



La geografía en los libros de texto de la Enseñanza Secundaria

Xosé Manuel Souto González. Geógrafo, Proyecto Gea-Clío.

La edición del Informe de la AGE, elaborado por Jacobo García y Daniel Marías, así como la carta de la profesora M^a Luisa de Lázaro, me animan a participar en el debate sobre un asunto de tanta trascendencia como éste.

En primer lugar, porque desde los libros de texto se difunde una determinada concepción de los espacios geográficos lo que incide en la creación de la opinión colectiva y, por ende, de un conocimiento vulgar sobre lo que representa el saber geográfico y la identidad de las personas respecto al territorio. Así en estudios empíricos hemos podido registrar la influencia de los libros de texto en una concepción enciclopédica de la geografía (1), lo que se agravaba en el momento del diseño de las pruebas de ingreso y reválida, mientras que el espíritu patriótico españolista se fomentaba desde las lecciones que cantaban las excelencias de las producciones españolas, bien sea en el olivar o el viñedo (2) .

En segundo lugar porque ha sido escasa la atención que se ha dedicado desde la Asociación de Geógrafos Españoles al asunto de los libros de texto y, en general, a cualquier temática referida a la didáctica, lo que contrasta con lo que sucede en otros países (3) . Por eso celebramos este informe y deseamos que sea el inicio de una preocupación mayor por estos asuntos, pues implica un determinado sesgo de nuestro conocimiento. Y además nos consta la preocupación que tienen los responsables actuales de la sección de didáctica y de la junta directiva de la AGE por estos temas. Sin duda puede ser el inicio de un proyecto de trabajo que analice no sólo los libros de texto no universitarios, sino también los manuales universitarios y de divulgación.

Por todos estos motivos quiero felicitar a los redactores del informe, aunque desde mi punto de vista existan aspectos claramente mejorables, como trataré de desgranar en los párrafos siguientes. No hay ninguna motivación ajena al deseo de colaborar con estos colegas "a someter el presente informe a mejores consideraciones"

Sin duda, el trabajo que se ha presentado viene marcado por la necesidad de ofrecer unos consejos a quienes, pretendidamente, han de tomar unas decisiones, lo que es lógico y coherente con el género discursivo del informe. En efecto, vemos que la introducción ya nos adelanta los resultados del informe, hay un deseo consciente de presentar en un primer cuadro las fortalezas y debilidades de los libros de texto en geografía. Como también se puede apreciar se utiliza parcialmente el lenguaje propio del planeamiento estratégico (análisis DAFO) para presentar los resultados. Ante ello cabe preguntarse: ¿cuál es la finalidad última de este informe? Como somos respetuosos con lo que se ha escrito decimos que los objetivos se corresponden con "la preocupación permanente de la AGE por la enseñanza de la geografía" y, por otro, "la oportunidad que ofrece el debate abierto, especialmente en los últimos meses, sobre la reforma de las Humanidades y la inminente modificación del Decreto de enseñanzas mínimas en la Enseñanza Secundaria"(capítulo Introducción).

Respecto al primero de los objetivos, ya he indicado algunas contradicciones, por lo que parece seguro que es la segunda finalidad la que determina la publicación del informe que estamos comentando.

Llama la atención que este informe sobre los libros de texto no considere las dos principales referencias que existen sobre investigaciones en manuales escolares. Por una parte, el proyecto MANES, dirigido desde la UNED por el profesor Manuel de Puelles, y en el segundo caso la investigación específica de la asociación de geógrafos americanos sobre los libros de texto, tal

como ha sido presentada en el Congreso Internacional de Didáctica de Geografía, celebrado en Porto en 1998 (4) .

Por último, y dentro de las consideraciones previas, hemos de subrayar la frase: "ante el marcado cariz político del mismo... (referido al proyecto de contrarreforma ministerial), la AGE ha preferido adoptar una posición discreta", pues tal parece como si ésta fuera una postura correcta. Nos preguntamos si es posible que un proyecto educativo no sea forzosamente político. ¿Acaso no ha sido política la organización de los contenidos en la época franquista?, ¿acaso no ha existido un objetivo político (la escolarización hasta los 16 años) en el proyecto socialista educativo? Más bien animo a los colegas de la AGE a que comencemos a debatir sobre las "proyecciones ideológicas que se dan en determinados territorios", tal como ha hecho J. Nogué en un libro muy sugerente o tal como han venido haciendo los historiadores en el mismo debate (5).

Hemos de subrayar el rigor que han utilizado en la selección de las principales editoriales que publican libros de texto en el área de ciencias sociales, geografía e historia. Sin duda faltan algunos libros dentro de cada proyecto editorial y también algunas editoriales minoritarias, pero en su conjunto la selección es correcta. Igualmente como apreciación complementaria se echa en falta una referencia a los libros del profesorado y proyecto curricular en su conjunto. Con todo, subrayo el rigor en la selección del material, sobre todo considerando que las estadísticas de las editoriales no editan "las cifras de ventas por materias o áreas de conocimiento".

El primer apartado del informe estudia el marco legislativo que ha permitido el desarrollo de los libros de texto. Para ello se comparan los temarios de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 con los de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Creemos que sería preciso encuadrar mejor este estudio, para facilitar al lector la comprensión de dos conceptos diferentes: temario y currículum. En efecto, ambas concepciones tienen una repercusión muy importante en el papel del profesor y, por ello, en su misma formación.

Respecto a la enseñanza de la geografía en el ciclo superior de EGB, por centrarnos en las edades correspondientes a la ESO, ésta estaba muy condicionada por la polémica entre ciencias sociales y las disciplinas de geografía e historia, un debate en el que las aportaciones de los geógrafos han sido escasas (6). Tal como se ha mostrado en la Memoria de Licenciatura de Nicolás Martínez Valcárcel, así como en otros estudios que yo mismo he realizado, lo que ha predominado es una yuxtaposición de contenidos, en tanto que la transformación de un conjunto de ciencias de referencia en una asignatura se ha hecho por acumulación de conceptos. Y en el caso de la geografía ha predominado una concepción enciclopedista y un entendimiento del territorio como un marco estable sobre el que se asentaban las relaciones sociales, económicas, políticas y antropológicas a lo largo del devenir histórico.

En el caso del Bachillerato Unificado y Polivalente el problema principal residía en 3º de BUP con un programa recargado de contenidos conceptuales y que la mayoría del profesorado reducía a una exposición de los principales hechos históricos desde el siglo XVIII hasta la actualidad. No queremos extendernos en el análisis de estos temarios que ya lo hemos hecho en otra ocasión (Souto González, X.M.: Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio, Barcelona, Serbal, 1999). Tan sólo mostrar la necesidad de ser más cuidadosos en el estudio histórico de la didáctica de la geografía en nuestro país, pues cuando se trata de hacer una reforma hay que vencer múltiples rutinas que entorpecen cualquier planteamiento de innovación. Y en el caso de la geografía ha sido el lastre de una geografía regional y la concepción aditiva de la ciencia y del saber.

En cualquier caso, lo más importante, como los informantes recuerdan en el último párrafo del punto 2 (pág. 12) la normativa reguladora de los currículum supuso "una cierta apertura y flexibilidad en su cumplimiento". Ello supone que el reto más importante residía en la capacidad de personas e instituciones (en este caso la AGE, los Centros de Profesores, los Servicios de Formación de la Universidad) para provocar un debate sobre las diferentes maneras de entender la organización de los contenidos didácticos. Pero ello no ha sido posible, pues en este país no se

posee tradición en propuestas de proyectos curriculares y este mismo concepto está mal entendido en las personas que opinan sobre estos asuntos.

En consecuencia, el informe es un tanto superficial en el análisis que se hace de la transformación de la realidad normativa. Es decir, el paso que va de la "geografía regulada" a la "geografía soñada o ideal", que son los elementos de referencia para cualquier profesor en su aula, o sea "para la geografía enseñada", si utilizamos un modelo analítico que ha tenido gran difusión en el caso de la didáctica de la historia (nos referimos sobre todo a la tesis doctoral de Raimundo Cuesta y su difusión a través de los grupos de Fedicaria).

Esta cierta superficialidad en el conocimiento específico de las didácticas especiales, como se puede observar en las referencias a las ciencias de la educación, les impide entender el papel de los objetivos generales de la ESO y del área de ciencias sociales. No es que "el desarrollo de objetivos específicos de la Geografía dentro del área de Ciencias sociales sea bastante reducido", sino que la pregunta clave, como en su día hicieron los geógrafos ingleses es: ¿qué puede aportar el conocimiento geográfico al desarrollo de los objetivos generales de la ESO? Por ese mismo motivo, como ellos señalan al final de la página 14 los bloques de contenidos no constituyen temas ni unidades didácticas. En suma, que el análisis del marco legal implica un cambio de conceptualización en didáctica de la geografía que, visto lo dicho, merece un más atento análisis por parte cualquier analista de este tipo de legislación y propuestas de organización de contenidos.

No se puede hablar de posición de debilitamiento de la geografía enseñada en el caso de la ESO y del Bachillerato respecto a la situación anterior, siempre que ello se realice comparando cómo se impartían los contenidos geográficos en BUP y cómo se imparten en la actualidad. Sin duda es un inconveniente que la geografía no sea una materia común en el Bachillerato, pero antes este conocimiento debe mostrar su utilidad con una propuesta razonable para abordar los problemas escolares relevantes. Y ello supone analizar qué se quiere hacer desde el sistema escolar en la educación humanista de los alumnos y ciudadanos.

Compartimos los juicios de valor sobre la incorporación de asuntos específicos en las normativas de las Comunidades Autónomas, pues revelan la concepción geográfica que existe respecto a las finalidades políticas y cívicas de este conocimiento. Así no puede extrañar la primacía de los contenidos territoriales en el caso de Catalunya y Euskadi, pues sin duda pretenden adoctrinar a través de este componente básico del pensamiento nacionalista como es el territorio. Algo que se reproduce para el caso español en los recientes decretos de 29 de diciembre de 2001, donde España para la ESO y España y la U.E. para el bachillerato actúan como referentes territoriales específicos. Por tanto no se puede ocultar la intencionalidad política de los programas de geografía y sería un error ocultarla o soslayarla. Es preciso afrontarla y someter a crítica las propuestas de organización que se hagan, como hemos hecho nosotros en el caso del área de Conocimiento del Medio en la Educación Primaria (7), donde analizamos los principales libros de texto y normativas legales de esta etapa educativa.

Más peligrosa resulta la propuesta de los autores del informe sobre las exigencias que se le deben exigir a los libros de texto "a priori": "no existen alusiones al imprescindible rigor científico o a la conveniencia de que los materiales didácticos se actualicen e incorporen los resultados científicos recientes" (punto III.4). Esta observación es muy peligrosa, pues puede dar lugar a actuaciones de censura encubierta y que además no va a lograr la mejora en la calidad de los libros, pues éstos dependen más de las interacciones que se puedan establecer entre los autores (y el conocimiento que posean de la innovación) y los usuarios (profesores). Es necesario entender que desde 1992 se aprueban proyectos curriculares, que luego se desarrollan y debe ser la legislación ordinaria la que se encargue de subsanar posibles delitos, pues los errores no deben ser judicializados.

El punto IV del informe se inicia con una frase incompleta: "los criterios que la AGE (en realidad los autores) ha seguido para analizar el contenido de los libros de texto han sido abiertos y numerosos", pues no explica con claridad cuáles son. Como ya hemos señalado en otras ocasiones (p.e. en el libro de didáctica o en el artículo del proyecto Manes) es preciso disponer

de un guión de trabajo con criterios claros y públicos, de tal modo que no quedemos con la duda de qué es lo que interpretan los autores por "expresión escrita y gráfica, rigor conceptual o ideologías proyectadas", por utilizar los criterios reseñados por los autores. Sabemos que es un asunto difícil, pero por eso mismo es preciso elaborar un modelo de análisis y dirigir un proyecto de investigación. Y ésta es la principal conclusión que quiero manifestar.

Sin duda el punto donde analiza la influencia de las innovaciones procedentes de la psicología, en especial las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vigotsky, es un asunto clave, pues se difunde, como dicen acertadamente sus autores, "casi siempre de forma simplificada" la concepción constructivista del aprendizaje. Aquí tenemos que detenernos para valorar estas aportaciones y ver qué suponen en la innovación de la difusión del saber geográfico a través de los libros de texto.

En efecto, estamos de acuerdo con la visión general que exponen, recalando que sigue predominando una concepción tradicional de enseñanza, "orientada más a la transmisión de conocimientos que a lograr aprendizajes significativos activando la mente de los alumnos". Creemos que esta cuestión necesitaría un estudio más preciso para detectar cómo se produce este hecho en los libros de texto, en línea con lo que en su día denunciaron Antoni Ballester o Francisco García en sus respectivas tesis doctorales (8).

En general este capítulo es muy sugerente por la cantidad de ideas que aportan los autores sobre los libros de texto, diferenciando aspectos positivos y negativos, según su interpretación. Creemos que en estos epígrafes (puntos 2 y 3 del apartado IV) es la parte más sustancial de este informe y que merece una lectura atenta.

Estamos muy conformes con su diagnóstico de los errores cartográficos que aparecen en la mayoría de los libros de texto: no hay escala, se utiliza un cartografía actual para hechos del pasado (lo cual dicho sea de paso es mucho más graves en los manuales de Historia, como ha mostrado Ramón López Facal en su Tesis). Creemos que estas apreciaciones podrían dar lugar a todo un compendio o manual de estilo sobre cartografía y parte gráfica en los manuales escolares, lo cual podría patrocinar la AGE en colaboración con las editoriales.

Igualmente parecen atinados sus juicios sobre las dificultades que existen para integrar los contenidos de todas las ciencias sociales, "realmente, muy pocos libros logran una integración de contenidos satisfactoria". En efecto, la yuxtaposición de contenidos es lo más frecuente y ello incide en una notable superficialidad en el análisis de las situaciones sociales, por ello, como dicen los autores "más valdría respetar la coherencia interna de cada ciencia".

No obstante, creo que sería preciso realizar un estudio más profundo sobre algunos aspectos concretos del análisis de los problemas sociales que se han realizado desde las editoriales, pues en algunas ocasiones han incorporado problemas que son en sí mismo motivadores para el estudio de un alumno de 14 o 16 años.

Otro asunto que merece un análisis más detallado es el que se corresponde con la introducción de las nuevas tendencias del conocimiento geográfico. Aquí, estamos más de acuerdo con lo afirmado por M^a Luisa de Lázaro respecto a este asunto y al enciclopedismo de los manuales escolares. Nos referimos a que un enorme lastre para los libros de texto de geografía de Bachillerato, dado que se imparte en segundo curso, se corresponde con la redacción de las pruebas de selectividad.

Es lamentable y penoso el nivel que muestran dichas pruebas. Es todo lo contrario a la innovación. De quince pruebas analizadas (las publicadas por la editorial Anaya para 1999) sólo en dos no existían el típico formato de preguntas cortas de definición conceptual. Eso sí que pervierte cualquier tipo de innovación. Es lamentable que todavía se siga concibiendo de esta manera la evaluación de la madurez de un alumno para acceder a la Universidad. Como ya tuve ocasión de analizar (ver capítulo 12 de mi libro sobre didáctica de Geografía) en otros países los geógrafos universitarios han realizado investigaciones sobre cómo innovar su conocimiento

didáctico a partir de la confección y seguimiento de este tipo de pruebas. Nada semejante se ha hecho en el caso de España, excepto algunas Comunidades Autónomas (como Valencia) que se ha preocupado de informar de resultados de pruebas, elaborar criterios de corrección justificados y proponer modelos de prueba después de ser debatidos los aspectos positivos y negativos. Pero ello no se improvisa. Y sin duda es síntoma evidente del desinterés de la geografía universitaria por lo que ocurre en otros niveles escolares.

Por eso animamos desde aquí a la junta directiva de la AGE a preocuparse por una cuestión esencial en la historia y presente de la geografía. La institucionalización de este saber está estrechamente ligado a la docencia. La salida profesional de los licenciados es en gran medida docente. Y, además, la formación de la opinión vulgar del conocimiento geográfico se realiza en las aulas no universitarias.

Por último no quisiera cerrar este breve comentario sin llamar la atención sobre el sesgo ideológico que revela el capítulo final (3.6. Reconocimiento de ámbitos espaciales de referencia). Es preciso distanciarse del tema del nacionalismo o enfocarlo desde una perspectiva más científica, relacionando territorio e identidad nacional. No se pueden medir los contenidos de las Comunidades Autónomas, España y Europa por el porcentaje de páginas o el número de mapas que utilizan, pues éstos muchas veces sólo ilustran un ejercicio, como he tenido la ocasión de comprobar en mi propio análisis sobre los libros de Edicións Xerais de Galicia.

Es preciso analizar los contenidos en el conjunto del proyecto editorial para toda la Etapa (E.S.O.) y ver cómo se reparten en los diferentes cursos los contenidos de acuerdo con los criterios legales de evaluación, que es realmente lo obligatorio. Después hay que valorar la pertinencia del ejemplo escogido, tanto en la relevancia social como en el medio geográfico seleccionado. Por ejemplo si el problema afecta al litoral es obvio que unas Comunidades tienen costa y otras no.

Tampoco es de recibo que se seleccionen dos ejemplos (País Vasco y Cataluña, o Euskadi y Catalunya) para denunciar la educación patriótica que se realiza, pues estamos en un informe de ámbito estatal. Además si el problema estriba en la redacción de los criterios de evaluación existe una responsabilidad política y administrativa clara: la Alta Inspección del Estado, que debe velar por el cumplimiento de los requisitos mínimos para todo el Estado. Y claro, si no es objeto de análisis el Conocimiento del medio, de Educación Primaria, sobre su referencia en el estudio del País Vasco, a no ser que las pretensiones del informe sean otras.

En resumen, nos alegramos del interés de la AGE por estos asuntos educativos de niveles no universitarios. Estamos dispuestos a colaborar en su análisis, como ya le hemos hecho constar nuestra disposición a la Junta directiva de la AGE. Pero lo que reclamamos es más rigor en el análisis: confeccionar proyectos de investigación, articular propuestas de trabajo que están en marcha (ya hemos hecho referencia a Tesis, libros de didáctica e incluso podemos citar algunas Memorias de licenciatura). Es preciso crear una red de personas preocupadas por estos asuntos.

Y ésta es una preciosa oportunidad.

Xosé Manuel Souto González. Geógrafo

Proyecto Gea-Clío

NOTAS

(1) Sobre estas cuestiones se puede consultar SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio, Barcelona, Serbal, 1999 (2ª ed.), pp. 51-66

(2) En especial el trabajo realizado por Pilar ORTS en el curso de doctorado del año 1998/99 nos ha permitido comprobar el recurso de la búsqueda de la identidad de los españoles con la producción agraria o con los planes de desarrollo, utilizando en las lecciones para recalcar este hecho la primera persona del plural. Igualmente el estudio de los manuales de Geografía de España de los años sesenta y setenta nos ha permitido comprobar la utilización del territorio como medio de educación patriótica.

(3) Lo que afirmamos se sustenta en opiniones de geógrafos universitarios, como se ha podido mostrar en el caso de la Tesis doctoral de Enric RAMIRO I ROCA La institucionalització i difusió de la geografia escolar: la percepció del professorat de la comarca de la Ribera, Tesis doctoral, Valencia, Dpto. de Geografía, 1998, 3 vols. Igualmente en las escasas publicaciones sobre estos asuntos y en la muy pequeña participación de los geógrafos en los debates sobre las modificaciones o reformas de los planes de estudio. Sin embargo, justo es reconocer que existen notables excepciones de personas que han venido propugnando una línea de trabajo sobre estas cuestiones, como es el caso del profesor Horacio Capel en Barcelona en la evolución histórica de los libros de texto o en el caso de Leonor de la Puente en Cantabria sobre los libros de texto referidos al análisis del medio rural. En otros países la preocupación es más grande, como se refleja en informes específicos en momentos de reforma del sistema educativo, en comunicaciones de Congresos Nacionales o en la organización de planes de estudios, por referirnos al Reino Unido, Colombia y Portugal.

(4) El proyecto Manes está en la misma línea de otros estudios emprendidos en Alemania o Francia sobre los manuales escolares. Hemos tenido la fortuna de colaborar con este proyecto y fruto de ello es la síntesis que ofrecemos sobre la evolución de los estudios existentes sobre libros de texto en geografía, así como una metodología para su valoración. BENEDITO, M^a T; CERVELLERA, A.; SOUTO, X.M. Los manuales escolares y la didáctica de la Geografía: 1950-1990, en TIANA, Alejandro (comp.) El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas, Madrid, UNED, Proyecto MANES, 200, pp. 63-85.. Tenemos conocimiento del trabajo de los geógrafos americanos a través de su comunicación presentada en el Simposio de Oporto de la IGU: BEDNARDZ, R. BEDNARDZ, S. y SOLTMAN, J. The analysis of Geography materials: criteria, systematic review and consequences, Culture, Geography and Geography Education, Oporto Symposium, IGU, 1998, pp. 31-35. En esta sección sobre libros de texto se han presentado otros trabajos de diferentes países.

(5) Nos referimos al libro de NOGUÉ, J. Nacionalismo y territorio, Lleida, Milenio, 1998, y dentro de los libros de Historia debemos destacar PÉREZ GARZÓN, S. et alii La gestión de la memoria, la historia de España al servicio del poder, Barcelona, Crítica, 2000

(6) Como excepción podemos recoger aquí los trabajos de Horacio Capel, Alberto Luis y Luis Urteaga publicadas en los números 53 y 61 de la revista Geocrítica.

(7) PÉREZ ESTEVE, P. ,RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. El área de conocimiento del medio: ¿un cajón de sastre?, Investigación en la Escuela, núm. 31, 1997, pp. 17-40

(8) BALLESTER VATLLORI, Antoni. La didàctica de la geografia. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics a les Illes Balears, Palma de Mallorca, Documenta Balear, 1999 y GARCÍA PÉREZ, Francisco. El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares, Tesis doctoral inédita, 1999