. Siendo precisamente este enfoque holístico de los problemas que aborda, la aportación básica de una geografía que se entendía como una geografía regional. Ya que, como señala Plans (1977, pág. 8).

«¿...acaso no se nos muestra la geografía en el plano docente como un lugar de reunión, de relación y síntesis —a modo de un gigantesco “centro de interés”— de todo un bloque de conocimientos que convergen hacia el objetivo propiamente geográfico que es la *región*?»

La exposición y defensa de este tipo de planteamientos se realizó utilizando argumentos mucho más estratégico-institucionales que racionales. Pues, en lugar de tener presente los modelos didácticos existentes —así como la normatividad derivada de ellos a la hora de tratar las cuestiones referidas a los objetivos, a los contenidos y a las condiciones dentro de las cuales se efectúa el proceso de aprendizaje—, se presentaron una serie de ideas que sólo se explican a partir del tradicional complejo de inferioridad y del carácter defensivo con el que el geógrafo ha planteado, en las discusiones con otros especialistas, la cuestión de la naturaleza y posición de su disciplina en muy diversos campos.

Dentro de este discurso conservador se traen a colación ideas tan variopintas como ineficaces para comprender y desarrollar de una manera profunda la propuesta del nuevo modelo didáctico contenido en la LGE, así como sus exigencias a *todas* las materias de enseñanza. Ideas lamentativas que, entre otras, se refieren al duro tratamiento dado a una materia con tanto arraigo en los planes de estudio como la geografía, al escaso entendimiento por parte de la administración del alto valor formativo de nuestra disciplina, al carácter expansionista de otras ciencias, o al atentado cultural que suponía acabar con una tradición tan occidental (véase Plans, 1977, pág. 19 y Sarasa, 1980, páginas 37 y 40).

1.2. *Miseria teórica en las propuestas progresivas para la renovación de la enseñanza de la geografía*

Mas trascendencia tuvo la posición de los grupos que contestaron las reformas planteadas por la LGE y las disposiciones que la desarrollaron, situándose en posiciones de «mayor renovación».

A partir de finales de los años setenta —y dejando de lado las normativas ministeriales y el papel desempeñado por las editoriales como intérpretes, o, realmente, como meras reproductoras de las mismas—, han tenido una incidencia cada vez mayor en el campo de la enseñanza una serie de grupos que, bajo el lema del cambio educativo, como parte esencial de la aspiración hacia la realización de modificaciones mucho más amplias en el conjunto del sistema social, han venido desarrollando un trabajo considerable.

No tenemos el propósito —tampoco la posibilidad¹— de plantearnos aquí ni la apología ni la crítica a la labor desarrollada por tales movimientos desde la perspectiva que, por ejemplo, lo ha hecho Lerena (1983) a pesar de estas convencidos de la imperiosa necesidad de ello; sino que nos referiremos exclusivamente a una parcela muy concreta de su trabajo, a saber, la relacionada con la fundamentación teórica de sus propuestas curriculares alternativas a las oficiales. Todo lo demás, positivo y negativo, no se abordará en este trabajo.

Conviene recordar que el motivo de nuestra crítica a los planteamientos que se han realizado en nuestro país respecto a la enseñanza de la geografía, se ha centrado en la falta de un marco teórico-educacional de referencia en las propuestas emitidas. Lo cual pudiera demostrarse muy bien analizando tanto la bibliografía utilizada a nivel general como la relativa a la innovación curricular. Siendo ésta una carencia muy importante si se tiene en cuenta el peso que en la actividad de tales instancias renovadoras tuvieron y tienen aún hoy la crítica de las propuestas oficiales y el ofrecimiento de alternativas más o menos elaboradas.

Hemos de reconocer que el interés en nuestro país por los aspectos teóricos de la innovación educativa y de su relación con la formación del profesorado parece ser en la década actual bastante mayor que en la anterior; sin embargo, lo cierto es que estamos aún a niveles muy bajos en relación con otros ámbitos lingüísticos, en donde, como lo pone de manifiesto buena parte de las obras que se citan en trabajos recientes aparecidos en España (Colom, Rodríguez Diéguez, Escudero, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, etc.), se les ha prestado una alta atención desde hace largo tiempo².

A nuestro juicio, el lamentable relegamiento de la teoría educacional en los planteamientos renovadores de la enseñanza en general y de la geografía en particular, no se debió tanto al hecho de que aquello no estuviese disponible en castellano, o a que no se pudiera acceder a ella —es decir, a razones «externas»—, como a una serie de características peculiares que cabe señalar en las instancias de renovación de las que nos estamos ocupando —es decir, a razones «internas»—.

¹ A este respecto, véase, entre otros, Luis (1982), Luis-Urteaga (1982); e indirectamente, Carretero-Pozo-Asensio (1983), Pozo-Carretero (1983), Pozo Carretero (1984), Pozo-Carretero-Asensio (1983).

² El papel de la teoría en la innovación educacional y la necesidad de potenciar la reflexión autóctona en lo que a esto se refiere ha sido resaltado hace muy poco por Escudero-González (1984, pág. 69) al indicarnos que «necesitamos, sin duda, incorporar a nuestra literatura educativa ideas, conceptos y modelos elaborados en otros países, también en este terreno mucho más desarrollados que nosotros. Pero hemos de procurar un tipo de investigación sobre nuestras escuelas, sobre la dinámica de cambio o no cambio existentes en las mismas, sobre sus resultados, determinantes y condiciones, sobre nuestro profesorado...».

En primer lugar, hay que referirse al hecho de que, en buena medida, la contestación de diversos grupos de renovación pedagógica a las propuestas oficiales (desde Rosa Sensat a Adarra, pasando por Clarión, Garbí, Germanía, Akal, Sénia, etc.) arranca del reconocimiento e intento de superación de la lamentable realidad de la situación en el aula. Lo cual trajo como resultado no diferenciar suficientemente las reivindicaciones más importantes encaminadas a la superación de los graves problemas que padecía el sistema educativo (escolarización insuficiente, falta de infraestructura, planes de estudio caducos por razones muy diversas...), de aquellas propuestas didácticas que reclaman no sólo una legitimación ideológica («externa»), sino, también, una posterior racionalización («interna»). Ya que si bien deben de ser abordadas como parte integrante de una praxis social, no hemos de olvidar que, como argumentaciones racionales, exigen la coherencia interna entre las diferentes conceptualizaciones que, de entre las posibles, se encuentran implicadas en una propuesta didáctica. En este sentido, y a pesar de que estas instancias tuvieron de progresistas en el campo educacional lo mismo que tuvieron en otros terrenos cuantas contestaciones surgieron enfrentadas a las sucesivas administraciones ideológicamente repudiables —desde las Asociaciones de Vecinos a la Copel, por citar sólo algunas—, sin embargo, no realizaron la reflexión teórica suficiente al generar un activismo didactista apoyado casi exclusivamente en el mero voluntarismo.

En segundo lugar, y estrechamente relacionado con esta situación de continua miseria vivida en las aulas, está también la prioridad otorgada por estos grupos al problema de *cómo* enseñar algo. Es cierto que también se hicieron referencias al *qué* impartir, pero, generalmente, lo que se dijo respecto a esta cuestión estuvo derivado de una previa toma de postura a favor de un tipo de enseñanza que fuese más participativa y agradable para el alumno, casi siempre resuelta con la propuesta de una metodología activa. La cual, relacionada con el estudio del medio, trajo como resultado, de hecho, el reduccionismo metodológico-herramientista y/o psicologista de la didáctica, relegando los aspectos teóricos del modelo educacional en el que se insertaban y dejando de lado cuestiones tan importantes como las referidas al tipo de vinculación existente entre los objetivos, los contenidos y las condiciones metodológicas e institucionales dentro de las cuales se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Pero —a falta, en nuestra opinión, del nivel necesario de teorización educacional—, y dado que ni la metodología activa ni el estudio del medio en el que la escuela se inserta son suficientes por sí mismas como principio para la secuenciación de los contenidos, entendida como *una* de las fases del diseño de un currículo, estas instancias renovadoras, en el desarrollo de sus programas, se vieron obligadas, de hecho, a recurrir a la estructura de las disciplinas científicas.

Lo cual no sólo trajo consigo, de nuevo, una orientación «materialis-

ta» de los mismos sino que, en el caso español, significó la continuación de los planteamientos de la geografía regional, como lo demuestra la presencia de unos enunciados temáticos que corresponden a sus geofactores: en primer lugar, los de la geografía física (el relieve, el clima...); y, a continuación los relativos a la geografía humana (la población, la agricultura...). Pasando por alto tanto la existencia de otras posibles lecturas de la ciencia geográfica —consúltese, entre otros, Capel (1981), Gómez Mendoza-Muñoz-Ortega (1982)—, como, y esto fue más grave, los problemas que planteaba la orientación del currículo hacia la estructura de las ciencias; no teniendo en cuenta que la lectura de éstas debiera de hacerse a partir de la conciliación en los distintos niveles de resolución didáctica —los objetivos, los contenidos y los métodos, entendidos éstos ampliamente— de los aspectos axiológicos y conceptuales implicados en toda decisión que se refiera a los objetivos de la enseñanza, a los paradigmas de la ciencia y a las formas de enseñar —sobre este asunto, y su complejidad, véase el capítulo final del interesante trabajo de Gimeno (1981)³.

2. LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS AÑOS OCHENTA: NUEVOS PROYECTOS Y VIEJOS PROBLEMAS

Desaparecido ya el débil soporte de la forma política dictatorial con la muerte de Franco a mediados de la década pasada, comenzó en España un rápido proceso de adaptación de sus formas políticas a la infraestructura que venía conformándose en la dirección propia de los países en los que el capitalismo se había desarrollado fuertemente, siendo el hito formal más sobresaliente a este respecto la Constitución consensuada promulgada en 1978.

El nuevo ordenamiento jurídico no supuso ningún cambio en el sistema educativo español que hiciese inviable la LGE de 1970. Únicamente cabría destacar como elemento de cierta incidencia la nueva configuración del Estado español, que permitiría a determinadas Comunidades Autónomas con amplias competencias educativas tomar decisiones con independencia de la Administración Central.

A comienzos de la década actual se planteó otra vez la revisión de los programas existentes en la EGB, lo cual pudiera haberse debido a razones diversas. Por un lado, al «fracaso» de la LGE, de la cual serían un buena prueba las constantes críticas a la desconexión existente en-

³ A pesar de su importancia, puesto que pudieran ayudar a explicar el relegamiento de los planteamientos teóricos por parte de los grupos de renovación pedagógica, dejamos de lado cuestiones referidas a las vinculaciones existentes entre el paradigma geográfico-regional, el principio de la *Heimatkunde* como ordenador de los contenidos y la creación o el refuerzo de una ideología regionalista o nacionalista; la concepción vocacional del profesorado y el entendimiento de la educación desde una perspectiva esencialista.

tre las demandas de la sociedad —especialmente, de su aparato productivo— y la escasa respuesta del aparato educativo a este respecto. Pero, sin dejar de lado de ningún modo este tipo de argumentaciones, convendría también situar la formulación de las propuestas renovadoras en el contexto de la búsqueda de una rentabilidad propagandística por parte de los reformistas entonces —y ahora—, en el poder. Pues, como muy bien pone de relieve Lerena (1980, pág. 277):

«En el campo ideológico, los efectos no se miden por la eficacia real de la incidencia real en los procesos sociales; las formas aparentes, el ritualismo, el hacer como que se hace, produce unos reconfortantes efectos reales. No es, desde luego, en términos de eficacia técnica como hay que considerar los procesos reformistas, sino en términos de una eficacia a la que la anterior está subordinada: la eficacia política.»

2.1. *Los Programas Renovados: nuevos proyectos*

Lo cierto es que, debido a uno u otro tipo de razones, a partir de 1980 —y mediante diversas disposiciones legales que no es de interés detallar aquí, pues han sido suficientemente difundidas tanto por la administración como parte de revistas especializadas, como, por ejemplo, «Vida Escolar» en sus números 208, 209 y 216-217, correspondientes a octubre, noviembre-diciembre de 1980 y marzo-junio de 1982⁴—, se produjo una nueva estructuración de la EGB en tres ciclos, fijándose las enseñanzas mínimas, para cada uno de ellos, que han quedado plasmadas en los *Programas Renovados*, si bien las correspondientes al Ciclo Superior no llegaron a entrar en vigor al ser afectadas por el cambio de planes que tuvo lugar en la Administración como consecuencia de los resultados de las últimas elecciones.

No nos ocuparemos aquí de analizar la estructuración de la EGB en tres ciclos según criterios psicológicos, que, para Delval (1981, pág. 14), «...no resultan muy sólidos»⁵, ya que tal cuestión está fuera de nuestros propósitos al interesarnos particularmente por lo referente a la fundamentación teórica de la nueva propuesta curricular en lo que afecta al tratamiento que en la misma se hace de la geografía, aunque tendre-

⁴ En el n.º 209 de la revista «Vida Escolar» se encuentra el *Documento de Consulta* relativo a los programas renovados de la EGB. Los programas oficiales fueron aprobados en febrero de 1982 (Ciclo Medio, véase «Vida Escolar», n.º 216-17) y en noviembre del mismo año.

⁵ La crítica al psicologismo subyacente a la división en ciclos de la EGB fue puesta también de relieve por Gimeno (1981b, pág. 60) al indicarnos que «...la corrección de un planteamiento pedagógico tiene indudablemente una justificación psicológica. Pero ésta debería ponerse más en los contenidos de cada ciclo y en la forma en que se hagan aprender, (pues) de lo contrario la primera fundamentación quedará sin sentido alguno...».

mos que referirnos en primer lugar a ciertas cuestiones de índole general.

En los *Programas Renovados* vuelven a ponerse de manifiesto una serie de problemas que estaban ya presentes en las *Orientaciones Pedagógicas* de 1970. Siendo uno de los más importantes la contradicción existente entre los preámbulos —tras los cuales aparece nuevamente, si bien de manera poco clara, una concepción «formalista» de la didáctica—, y los programas concretos que desarrollan los mismos, en los que —también muy confusamente— se participa de una concepción «materialista» de la didáctica⁶.

Junto a ésto, la construcción del currículo permanece claramente orientada hacia la estructura de las disciplinas científicas, que se sitúan en primer término, en lugar de partir de una serie de problemas social y afectivamente significativos para el alumno. Poniendo de relieve lo que aquellas aportan para el entendimiento y solución de los mismos⁷.

Por otra parte, muy diversos autores han criticado en estos *Programas Renovados* su defectuosa estructuración tanto vertical —entre las diversas clases de objetivos de aprendizaje— como horizontal —entre los diferentes bloques temáticos—, así como su escaso nivel técnico al haberse dejado de lado en su concepción y desarrollo los resultados de las investigaciones que, sobre este tema, se han realizado en otros países durante los últimos decenios.

La consecuencia de todo ello, pues «no se puede pretender hacer un programa coherente en poco tiempo...», fue el ofrecimiento desde las instancias oficiales de una alternativa para la renovación de la enseñanza española, que, otra vez, era «...en cierta medida una improvisación» (Delval, 1981, págs. 21 y 22). Crítica con la que estamos totalmente de acuerdo, especialmente en lo que respecta a la desatención a los problemas implicados en el diseño curricular. La cual afectó también a su fase de desarrollo, provocando, como han resaltado Escudero-Area-González (1983), graves problemas de implantación, lo que se tradujo en su escasa incidencia real de las aulas.

Finalmente, y antes de pasar a comentar el tratamiento dado a la geografía como materia de enseñanza, es importante poner de manifiesto que en estos *Programas Renovados* se concibe a la didáctica desde una perspectiva eficientista. Ya que, en los mismos, se encuentran una serie de postulados que denotan la presencia de un discurso tecnocrático sobre la enseñanza: desde la opción por un proceso jerarquizado de innovación curricular, en el que se relega al docente al papel de me-

⁶ Divergencia que, a otro nivel, no pasó desapercibida a Delval (1981, pág. 15) al indicarnos que en dichos programas «...los propósitos suelen ser buenos o excelentes y su realización muy pobre».

⁷ Sobre esta cuestión, Delval (1981, págs. 15 y 16) y Gómez (1981, pág. 74).

ro consumidor de lo que «producen» los investigadores⁸ hasta la defensa de una concepción lineal y mecanicista del aprendizaje⁹, pasando por la concesión de una gran importancia a los objetivos operativos —más fáciles de evaluar—, en detrimento de otros que, a pesar de poseer un mayor valor formativo, son muy difíciles de operativizar¹⁰.

2.2. *El papel de la geografía como materia de enseñanza: viejos problemas*

Como puede comprobarse en trabajos aparecidos recientemente en castellano, a los que ya hemos hecho mención en el apartado anterior, los cambios en la sociedad y en los procesos de enseñanza, que tuvieron lugar a partir de la Segunda Guerra Mundial en el mundo anglosajón, trajeron como resultado una serie de intentos realizados por los miembros de nuestra comunidad para adecuar la concepción científica y educacional de su ciencia a las nuevas demandas sociales.

Por un lado, y a pesar de los precedentes de la obra de W. Christaller y de F. K. Schaefer, sólo desde los años sesenta comenzaron a ser puestos en cuestión los postulados epistemológicos de la geografía regional, defendiéndose —desde una concepción neopositivista de la ciencia— lo que se ha conocido como la geografía «teorética» o «cuantitativa». La idea a retener en relación con todo este complejo proceso es que, desde el ámbito científico, la geografía intentó recoger el reto que le planteaban unas exigencias sociales diferentes. Y, en sus comienzos, lo hizo adoptando estrictamente el concepto de científicidad neopositivista. Uno de cuyos postulados básicos, de acuerdo con su concepción monista de la ciencia, era el reduccionismo naturalista de los fenómenos sociales, con el fin de poder abordarlos con unas mínimas garantías de objetividad.

Por el otro lado, en el campo de la enseñanza geográfica se reclamaba también una profunda revisión de los planos de estudios vigentes, puesto que, su excesivo énfasis en los contenidos, consecuencia lógica de una concepción «materialista» de la didáctica, les hacía incompatibles con los principios de la revolución curricular.

⁸ «Más o menos explícitamente —nos dice Gimeno (1981b, pág. 62)— el innovar metodológicamente «desde arriba» reconoce el hecho de tener un profesorado poco preparado para interpretar las iniciativas, pero es además la forma de seguir manteniendo esa incapacidad.

⁹ *Ibidem*, págs. 64-65, en donde se resalta la contradicción que existe en el modelo renovador propuesto entre la filosofía del paradigma didáctico eficientista y los principios que presiden la reforma educativa que se pretende.

¹⁰ Una vez criticado el mimetismo de la reforma, Gimeno (1981b, pág. 66) apunta la paradoja del cambio al que se aspira pues a pesar de su pretensión «formalista» queriendo «...huir de los contenidos se cae... en los aspectos más elementales de los mismos...».

El acercamiento a las ciencias de la educación en la geografía internacional. Realmente, en nuestra disciplina pueden detectarse desde hace bastante tiempo intentos que pretendían adecuar los contenidos de la clase de geografía a las pautas marcadas desde el ámbito de la sociedad en general o de la ciencia y de la pedagogía en particular. Hasta finales de los años sesenta, la discusión internacional sobre los criterios estructurados de los contenidos en los planes de estudio de geografía se centró en torno al principio de la *Heimatkunde*, a la enseñanza de lo «ejemplar», y a si las secuencias de aprendizaje geográficas debieran de tener una orientación geográfico-regional o geográfico-general. Simplificando la cuestión podemos decir que, alrededor de 1970, existía en los países anglosajones un fuerte movimiento de crítica —consúltense a este respecto, Schramke (1980) y Schultze (1981)— hacia las deficiencias que presentaban los intentos de elaborar planes de estudio utilizando como guía a la geografía regional, cuyos puntos fundamentales se encuentran resumidos desde ópticas diversas en Biddle (1982), Hard (1982), Haubrich (1982 y 1982a) y Luis (1982-83).

Estas ideas renovadoras se plasmaron durante los años sesenta y setenta de nuestra centuria en una serie de experiencias, la primera de las cuales fue el *High School Geography Project* de la *Association of American Geographers*, desarrollado en los años sesenta y en el que se puso de manifiesto que en su carácter innovador estaba implícita una concepción tecnicista de la enseñanza así como una orientación del currículo hacia la estructura de la ciencia geográfica, relegando a segundo término, a la hora de fijar los objetivos de aprendizaje, los problemas socialmente significativos y las necesidades de los estudiantes¹¹.

Del mismo modo que en el campo educacional se pusieron en cuestión, por diferentes razones y sobre todo durante los últimos años, los supuestos básicos del modelo didáctico eficientista —véase Blankertz (1981)—, también en nuestra disciplina, y a pesar de la persistencia del discurso tecnológico sobre la enseñanza¹², se han elaborado ideas curriculares que, por lo menos en parte, se desvían del HSGP, suponiendo, además, un importante avance.

Por una parte, y aprovechando la experiencia norteamericana, retrospectivamente considerada en Cirrincioni-Decaroli (1977), la década de los años setenta ha supuesto la realización de proyectos educacionales muy interesantes para la geografía inglesa, cuyos puntos básicos han sido tratados en Brook-Brook (1980); Bailey (1981); Beddix (1982); Hernando (1982); Walford (1982) y Boardmann (1983). Y lo mismo ha

¹¹ Sobre este proyecto, consúltense, entre otros, McNec (1975), Beddix (1982), Helburn (1982), Hernando (1982), Capel-Luis-Urteaga (1984).

¹² Lo cual puede comprobarse si se repasa la bibliografía educacional que nos presenta el trabajo de Graves (1982, págs. 375-388), algo atrasada dadas las dificultades a la hora de la publicación del libro.

sucedido en otros países como la R.F.A., Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Africa del Sur, Austria, etc., tal y como puede consultarse en el interesante resumen ofrecido por Haubrich (1982) y que ya fue utilizado por Capel-Luis-Urteaga (1984).

Por la otra, y en conexión con los cambios a los que ya nos hemos referido, se han desarrollado nuevos conceptos curriculares en nuestra disciplina —Biddle (1982)— que, también desde puntos de partida muy distintos, presentan alternativas al discurso tecnológico sobre la enseñanza, algunas de las cuales pueden consultarse en castellano en los trabajos de Schramke (1980) y Schultze (1981).

El atraso científico-educacional en la geografía española. Mientras que, como acabamos de exponer de una manera sumaria, la evolución de la enseñanza de la geografía en el contexto internacional a partir de los años sesenta ha sufrido profundos cambios, el contenido de los *Programas Renovados* pone de relieve que, en comparación con las *Orientaciones Pedagógicas* reguladoras de la Primera y Segunda Etapa de la EGB, la geografía no tuvo en aquellos una lectura sustancialmente diferente a la efectuada hasta entonces.

Como siempre, los planteamientos «teóricos» se exponen en unos preámbulos cuyo contenido está caracterizado por la ambigüedad, la mediocridad y un alto grado de confusionismo.

Los bloques temáticos¹³ que se diseñan posteriormente —la localidad, la comarca o entorno, la región o nacionalidad, iniciación al estudio de España, iniciación a la geografía general, técnicas de trabajo y comportamiento cívico-social—, repetidos cíclicamente en los tres cursos del Ciclo Medio, ponen de manifiesto la adopción del viejo principio de la *Heimatkunde* como secuenciador de los contenidos en la clase de geografía. Algo que, por otra parte, venían reclamando desde hacía largo tiempo los grupos de renovación pedagógica.

La ya señalada incapacidad de este principio para actuar como criterio definidor de objetivos de aprendizaje u ordenador de los contenidos, pues, como lo han puesto de relieve diversos autores —Luis (1982), Luis-Urteaga (1982), Biddle (1982), Haubrich (1982) y Luis (1982-83), entre otros¹⁴—, durante el proceso de aprendizaje el alumno incorpora tanto elementos «cercaños» como «lejanos»¹⁵, trajo como resultado, nueva-

¹³ La estructura interna de las áreas de aprendizaje propuestas en los *Programas Renovados* se basa en bloques temáticos, temas de trabajo, niveles básicos de referencia y actividades. Y, en el caso de las Ciencias Sociales —pues no todas las áreas poseen la misma estructura interna—, el programa se divide en cursos, proponiéndose dentro de cada uno de ellos varios bloques temáticos y temas de trabajo.

¹⁴ Sobre esta cuestión, si bien desde una perspectiva diferente a la nuestra, consúltese Vila (1983, págs. 20-23, 36-38 y 120-122) en donde el autor, recurriendo a antiguos trabajos suyos, plantea ciertos problemas de la «Geografía Local» y de la «Geografía Exótica» como métodos de enseñanza.

¹⁵ A este respecto, véanse las aportaciones de psicólogos vinculados de una u otra ma-

mente, una orientación del currículo hacia los geofactores de la geografía regional, aplicados al nivel espacial definido en cada bloque temático.

Así, por ejemplo, en el estudio de la localidad, de la comarca, de la región o nacionalidad, y, por último, de España, se comienza analizando los aspectos referidos al medio físico para pasar seguidamente a los humanos y a los económicos. Aunque tal secuenciación no es seguida rigurosamente, ya que no siempre aparecen los mismos geofactores ni por el mismo orden, cabe afirmar que, desde el punto de vista de nuestra disciplina, el conocimiento de los espacios próximos y lejanos se aborda a través de la descripción de sus particularidades siguiendo el esquema clásico de la geografía regional.

Con lo cual, se frustra otra vez la posibilidad de hacer una lectura de los diversos paradigmas existentes actualmente en nuestra ciencia, realizada a partir de lo que cada uno de ellos pudiera aportar.

Los *Programas Renovados* para la Segunda Etapa de la EGB, que, como se sabe, no llegaron a entrar en vigor, presentaban también unos precarios preámbulos en los que se citan a modo de conjuro una serie de expresiones mágicas —como las de objetivos terminales, carácter indicativo, programación integración de materias, bloques temáticos, madurez de los alumnos, actividad, experimentación, contacto asiduo y directo con la realidad social y cultural, desarrollo de la personalidad humana, principio democráticos, convivencia, libertades, justicia, igualdad, pluralismo, aptitudes, hábitos, comportamientos, estructuración lógica y aplicabilidad de lo aprendido—, todas ellas repartidas a lo largo de lo que sería escasamente un folio mecanografiado, constituyendo una significativa muestra de esa literatura pedagógica que acompaña a los programas oficiales en nuestro país y que consiste en tratar en muy poco espacio de todo lo divino y humano, incorporándolo incluso en las propuestas a desarrollar sin decir absolutamente nada significativo sobre ello, y consiguientemente, anulando cualquier tipo de posibilidad de llevar a la práctica lo previamente expuesto.

Desde un punto de vista conceptual¹⁶, estos programas plantean los mismos problemas que se han señalado al comentar las *Orientaciones Pedagógicas* o la normativa correspondiente al Ciclo Medio de la EGB: la ausencia de una fundamentación educacional claramente explicitada como consecuencia de la aceptación de alguno de los modelos didácticos existentes; la adopción tácita —a nivel del preámbulo— del discurs-

nera a J. Delval (Asensio, del Barrio, Carretero, Echeita, Pozo), aparecidos en «Cuadernos de Pedagogía» e «Infancia y Aprendizaje». También, y ya referida al caso concreto de la enseñanza de la geografía, la tesis doctoral de Gil (1982).

¹⁶ No entraremos aquí en las diferencias existentes entre el *Documento Base* de 1980 y los programas oficiales que se aprobaron para el Ciclo Medio y Superior en febrero y noviembre de 1982, puesto que en nuestra opinión, son secundarios para el tema que nos ocupa. Sobre esta cuestión, véase González-Martínez (1981-1982, págs. 62-67).

so tecnológico sobre la enseñanza; la contradicción interna existente entre el enfoque «formalista» de la didáctica que existe en las introducciones y el «materialista» que aparece en los desarrollos concretos; y la orientación del currículo hacia la estructura de las disciplinas científicas, situándolas, al elaborar el diseño, en una posición que no les corresponde.

Además, y en lo que se refiere concretamente a nuestra ciencia, la oferta que se hizo tanto en el *Documento Base* como en los programas del Ciclo Medio y del Ciclo Superior careció totalmente de base educacional.

En el *Documento Base*, la posición de nuestra disciplina era la siguiente: en el sexto curso, aparecía una «Introducción Geográfica» en el primer bloque temático, concebida como una «Geografía General Física»; y en el octavo curso, una «Geografía del Mundo» (por grandes zonas) y una «Geografía de España» constituían los bloques temáticos segundo y tercero¹⁷.

Los programas oficiales correspondientes al Ciclo Medio de la EGB presentaban dos novedades: una, a la que ya nos hemos referido, la aparición de siete bloques temáticos que habrían de tratarse con complejidad creciente a lo largo de los cursos tercero, cuarto y quinto; y otra, como han puesto de relieve González-Martínez (1981-1982, pág. 64), el aumento de los contenidos a impartir.

En el Ciclo Superior, los programas de la geografía no sufrieron modificaciones desde la perspectiva que a nosotros nos interesa¹⁸. En el sexto curso —haciendo hincapié en Europa, la Cuenca Mediterránea y España—, se mantuvo una «Geografía Física». En séptimo, sobre la base de continentes y no zonal, se ofreció una «Geografía Descriptiva» de España, Europa y América, tratando con detalle a los países iberoamericanos. Si bien, y dado el enorme volumen de la materia a impartir, se intentó una reducción de la misma al recomendar el estudio paradigmático de algunos «ejemplos» en la programación indicativa ministerial: «estudiar una nación europea mediterránea y otra atlántica», o «...dos países, uno de América del Norte y otro de América del Sur, destacando sus aspectos más definidos»¹⁹. Países que, aunque como «individuos» poseerían una especificidad propia, estarían dentro del «tipo» más genérico elegido. En octavo curso se propuso una «Geografía Humana y Económica» de ámbitos espaciales diversos: España, Europa,

¹⁷ La programación del séptimo curso se cubría totalmente con la historia.

¹⁸ A pesar de su importancia, dejamos de lado críticas según las cuales esta normativa legal rompe «...por completo la unidad de la Ciencia Geográfica...», o que a la misma subyace una concepción de la geografía como «...un auxiliar de la Historia; como un conglomerado de conocimientos que ayuden meramente a enmarcar en el espacio terrestre los acontecimientos históricos que se estudian en cada curso (González-Martínez, 1981-1982, pág. 67).

¹⁹ Real Decreto 3.087/1982 de doce de noviembre de 1982.

sobre la base de instituciones supranacionales, Asia, Africa, Oceanía y las Zonas Polares. Y también aquí, en relación con Africa y Asia, se planteó la aplicación del «principio ejemplar» como criterio reductor de contenidos en la clase de geografía.

Como síntesis de todo lo expuesto, puede afirmarse sin lugar a dudas que los *Programas Renovados*, al igual que toda la legislación educativa española promulgada a partir de la Ley General de Educación, supusieron una nueva desatención a lo que debiera ser una propuesta de innovación curricular bien fundamentada desde el punto de vista teórico. Junto con las *Orientaciones Pedagógicas* han sido considerados recientemente con total acierto —Escudero-Area-González (1983, págs. 6, 16 y 28— como un «currículo inerte», cuya capacidad para transformar la práctica educativa desarrollada en las aulas se vio enormemente debilitada, lo cual, en nuestra opinión, fue debido mucho más a las contradicciones internas apuntadas en el modelo didáctico elegido que a ciertas dificultades externas que frenaron su implantación y desarrollo.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN: CUATRO TESIS PREVIAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN NUEVO CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA

En las páginas anteriores hemos puesto de manifiesto una serie de problemas planteados en nuestro país por los intentos de renovación educativa que se han llevado a cabo desde la promulgación en el año 1970 de la Ley General de Educación. Los cuales, en nuestra opinión, han tenido doble raíz; por una parte, su falta de fundamentación teórico-educativa; y, por otra, las dificultades inherentes tanto al modelo didáctico eficientista por el que se optó como a la vía de innovación curricular propuesta.

Tomando como ejemplo el caso concreto de la EGB, creemos haber puesto de relieve dos cosas fundamentales. La primera de ellas se refiere a la falta de coherencia interna de las alternativas ofrecidas por parte de la administración educativa, puesto que los preámbulos y los programas oficiales que han regulado este nivel a partir del año 1970 respondían a dos maneras muy distintas de entender la didáctica. Mientras que en aquellos se hacía énfasis en que la finalidad del proceso educativo era la consecución por parte del alumno de determinados objetivos de aprendizaje —concepción «formalista» de la didáctica—, en éstos, lo significativo era de facto la asimilación de la estructura de las disciplinas científicas —concepción «materialista» de la didáctica—. La segunda cuestión está relacionada con la similitud de las propuestas conservadoras y progresistas para la renovación de la enseñanza de la geografía realizadas entre 1970 y 1984, puesto que, tanto unas como otras,

coincidían en dos rasgos muy importantes: su estancamiento científico-general y científico-educacional.

Por otra parte, somos perfectamente conscientes del carácter provisional de las ideas que se han expuesto aquí para dar una explicación al fracaso de los sucesivos intentos realizados para reformar la situación la situación de la geografía como materia de enseñanza —y no solamente en la EGB—, ya que, para comprobar su validez debiera tenerse presente tanto la bibliografía científica educacional y geográfica como la literatura didáctica sobre nuestra disciplina, aparecida en España desde 1970.

No obstante, y a pesar de haber dejado de lado el estudio del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de la EGB²⁰, creemos que pueden mantenerse como hipótesis de trabajo los puntos de vista aquí señalados en relación con la falta de fundamentación educacional de los diseños curriculares elaborados hasta el momento desde instancias muy diversas. Pues, en los mismos, no aparecen claramente expuestas ni razonadas unas series de fases imprescindibles para la planificación del mismo: la selección de los objetivos (*aims*) geográficos en función de lo que aportasen para la consecución de las metas educacionales previamente propuestas; la elección de la estructura conceptual (paradigma) geográfica a través de la cual se alcanzarán dichos objetivos; la selección y elaboración de los objetivos de aprendizaje teniendo presente los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor; la selección de los temas y unidades para lograr los objetivos prefijados, y la preparación de todo lo relacionado con la evaluación.

Al estar convencidos de que la apertura de un amplia discusión nacional sobre los problemas de la geografía como materia de enseñanza es una condición imprescindible para la propuesta de alternativas con u. mínimo de futuro para las mismas, exponemos a continuación en forma de breves tesis para el debate, una serie de ideas que pudieran motivar la misma:

1. *La renovación de las didácticas especiales ha de basarse, ineludiblemente, en unos conocimientos sólidos científico-educacionales.*

Toda didáctica especial, a la hora de dar respuesta a sus interrogantes básicas —¿para qué, qué, cuándo, y cómo enseñar algo?—, ha de tener como punto de referencia prioritario a las Ciencias de la Educa-

²⁰ Sobre esta cuestión, consúltese Dirección General de Educación Básica (1984, págs. 32-45). En lo que respecta a nuestra materia, tras los cuatro bloques temáticos que se proponen se esconden problemas similares a los ya indicados. En relación con la propuesta de una alternativa para la geografía de este nivel educativo que difiere bastante de las presentadas hasta el momento en España, véase Capel-Luis-Urteaga (1984).

ción, puesto que no necesariamente todo aquello que tiene un valor científico posee un interés formativo. Dado que en el ámbito educacional existen varios modelos didácticos, que se caracterizan por defender una cierta articulación entre los objetivos, los contenidos y el conjunto de la estructura organizativa de la enseñanza, las propuestas renovadoras de la enseñanza de las materias que componen el currículo escolar han de estar fundamentadas, desde el punto de vista científico-educacional, en alguno de dichos modelos.

2. *El rasgo más importante de la geografía como materia de enseñanza ha sido su secular atraso científico-general y científico-educacional.*

Una de las constantes históricas del sistema educativo español ha sido siempre el atraso con el que se han adoptado innovaciones habidas en otros países. Esta debilidad —efecto y no causa de otras servidumbres que no viene al caso mencionar aquí—, se manifiesta en las disciplinas escolares, una de las cuales es la geografía. Materia en la que, por lo menos desde finales del pasado siglo, puede detectarse la existencia de un doble atraso: científico-general y científico educacional, así como su consideración como una ciencia natural y no social. Atraso científico-general, puesto que a nuestro país llegan con grandes dificultades concepciones científicas —como la geografía positivista, la geografía regional, la geografía teórica, la geografía fenomenológica o la geografía radical— con arraigo en el extranjero en determinados contextos históricos. Y atraso científico-educacional, que es debido al hecho de que no se siga con la debida atención la discusión pedagógica internacional. La consideración naturalista de la geografía se pone de relieve en su escasa atención prestada a lo social, pues, como dijo uno de sus grandes maestros, nuestra disciplina era la ciencia de los lugares y no de los hombres. La consecuencia de todo ello, fue su pérdida de significación social como ciencia y como materia de enseñanza.

3. *La renovación de la didáctica de la geografía propuesta en la Ley General de Educación se frustró por no prestar atención al doble atraso en el que se encontraba sumida la misma.*

Con la promulgación en el año 1970 de la Ley General de Educación se esperaban superar en buena medida las dificultades endémicas de nuestro sistema educativo, contándose desde entonces con una normativa legal que se inserta claramente dentro del modelo didáctico eficientista. El desarrollo de la LGE se hizo dentro de un contexto poco favorable, no sólo porque no se llevó a cabo una modificación a fondo de todo el aparato educativo en lo que se refiere a ciertas condiciones infraestructurales, sino, también, por la falta de perspectiva teórica con la que se diseñó y realizó la reforma.

En el campo de las didácticas especiales, la idea del cambio alcanzó muy pronto un gran eco debido a los movimientos de renovación pedagógica, si bien hay que señalar que se llevó a cabo dentro de un contexto difícil. Impulsados por el objetivo fundamental de utilizar la educación como motor del cambio social —cosa, por otra parte, totalmente legítima—, se propusieron el cambio de su práctica cotidiana de trabajo sin prestar excesiva atención a la conveniencia de acudir previamente a algún modelo de innovación curricular que les posibilitase un diseño, una realización, una evaluación y una comprensión racional de la misma. En el campo de la enseñanza de la geografía española se ha pretendido durante los últimos veinte años algo paradójico: renovar la misma, pero sin plantear claramente que ésto, hecho seriamente, exigía la superación del doble atraso al que nos hemos referido. El resultado de esta manera de actuar ha sido doble: el reduccionismo psicológico y/o herramentista de la didáctica, por una parte; y, por otra, la presentación de alternativas que, al no estar fundamentadas educacionalmente, nos ha llevado a un callejón sin salida y al desencanto.

La aparente contradicción entre lo que exponemos y el éxito de estas propuestas habría que buscarla en tres factores: la falta de profesionalidad del docente y, por ello, la dificultad, dentro de una práctica empirista de la enseñanza, para poder captar el sentido de su quehacer; el papel desempeñado por las editoriales como agentes que, al regirse por el criterio de la búsqueda del máximo beneficio, no favorecen el desarrollo de la innovación; y la acentuación coyuntural en la España de las autonomías de la función de las Ciencias Sociales en la escuela como creadoras y/o reforzadoras de la conciencia regional o nacional.

4. *La solución a buena parte de los problemas de la geografía como materia de enseñanza, pasa, ineludiblemente, por la superación de la miseria teórica de las alternativas que se proponen.*

La recuperación del atraso científico y educacional al que nos hemos referido en las tesis anteriores, tiene como requisito previo a la presentación de alternativas el prestar atención a lo siguiente: los modelos didácticos existentes en el campo educacional; el análisis de los criterios empleados en nuestra disciplina para la fijación de los objetivos de aprendizaje; las pautas utilizadas para la secuenciación de los contenidos en la clase de geografía; los modelos de desarrollo curricular y su impacto en la realización de nuevas propuestas para la enseñanza de la geografía; y la necesidad de conocer a fondo los conceptos curriculares que se han usado en la renovación de la enseñanza de la geografía en otros países. Todo ello, vinculado a cuestiones que tienen que ver con las posibilidades de planificar la enseñanza a corto, medio y largo plazo, así como con el papel que desempeña la evaluación durante el proceso de desarrollo curricular.

Es necesario, pues, un profundo cambio de orientación a la hora de plantearse la superación de los viejos problemas de la geografía como materia de enseñanza. Los profesores interesados en ello —junto a las exigencias a la administración para que cree las condiciones que permitan el que la renovación se haga en las horas laborales y no en los ratos libres a base de voluntarismo—, deben comenzar a abordar esta cuestión sin prisas, reconociendo que no es una tarea breve que haya de realizarse inmediatamente en el terreno del hacer, sino que presenta múltiples problemas cuyo tratamiento exige horas de estudio, de reflexión teórica y de investigación, que debe realizarse, eso sí, en el marco de una estrecha relación entre teoría y praxis.

Oviedo/Santander, noviembre 1984.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, P.: *La didáctica de la geografía: diez años de evolución*. «Geo-Crítica», n.º 36, Barcelona, noviembre, 1981, 25 pp.
- BEDDIX, R.: «Geographical Education since 1960: a personal view», en HUCKLE, J. (Ed.): *Geographical Education. Reflection and Action*. Oxford University Press, 1982, pp. 10-19.
- BIDDLE, D. S.: «Course planning in geography», en GRAVES, N. J. (Ed.): *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Longmann, The Unesco Press, 1982, pp. 272-312.
- BLANKERTZ, H.: «Didáctica», en SPECK, J. y WEILE, G. (Eds.): *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona, Herder, 1981 (1.ª ed., 1970), pp. 272-312.
- BOARDMANN, D.: *Geography in British Schools in the 1980s*, «Journal of Geography», vol. 82, March-April, 1983, pp. 64-71.
- BOBBITT, J. F.: *The curriculum*. Boston, Houghton Mifflin, 1918.
- BROOK, G. A.; BROOK, G. L.: *Trends in geographic education in British secondary schools*, «Journal of Geography», 79, 1980, pp. 60-70.
- CAPEL, H.: *Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona, Barcanova, 1981, 509 pp.
- CAPEL, H.; LUIS, A.; URTEAGA, L.: «La geografía ante la reforma educativa», ponencia presentada al *Simposio de Ciencias Sociales: la geografía y la historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo currículo*. Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid, 14-18 de mayo, 1984; publicada en «Geo-Crítica», n.º 53, Barcelona, septiembre, 1984, 77 pp.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M.: *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*, «Infancia y Aprendizaje», n.º 23, Madrid, 1983, pp. 57-74.
- CIRRINCIONI, J. M.; DECAROLI, J.: «Developing curriculum for Geographic Education», en MANSON, G. A. y RIDD, M. K. (Eds.): *New perspectives on geographic education: putting theory into practice*. Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque/Iowa, 1977, pp. 39-54.

- DELVAL, J.: «La elaboración de programas escolares y la formación de conocimientos. Comentarios sobre el «Documento Base», en *Los programas renovados de la EGB. Análisis, crítica y alternativas*. Madrid, I.C.E. de la Universidad Autónoma, 1981, pp. 13-22.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA/M.E.C.: *Anteproyecto para la reforma de la Segunda Etapa de EGB. Documento I y II*. Madrid, abril 1984, 55 pp (mecanografiado).
- ESCUADERO, J. M. y GONZÁLEZ, M.^a T.: *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel de profesor*. Murcia, enero 1984, 125 pp. (mecanografiado).
- ESCUADERO, J. M.; AREA, M. y GONZÁLEZ, M.^a T.: *Aproximación al diseño de material impreso de apoyo para el diseño de programas renovados*. Santiago de Compostela, julio, 1983, 80 pp. (mecanografiado).
- GIL CARNICERO, P.: *Génesis de la noción de espacio en el niño: un estudio sobre la formación de conceptos espaciales en el niño*, 2 vols. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. J. L. Pinillos, Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid, 1982, 496 pp.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya, 1981, 238 pp.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: «La pedagogía implícita en los programas renovados de EGB», en: *Los programas renovados de la EGB. Análisis, críticas y alternativas*. Madrid, I.C.E. de la Universidad Autónoma, 1981b, pp. 57-67.
- GÓMEZ Y RODRÍGUEZ DE CASTRO, F.: «La organización de la EGB. Perspectiva comparada», en *Los programas renovados de la EGB. Análisis, críticas y alternativas*. Madrid, I.C.E. de la Universidad Autónoma, 1981, pp. 68-74.
- GÓMEZ MENDOZA, A. J.; ORTEGA, N.: *El pensamiento geográfico*. Madrid, Alianza, 1982, 530 pp.
- GONZÁLEZ, J. L.; MARTINEZ, N.: *Principios para una programación de la Geografía en la Educación General Básica*. «Didáctica Geográfica», n.º 8-9, Murcia, noviembre-mayo, 1981-1982, pp. 57-73.
- GRAVES, N. J. (Ed.): *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Longmann, The Unesco Press, 1982, 394 pp.
- HARD, G.: «Laenderkunde», en JANDER, L.; SCHRAMKE, W.; WENZEL, H.-J. (Eds.): *Metzler Handbuch fuer den Geographieunterricht. Ein Leitfaden fuer Praxis und Ausbildung*. Stuttgart, Metzler, 1982, pp. 145-151.
- HAUBRICH, H.: «Lehr- und Lernziele», en HAUBRICH, H. et al.: *Konkrete Didaktik der Geographie*. Braunschweig, Westermann, 1982 (1.^a ed., 1978), pp. 9-36.
- HAUBRICH, H. (Ed.): *International Focus on Geographical Education*. Braunschweig, Westermann, 1982a, 292 s. (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, vol. n.º 34).
- HELBURN, H.: «Reflections on the High School Geography Project», en HUCKLE, J. (Ed.): *Geographical Education. Reflection and Action*. Oxford University Press, 1982, pp. 20-28.
- HERNANDO, A.: «Los procesos de renovación de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía en Estados Unidos y algunos países europeos», en *II Coloquio Ibérico de Geografía*, Lisboa, 13-17 de octubre de 1980; Lisboa, 1982, pp. 49-68.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales*. Barcelona, Ariel, 1980 (1.^a ed., 1976), 465 pp.
- LERENA, C.: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid, Akal, 1983, 643 pp.

- LUIS, A.: *¿Didáctica o metodología? Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de ciencias sociales de «Rosa Sensat»*. «Cuadernos de Pedagogía», n.º 89, Barcelona, mayo 1982, pp. 51-5 s.
- LUIS, A.: *Notas sobre la renovación de la enseñanza de la geografía en la RFA (1950-1970)*. «Revista de Geografía», vols. XVI-XVII, Barcelona, enero-diciembre, 1982-83, pp. 129-137.
- LUIS, A.; URTEAGA, L.: *Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar*, «Geocrítica», n.º 38, Barcelona, marzo, 1982, 48 pp.
- MCNEE, R. B.: «La geografía: ¿posee una estructura?, ¿se la puede descubrir? El caso del Proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria», en CHORLEY, R. J. (Ed.): *Nuevas tendencias en Geografía*, Madrid, IEAL, 1975 (1.ª ed., 1973), pp. 437-473.
- NUEVAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS. *Educación preescolar. Educación General Básica (1.ª y 2.ª etapa). Educación permanente de adultos*. Madrid, Escuela Española, 1978, 101 pp.
- PLANS, P.: *La Geografía en la Educación General Básica y en el nuevo Bachillerato*. «Didáctica Geográfica», n.º 1, Murcia, mayo 1977, pp. 7-20.
- POZO, J. I.; CARRETERO, M.: *El adolescente como historiador*. «Infancia y Aprendizaje», n.º 23, Madrid, 1983, pp. 75-90.
- POZO, J. I.; CARRETERO, M.: *¿Enseñar historia o contar «historias»? Otro falso dilema*. «Cuadernos de Pedagogía», n.º 111, Barcelona, 1984, pp. 45-50.
- POZO, J. I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M.: *Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia*. «Infancia y Aprendizaje», n.º 24, Madrid, 1983, pp. 55-68.
- SARASA, J. L.: *Situación actual y futura de la Geografía en la EGB española*. «Didáctica Geográfica», n.º 6, Murcia, noviembre, 1980, pp. 37-45 (es la reproducción de la comunicación presentada al II Coloquio Ibérico celebrado en Lisboa en 1980; Lisboa, 1982, pp. 15-26).
- SCHRAMKE, W.: *La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico*. «Geo-Crítica», n.º 26, Barcelona, marzo 1980 (1.ª ed., 1978), 52 pp.
- SCHULTZE, A.: *Historia crítica contemporánea de la geografía escolar alemana*. «Geografía y Sociedad», n.º 1, Santander, 1981 (1.ª ed., 1979), 34 pp.
- VILA, J.: *Introducción al estudio teórico de la geografía (I)*. Barcelona, Ariel, 1983, 377 pp.
- WALFORD, R.: *British School Geography in the 1980s: an easy test?* «Journal of Geography in Higher Education», vol. 6 (2), 1982, pp. 151-59.

RESUMEN

A partir de la Ley General de Educación (1970) se realizan en España una serie de reformas escolares que incorporan los rasgos esenciales del modelo curricular eficientista, pudiendo también sentar las bases de lo que en el ámbito de la educación internacional se conoce como revolución curricular. La falta de fundamentación científico-educacional tanto de las propuestas oficiales como de las diversas contestaciones a las mismas —así como el escaso desarrollo de la geografía española en el plano científico-general—, frustraron el cambio que la enseñanza de la geografía, como la de otras materias, debiera haber experimentado si las

nuevas propuestas se hubiesen orientado hacia la consecución de objetivos comportamentales y no hacia la mera reproducción de los contenidos de la disciplina.

RÉSUMÉ

Depuis la Loi Générale d'Éducation (1970) una série de réformes scolaires ont vu le jour en Espagne qui incorporent les traits essentiels du modèle curriculaire efficientiste, pouvant aussi établir les bases de ce qu'on connaît comme «révolution curriculaire» dans le cadre international de l'enseignement. L'absence de fondements científico-educationnels aussi bien dans les propositions officielles que dans les diverses contestations qu'elles reçurent unie au faible développement de la géographie espagnole dans le domaine scientifique général firent échouer le changement qu'aurait du subir l'enseignement de la géographie, comme celui d'autres matières, si les nouvelles propositions s'étaient orienté vers l'obtention d'objectifs comportamentels et non vers la simple reproduction des contenus de la discipline.

ABSTRACT

Since the General Education Act (1970) a serie of educational reforms have been carried out in Spain incorporating the essentials characteristics of the behavioural orientated curriculum model, and also establishing the basis of what is known internationally in the educational world as the «curriculum revolution». The lack of scientific-educational justification, both in the official proposals and in the diverse critical responses to these, together with the limited development of Spanish geography at the general scientific level, hindered the change that the teaching of geography, as well as that of other subjects, should have experienced if the new proposals had been orientated towards behavioral objectives and not towards merely reproducing the contents of the discipline.