

**HACIA UNA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA DESDE
LA PERSPECTIVA SOCIAL Y ECONOMICA DE LA
CIENCIA GEOGRAFICA PROPUESTA POR EL
INSTITUTO GEOGRAFICO DE LA UNIVERSIDAD
DE KARLSRUHE (R.F.ALEMANA).-**
Miguel Angel Cadrecha y Caparrós

**Dr. en Teología y Lic. en Filosofía
(alumno de 3^o de Ciencias Humanas)**

Son muchas las inquietudes despertadas en los últimos años acerca de las cuestiones didácticas en el ámbito escolar. El presente trabajo intenta, simplemente, poner al alcance de los interesados en el problema educacional un material de no fácil acceso por cuestiones de idioma, al mismo tiempo que se señalan algunos aspectos de interés de esta propuesta alemana. El esquema que desarrolla el presente escrito es el siguiente:

- 1.0.0 El planteamiento de la Geografía social en Alemania:**
 - 1.1.0 La génesis de la Geografía social
 - 1.1.1 Ratzel
 - 1.1.2 P.M.Vidal de La Blache
 - 1.1.3 O.Schlüter
 - 1.1.4 H.Bobek y W.Christaller
 - 1.2.0 El paso a la concepción geográfico-social
 - 1.3.0 Definición de la Geografía social
- 2.0.0 Los cambios recientes en la Geografía alemana**
 - 2.1.0 D.Bartels
 - 2.2.0 37. Congreso anual de geógrafos alemanes (Kiel, 1969)
 - 2.3.0 41. Congreso anual de geógrafos alemanes (Mainz, 1977)
- 3.0.0 Didáctica de la Geografía propuesta por el Instituto geográfico de la Universidad de Karlsruhe (1970-1974).**
 - 3.1.0 Delimitación del campo de la presente exposición y dificultades didácticas a las que se enfrenta
 - 3.2.0 El concepto de "escuela total" de E.Ernst

- 3.3.0 Metas de la Didáctica de la Geografía en la escuela
- 3.3.1 Tarea de la enseñanza de la Geografía
- 3.3.2 Formulación de unos objetivos de enseñanza
- 3.3.3 Metas didácticas para la Geografía
- 3.3.4 Metas generales de enseñanza en Geografía
- 4.0.0 **Algunas conclusiones a lo expuesto**

Finalmente he de agradecer a la Sra. Prof. M-R. Piñeiro el material suministrado y las orientaciones dadas para el desarrollo del presente trabajo, así como a Dña. M. Angeles Pérez por haberme animado a que escribiera estas líneas.

1.0.0 **El planteamiento de la Geografía social en Alemania:**

Ha de aclararse al principio, que la Geografía social pertenece a la dirección de investigación más reciente de la Geografía. Un elevado número de geógrafos considera aún hoy a la Geografía social como un campo de investigación y de experimentación, el cual carece de una tradición académica; así la Geografía social es para ellos un apéndice de la Antropogeografía con connotaciones procedentes de la Sociología, e.d.: reducen la Geografía social a un área especial, más o menos, subordinada a la "Geographie des Menschen" -Geografía del hombre o geografía humana-, como se hace con la Geografía de la Religión o la Geografía del transporte y de las comunicaciones, etc. Otros geógrafos no llegan tan lejos y consideran a la Geografía social como un área parcial subordinada a la Geografía económica: así el canon disciplinario de la Geografía humana se ve enriquecido con un aspecto más, pero sin dar lugar a ninguna modificación ni a enfoque distinto. Un tercer grupo de geógrafos reducen toda la cuestión a una mera distinción, sin importancia semántica; así utilizan los conceptos de Antropogeografía, Geografía humana y Geografía social de una forma más o menos sinónima y para la misma realidad: la "Geographie des Menschen" en un sentido tradicional; ello viene favorecido por el hecho de que el idioma inglés distingue -como acertadamente señalan los Prfs. Ruppert y Schaffer (1)- débilmente el significado de las palabras "human" y "social" con respecto a otros idiomas europeos.

Sin embargo, la Geografía social parece presentarse como un nuevo enfoque de la disciplina geográfica y ello como resultado de los problemas *relativos* a la tarea educativa, objeto y unidad de la ciencia geográfica a las que se están enfrentando los geógrafos de nuestro tiempo.

1.1.0 **La génesis de la geografía social:**

La génesis de este modo de concebir la Geografía, que es en definitiva a lo que responde la determinación "Geografía social", se sitúa en el mismo desarrollo de la ciencia geográfica de este siglo, remontándose incluso a la

1.1.1 obra de RATZEL "Anthropogeographie" (1882), la cual señala en Geografía una fase determinística o geodeterminística, en la que se deja apreciar el influjo de las teorías darwinianas de la evolución de las especies(2).Ratzel llega incluso a sobrevalorar la influencia directora de la naturaleza sobre el desarrollo de la civilización y la historia humana y trata de buscar "los rasgos fundamentales de la aplicación de la Geografía a la Historia".Así la joven Antropogeografía adquirió rasgos determinísticos naturales, creyéndose que la civilización de un país estaba determinada previamente por su configuración natural, quedando relegadas a segundo plano las relaciones hombre-naturaleza (cosa que superará la moderna Geografía social) (3).

1.1.2 La reacción más importante a esta toma de postura por parte de Ratzel tuvo lugar por parte del geógrafo francés P.M.VIDAL DE LA BLACHE en su obra "Les conditions géographiques des faits sociaux" (1902), con el que se inaugura una fase posibilista de la Geografía social, según la cual la plasmación de la acción humana sobre la superficie terrestre es considerada como resultado de la iniciativa y de la lucha del hombre por su existencia, el cual actúa sobre el medio natural, utilizando y valorando de formas diferentes sus posibilidades. Esta nueva fase, pues, acentúa la relativa autonomía del hombre frente a la influencia de la naturaleza, lo que supone la condición previa más importante para el desarrollo de la Geografía social. En rigor, entonces, no puede afirmarse -según creo- que Vidal de la Blache desarrollase sus ideas a partir de una radical contraposición intelectual a la teoría del medio ambiente propuesta y desarrollada por F.Ratzel; el geógrafo francés fue ante todo un empírico, dedicado casi exclusivamente a estudios regionales, en los que ve, que "al hombre le corresponde, cada vez más y más, el papel de causa y no el del efecto".Así, en lo fundamental, el "principio de adaptación activa" aparece ya en el pensamiento de Vidal de la Blache y las relaciones hombre-medio-naturaleza se presentan liberadas de determinismos unilaterales -no dañadas por cualquier tipo de determinismo- y abiertas para una nueva y constructiva reflexión.

La influencia de Vidal de la Blache es significativa. Sus teorías -afirman K.Ruppert y F.Schaffer- "han conseguido un lugar fijo para el elemento social en la Geografía. La Geografía social francesa moderna se retrotrae directamente hasta él. Lo mismo sucede con la escuela de Utrecht. Las escuelas de tradición antropogeográfica y de Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, se han visto también obligadas, cada vez con mayor intensidad, a introducir su concepto en la discusión metodológica, si bien -y en lo que al tiempo se refiere- muy posteriormente y tras largos rodeos." (4).

- 1.1.3 Otto SCHLÜTER con su obra "Die Ziele der Geographie des Menschen" (1906) se convirtió a principios del siglo en uno de los críticos más implacables de Ratzel, en Alemania, e inauguró con el concepto de "paisaje cultural" la fase morfogenética, que supuso un período estéril, conduciendo a largas discusiones sobre el concepto de "Landschaft" (paisaje) y a una sobrevaloración de lo estructural-formal en Geografía. La insuficiencia del enfoque morfogenético en la explicación de paisajes culturales complejos como, p.e., la ciudad puso en acción, como por carambola, la Geografía urbana, la cual mediante Hans BOBEK con su artículo "Grundfragen der Stadtgeographie" (1927) supone la aparición del método funcional, que introduce la fase funcional en la génesis de la Geografía social y que analiza los campos más importantes de la vida humana según sus conexiones, subordinando las metas de ordenamiento espacial a unas determinadas ideas valorativas o modelos (Wertvorstellungen). Así la teoría de los lugares centrales de W. CHRISTALLER y sus campos de influencia representan, p.e., uno de los primeros y más conocidos intentos de modelos espacio-funcionales (5). Intentos que realizarán sucesivamente Bobek y Partzsch (1964).

1.2.0 El paso a la concepción geográfico-social:

Toda la génesis precedente puso a los geógrafos en disposición de valorar los intentos realizados y a intentar unas bases operacionales de cara a la problemática en que estaba sumergida la Geografía. Así H. Bobek ya en su artículo "Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie" (1948) reconoce la desventaja del método funcional, al conceder escasa atención a los actores en el sistema.

Con el reconocimiento de que los portadores de funciones y los creadores de las estructuras espaciales son, en última instancia, los grupos humanos se realizó el giro y se dió el paso de una Antropogeografía funcional a la Geografía social. Ello supone como dice G. Schwarz, citando a A. Demangeon (6), el "renunciar a considerar al hombre como individuo pues, solamente, la antropología y la medicina, pero no la geografía humana, pueden alcanzar resultados científicos partiendo del estudio del individuo. La Geografía humana investiga a los seres humanos dentro de una colectividad de los grupos y de sus acciones, en tanto que éstas han sido originadas a partir de una comunidad. Tenemos que partir, por tanto, en nuestras investigaciones, del grupo y no del individuo" (7). Corría el año 1948. Así toda Antropogeografía que no quiera dejar de lado los conocimientos de las ciencias sociales modernas, sólo puede ser una Geografía de los grupos humanos, e.d.: una Geografía social.

Todo este planteamiento lleva a que los geógrafos alemanes de finales de

los años 60 distinguen varias ramas dentro de la Geografía social, las cuales vienen dadas por las distintas funciones básicas del hombre, que tienen como consecuencia exigencias específicas de espacio; así se habla de:

1. Las funciones "reproducirse y vivir en comunidad", las cuales conducen a la Geografía de la población, a la Geografía política y a la Geografía de la Religión.

2. La función "habitar", a la que le corresponde en primera línea la Geografía del poblamiento.

3. Las funciones "trabajar y "aprovisionarse y consumir", a la que se uniría la Geografía económica, la del comercio y la de los mercados.

4. La función básica "educarse", tratada por una Geografía social de la educación.

5. La función "descansar" que daría lugar a una Geografía del ocio.

6. Finalmente, una Geografía de las comunicaciones que se ocuparía de los aspectos espaciales de la función "desplazarse"(8).

Ahora bien, las ramas propuestas para la Geografía social no suponen -como se podría pensar- una disgregación del campo geográfico ni una dispersión de la Geografía hacia las ciencias afines más importantes, sino que producen un efecto integrador, pues todos los campos funcionales se centran en la sociedad. La Geografía social trata de explicar los fenómenos espaciales de la sociedad a partir de la articulación conjunta de los grupos sociales y de sus funciones básicas; de esta forma no es posible una separación rígida de las ramas aisladas de la Geografía social, convirtiéndose en superfluas las reflexiones sobre la escala de prioridades. Puede ser perfectamente posible analizar uno u otro campo funcional con las correspondientes muestras y procesos espaciales, pero nunca puede dejar de considerarse el posterior ensamblamiento con el portador de la función y finalmente, con la sociedad, con sus comportamientos de funciones interdependientes.

No se trata -como señala E. Otremba (9)-, de rastrear en todas las ramas de la Antropogeografía, buscando elementos geográfico-sociales posibles para hacer con ellos una "nueva" Geografía social. Sin embargo, en ningún caso puede limitarse -señalan K. Ruppert y F. Schaffer- la Geografía social al tratamiento de situaciones urgentes político-sociales.

1.3.0 Definición de la Geografía social:

Después de lo visto, se puede decir que la concepción geográfico-social resulta del desarrollo posterior de la Antropogeografía funcional bajo aspectos científico-sociales. Así F. Schaffer define a la Geografía social como *la ciencia de las formas de la organización espacial y de los procesos conformadores de espacio de las funciones existenciales básicas (Grundda-seinsfunktionen) de los grupos y sociedades humanas*".

En la presente definición se dejan observar dos concepciones sobre lo espacial: una estructural -que aspira a la comprensión y explicación de las estructuras sociales diferenciadas regionalmente y de la diferente fisonomía espacial de las funciones vitales de los grupos sociales- y otra procesal -que orienta su interés hacia el surgimiento o la transformación de las estructuras espaciales existentes; interpretándose el "paisaje" como campo de procesos, a partir del cual y por medio de las actividades de los grupos se regeneran, cristalizan o modifican nuevas estructuras. Esto no significa, en ningún caso, el descuido de la situación geográfico-física, pues ésta puede influenciar los procesos de valoración en las decisiones relativas a la existencia.

Si se quiere, aquí podemos encontrarnos con un posibilismo geográfico-social de nuevo cuño. Vidal de la Blache lo indicó ya, en lo fundamental, en el cambio de siglo. Más tarde, en 1971, K. Ruppert y F. Schaffer -a quienes hemos seguido en la anterior exposición- señalan que la Geografía social se convierte en un principio integrador, que imposibilita la independencia de las disciplinas parciales, pues "al desarrollo del sistema valoración-comportamiento-proceso-situación espacial, portado por los grupos e influido por el medio, le corresponde un significado particular. Con ello, se han modificado esencialmente desde Friedrich Ratzel las ideas sobre el comportamiento hombre-medio; desde la determinación natural de las civilizaciones, pasando por la relativa autonomía del hombre sobre la naturaleza en el sentido de Vidal de la Blache, el camino ha conducido a la relativización social de todos los hechos espaciales. (11).

2.0.0 Los cambios recientes en la Geografía alemana:

El cambio de perspectiva propuesto por la Geografía social, que venía gestándose ya, como hemos visto, desde principios del presente siglo, y la influencia de la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, Bloch, Fromm y otros filósofos) en el campo del pensamiento con su elaboración de la teoría crítica, que se dirige contra la abstracción y el idealismo de la teoría tradicional y marca la relatividad de todo conocimiento en su carácter mediato a través de la praxis social, declarándose materialista, originan la disputa del positivismo en la Sociología alemana -enmarcándose en ella la revuelta estudiantil del 1968-, que debe ser considerada como el marco teórico que permite entender las discusiones de la Geografía alemana y la reacción estudiantil no sólo en lo que respecta a la Geografía regional y del paisaje, sino también frente al nuevo tipo de

2.1.0 racionalidad propuesto por la obra de D. BARTELS "Zur Wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen" (Wiesbaden, 1968), , en la que propone como objetivo el refundamentar la

Geografía humana de forma que lo básico de ella sea la coherencia lógica de sus postulados teóricos, sin eludir con ello una serie de problemas relativos a las ciencias positivas y procurando que esta nueva fundamentación geográfica resulte sostenible desde el punto de vista metateórico; reconociendo, al mismo tiempo, la imprecisión del concepto tradicional de "Landschaft"(paisaje), propone Bartels los conceptos de "área", "región" y "campo" para así lograr una caracterización formal de la investigación y una elaboración de modelos descriptivos de las distribuciones espaciales. Bartels subraya que es preciso buscar leyes, que "nos expliquen y permitan predecir no sólo las propiedades cambiantes del sistema, sino además la situación de los elementos del mismo"(12); señala también el autor, que el trabajo del geógrafo consiste -según esta toma de posición- en la descripción e interpretación de concatenaciones y en el análisis de la difusión de fenómenos sobre la superficie terrestre, incluyendo, o no, sus modificaciones temporales; así a través de un enfoque corológico la Geografía estudiaría la relación existente entre la estructura espacial formal, la estructura topológico-geométrica de los fenómenos y las conexiones y relaciones reales de intercambio entre los mismos.

De este modo, la obra de Bartels -aparecida en un momento de crisis de identidad de la Geografía en el campo de la enseñanza y de dudas sobre su utilidad como ciencia aplicada (13)-hay que considerarla como la primera propuesta en el ámbito alemán de un "nuevo paradigma"(14) en sustitución del clásico de la Geografía regional y del paisaje. La propuesta constituyó, evidentemente, un intento de introducir en Alemania el "paradigma"cuantitativo que ya había alcanzado considerable prestigio en los ámbitos anglosajón y escandinavo.

2.2.0 En este contexto el '37 CONGRESO ANUAL DE GEOGRAFOS ALEMANES', celebrado en Kiel en 1969, lleva a debate varios puntos de suma importancia de cara a la Didáctica de la Geografía tales como: Discusión interna sobre los fundamentos de la Geografía, Geografía y profesión, la cuestión de la separación de la Geografía en dos disciplinas nomotéticas distintas: Geografía física y Geografía humana,...El 37 Congreso de Kiel significó la puesta en cuestión del paradigma de la Geografía regional y del paisaje, a la vez que la de algunos aspectos de la nueva propuesta de D.Bartels, señalando la necesidad que tenía la ciencia de proporcionar un "conocimiento crítico" frente a la llamada "neutralidad" de la ciencia, pues aceptar la neutralidad es aceptar siempre el sistema en que se vive y ello supone una posición política pasivamente expresada.

2.3.0 Más tarde, en el '41 CONGRESO ANUAL DE GEOGRAFOS ALEMANES, celebrado en Mainz en 1973, se recoge en parte las propuestas estu-

diantiles formuladas en 1968 y se acepta la pérdida de prestigio de la Geografía en el ámbito escolar, en la Universidad y como ciencia aplicada; ello supone un grave problema que no sólo es tenido en cuenta por un número cada vez mayor de estudiantes y profesores "progresistas" en Alemania, sino que los mismos sectores más tradicionales del profesorado se han percatado de que es posible, que, en un plazo no muy lejano, la Geografía desaparezca como materia de enseñanza.

En este intervalo de tiempo las tesis defendidas por Bartels han ido ganando prestigio y poder académico y el principio de la unidad de la Geografía se muestra como el punto de confluencia actual entre los "viejos" y "nuevos" geógrafos(15).

- 3.0.0 Desde este ámbito de discusión, crisis y evolución de la Geografía alemana, que aunque muy breve considero indispensable, es desde donde tenemos que acercarnos a la presentación de la *Didáctica de la Geografía que propone el 'Instituto Geográfico de la Universidad de Karlsruhe'* en su tema: "Curriculum-Desarrollo en las escuelas y ejemplos del cambio didáctico (16), correspondiente a la "Introducción en la Geografía económica y social" (17), ya que la bibliografía que presenta corresponde al periodo 1970-74.

En las páginas siguientes me limitaré a la presentación de los principios teóricos de didáctica y de los objetivos de enseñanza que se proponen, al mismo tiempo que comentaré en parte, desde mi punto de vista, algunos de estos aspectos. Dejo al margen la presentación de juegos didácticos de simulación, pues éstos, de algún modo, son resultado de las tomas de posición en el aspecto práctico de una determinada teoría didáctica(18).

- 3.1.0 Delimitado el campo de la presente exposición, debe observarse el interés y optimismo -creo que basado en la realidad-, que el Dr.E.Ernst nos comunica, al afirmar que la Geografía, como ciencia, está preparada para elaborar una base teórica de cara a los aspectos sociales y políticos en que vivimos y, también, para extraer de esa teoría consecuencias directas para la enseñanza en la escuela, a la que se concibe como una organización de la sociedad en que está englobada. Esta afirmación del geógrafo alemán no supone la ocultación de las dificultades, que se presentan para el desarrollo de una didáctica de la Geografía en el ámbito escolar, entre las que señala: el ambiente de discusión sería en torno al modo mejor de ayudar a los alumnos a situarse en el mundo que les rodea y a realizarse en él como seres humanos.

Las dificultades y la oscuridad que presenta el modo de organizar esa ayuda, que facilite al alumno situarse en el mundo y que le lleve a una integración correcta y a una socialización válida -problema que acapara,

desde distintas perspectivas, la atención de la discusión sobre el "currículum" y la llamada "construcción de la realidad"(19).

El problema acuciante -y que pide una urgente solución, añadiría- de muchos maestros perdidos en su labor y papel de instrumentos de enseñanza y que deben aprender de nuevo a definir su misión sin partidismos ni privatizaciones, que obstaculizan que los alumnos lleguen a una auténtica experiencia personal, la cual se señala como objetivo último y más elemental de la función de enseñar (20).

3.2.0 La escuela para el Dr.Ernst -esta concepción y toma de posición es muy importante para comprender su posición didáctica- se presenta como una "escuela total",e.d.: "como una nueva forma de organización que intenta llegar a ser una sociedad futura justa",capaz de superar "el hasta ahora vigente 'streaming-system' que no fué siempre ni es una integración social" y de pretender "como meta principal el capacitar a los alumnos a orientarse racionalmente en el mundo, a promover una acomodación a las exigencias de la vida y a mantener responsablemente un orden democrático"(21). Concepción que, como se puede apreciar, no está de más que tuviéramos presente en nuestra situación actual y contexto histórico.

En este ámbito afirma el citado geógrafo, que la Geografía ha tomado siempre en serio su misión de confrontar a los alumnos con las preguntas de la representación del mundo y del entorno, aunque -añade- no siempre han estado ausentes de ella los intereses y necesidades históricas y las presiones del entorno, en que tuvo que desenvolverse. No obstante, parece claro que la geografía tiene en común con otras ciencias y asignaturas no sólo el que haya ofrecido el "qué" de su saber científico, sino también el que haya trabajado de forma intensiva en el "cómo" dar a conocer ese saber y desde hace pocos años -desde la discusión ardua e intensiva sobre los "currícula"- haya introducido en su horizonte de preguntas el "para qué" de su saber. Para tomar conciencia de lo dicho, basta el observar la evolución de los textos escolares de Geografía desde los años 50 a nuestros días (22).

3.3.0 Con lo dicho anteriormente, debemos preguntarnos directamente: *¿Qué metas u objetivos, pues, debe perseguir en su didáctica escolar la Geografía hoy? , puesto que hoy es evidente -y sobre ello nos ha llamado la atención la indispensable discusión sobre el "currículum" en unión con la nueva psicología del aprendizaje-, que no nos podemos conformar con la simple preparación de lecciones y postulados según la moderna problemática de la Geografía. La Didáctica de la Geografía no puede seguir basándose en la transmisión memorística de cosas sabidas, ni tampoco en el uso de un material a reproducir mecánicamente,ni aún debe apuntar a la adquisición de un conocimiento simple de ordenación de continentes y*

países, de zonas de climas y de vegetación, de círculos culturales,...

En Didáctica de la Geografía -subraya el Dr.Ernst(23)-se intenta y trata hoy de conseguir unos objetivos de enseñanza que susciten un auténtico aprendizaje (24), que exige por sí mismo una operacionalidad con claros elementos de control y unas situaciones de configuración de la realidad, pues lo que interesa en la misión de educar, como resultado, es que los alumnos alcancen la capacidad de pensar por sí mismos y que lleguen a la toma de una posición crítica ante la realidad misma, al mismo tiempo que adquieren una serie de habilidades, que llevan consigo una cantidad no pequeña de conocimientos entendidos y practicados. Por ello concluye en su artículo "Metas en Geografía" (Lernziele in der Erdkunde), presentándonos el objetivo último de la enseñanza de la geografía en el ámbito escolar: "La más elevada meta de enseñanza de la Geografía, hoy y mañana, consistirá en que las metas individuales y parciales de las distintas capacidades del alumno se entiendan como parte de una relación superior entre la naturaleza y el espacio, de una parte, y, de otra, las condiciones sociales e históricas, y que este papel de relación se refleje en un sentido emancipatorio. Con ello la Geografía aportará a su campo de acción algo determinante y valioso" (25).

Según este objetivo último de la Didáctica de la Geografía, propuesto por el Dr.Ernst y que responde en gran parte al planteamiento de "Los nuevos planes de enseñanza (Lehrpläne)" presentados por R.Hahn (26) dentro de la discusión del "currículum", debemos plantearnos seriamente la *tarea de la enseñanza de la Geografía*, tarea que para los años 70 marcó en tres direcciones E.Ernst(27):

1.-Articular y fundamentar, mejor que hasta aquí, los objetivos de enseñanza. Ello supone la transformación del actual sistema escolar en otro sometido a permanente reflexión de sus objetivos, pues el rápido cambio social exige una gran movilidad en el "currículum".

2.-Cuestionar constantemente la operabilidad de los objetivos de enseñanza y evitar el que esos objetivos se conviertan en montones de fórmulas vacías, pues las horas de clase son un auténtico proceso de socialización.

3.-Los objetivos de enseñanza encontrados en Geografía deben articularse y estar de acuerdo con la praxis escolar de las otras materias de estudio.

La tarea enmarcada por Ernst junto al papel globalizador que él asigna, como hemos podido apreciar, a la Geografía dentro del ámbito escolar ponen en evidencia la falta de una previsión organizadora en los planes de enseñanza y, desde la parte de la Geografía, de un intento serio y consciente de integración de la Geografía, la Formación Social y la Historia, que nos llevaría -al menos en el ámbito escolar- al predominio de una "asig-

natura" global.

Sin embargo, en palabras de E.Ernst: "todo ello es muy necesario"(28); incluso el autor alemán señala tres caminos, posibles a seguir, de cara a esa meta didáctica globalizadora que señala a la Geografía:

a.- Las metas u objetivos de enseñanza pueden ser deducidos de los mismos presupuestos normativos.

b.- También de la observación del material didáctico presentado, escogiendo ese material según determinados criterios que apunten a esa meta última y elemental que se ha señalado.

c.- Además de los campos de experiencia vital del alumno, los cuales tienen una relevancia educativa importante y son también los ámbitos en los que el alumno ha de desarrollar su vida, hoy y mañana, y encontrar sus decisiones.

En esta propuesta (29) no se trata de asegurar algo teórico, sino más bien se intenta encontrar paradigmáticamente una determinación, que no descansa en todos sus niveles de forma conceptual sino social y que, por otro lado, se muestra inacabada aunque ya articulada en la interrelación: Naturaleza - Sociedad - Sistemas formales o formas de transmisión (teorías de la información, signos matemáticos, lingüística,...) - Esfera del yo.

3.3.2 Ahora bien, si desde esta perspectiva propuesta intentamos *formular unos objetivos de enseñanza* para la Geografía, deberemos comprender necesariamente la enorme interdependencia escolar que se manifestará en una tal formulación, pero, al mismo tiempo, necesitaremos que esa formulación de metas u objetivos sea visible y concreta, aunque ello no suponga la determinación de temas, materias o secuencias de enseñanza. Por ello E.Ernst prefiere hablar de "ámbitos de la situación de enseñanza"(Situationsbereiche), marcando las siguientes funciones básicas existenciales (F), que conviene, acomodándolas a la propia situación del alumno(S), hacerselas vivir en comunidad (F1), habitarlas (F2), trabajarlas(F3), cuidarlas (F4) tomando parte activa en su desarrollo (F5), disfrutarlas (F6), para así formarse(F7) en los distintos ámbitos de la propia situación familiar (S1), profesional (S2), de comunicación (S3) y de tiempo libre (S4). Estos ámbitos deben ser presentados en la escuela como metas de enseñanza y materias propias de la educación misma(30). Así Ernst distingue entre *metas generales de enseñanza* -a las que me referiré a continuación- y unas *metas didácticas* (MD) para la Geografía, que en síntesis podrían articularse del siguiente modo:

3.3.3 1.-Relación hombre-espacio con vistas a la captación por parte del alumno de unas informaciones correctas y al aprendizaje del uso de métodos e instrumentos (MD1)

2.-Relación nombre-espacio en unión con una serie de factores naturales intervinientes (MD2).

3.-Relación hombre-espacio en unión con los factores sociales que en ella intervienen (MD3).

Y ordenando estas tres metas didácticas de tal modo que lleven a una enseñanza, dentro del ámbito de la propia situación del alumno, global del espacio. Ahora bien, la Geografía en la escuela no se debe dirigir al *espacio* y al paisaje considerados en abstracto, sino como ámbito físico en el que se desenvuelve el alumno y que ha sido transmitido a él por la sociedad: el espacio y el entorno deben ser entendidos como dimensiones, en las que el hombre debe ineludiblemente enfrentarse a su existencia y en las que, al mismo tiempo, vive. No se trata de ver el espacio como un simple mecanismo, pues el hombre se realiza en él entre determinadas limitaciones y la libertad individual de su dependencia social. De otra forma se presentará al alumno un espacio estéril (31). Por otro lado, se ha de señalar también, que el concepto de espacio -para el que no se dispone de ningún sustitutivo ni definición totalmente válido es concebido más frecuentemente de lo que se cree como una dimensión estático-geométrica; mientras que el espacio geográfico se presenta como una estructura dinámico-funcional, como un estado de investigación en evolución continua. En Geografía no se trata del espacio en sí, de forma aséptica; se trata de transmitir al alumno un espacio para el hombre y a través de la sociedad, en la que ese hombre va a desarrollar su vida(32). Desde esta concepción de interrelación sincrónica del espacio en su presentación diacrónica e intentando superar un conocimiento de lujo en la escuela, al que muchas veces quedó reducida la

3.3.4 Geografía, E. Ernst acentúa y concentra las *metas generales de enseñanza en la escuela* de la siguiente forma, como objetivos a conseguir en los alumnos (33):

1.-Capacidad y aptitud para la orientación racional en un mundo científico.

2.-Capacidad y aptitud para una confrontación racional con el mundo presente y futuro.

3.-Capacidad y aptitud para una colaboración crítica y un desarrollo personal en una sociedad democrática.

Estas tres metas generales se articulan a su vez -como posible modelo a seguir- de la siguiente forma:

1.1.-Adquisición de un dominio cultural y social de las realizaciones más relevantes y técnicas básicas.

1.2.-Adquisición de la herencia de los conocimientos básicos e informaciones, así como la capacidad de pensar por uno mismo para poder

deducir racionalmente con hipótesis, teorías, modelos y métodos elementales de investigación.

1.3.-Adquisición de la capacidad -también abstracta- de valorar críticamente informaciones recibidas y preparación para cualificarse en una más desarrollada formación especial.

2.1.-Capacidad de confrontación del alumno con las posibilidades dadas por la naturaleza, para así ver y descubrir una utilización significativa para el hombre de esos recursos naturales.

2.2.-Adquisición de una elasticidad en una sociedad industrial cambiante y de una aptitud personal para el cambio de profesión y lugar de residencia, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de dar sentido al tiempo libre de que se dispone.

2.3.-Desarrollo de la capacidad de confrontación con procesos técnicos de producción, sus hallazgos y sus condiciones socio-económicas (sensibilidad técnica).

3.1.-Desarrollo de la capacidad de poder afirmarse contra las exigencias de un sistema social, al mismo tiempo que se aprende a reconocer un pluralismo de valor y una relativismo en los cambios de bienes en "un" mundo de división de trabajo.

3.2.-Concebir los procesos de producción y consumo en ámbitos regionales y las situaciones de conflicto que puedan crear, así como desarrollar la capacidad de cambiar el planteamiento de los problemas espaciales a un ámbito social y cultural.

3.3.-desarrollar la capacidad de cooperación y comunicación, como además desarrollar la aptitud racional de responsabilidad social ante las relaciones políticas (sensibilidad política).

Estos objetivos o metas afirmativas, que se van adquiriendo de curso en curso, sólo tienen un valor distintivo y de progreso en la formación del alumno, si tienen una preparación previa y consciente y sirven, al mismo tiempo, a la función de desarrollar en el alumnado unos objetivos o metas cognitivas e instrumentales, previas y superiormente ordenadas. Esta distinción que corresponde más a un planteamiento formal que práctico, pues en la práctica ambos ámbitos, cognitivo y formal, se relacionan estrechamente y se condicionan mutuamente, es lo que ha llevado a E.Ernst a distinguir entre "metas didácticas" (MD1,MD2,MD3) como metas más cognitivas y las "metas generales de enseñanza" antes enumeradas y que suponen el desdoblamiento de los "objetivos de enseñanza" en sus diversas funciones(F) de ámbitos de existencia (S) del alumno (34).

Las metas instrumentales de enseñanza en Geografía son muchas veces infravaloradas y tenidas como secundarias, experimentando en el diario escolar un claro arrinconamiento, si bien se trata en ellas de hacer que el alumno adquiera un dominio cada vez más importante de las técnicas básicas más relevantes en el actual mundo civilizado.

Juntamente con el aprendizaje del uso de mapas y atlas debe capacitarse el alumno a manejar cifras abstractas en las representaciones espaciales y en los procesos de desarrollo geográfico y social. La cualificación que se deriva del uso de estas distintas

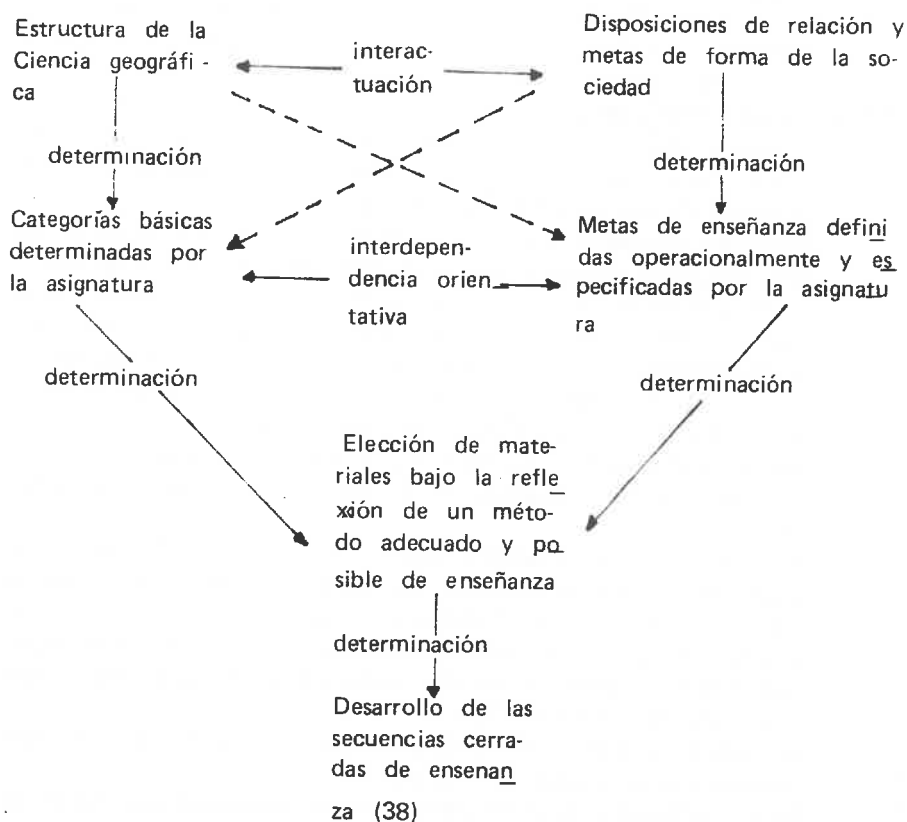
técnicas básicas se muestra en la capacidad de orientarse el alumno en los distintos ámbitos espaciales, sociales y económicos (MG1,MD1).Así también, por medio de las mediciones realizadas por el alumno sobre precipitaciones, temperaturas, presiones,...se aprende a apreciar y a transmitir importantes datos del espacio geográfico y se le capacita a establecer valoraciones y tablas de registro, que le situarán, cada vez más, en el conocimiento de su entorno. El alumno irá así adquiriendo una cualificación hoy en día cada vez más importante: la capacidad de interpretar las imágenes del paisaje terrestre y de forma especial en relación con la atmósfera, llegando así a conocer causal y funcionalmente las interrelaciones y esquemas de un espacio geográfico (MD1,MD2,MG1.3.).

En Geografía debe aprender así mismo el alumno el trabajo estadístico, su representación simbólica en las distintas formas de diagramas y su relación a los problemas espaciales (MD1. MG1.1, MG1.3), y el uso de documentación verbal: informaciones específicas, lecturas (MD1, MG1.1, MG1.2), la realización de cómo ponerse en contacto con su entorno mediante excursiones geográficas (MD, MG3.2, MG3.3) e interviews (MG 3.3) fomentándose así la cooperación, la comunicación y la aptitud para el trabajo en grupos. Y otros muchos ejemplos que se podrían exponer(35).

Todo ello lleva a la reorganización de los textos como portadores de material operacionable para conseguir una meta de enseñanza cognitiva y no al recurso tan conocido "de aferrarse al texto", para ir saliendo del paso en clases y horas escolares, que poco tienen de formativas. Sin embargo, este planteamiento conlleva un peligro: la falta de crítica por parte del maestro y del alumno en el uso de las técnicas empleadas. Para evitar cualquier proceso de acomodación barato se puede recurrir, no obstante, al contexto social en que se desenvuelve el alumno,e.d.: unir esas metas instrumentales de enseñanza a las metas cognitivas, las cuales aprofitarán la capacidad de reflexionar la propia posición en la sociedad y una racional toma de postura frente a los saberes tradicionales.

De este modo se llega a las *metas cognitivas de enseñanza* de la Geografía, en las que se trata directamente hoy sobre el material básico que debe transmitir la Geografía al alumno. Nos encontramos con la dificultad de la ordenación de secuencias de aprendizaje y con la misma discusión del "currículum", a la que ya he hecho referencia. El tomar opción por una determinada secuencia de enseñanza, supone ya el tomar postura en el campo de la educación y ésto es lo que hace el 'Instituto Geográfico de la Universidad de Karlsruhe', siguiendo el esquema propuesto por H. Hendinger(36), al que sigue de cerca E.Ernst(37).

H.Hendiger establece el siguiente esquema de búsqueda para una secuencia de metas de enseñanza en Geografía:



Así H.Hendinger (1970) y E.Ernst (1970) presentan catálogos parecidos de metas cognitivas de enseñanza para una secuencia escolar adaptada a Alemania (39). Por mi parte no las expongo, pues creo que es algo que se debe realizar -si seguimos el esquema arriba expuesto personalmente y respondiendo a los "ámbitos de situación" propios del alumnado a quienes se propone un determinado plan. No obstante, creo queda en claro que los objetivos de enseñanza en Geografía, según la posición alemana aquí presentada, deben ser operacionales, evitando que queden reducidos a fórmulas vacías; estos objetivos de enseñanza deben desdoblarse en objetivos parciales unidos a materiales de trabajo (objetivos o metas instrumentales) y métodos disciplinares que ofrezcan criterios, según los que se pueda examinar

cómo y en qué ambiente el objetivo propuesto es alcanzado. Se debe, pues, establecer una intercomunicación de conocimientos e instrumentos a través de una intencionalidad racional, porque es necesario que se englobe en un determinado estado y situación didáctica de la clase de alumnos y ello sobre un determinado universo o sociedad, en la que el alumno se desenvuelve. Así la enseñanza de la Geografía en la escuela se convertirá en una auténtica enseñanza del mundo y del entorno para el alumno.

4.0.0 Algunas conclusiones a lo expuesto:

En estas conclusiones quisiera simplemente resaltar los puntos, que a mi criterio, nos acercan a una "novedad" didáctica o que simplemente me han llamado la atención del problema planteado.

En primer lugar llama la atención la presentación de una Didáctica que busca medios de perfección para el alumno considerado como "ser total", siendo la Geografía, con el resto del "currículum", el "constituyente de la realidad", donde el yo individual se integra con los demás seres realizando su otra dimensión: la social y perfeccionándose así como ser completo, total (3.1.2. "facilitando al alumno situarse en el mundo y que le lleve a una integración correcta y a una socialización válida").

Esta didáctica dirigida al "ser total" liga íntimamente escuela y vida "como una nueva forma de organización que intenta llegar a ser una sociedad futura justa" (3.2.0.)

Así se propugna una enseñanza desde la vida, en la vida y para la vida, capacitando al alumno para una confrontación racional con el mundo presente y futuro y posibilitándolo a una colaboración crítica y un desarrollo personal en una sociedad democrática, lo que facilita el equilibrio vital presente y futuro en cualquier circunstancia socio-geográfica, en que el individuo deba realizarse (3.3.4.).

La Didáctica propuesta articula el aprendizaje del alumno desde la experiencia propia e individual (3.1.1.;3.3.3.).

En ello se muestra una plena coincidencia con lo que afirma R. Titone: "Es necesario partir de la experiencia del individuo, aprovechándose de material documental, de actividades espontáneas, de formas de expresión y de exploración de la realidad interna y externa..., procediendo así desde lo concreto hacia lo abstracto, desde la acción hacia el concepto." (40)

Esta Didáctica presentada nos lleva a una motivación constante con vistas a la socialización por medio de los mecanismos que mantengan el interés de los objetivos (3.3.1.), articulando y fundamentando los objetivos de enseñanza y cuestionando constantemente la operabilidad de los objetivos de enseñanza, para evitar el que esos objetivos se conviertan en fórmulas vacías. Se sigue en ello el proceso de "resocialización continua", de que nos

habla P.L.Berger y Th. Luckmann(41).

Todo lo dicho encuadrado en el papel globalizador que se presenta a la Didáctica de la Geografía dentro del "currículum" y realidad de la escuela (3.3.0.).

NOTAS

- (1) —K.RUPPERT—F.SCHAFFER, *Zur Konzeption der Sozialgeographie*, en G.R.(1969)205-214.
- (2) —Cf.CH.DARWIN, *El origen de las especies* (Barcelona,1980)
- (3) —E.WINKLER y R. KONIG valoran a Ratzel como al promotor de esta nueva corriente de la Geografía.
- (4) —K.RUPPERT—F.SCHAFFER, a.c.pp.208s.
- (5) —W.CHRISTALLER, *Die zentralen Orte in Süddeutschland* (Jena,1933).
- (6) —A.DEMANGEON, *Une définition de la Géographie Humaine*, en *Problèmes de Géographie humaine* (Paris, 1942)25.
- (7) —G.SCHWARZ, *Die Entwicklung der geographischen Wissenschaft seit dem 18. Jahrhundert* (Berlín, 1948)97.
- (8) —Cf.K.RUPPERT—F.SCHAFFER, a.c.211ss.
- (9) —E.OTREMBBA, en *Soziale Räume*, en GR (1969) 10-14
- (10) —F.SCHAFFER, *Prozeßhafter Perspektiven sozialgeographischer Stadtforschung-erläutert am Beispiel von Mobilitätescheinungen* (München, 1968)-4vol.pp.185-207.
- (11) —Cf.R.RUPPERT—F.SCHAFFER, *Apéndice art.a.c.(1971)* y J.MAIER—R.PÄSLER—R.RUPPERT—F.SCHAFFER, *Sozialgeographie* (Braunschweig,1977)114.
- (12) —D.BARTELS, o.c. en texto p.109.
- (13) —Cf.T.RHODE-JUCHTNER, *Geographie und Planung-Eine Analyse des sozial- und politikwissenschaftlichen Zusammenhangs* (Marburg/Lahn,1975)
- (14) —Cf.A.L.GOMEZ, *Introducción a los cambios recientes en la Geografía alemana*, en *Geocrítica*, 14 (1978), Cf. para mayor aclaración de lo aquí expuesto en número entero de la c.Rv.
- (15) —A.L.GOMEZ, a.c.13ss.
- (16) —Su título original: "Curriculum-Entwicklung an den Schulen und Beispiele didaktischer Umsetzung".
- (17) —A.KILCHENMANN, *Einführung in die Wirtschafts- und Sozialgeographie -Unterlage zur Vorlesung*. No puedo ofrecer más referencias, pues se trata de un fascículo, que contiene varios artículos, que la Universidad de Karlsruhe envió a la Prof.MR.Piñeiro, la cual a su vez me facilitó. Supongo, conociendo el funcionamiento de la Universidad alemana, se trata de material para el desarrollo de algún Hauptseminar y no clase (Vorlesung) como indica el mismo fascículo.
- (18) —Tales como :DEITERS—WÄLDIN, *Brand in Taffenweiler-zur Frage nach dem besten Standort von Feuerwehrrstationen*; *Beiheft Geogra.Rundschau* (GR)3(1975)20-30.D.HÖLLHUBER *Standorte und Einzugsbereiche Kommunaler Schwimmbäder-Die Spielmodelle Allokstadt und Waldstadt*; *Beiheft GR,3* (1975) 8-19.G.BAHRENBURG, *Die Ausbreitung von Informationen -Ein Lernspiel zur Simulierung von Diffusionsprozessen i.d.8.Klasse*; *Beiheft GR,3*(1975)38-43.
- (19) —Aquí, como en la Geografía cuántica (dentro la que se sitúa esta perspectiva alemana, según mi criterio), "curriculum" viene a significar el conjunto de las asignaturas que constituyen un curso académico Cf. además: P.L.BERGER-Th.LUCKMANN, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit -Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Frankfurt, 1972).

(20) —Cf. E.ERNST, *Der Bisherige Beitrag der Geographie zu Fragen der räumlichen Umweltgestaltung, en Erdkundeunterricht, cuaderno especial 1,p.103.*

(21) —E.ERNST,a.c., 104.

(22) —E.ERNST,a.c., 104-106.

(23) —Cf.E.ERNST,a.c., 106s.

(24) —Y“*Aprender*” se define como “un cambio de posición y de relación frente a la realidad”, lo que llevaría, según D.Knab -cit. porE.ERNST, a.c., 107- a que se contemple el “curriculum” como “una estructura definida y limitada exactamente por las experiencias de aprendizaje, experiencias de las que se esperan unas acciones determinadas, definidas y cualificadas”.

(25) —E.ERNST,Lernziele in der Erdkunde, enGR(1970)194.

(26) —Cf. R.HAHN,*Die neuen Lehrpläne - eindeutige Rampenstruktur oder beginnende Verwirrung?* en GR 10 (1974)402-405R. Hahn propone en esquema los siguientes “criterios para la ordenación de las metas de enseñanza y elección de temas”

Postulado de la discusión del “curriculum”.

Metas generales de enseñanza



Metas generales de la enseñanza geográfica



Elección y ordenación de motivaciones y metas de enseñanza.Temas.



Estructuras geográficas sc.
distintos grados de abstracción.



Criterios psicológicos de enseñanza.
Principio primario de articulación.



Disposiciones de relaciones



Funciones básicas vitales,
Principio secundario de
articulación.

(27) —Cf. E.ERNST, Lernziele ...a.c., 186s.

(28) —E.ERNST, Lernziele ...,a.c., 187.

(29) —E.ERNST, Lernziele ...,a.c., 187s.

(30) —E.ERNST, Lernziele...a.c., 188s.

(31) —E.ERNST, Lernziele...a.c., 190.

(32) —E.ERNST, Der bisherige Beitrag...a.c., 108s.

(33) —E.ERNST, Lernziele...,a.c.,189.

(34) —E.ERNST, Lernziele...,a.c., 190s.

(35) —E.ERNST, Lernziele...,a.c., 191s.

(36) —H'HENDINGER, *Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten, enGR (1970)10-18.*

(37) —Cf. E.ERNST, Lernziele...,a.c., 193.

(38) —H.HENDINGER,a.c.,12ss.

(39) —Cf. E.ERNST.Lernziel...a.c., 192s.H.HENDINGER, *Ansätze....,a.c. 14ss.*

j(40) —R.TITONE, *Psicodidáctica*(Madrid, 1981)38.

(41) —P.L.BERGER-Th.LUCKMANN,a.c., 139-195.

