

JOSE M^º ROZADA MARTINEZ

DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA: NOTAS PARA UN PROGRAMA DE LA ASIG
NATURA

La Didáctica de la Geografía ha sido incorporada como asignatura a los planes de estudios de diversas Secciones de Geografía. Dada la situación en la que se encuentra actualmente esa disciplina en lo que a su desarrollo teórico se refiere, la necesidad de investigar en este campo es ineludible. Sin embargo, la presencia de esta asignatura en los Departamentos de Geografía seguramente no es ajena a una toma de conciencia acerca de la responsabilidad que, respecto a la formación pedagógica de los futuros profesores, recae sobre estos Departamentos (1). Aquí nos referiremos solamente a este segundo aspecto (2).

En general, el sistema de formación del profesorado de los niveles no universitarios vigente en nuestro país, ha sido tan ampliamente criticado que parece imposible escribir algo acerca del mismo que no haya sido señalado ya en múltiples ocasiones.

Respecto al profesorado de enseñanza secundaria, las críticas suelen señalar que su formación se encuentra gravemente descompensada hacia el área de los conocimientos en la materia de la que van a ser especialistas (3) al no existir una diferenciación curricular en la formación de quienes van a dedicarse a la investigación o a la docencia, y a que los Cursos de Aptitud Pedagógica a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación se juzgan completamente ineficaces para la formación pedagógica de los licenciados (4). Pero también con referencia a los profesores de EGB ha sido señalada su insuficiente capacitación pedagógica (5).

Nosotros tampoco juzgamos muy positivamente los cursillos de reciclaje (6) en lo que se refiere a su capacidad real para formar o, en su caso, "reformular" adecuadamente a los profesores del país. Ciertamente algunos ofrecen enseñanzas muy interesantes sobre todo en lo relacionado con la introducción de nuevos métodos y el dominio de técnicas de trabajo tendientes a romper la inercia de los profesores y hacerles sentir la necesidad de una renovación, pero en lo que se refiere a la capacitación de los docentes en los aspectos que señalaremos aquí, estimamos que las insuficiencias de estos cursillos son considerables.

Entre las distintas propuestas realizadas por quienes se interesan en el tema se advierte que mientras se da una cierta polémica acerca de cuáles han de ser los centros más adecuados, o a quién debe corresponder la competencia en la formación de los profesores (7), existe sin embargo una mayor coincidencia a la hora de señalar, en líneas generales, los cambios que se deben introducir en el sistema de formación del profesorado. Creemos que prescindiendo de las matizaciones que cada interesado da a sus propuestas, la orientación general de las mismas podría sintetizarse en:

- La necesidad de potenciar en los programas la presencia de las llamadas Ciencias de la Educación.
- La necesidad de cambiar los métodos de enseñanza utilizados en la formación de los profesores, entre otras cosas porque según informa el principio de "equivalencia metodológica" (8) hace que la metodología de los centros donde se forman los profesores constituya "...un modelo que se "enseña" de manera implícita... de manera que el rol aprendido como estudiante se acepta después como modelo de comportamiento de profesor" (9).
- La necesidad de ligar teoría y práctica, ofreciendo "...una teoría modélica con muy directas proyecciones para la práctica, fácilmente operacionable" (10) y unas prácticas capaces de dar cabida a esas elaboraciones teóricas sirviendo de campo de confrontación entre lo que se dice y lo que se puede hacer (11).

¿Cómo debe plantearse la asignatura de Didáctica en los Departamentos de Geografía en lo que se refiere a su aportación a la formación de los presuntos futuros profesores de geografía en los institutos o en las escuelas?. Sin detenernos aquí a analizar algunas dificultades reales que se le plantean a esta asignatura, derivadas fundamentalmente de su "atipicidad" al marco institucional en el que se instala (12), nosotros creemos que si bien la respuesta variará, en cuanto a su amplitud, en función del tiempo que se le asigne en el plan de estudios correspondiente (13), lo verdaderamente determinante en cuanto a su virtualidad para contribuir eficazmente a formar profesores, estará en la orientación de su programa. La pregunta podría ser: ¿qué enseñar a los alumnos de hoy para que puedan ser buenos profesores (de geografía) mañana?. Naturalmente la respuesta a esta pregunta dependerá de lo que se entienda por "ser buen profesor". En nuestro caso respondemos a esta cuestión señalando dos aspectos que creemos fundamentales:

- En el plano ético, en nuestra sociedad, un profesor debe evitar el ejercicio de su profesión como mero funcionario reproductor de los valores que el sistema implícitamente transmite a través del aparato educativo. Debe actuar con un alto grado de autonomía en la perspectiva de una escuela pluralis

ta.

-En el plano profesional, el profesor debe realizar su trabajo coherentemente con una teoría de la enseñanza explícitamente formulada (aunque sea para sí mismo) que le permita ejercer un permanente autocontrol sobre sus actividades docentes.

Cuando se observa la realidad de la enseñanza actual, tanto a través de la actuación de los profesores en las aulas, como leyendo buena parte de las experiencias que se publican, uno se pregunta: ¿dónde está eso que debe ser específico de la profesión docente, capaz de definirla como tal profesión que requiere una formación distinta de otra?, ¿a partir de qué punto que no sea la mera obtención de un título o de un puesto de trabajo, se puede afirmar que alguien es un profesor?. Nuestra respuesta a esta cuestión está en el segundo punto de los que señalábamos como fundamentales para "ser buenos profesores", a saber: la capacidad para elaborar un proyecto de intervención en la enseñanza (método) a partir del dominio de un esquema teórico al que se puedan referir las actividades prácticas. Bien, pues eso es justamente lo que creemos que no se enseña a los alumnos cuando se pretende prepararles para la docencia (14).

Un programa destinado a formar profesores no puede consistir en un conjunto de directrices seguras que se dictan a los alumnos a fin de que las utilicen en el futuro desempeño de su tarea docente. El trabajo de un profesor exige constantemente la toma de decisiones sobre aspectos tan complejos y variables que resulta completamente imposible elaborar un programa para su formación, basado en las respuestas a esos problemas. Las llamadas Ciencias de la Educación enseñan muy pocas cosas seguras que no estén sometidas a modificaciones importantes en función de las múltiples variables que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje tomado a los niveles concretos del profesor y del aula (15). El profesor mismo, con su carácter, su ideología, sus conocimientos, constituye una variable fundamental que sólo él mismo puede manejar. A ninguno de esos aspectos puede renunciar para someterse a un proyecto elaborado al margen de la realidad concreta en la que ha de trabajar.

Todo esto no quiere decir, sin embargo, que la capacidad para intervenir en la formación del profesorado sea muy reducida. Para nosotros significa que el eje de un programa destinado a tal fin debe orientarse a dotar al profesor de la aptitud para controlar la complejidad de su trabajo de manera que pueda tomar decisiones conscientes y, a ser posible, fundamentadas, acerca de los problemas que se le planteen. Se trataría de preparar a los profesores para la reflexión y la toma de decisiones formándoles sus cabezas más que llenándoselas, pero además, como diría BLEGER (16), formándoselas de manera que cada uno tenga la suya.

Podría afirmarse que la generalidad de los profesores, a lo largo de su vida profesional, realizan, a la luz de la mera intuición, múltiples intentos de introducir modificaciones en su tarea. Nos parece que si sus avances son escasos no se debe tanto a su actuación intuitiva (17) como al hecho de que raramente llegan a definir con precisión los problemas que pretenden superar. Detectar, definir y acertar a plantear esos problemas son etapas fundamentales previas a la toma de decisiones, pero para la mayoría de los profesores la reflexión sobre estos puntos no puede ir más allá de una mera aproximación de sentido común ya que no han sido preparados para "investigar" los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podríamos afirmar que un profesor será incapaz de dar respuesta a los problemas que se le presentan en la enseñanza si no es capaz de formular las cuestiones pertinentes, y esa capacitación no podrá alcanzarla si nuestros programas de formación con-

sisten en el desarrollo de unos temas que no responden a parte de una estructura coherente y global de la enseñanza.

Nosotros creemos que los planteamientos que cabe hacer en el seno de una didáctica especial deben ser articulados a un nivel de didáctica general, partiendo de la formulación de un modelo teórico capaz de explicitar y poner en orden el conjunto de los elementos que intervienen en la enseñanza.

Un modelo como el propuesto por GIMENO SACRISTAN (18) creemos que posee un alto valor para la formación de los profesores tanto en lo que concierne a la elaboración de programas destinados a tal fin, como en lo relativo a la capacitación de los futuros docentes en el sentido que venimos señalando. A partir de una teoría de la enseñanza como la propuesta en este modelo, y mediante el desarrollo de las distintas dimensiones de cada uno de los elementos pertenecientes a los subsistemas didáctico y psicológico del mismo, es posible determinar el conjunto de problemas que deben ser abordados por una didáctica especial. Así, por ejemplo, en un programa de Didáctica de la Geografía parece clara la exigencia de tratar cuestiones como:

-La necesidad de trabajar con referencia a un modelo teórico, planteando justamente lo que venimos señalando hasta aquí en el sentido de abandonar el mero empirismo en el que se desarrolla la enseñanza actual, de situar en su lugar gran parte de lo que se propone hoy como didáctica de la geografía sin que, en rigor, puede ser considerado como tal (19) y planteando, en la línea de lo dicho anteriormente, la necesidad que todo profesor tiene de un modelo (20) en orden a disponer de una teoría a la que referir las opciones que ha de tomar en el desarrollo de su tarea y de dotarse de un esquema coherente que le permita ordenar y valorar debidamente lo que lee, a fin de superar esa práctica tan habitual que consiste en tomar al pie de la letra las experiencias que otros publican, intentando aplicarlas sin tomar en consideración las variaciones que se dan entre un contexto y otro y que son suficientes para provocar el fracaso del transplante de las metodologías (21).

-La revisión de la orientación hacia los objetivos a partir de una puesta en cuestión de la Pedagogía por Objetivos tal y como la hemos heredado en nuestro país, donde es presentada a los profesores y utilizada (22), generalmente, soslayando los problemas internos de la tecnología de los objetivos, tales como los referentes a la conexión entre los distintos niveles de abstracción, a las posibilidades de evaluación, a las relaciones entre la pretensión de operativizarlos y el conductismo, a las relaciones entre los distintos ámbitos (conocimiento, afectivo y psicomotriz), etc., así como otros problemas que podríamos considerar externos tales como el de su procedencia, el de las fuentes de decisión, el de su validez en la fundamentación de una didáctica especial en lo que concierne a sus formulaciones al nivel de las distintas materias de enseñanza, etc. (23).

-El problema de los contenidos de la geografía como materia de enseñanza, donde habrá que superar la idea de que los contenidos de una asignatura vienen dados sin más, por la materia correspondiente, para pasar a plantearse los distintos criterios de delimitación capaces de ayudarnos a realizar la selección (24) (imprescindible tanto por razones de cantidad como de pertinencia según los criterios de reducción que utilizemos) de los contenidos (25). Ello nos ayudará a analizar el valor didáctico de las distintas posiciones que se dan hoy en la geografía, superando los planteamientos sorporativos que no son sino posiciones previas adoptadas al margen de la reflexión didáctica, donde incluso se llegan a confundir los métodos y las técnicas propias de la investigación científica con las de la enseñanza.

En esta parte del programa habrá que abordar también el lugar de la geografía en los planteamientos interdisciplinarios (26).

-Una asignatura de Didáctica de la Geografía debe incluir también temas pertenecientes a lo que en el modelo de GIMENO SACRISTAN se denomina el "subsistema psicológico" ya que la teoría psicológica tiene un carácter prácticamente normativo, aunque no en exclusiva (27), a la hora de plantear cuestiones tales como la determinación de los objetivos o la significación de los contenidos (28). En este punto nos parece interesante señalar no sólo la necesidad de que los alumnos tengan una visión general de las distintas teorías de aprendizaje (29) sino también de la normatividad que de cada una de ellas se desprende en lo que respecta a su carácter fundamentante de determinadas metodologías (30).

-Otros elementos del modelo propuesto por GIMENO SACRISTAN, como son las relaciones de comunicación, los medios, la organización y la evaluación, aunque considerándolos más definitorios de las estrategias metodológicas que de la fundamentación didáctica, creemos que deben ser tratados también en un programa de didáctica especial puesto que si se trata de formar profesores capacitándoles para elaborar con rigor su propio trabajo, deben reconocer "la necesidad de enfocar cualquier alternativa del cambio dentro del sistema educativo y del funcionamiento interno de la enseñanza-aprendizaje con un carácter global y totalizador" (31). Podremos situar así, en su justo lugar, las metodologías, las técnicas concretas de aula, la utilización de distintos medios (sobre todo los audiovisuales), etc., que a falta de otra cosa, vienen a ser tomadas hoy en buena parte de los cursos y cursillos como la Didáctica de la Geografía.

Los alumnos, los profesores en ejercicio también, tienden a hacer hincapié agrandándolo (tal vez en buena medida como mecanismo inconsciente de defensa), en el foso que se establece entre lo que se dice en la teoría y lo que se puede hacer en la práctica, por ello, y por la propia coherencia de un programa que pretenda ser operativo, debe figurar en el mismo un análisis del marco organizativo institucional en el que van a tener que desenvolverse. Debemos presentar la estrechez del marco actual, pero al mismo tiempo las fisuras, los vacíos que nosotros podemos aprovechar sin renunciar a otras alternativas de cambio más radicales.

Por último, el mismo hecho de trabajar con un esquema explícito, global y coherente supone ya la posibilidad de evaluar y corregir con rigor la tarea docente, superando esa concepción tal extendida de la evaluación que consiste en considerarla como "control" de los alumnos y no de los planteamientos del profesor, cuando es justamente esto último lo que de valor a la evaluación como elemento didáctico. El programa debe referirse también a la coherencia de la evaluación con otras decisiones previamente tomadas sobre todo en el apartado de los objetivos.

Es obvio que en estas escasas líneas no hemos pretendido abordar exhaustivamente lo que debe ser un programa de Didáctica de la Geografía, sino señalar una posible orientación del mismo que tenga la pretensión de responder a las exigencias que la Didáctica General impone a las didácticas especiales, y con la ambición de formular planteamientos cuya operatividad los haga realmente válidos para la tarea, verdaderamente primordial, de formar profesores.

NOTAS

- (1) Si bien se podría afirmar que ésta es una cuestión que no corresponde a las Secciones de Geografía sino a las Facultades de Ciencias de la Educación o a los ICES, sin embargo, también es cierto que según el Ministerio de Trabajo un 85'5% de los licenciados en Filosofía y Letras en nuestro país se dedican a la enseñanza, constituyendo así el porcentaje más alto de profesionales dedicados a la docencia, frente al sólo 2'7% que se dedica a la investigación. FUNDACION UNIVERSIDAD-EMPRESA: Los estudios de Geografía e Historia. Colec. Monografías Profesionales, nº 10, Madrid, 1980. Maneja datos tomados del MINISTERIO DE TRABAJO, DIRECCION GENERAL DE EMPLEO Y PROMOCION SOCIAL: Situación actual y perspectivas de empleo de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras. Madrid, 1977.

- (2) Mario de Miguel en un estudio realizado sobre este tema, señala que "La información pedagógica que presentan los licenciados universitarios en el momento de finalizar su carrera es realmente pobre. En general desconoce las cuestiones terminológicas fundamentales, tienen una escasa información sobre la tecnología educativa y, finalmente, aunque dicen conocer algunos de los autores representativos de las ciencias de la educación son incapaces de escribir el título de algún libro suyo o relacionarlos con la temática específica de sus trabajos"; MIGUEL DIAZ, Mario de: "La formación pedagógica del licenciado universitario. Datos de una encuesta". Aula Abierta, nº 29 (Mayo, 1980), pp. 34-42, vid. p. 41.

Casado Linarejos, citando una encuesta del Ministerio de Cultura, dice que "...a nivel de CCU, un 50 por 100 de los consultados se encuentra satisfecho de la competencia científica de su profesorado y sólo un 34 por 100 con la competencia pedagógica del mismo..." CASADO LINAREJOS, Julio: "Proyectos de Ciencia Integrada" Revista de Bachillerato, nº 16 (octub.-diciembre, 1980) pp. 63-66, vid. pág. 64. Cita: Ministerio de Cultura: Cuadernos de documentación, Inst. de la Juventud, 1, Madrid, 1987.

Aida Terrón señala, en base a la ponencia sobre "currículum para la formación del profesorado de enseñanzas medias", presentada por el profesor Ricardo Marín al seminario sobre problemática curricular y profesionales de diversas facultades de Ciencias de la Educación organizado por el ICE de la Universidad de Salamanca: "La necesidad de que todo aspirante a la docencia a nivel de BUP, tuviese en su currículum unas asignaturas (o créditos) específicamente pedagógicos, impartidos por profesorado de los departamentos de Ciencias de la Educación: la actual situación en la que no hay una distinción clara entre la formación de profesionales que se van a ocupar de la docencia en BUP y la formación de investigadores y docentes a nivel universitario, da lugar a una escasa capacitación pedagógica de la mayor parte de los profesores de Instituto..." TERRÓN BAÑUELOS, Aida: "Los estudios de Ciencias de la Educación Currículum y profesiones". El Basilisco pp. 84-85, vid. p. 84.

- (3) Incluso en este aspecto debemos señalar la relatividad con la que debe tomarse la consideración de "especialista" en una materia por cuanto que el sistema de provisión de plazas actualmente vigente puede llevar a un licenciado en la especialidad de arte a explicar geografía, e incluso si se tienen en cuenta todas las salidas profesionales, un licenciado en geografía puede ejercer como profesor de lectura y escritura con niños de 5 años.
- (4) Quintas Alonso señala los aspectos negativos del CAP y ofrece una serie de ideas para una alternativa a los mismos a la vez que recoge los datos de una encuesta realizada en la que se ofrecen cifras como las siguientes:

- más de un 80% de los profesores cree que los objetivos del CAP se alcanzan sólo parcial o excesivamente.
- un 62'7% cree que lo adquirido durante el curso tiene escasas o nulas aplicaciones a su futuro trabajo como profesor de BUP.

-un 69% considera que las actividades realizadas en el mismo son inadecuadas o "no ha lugar". QUINTAS ALONSO, Guillermo: "El CAP: trámite y exigencia" Revista de Bachillerato, nº 20 (Octub.-Diciembre, 1989) pp. 56-60.

Millas reseña lo tratado en las I Jornadas monográficas sobre el certificado de aptitud pedagógica celebradas en Valencia con motivo de las I Jornadas sobre Formación del Profesorado de Enseñanza Media en la que recoge los problemas más importantes que presenta el CAP. MILLAS, Jaime: "Críticas al sistema de formación del profesorado de enseñanza media" en El País, Educación, nº 34 (11-enero-1983) p. 6.

Rodríguez Neira se refiere a estas mismas jornadas llegando a afirmar que a estos cursos "... se debe la pérdida de imagen social que las instituciones que los imparten han venido sufriendo" RODRIGUEZ NEIRA, Teófilo: "Los cursos del CAP. I Jornadas sobre formación de profesorado de enseñanzas medias". Aula Abierta, nº 36 (Diciembre-1982) pp. 202-205, vid., p. 203.

Sobre esta cuestión Benedito Antolí realiza un estudio con múltiples referencias a la situación en otros países de Europa y formula propuestas para la renovación del ICE y del CAP. BENEDITO ANTOLÍ, Vicente: "La formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria en España". Perspectivas Pedagógicas. Revista patrocinada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Vol. XI. Año XXI, nº 41-42, 1978.

- (5) Gimeno Sacristán señala que "El 43% de los profesores en ejercicio manifiestan expresamente carencias de formación pedagógica en métodos (61%), en técnicas para preparar las clases (44%), modos de relacionarse con sus alumnos (31%), técnicas de organización de la clase (30%), técnicas de evaluación (23%), etc" y añade "...tendríamos que mencionar el desconocimiento que estos profesores tienen respecto de temas, autores y corrientes psicológicas, didácticas y pedagógicas en general que tienen un valor importante para la formación del profesor. Resalta, a título de ejemplo, el desconocimiento de métodos de enseñanza sin libro de texto (70%), de las técnicas de aprendizaje por descubrimiento (76%), del uso de los medios audiovisuales (83%), técnicas Freinet (65%), fichas individualizadas (76%), etc. Conocen autores "históricos" (Cousinet, Decroly, Montessori...) pero desconocen a Bruner, Piaget, Torrance, Mager, Rogers, Neill..., en más del 90% de los casos". GIMENO SACRISTAN, José: "Las normales a examen". Cuadernos de Pedagogía, nº 69 (Sept., 1980) pp. 8-11, vid. p. 9.

Sobre distintos aspectos de la formación del profesorado de EGB, la revista Cuadernos de Pedagogía dedicó su número 69 a este tema y publica varios artículos de interés.

- (6) Nos referimos tanto a los que se realizan en el ámbito institucional (ICE, UNED, etc.) como a los existentes fuera del mismo (Escuelas de verano, Jornadas Pedagógicas, etc.). Es obvio que existen diferencias entre ellos que no deben ser olvidadas en un análisis, aunque sea superficial, de los mismos, pero en lo que se refiere a los aspectos que vamos a abordar, creemos que no es incorrecto referirse a ellos conjuntamente.

- (7) Se percibe esto claramente en artículos como:

DÍAZ-CANSECO, José Benito: "¿Son necesarias las Escuelas Universitarias de Magisterio?". Andecha Pedagógica, nº 0 (verano, 1980) pp. 24-27.

INFORME: "Proyecto de centros superiores de formación del profesorado (ideas básicas)". Revista de Bachillerato, nº 13 (enero-marzo, 1980) pp. 53-57.

ORTE GÓMEZ, Pedro: "Centros de formación del profesorado". Revista de Bachillerato, nº 13 (enero-marzo, 1980) pp. 20-30.

- (8) GARCÍA ALVAREZ, Jesús: "Nueva concepción del perfeccionamiento del profesorado". Aula

Abierta, nº 25 (marzo, 1979) pp. 12-17, vid. p. 15.

- (9) GIMENO SACRISTAN, José: "Las normales...", art.cit., vid., p. 9.
- (10) GIMENO SACRISTAN, José: Ibídem, vid., p. 11.
- (11) Son interesantes en este sentido las experiencias relatadas en: NEUS SANMARTI, Puig: "La renovación de las prácticas". Cuadernos de Pedagogía, nº 69, pp. 24-27. Y del mismo autor "Una propuesta para renovar la formación de los maestros". Cuadernos de Pedagogía, nº 90, pp. 45-48.

Sobre los problemas de formación del profesorado en distintos países puede consultarse: BLAT GIMENO, José y MARIN IBAÑEZ, Ricardo: La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional. UNESCO, Programas y métodos de la enseñanza. Edit. Teide. Barcelona, 1980.

- (12) Podrían destacarse como problemas fundamentales:

- La falta de iniciación de la mayoría de los alumnos en los aspectos más elementales de la pedagogía en general.
- La ausencia de otras materias pertenecientes a las Ciencias de la Educación, con lo que frecuentemente la Didáctica tiende a ser una síntesis de todas ellas.
- La dificultad para organizar actuaciones donde los alumnos puedan ligar teoría y práctica (en este sentido nos parece muy interesante la experiencia narrada en BANEJAH I ARQUIMBAU, Pilar: "La formación inicial del profesorado de BUP". Cuadernos de Pedagogía, nº 97 (enero, 1983) pp. 44-48, vid. p. 47.
- Otras, que podríamos considerar de entidad menor pero que conviene tomar en cuenta, tal como la que señala Rodríguez Neira, cuando, refiriéndose a las "...materias pedagógicas, sociológicas y psicológicas que, como asignaturas optativas, deberían ser cursadas por los estudiantes de los últimos años de carrera", dice: "El peligro radica aquí en la posible transformación de estas materias en "marías" vergonzantes" RODRIGUEZ NEIRA, Teófilo, art.cit., vid. p. 205.

- (13) Es obvio que entre una asignatura de curso completo y una cuatrimestral existe una notable diferencia en cuanto posibilidades de desarrollo.
- (14) Para constatar esto, en lo que se refiere a los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, basta con explorar someramente la situación en la que se encuentran estos alumnos cuando se presentan en los colegios públicos para la realización de sus períodos de prácticas. Los cursos de Aptitud Pedagógica no están orientados en este sentido ni existe, por lo que conocemos, una coordinación entre los profesores encargados de la parte teórica y los tutores de prácticas que permita plantearse esta cuestión.

Los cursos de reciclaje no suelen plantearse estas cuestiones considerándolas "demasiado teóricas" y en general se orientan hacia la introducción de métodos y técnicas que se consideran renovadores y eficaces en algún sentido.

- (15) Como afirma el profesor Pérez Gómez "...la Didáctica se ve obligada a intervenir en situaciones concretas, sometidas a la presión de variables a veces no previstas y acontecimientos insospechados, y en cualquier caso situaciones singulares, no reducibles del todo a modelos estandar". PEREZ GOMEZ, Angel L.: "El peligro de un nuevo reduccionismo". Cuadernos de Pedagogía, nº 69, (septiembre, 1980), pp. 36-40, vid. p. 39.
- (16) BLEGER, José: Temas de psicología (Entrevista y grupos). Nueva Visión, colec. psicología contemporánea, Buenos Aires, 1980, vid. p. 60.
- (17) La inexistencia de un verdadero desarrollo teórico-científico en la enseñanza nos obli

ga a todos a tomar decisiones basadas en la intuición.

- (18) El "modelo-síntesis" que presenta este autor consiste básicamente en distinguir en el proceso de enseñanza:

-un subsistema didáctico que él define como una estructura sistémica compuesta por seis elementos básicos: Objetivos didácticos, Contenidos, Medios, Relaciones de comunicación, organización y evaluación. En cada uno de estos elementos distingue una serie de dimensiones capaces de establecer, según la opción que tomemos respecto a las mismas, las diferencias entre las diversas opciones metodológicas.

-un "...subsistema psicológico para comprender la dinámica del funcionamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje..." (p. 125).

-y un contexto sociocultural en el que tiene lugar la interacción entre los dos subsistemas anteriores.

"...la actividad del alumno o alumnos se debe entender como una acción decidida, considerando que se dirige a un objetivo para cuya consecuencia se elabora una acción didáctica caracterizada por una serie de decisiones y opciones en torno a contenidos, relaciones de comunicación, medios, organización y evaluación. Esa elaboración de la estrategia didáctica se decide y se gobierna en su desarrollo considerando las aportaciones que nos brinda el subsistema psicológico para fundamentar e ir explicando el proceso que desencadena tal acción didáctica permitiendo su reorientación constante. Además, hay que ser consciente de que todo ello viene condicionado por estar inmersos en un ambiente social que influye en los objetivos, selección de contenidos, condicionante de un tipo de comunicación, organización y evaluación, así como en la estructura psicológica que los sujetos poseen en el comienzo del proceso de enseñanza aprendizaje y en el funcionamiento de la misma durante el transcurso de ese proceso" (pp. 125-127).

La justificación y desarrollo de este modelo se hallan ampliamente tratadas (nosotros creemos que con ciertas imprecisiones que no proceda tratar aquí y que en todo caso no le restan valor en el sentido en que lo tomamos) en, GIMENO SACRISTAN, José: Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Anaya 2, colec. Ciencias de la educación, Madrid, 1981.

- (19) En este sentido creemos que, en lo fundamental, podría generalizarse la crítica realizada en, LUIS GOMEZ, Alberto: "¿Didáctica o Metodología?. Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de "Rosa Sensat". Cuadernos de Pedagogía, nº 89, (mayo, 1982), pp. 51-55.
- (20) No tiene por qué ser necesariamente el de Gimeno Sacristan. Este mismo autor se refiere a la obra citada a otros modelos posibles.
- (21) "Los modelos metodológicos terminados... no permiten su traslación automática a otras condiciones distintas por lo general a aquellas en las que se configuro. Propagar tales modelos en el profesorado sin su análisis interno... es dejar al profesor preso del esquema sin capacidad para adaptarlo a las situaciones reales. Esta idea nos parece clave para toda metodología para la formación del profesorado. Los modelos metodológicos no se pueden copiar ni trasladar esquemáticamente, pero sí las dimensiones o principios básicos en que se apoyan" GIMENO SACRISTAN, José: Teoría de la enseñanza, vid., p. 229.
- (22) Los objetivos aparecen desde los programas y orientaciones oficiales hasta en las programaciones que los inspectores exigen al profesorado, o los tribunales a los opositores en sus programaciones, y figuran en lugar preferente en los programas de formación del profesorado. Tampoco son olvidados a la hora de plantear y exponer experiencias; inclu-

so en las más innovadoras llama la atención esta fidelidad a la formulación de objetivos, por otra parte carente de rigor, donde, casi siempre, todas las pretensiones de ortodoxia quedan reducidas a una presentación jerarquizada y a una formulación iniciada con verbos que tomados de las taxonomías se espolvorean por el capítulo de los objetivos, colocándolos, eso sí, como las primeras palabras que se escriben al formular cada uno de estos (describir..., conocer..., valorar..., etc.).

- (23) La bibliografía sobre los objetivos es muy abundante y, aunque casi todas las obras incorporan algunas de las críticas realizadas a la tecnología de los objetivos, también suelen incorporar la contracritica correspondiente. Un ejemplo de esto puede verse en, PETERSSEN, Wilhelm H.: La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica. Santillana. Aula XXI. Educación Abierta. Madrid, 1976, vid., pp. 111-121.

Una exhaustiva crítica a la Pedagogía por objetivos puede verse en GIMENO SACRISTAN, José: La Pedagogía por objetivo. Obsesión por la eficacia. Morata, Madrid, 1982.

También se incluyen bastantes consideraciones críticas en POCZTAR, Jerry: Definir los objetivos pedagógicos. ¿Nuevas técnicas?. Narcea, S.A. de ediciones, Madrid, 1982.

Sobre los problemas de la orientación de la Didáctica de la Geografía puede verse SCHUTLZE, Arnold: "Historia Crítica Contemporánea de la Geografía Escolar Alemana". Geografía y Sociedad, nº 1, Departamento de Geografía, Universidad de Santander, vid., pp. 19-26.

- (24) Utilizamos el término selección con la amplitud que Ferdinand Kopp le da cuando dice: "No se trata propiamente de una selección en el sentido de algo así como si hubiera que sacar de un gran almacén algunas piezas de valor para combinarlas agradablemente, sino de mucho más que esto, ordenar, ciertamente, los ámbitos de objetos atendiendo al niño, pero, al mismo tiempo, considerados como ordenados al niño. Elección, configuración interna y externa, selección y transformación, son inseparables" KOPP, Ferdinand: Fundamentos de Didáctica. Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1967, vid., pp. 102-103.
- (25) Esta cuestión, así como otras relacionadas con los objetivos y la evaluación se encuentran ampliamente tratadas en RODRIGUEZ DIEGUEZ, José Luis: Didáctica General 1. Objetivos y evaluación, Cincel-Kapelusz, Colección de Didáctica nº 1, Madrid, 1980.
- (26) Esta cuestión habrá que situarla más allá de la orogénesis y el Sermón de la Montaña donde la deja José Luis Andrés en, ANDRES SARASA, José Luis: "Una lección interdisciplinar inspirada en el discurso de ingreso en la Real Academia Española del Profesor Manuel de Terán" Didáctica Geográfica, nº 5, (Mayo, 1980), pp. 19-25.
- (27) Como afirma el profesor Pérez Gómez: "...la Psicología no agota el problema de la determinación de los objetivos de la práctica escolar ni la explicación de su génesis. Tampoco puede abarcar el problema de los contenidos de enseñanza en toda su amplitud (la estructura de las disciplinas científicas, la selección de contenidos del currículo, la organización secuencial de los mismos...). El problema de determinar la validez de estrategias y procedimientos metodológicos exige considerar como el individuo capta y procesa la información, pero también la naturaleza misma del material a procesar, las peculiaridades de la investigación científica y las exigencias del contexto" PEREZ GOMEZ, Angel L.: "El peligro...", art.cit., pp. 38-39.
- (28) Ciertamente que, por lo que respecta a la geografía, no contamos con muchas aportaciones directamente útiles para estas cuestiones. Sería deseable que pudiéramos contar con más trabajos como el de GIL CARNICERO, Purificación: Génesis de la noción de espacio en el niño: un estudio sobre la formación de conceptos geográficos Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral dirigida por el Dr. D. José Luis Pini llos, Madrid, 1982 (inédita).

- (29) Una condensada síntesis de las distintas teorías del aprendizaje puede verse en PACIOS LOPEZ, Arsenio, FERNANDEZ PEREZ, Miguel y GIMENO SACRISTAN, José: Didáctica III Aprendizaje y motivación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1977.
- (30) Este punto nos parece fundamental a fin de situar en su justo lugar, más allá de los tópicos y de las generalizaciones abusivas, algunas propuestas como por ejemplo la enseñanza activa y/o aprendizaje a través del descubrimiento, sobre todo después de leer a AEBLI, Hans: Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Kapelusz, Buenos Aires, 1958; o al mismo PIAGET, Jean: Psicología y pedagogía. Ariel, Barcelona, 1973.
- (31) GIMENO SACRISTAN, José: Teoría de la enseñanza, vid., p. 132.