

## ESTUDIOS

## La adaptación de los planes de estudios y de los cuestionarios de Geografía, al nivel de los alumnos de Enseñanza Media \*

PEDRO PLANS

*Profesor de Geografía del Colegio «Gaztelueta» (Vizcaya)*

## UN NUEVO ESPIRITU

En la actualidad está candente en todos los países el problema de la adaptación progresiva de los planes y programas de enseñanza a la capacidad psicológica, e incluso fisiológica, de los alumnos. Por ello, es natural que la investigación pedagógica en los últimos años se dirija con frecuencia a confrontar los niveles de estudios con los resultados del análisis científico de la receptividad intelectual de los alumnos en cada una de las etapas de su desarrollo somático y mental.

Se trata, pues, de un espíritu nuevo que ha venido a sustituir al criterio dogmático y unilateral de viejos sistemas didácticos.

Desde el punto de vista concreto de la enseñanza de la Geografía, es preciso destacar que esta tendencia renovadora orientó los trabajos de la Comisión de Pedagogía de la UGI con ocasión del último Congreso celebrado en Estocolmo (1).

¿Y qué características del pensamiento del alumno deberán tenerse en cuenta al orientar los planes de estudios y los cuestionarios corres-

pondientes a cada uno de los ciclos del Bachillerato? ¿Qué materias habrá que incluir en ellos en función de esas características?

Estos interrogantes y algunos más se plantean al abordar el tema de la presente ponencia.

## EL PRINCIPAL PROBLEMA

Al proyectar un plan de estudios o al orientar unos cuestionarios para la Enseñanza Media no podemos limitarnos a reflejar en ellos el esquema que nuestro espíritu de hombres maduros posee acerca de nuestra disciplina. Por más que intentáramos reducir la escala de nuestros conocimientos, nunca llegaría a producirse la adecuación de esos criterios—porque en definitiva seguirían siendo hechura nuestra—con el mundo de intereses y aptitudes reales del niño o del adolescente.

Al elaborar un plan de estudios o al redactar unos cuestionarios para la Enseñanza Media deberemos tener en cuenta antes que nada la realidad psicológica de los alumnos a los que vayan dirigidos. La enseñanza de la Geografía, como la de cualquier disciplina del Bachillerato, para ser eficaz, tendrá que adaptarse a las distintas etapas del crecimiento mental del alumno.

El principal problema pedagógico reside, por tanto, en conformar—sin violencias—la Geografía moderna a la mentalidad de los alumnos en cada uno de los ciclos del Bachillerato. La experiencia de muchos geógrafos dedicados a la En-

\* Este artículo es el texto de una ponencia presentada en el coloquio sobre problemas de la enseñanza de la Geografía de Zaragoza, en diciembre de 1961, de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias. Se ha creído preferible no modificarla, y ello explica el estilo en que está redactado.

(1) R. CLOZIER: *La pédagogie au Congrès de l'U. G. I. à Stockholm*. «L'Information Géographique.» Mai-Juin 1961, núm. 3, págs. 122-124.

señanza Media en todo el mundo nos dice que para ello no es preciso despojar a nuestra disciplina de su contenido esencial (2).

En cuanto a la forma de realizar esta adaptación puede establecerse de antemano que «la realidad geográfica es tan varia que siempre es posible considerarla bajo un aspecto adecuado a la mentalidad de los escolares» (3).

### LOS CICLOS DEL BACHILLERATO

Pasemos a examinar las características psicológicas de los alumnos en cada uno de los ciclos educativos del Bachillerato para intentar establecer en función de ellas lo que a nuestro juicio podrían ser las líneas directrices de planes y cuestionarios.

#### a) ALUMNOS DE DIEZ, ONCE Y DOCE AÑOS

El niño, a partir sobre todo de los diez años, experimenta un rápido cambio intelectual, emocional y social. Los importantes progresos de su intelecto ofrecen en este ciclo inicial de los estudios secundarios nuevas e importantes posibilidades a la enseñanza de la Geografía.

La mentalidad del niño se libera del egocentrismo que definía hasta este momento su personalidad, y sabe observar. Su pensamiento se afirma por una lenta «decantación de la objetividad» (R. Hubert). Ahora bien, el intelecto de un niño de esta edad «es razonable, pero aún no es racional». Posee una estructura tal que las conexiones, las relaciones de causa a efecto las obtiene más por intuición que obedeciendo a un auténtico proceso reflexivo. Está a mitad de camino entre el pensamiento egocéntrico de un niño de siete y ocho años y el pensamiento conceptual que posee ya el adolescente de quince a dieciséis años. Es un pensamiento que Debesse califica de *nocional*.

Esta estructura nocional de la mentalidad del chico se apoya en una mayor capacidad de atención sostenida; en un poder acrecentado de la memorización y en las primeras posibilidades del análisis (4).

Hay, además, otro factor que aumenta el rendimiento escolar a esta edad: el niño lee mucho

mejor, y extrae de sus lecturas conocimientos nocionales—descripciones—que su memoria graba a menudo con pasmosa fiijeza.

¿Con qué espíritu se debe, pues, abordar la enseñanza de la Geografía en esta edad? Sin duda con ese mismo espíritu nocional que caracteriza la estructura mental del chico.

¿Y qué aspectos definen la enseñanza nocional de la Geografía?

La enseñanza nocional de la Geografía es aquella que tiende a enfrentar al alumno con la realidad concreta, sensible, de los hechos geográficos; con el «cómo son» estos hechos; no con el proceso—complejo siempre—de su génesis (5). La enseñanza nocional de la Geografía se basa a la vez en la observación directa de las realidades que componen el ambiente local y en la observación indirecta—a través de mapas, fotografías o de cualquier otro medio de visualización—de las realidades más lejanas (6).

Es evidente que el chico de once y doce años posee un bagaje de experiencias personales suficientes para imaginar ambientes y circunstancias diferentes de las que constituyen el círculo restringido de su experiencia habitual. Puede distinguir sobre el mapa una cordillera de un macizo, saber cómo son las sabanas africanas y cómo viven los hombres en los oasis del Sahara.

No podemos dejar de tener en cuenta el impacto—de magnitud e importancia insospechadas—que en los niños de hoy producen la lectura, el cine y la televisión. Hay que contar además con esa multitud de imágenes que penetran continuamente a través de sus sentidos, simplemente al ojear una revista, al mirar las láminas de un libro, al contemplar un anuncio o al entretenerse ordenando su colección de sellos o de cromos.

El niño de hoy tiene, sin duda, una imaginación más viva que el de antaño; sobre todo más avezada a construir sobre elementos reales.

También hoy día se han incrementado las posibilidades que el niño tiene de viajar, incluso en ambientes sociales de pocos recursos.

Los niños de hoy, en definitiva, viven mucho más que los de otro tiempo, lo que para ellos constituye «otros mundos».

El pensamiento de un niño de diez y once años, apoyándose en la realidad observable, comienza a generalizar, pero solamente hasta un cierto nivel. En modo alguno se les puede insinuar a estos alumnos—repetimos—algo que haga referencia a la compleja urdimbre de relaciones causales sobre las que estos hechos reposan. Ello rebasa por completo el marco estrecho y aún incierto de sus posibilidades.

Así, por citar un ejemplo de nuestra propia experiencia, el alumno de primero o segundo

(2) UNESCO: *L'insegnamento della Geografia*. Alcuni suggerimenti e consigli. La Nuova Italia, edit. 134 páginas, 1.ª edición. Florencia, 1950, pág. 74.

(3) UNESCO: *L'insegnamento della Geografia*. Alcuni suggerimenti e consigli. La Nuova Italia, edit. 134 páginas, 1.ª edición. Florencia, 1950, pág. 74.

(4) M. L. DEBESSE ET M. DEBESSE: *Place de l'enseignement géographique au cours du développement de l'enfant*. La Géographie. Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré. Ed. Bourrellier, 125 págs. con 10 figs. + 1 lám. Paris, 1953, págs. 34-41.

(5) P. PLANS: *La enseñanza nocional de la Geografía*. «Nuestro Tiempo.» Número especial dedicado a «La educación de la juventud en la Enseñanza Media.» Diciembre de 1961. Año VIII. Vol. XV, núm. 90, páginas 1528-1533.

(6) M. L. DEBESSE ET M. DEBESSE: *Loc. cit.*, páginas 38-39.

puede llegar a saber que el suelo de la Península Hispánica está formado principalmente por tres rocas: arcilla, caliza y granito. Delante del mapa mural, de un croquis trazado en la pizarra, de varias fotografías y de algunas muestras de esas rocas, podrá poseer activamente a través del diálogo socrático orientado por el profesor qué territorios de la Península están formados por cada roca y cómo es su relieve. Hasta aquí, lo nocional; el cómo. Pero el porqué de estos hechos rebasa por completo sus posibilidades. Naturalmente, es posible conseguir la simple repetición mecánica, sin comprender de qué va, por supuesto, de que «en la Península hay un viejo macizo granítico que constituye el núcleo de nuestro territorio; macizo que fué arrasado por antigua erosión y recubierto, posteriormente, por materiales sedimentarios modernos». Esto, o algo muy parecido, es lo que muchas veces se pretende. Para percatarse de ello basta ojear algunos textos corrientes de Geografía de España. Ahora bien, el grabarse en la cabeza el enunciado teórico de este proceso y de otros semejantes es, para el profesor, una meta más fácil de conseguir que la enseñanza nocional. ¿Por qué? Por el poder de memorización, a veces prodigioso a estas edades. Pero esto no forma ni formará jamás a un niño de once y doce años.

El estudio elemental de la Geografía general y de la regional—la de su propia patria y la mundial—son, por tanto, plenamente aconsejables en este ciclo que marca el umbral de la Enseñanza Media.

Se trata de encauzar la capacidad de raciocinio del niño y hacerle extender sus observaciones—mediante el empleo de mapas y el adecuado material gráfico—a tipos de paisajes lejanos para desembocar en clasificaciones—tipos de montañas, tipos de casas, etc.—que en esta edad sustituyen a las explicaciones (7).

Nos referimos, naturalmente, a una Geografía general fundamentalmente descriptiva, pero con posibilidades de dar al niño una imagen viva de los fenómenos físicos y humanos de los que la Tierra es teatro.

En la práctica docente con chicos de diez a doce años nunca es necesario—si esta necesidad no se crea artificialmente—entrar en pormenores abstractos acerca del origen y la evolución de los fenómenos que se describen. La actividad concreta estimula sus sentidos y potencias; la exposición abstracta les desanima. Este desánimo engendra el hastio y el tedio. Es entonces cuando la enseñanza, y aun la misma convivencia escolar, se convierten en un problema.

#### b) ALUMNOS DE TRECE A DIECISIETE AÑOS

Esta etapa comprende los dos ciclos clásicos de la enseñanza secundaria universalmente admitidos por los educadores: un primer ciclo, que co-

rresponde a los trece y catorce-quince años, y un segundo ciclo, o ciclo superior, de los catorce-quince a los diecisiete años.

##### 1. Primer ciclo.

Acabamos de ver que la etapa de once-doce años representa en el desarrollo del niño una fase intelectual activa. A esta fase le sucede un periodo de *tassement*, de embotamiento intelectual, consecuencia de una acentuada inestabilidad psíquica. Es el comienzo turbulento de la crisis de la adolescencia, que en nuestro plan de bachillerato coincide sustancialmente con los cursos tercero y cuarto.

Está claro que los cuestionarios y programas deberían reflejar esta discontinuidad en el desarrollo mental de los alumnos, pero siempre dentro aún de la línea de enseñanza nocional y activa.

Es indudable, sin embargo, que los chicos de trece y catorce años son capaces de asimilar ya una exposición más sistemática de esas nociones. Al mismo tiempo cabe ampliar considerablemente la extensión de las mismas.

##### 2. Segundo ciclo

Hacia los catorce-quince años, el chico se encuentra en el umbral de la adolescencia, que viene caracterizada por un conjunto de despertares: un despertar físico, un despertar emotivo, un despertar sentimental, un despertar religioso y un despertar intelectual.

En este ciclo tiene lugar una *reprise* por la voluntad de la actividad funcional de la razón. El pensamiento del adolescente de quince años es aún un pensamiento precientífico, pero lleno de curiosidad por los grandes problemas humanos. Es un pensamiento ya racional, apto para elaborar conceptos generales a partir de hechos particulares. El adolescente, por la vía del razonamiento inductivo, se eleva a la idea de ley científica y adquiere la noción de causalidad a través de la investigación de unas circunstancias concretas. Estudia los efectos de las variaciones que sufren las condiciones de la experiencia, comprueba los resultados y deduce las relaciones posibles (8).

Es el momento en que la enseñanza de una Geografía nocional debe dar paso a una Geografía racional.

Los cuestionarios deben reflejar ya el armazón explicativo de la Geografía General. La enseñanza racional de la Geografía puede y debe llevar a un adolescente a situar los hechos de Geografía Física según las leyes del orden

(7) R. CLOZIER : *Loc. cit.*

(8) M. L. DEBESSE ET M. DEBESSE : *Loc. cit.*, pág. 40.

universal de las cosas, y los hechos de Geografía Humana en la vida misma, con todos los complejos socioeconómicos que ella lleva consigo (9).

En este ciclo de enseñanza genética de la Geografía, los principios de comparación y de extensión conducirán de un modo natural a formular la interpretación de los hechos que se estudien, de acuerdo con el espíritu de la Geografía General. Cualquier hecho geográfico —una montaña, un río, una ciudad, etc.— no deberá ser analizado solamente en sí mismo, como una pieza única y rara, sino como un elemento de un conjunto armónico en el que todos sus aspectos se aclaran y complementan mutuamente (10).

Como afirma Demangeon, «precisamente el sentido de la generalidad de los hechos terrestres da a la Geografía casi todo su valor educativo». El profesor que enseñe Geografía a adolescentes deberá procurar que la atención de sus alumnos no se centre sobre un único hecho, sino que deberá pasar, «por contraste o por extensión, del cuadro local o regional al cuadro mundial» (11). Al hablar del Macizo Central de Francia, por ejemplo, habrá que referirse a los otros macizos de la Europa herciniana; una explicación sobre el Sahara no podrá hacerse sin mencionar otras regiones áridas, y no se podrá tratar de la trashumancia en España sin decir algunas palabras sobre este hecho de Geografía Humana en el resto de los países mediterráneos, ni de los *barren grounds* canadienses sin hablar de la tundra siberiana.

Pero el que los alumnos lleguen a considerar los hechos geográficos con una visión mundial no es nada fácil y exige del profesor una información siempre puesta al día y el hábito de «ver las cosas geográficamente» (12).

Como es natural, para llegar a estas comparaciones es indispensable familiarizar a los chicos con el uso de un atlas escolar que contenga mapas pluviométricos, climáticos, orográficos, de población, económicos, etc., bien concebidos, ya que los mapas, al permitir establecer relaciones entre los lugares y los hechos, «hacen surgir el espíritu de comparación que es la fuente del espíritu de explicación» (13).

La enseñanza de la Geografía en la adolescencia reviste, pues, un interés insoslayable. Todos los países occidentales se han dado cuenta de la importancia trascendental del conocimiento geográfico de su territorio, y no hay en ellos institución docente o plan de estudios donde no se enseñe a alumnos de quince, dieciséis o diecisiete años la Geografía de su patria con un criterio moderno.

(9) *Ibid.*

(10) A. DEMANGEON: *Du rôle de la Géographie dans l'enseignement*. La Géographie. Cahiers... *Op. cit.*, páginas 3-9.

(11) A. DEMANGEON: *Loc. cit.*, pág. 7.

(12) A. CHOLLEY: *La Géographie*, Guide de l'étudiant. Presses Universitaires de France. 2.ª ed., 218 págs. con cinco figuras.

(13) A. DEMANGEON: *Loc. cit.*, pág. 7.

## LA GEOGRAFIA EN NUESTRO BACHILLERATO ACTUAL

Intentemos proyectar ahora cuanto llevamos dicho sobre el plano actual de la Geografía en nuestro Bachillerato.

Es bien sabido que a partir de 1957 la Geografía se estudia en el bachillerato solamente en primero, con la Geografía de España, y en segundo al que le ha cabido en suerte nada menos que toda la Geografía General, más la Universal.

En el Preuniversitario, de acuerdo con la forma en que ha cristalizado este curso a través de una compleja serie de vicisitudes, se da un cursillo de tema geográfico, que varía cada año de acuerdo con la mente del legislador. Así, el tema correspondiente al actual año académico de 1961-62 es «Fuentes de energía».

### a) LA GEOGRAFIA EN EL PRIMER CURSO

Salta a la vista inmediatamente una circunstancia de añeja tradición en nuestro Bachillerato: el estudio de la Geografía de España ha sido siempre una asignatura farragosa y antipática de la que se quejan con frecuencia nuestros escolares.

Y esto, ¿por qué? A mi entender, porque tal y como se expone corrientemente la Geografía de España carece de interés y aliciente para un niño de once y doce años.

Para mí, la raíz principal de tal desviación está en el hecho de que se suele encerrar la descripción de todas las regiones hispánicas en moldes uniformes, bajo epígrafes comunes a todas ellas, haciéndose tabla rasa de los duros contrastes que las diferencian. Con esto, naturalmente, la personalidad de cada región queda por completo desdibujada, y un estudio como el regional, tan atrayente —para los niños también—, se reduce a establecer un árido catálogo de los aspectos físicos, humanos y económicos de cada región, catálogo que, como es normal, confunde y hasta al niño.

Esta triste realidad constituyó una de mis primeras y más angustiosas experiencias cuando comencé a enseñar Geografía a bachilleres y a interesarme por los problemas de su didáctica. Por aquel entonces recogí el testimonio de un niño de segundo que no me resisto a transcribir —más tarde habría de corroborarlo a través de diversas encuestas hechas entre alumnos de estos cursos—: «Por más que estudie el libro de Geografía de España —son palabras textuales— me hago un lío en la cabeza, porque confundo siempre las cosas de una región con las de otra.»

Llegados a este lugar, creo vale la pena insistir en un aspecto que considero de la mayor im-

portancia: el punto de vista científico coincide plenamente con el interés pedagógico, porque el único modo de que una lección de Geografía regional resulte siempre nueva y útil para los escolares es romper con esos esquemas «cómodos, pero monótonos», y reagrupar sus elementos, a fin de reconstruir el carácter propio de aquella porción de superficie terrestre que se estudia (14). «Es por esta evocación de la naturaleza y de la vida regionales por lo que la Geografía atrae a los niños», afirmaba Demangeon (15).

Me parece evidente, en consecuencia, que media un abismo entre exponer la Geografía de la región catalana, pongamos por caso, dentro de los enunciados tradicionales de situación, extensión, relieve, costas, clima, hidrografía, vegetación..., agricultura, minería, industria, etc.—que serán los mismos a utilizar para Levante o para Galicia, por ejemplo—, o, al contrario, reagrupar sus rasgos físicos y humanos, destacando su originalidad dentro de un esquema parecido al siguiente: «El extremo nordeste de España. Un relieve variado. Las cordilleras catalanas están cortadas transversalmente por varios valles. Más humedad que en Levante. En Cataluña viven casi cuatro millones de personas. Barcelona, capital de Cataluña. La industria de tejidos», etc.

Naturalmente es éste un marco solamente válido para nuestra región catalana, que nada tendrá que ver, como es lógico, con el que podría ser adecuado para Levante: «Montañas cercanas a la costa. El trabajo de los ríos. La sequedad del verano. El regadío, las huertas», etc. O para Galicia: «Un macizo granítico. Una región que vive del mar. Suelos poco fértiles. Una población en aumento», etc. (16).

Es preciso, por tanto, presentar a los alumnos en los manuales y en las clases aquello que constituye la originalidad geográfica de cada región—es decir, aquello que la tipifica—, originalidad que podrá partir bien de un factor natural o de una combinación especial de varios de ellos que originen un determinado tipo de paisaje, bien de la acción del elemento humano. Serán, pues, esos hechos fundamentales los que deberán ponerse de manifiesto, relegando a un segundo plano, y, en su caso, omitiendo, los caracteres secundarios.

#### b) LA GEOGRAFIA EN EL SEGUNDO CURSO

Hay que decir, en primer lugar, que resulta bastante discutible el que la Geografía de España preceda a las nociones de Geografía General. Esta novedad respondió sin duda al criterio, en principio válido, de ir de lo más próximo a lo

más remoto; que lo local y regional sirviese al niño de introducción a una Geografía vista a escala mundial. Será muy interesante contrastar en este aspecto las experiencias del profesorado. Personalmente creo que siempre a la hora de la verdad las nociones de Geografía General son introducción necesaria e indispensable al ciclo de estudios geográficos de la enseñanza secundaria. El problema está en desarrollar correctamente estas nociones de Geografía General, que creemos tendrían que volver al primer curso.

La solución, para mí, está clara: estas nociones de Geografía General son las que debieran orientarse por el camino de lo conocido a lo desconocido, de lo próximo a lo remoto. Esta Geografía General, concebida en plan nocional, apoyada en cuanto sea posible en la observación de todo aquello que impresiona directamente los sentidos del niño, sí que puede enseñarse, sin excesivas dificultades, en primer curso. Sin duda es mucho más interesante, útil y formativo el que el niño se compenetre con los cambios que el ritmo estacional impone en nuestras latitudes en la naturaleza y en la vida—cosa que está al alcance de sus sentidos—que no forzar los resortes de su inteligencia intentando que comprenda el complicado mecanismo de las estaciones, en función del movimiento de traslación de la Tierra alrededor del Sol, difícilmente inteligible para un adolescente, e incluso para muchos adultos (17).

Dijimos que en segundo curso se enseña toda la Geografía General, más la regional del mundo. Este aspecto merece alguna reflexión:

La ineficacia de los planes anteriores de Bachillerato se achacó en buena parte a un excesivo número de asignaturas por curso. El *slogan* que sirvió de portavoz al vigente plan de 1957 fué descongestionar de asignaturas el Bachillerato. Pero esta descongestión ha sido, por lo menos en el caso de la Geografía, algo aparente, ya que se ha traducido en «comprimir» las enseñanzas de mala manera. Parece realmente desorbitado pretender, como en la actualidad ocurre, que los alumnos de segundo vean toda la Geografía General y toda la Universal; el resultado es el de siempre: memorismo, verbalismo. Con ello el contenido de las materias queda reducido a un puro esquema, que repele al niño.

Otra tristísima consecuencia de esta «compresión» de materias y programas en el nuevo plan: desde los doce años de edad el bachiller español no estudia más Geografía.

Es cierto que la Geografía de los cursos primero y segundo, desarrollada desde un punto de vista activo y nocional, puede y debe jugar un importante papel en la formación del niño. Sin embargo, estas asignaturas en ningún caso pueden asegurar más que una parte de la formación geográfica del futuro bachiller, ya que corresponden solamente a una etapa de su desarrollo intelectual.

(14) UNESCO: *Op. cit.*, pág. 63.

(15) A. DEMANGEON: *Loc. cit.*, pág. 8.

(16) Nuestra experiencia personal en la enseñanza de la Geografía regional de España con chicos de diez a doce años la hemos vertido en un manual, actualmente en prensa.

(17) M. L. DEBESSE ET M. DEBESSE: *Loc. cit.*, pág. 38.

El alumno de cursos superiores del Bachillerato, con sus dieciséis o diecisiete años, es —valga la frase— una persona diferente del niño de diez u once que estudió Geografía de España y Geografía Universal en primero y segundo. Con esta frase no queremos negar la inevitable continuidad del yo en la persona humana, pero si pretendemos resaltar la tremenda diferencia que existe entre un niño de diez u once años y el chico de diecisiete. Las materias que entonces debió aprender de un modo nocional tendrá que volver a verlas al nivel de su nueva estructura mental y de acuerdo con los métodos adecuados a su nueva personalidad. Para que la enseñanza geográfica adquiera toda su eficacia formativa es preciso llevarla, por tanto, a años sucesivos.

Pero el error cometido adquiere una especial gravedad si se tiene en cuenta que los dos primeros cursos de nuestro Bachillerato, en razón de la edad y características psicológicas —y hasta fisiológicas— de los alumnos que los cursan, deben constituir, en cierto modo, una prolongación de la enseñanza primaria. De ahí que creamos no incurrir en exageración al afirmar que la Geografía ha sido eliminada como disciplina oficial de los años fundamentales del Bachillerato. No se han tenido en cuenta las transformaciones radicales que lleva consigo el desarrollo psíquico y somático del alumno desde los diez hasta los dieciséis o diecisiete años, en que finaliza sus estudios de Enseñanza Media. Se ha actuado como si un niño de diez años y un adolescente de quince o dieciséis fuesen en la práctica sujetos equivalentes en el plano pedagógico.

En lo sucesivo, por tanto, ¿qué conocimiento tendrán nuestros bachilleres de la Geografía de las potencias que actualmente rigen los destinos del mundo? Y cuando menos, a los dieciséis años, ¿recordarán algo de la Geografía del país en que viven y que les vió nacer? Está claro que no cabe esperar milagros de esas dos únicas asignaturas de Geografía cursadas en plena edad infantil.

Si la Geografía ha adquirido hoy en día un valor tan actual, ¿por qué no proseguir en la adolescencia la formación geográfica de nuestra juventud? ¿O es que la realidad patria es algo tan poco apreciable que no merece se le conceda un lugar destacado en el Bachillerato? ¿Por qué empeñarse en que los estudios geográficos del Bachillerato se conviertan en patrimonio exclusivo de la niñez?

Lógicamente la Geografía debiera ocupar un lugar en la formación de los alumnos en los años correspondientes al ahora llamado Bachillerato superior. Así sucede en todos los países cultos. En ellos se enseña Geografía desde hace mucho tiempo a chicos de quince, dieciséis o diecisiete años, sin que se les haya ocurrido, por ahora, borrarla de sus cuadros de asignaturas.

Y, por último, no puedo dejar de referirme a algo que también como españoles nos afecta a todos: es el hecho insólito de haber sido eliminada nada menos que la Historia de España

como asignatura con personalidad propia del Bachillerato español. A nadie puede escapar el hecho de que hoy día esta materia figura simplemente como parte integrante de un denso conglomerado de toda la Historia Universal, centrado en un único curso del Bachillerato: el cuarto.

## LOS MANUALES DE TEXTO

Los manuales de texto constituyen un grave problema paralelo al de los planes y cuestionarios.

En general, los libros de texto que usan nuestros alumnos de primero y segundo de Geografía están plagados de errores, mal escritos y pedagógicamente mal orientados.

Es evidente que un defecto fundamental de muchos de los libros de texto que circulan hoy día es el presentar la materia de forma esquemática y sin tener en cuenta para nada la mentalidad del chico que ha de usarlos.

Por otra parte, es natural que a planes y cuestionarios violentamente «comprimidos», correspondan manuales que son poco más que una serie de afirmaciones estereotipadas y frases cortadas de estilo casi telegráfico, salpicadas de nomenclatura carente de vida. Se trata, en una palabra, de esa horrible Geografía a la que los ingleses, con fina ironía, motejan de Geografía de *capas and bays*: Geografía de «cabos y golfos».

Pero ¿por qué la mayor parte de nuestros textos son algo tan apartado de la vida que vive el alumno, de lo que éste siente, ve, oye, toca y palpa? ¿Por qué nuestros manuales se limitan a enunciar fórmulas dogmáticas que nada dicen al chico que los lee? ¿Por qué no se les describen las cosas con frases llanas, sencillas y asequibles?

Tal vez por un falso temor a extenderse demasiado. Sin embargo, nada más inútil y deformador para el espíritu del alumno que esas dosis comprimidas que le ofrecen tantos textos de Geografía como único alimento para su inteligencia, dejándolo en un mar de confusiones cuando, después de la explicación del profesor, se enfrenta él solo con lo que le dice el libro.

Además, como son precisamente las descripciones, las narraciones, las que despiertan el interés del chico y cautivan su atención, y éstas faltan en nuestros textos, no es raro que se les caigan a los chicos de las manos.

Se necesitarían descripciones de la realidad geográfica hechas a su medida, constituyendo el cuerpo central de cada lección. Sin embargo, actualmente se recomiendan fragmentos de una serie de trabajos de pura investigación geográfica, escogidos un tanto al azar, para que sirvan de lectura geográfica al final de las lecciones.

En estas condiciones el profesor tiene que dedicar lo mejor de sus energías y la mayor parte del tiempo disponible a desentrañar los enigmas

contenidos en el texto. Así la enseñanza queda subordinada al manual con notable reducción del valor formativo de las clases. Porque ¿acaso no es inhumano que en un libro para alumnos de diez y once años, sin una explicación o descripción previas—para tomar un ejemplo entre muchos que podrían citarse—, se defina una estepa como región en la que «el suelo aparece cubierto por grupos discontinuos de hierbas ralas»? ¿Qué sentido puede tener para el chico la palabra «discontinuo»? ¿Qué imagen puede evocar en un niño de diez años el adjetivo «ralo», difícil de por sí y usado aquí en forma metafórica? ¿No sería preferible decirle al niño lisa y llanamente, a partir de la observación de una fotografía, que una estepa está constituida por hierbas que se disponen en pequeños grupos o manojos separados unos de otros, dejando entre ellos espacios de suelo al descubierto?

Como el alumno que se enfrenta con su manual se tropieza casi siempre no con una descripción ágil, coloreada, viva, sino con frases escuetas que retiene tras un violento esfuerzo de todas sus potencias, su lectura no enriquece su capacidad de expresión oral y escrita. Y vienen los desánimos, los complejos y los dramas familiares: el chico no estudia.

#### LA GEOGRAFIA EN EL PREUNIVERSITARIO

Creemos que en el Preuniversitario actual se enfrenta al alumno con unos temas excesivamente especializados y restringidos, cuyo objetivo no parece fácil precisar. Este curso se nos presenta así como un híbrido entre Bachillerato y doctorado de Universidad.

El Preuniversitario actual no nos parece que tenga más razón de ser que la de mantener la letra de la ley. Su vacuidad como tal preuniversitario nos parece evidente. No es más que un curso como los otros seis del Bachillerato, cuyo único misterio consiste en que los temarios de algunas de sus enseñanzas—Filosofía, Literatura, Geografía—no están fijados de antemano. Varían anualmente de acuerdo con una concepción algo pintoresca del concepto de «centro de interés».

La llamada *Pedagogía nueva* elaboró el concepto de «centro de interés» como un punto de partida para establecer sus programas. En torno a una serie de objetos que atrajesen espontáneamente la atención de los alumnos elaboraba las unidades didácticas. Partía de lo inmediatamente conocido para remontarse a lo universal. No se trataba en ningún caso de cursos monográficos teóricamente concebidos, sino de que la experiencia habitual—local o temporal—guiara la actividad educativa. Centrar, tratándose al fin de cuentas de bachilleres, la enseñanza de la Geografía en el estudio de Portugal, Italia, la

hidrología o las fuentes de energía no parece que responda al concepto de «centro de interés». Y pretenderlo cuando desconocen la Geografía de su patria me parece incalificable.

El verdadero «centro de interés» resulta útil cuando cada institución educativa construye su propio plan de acuerdo con las características geográficas, históricas, económicas y sociales de la localidad en que radica y con respecto al núcleo social al que dirige su enseñanza.

El espíritu inicial del curso preuniversitario se ha desvirtuado, creemos, y en este momento ese curso no es más que una experiencia en proceso de liquidación.

Indudablemente un Bachillerato superior de tres años—quinto, sexto y séptimo—, con una única prueba de madurez al término del séptimo curso, es la solución que muchos padres, profesores y alumnos están esperando.

Este séptimo curso, con enseñanzas que hoy se echan muy de menos, como la historia inmediata que explica nuestro presente y proyecta viva luz para afrontar conscientemente el porvenir; una visión geográfica de este mundo actual, en el que muchas barreras nacionales están en trance de desaparecer, y de las características más sobresalientes de la geografía patria contribuirían a llenar un vacío peligrosísimo para el futuro en la formación intelectual y humana de nuestra juventud.

Una última observación para terminar:

Estas reflexiones han girado en torno a los planes de estudios y a los cuestionarios de Geografía del Bachillerato. Ahora bien: los planes de estudios y los cuestionarios, con ser algo muy importante, no constituyen el problema principal de la enseñanza. Convendrá, y mucho, que obedezcan a orientaciones sensatas. Los desfueros cometidos con ocasión de la última reforma lo corroboran. No obstante, nuestra historia educativa en lo que va de siglo demuestra que las reformas en la Enseñanza Media intentadas con la ley en la mano no afectan más que a los aspectos más externos de la educación; a una delgada capa cortical: horarios, algunos cambios en la distribución de las asignaturas por cursos, un número mayor o menor de esas barreras que ahora se llaman exámenes de grado o prueba de madurez de preuniversitario, un dirigismo más o menos acentuado en materia de edición y elección de textos, etc. Lo íntimo, lo sustancial, permanece, salvo ligeras variaciones, en el mismo estado.

Y es que posiblemente el problema principal reside en algo más profundo; creo que es, por encima de todo, un problema de metodología; en último término, un problema de personas y de instituciones (18).

(18) J. L. GONZÁLEZ-SIMANCAS: *Misión actual del centro educativo*. «Nuestro Tiempo.» *Op cit.*, págs 1466-1481.

No basta con elaborar planes de estudios, cuestionarios y programas bien orientados. Hacen falta educadores capaces y entusiastas para hacerlos vida.

### CONCLUSIONES

- Los planes de estudios y los cuestionarios de Geografía—como los de cualquier otra disciplina—deben orientarse en función de las características psicológicas del alumno.
- A los chicos de diez a trece y catorce años debe enseñarse una Geografía noclonal, apoyada en la observación de hechos concretos y en el conocimiento de ejemplos típicos.
- El adolescente de quince a diecisiete años puede y debe recibir una enseñanza genética de la Geografía.
- En Geografía regional es necesario destacar en primer lugar aquellos hechos fundamentales que dan a cada región su originalidad.
- En primer curso, una Geografía general orientada en plan noclonal deberá servir de introducción a la Geografía de España, que convendría llevar al segundo curso.
- Debe proseguirse en los años sucesivos la formación geográfica de nuestros bachilleres.
- Sustituir el tema monográfico variable del Preuniversitario por una visión geográfica del mundo actual y de los aspectos básicos de la Geografía española, haciendo especial hincapié en su posible proyección hacia el futuro.
- Son necesarios manuales que, junto a una información exacta, consecuencia del estrecho contacto de su autor con los avances más actuales de la ciencia geográfica, expongan la materia de forma pedagógica: tratándose de chicos de diez a trece años, siempre en un plano noclonal.