



Propuesta de modelo de contenidos curriculares para un curso general de Geografía humana destinado al 1^{er} ciclo de enseñanza universitaria

Carmen Carranza Ruiz (*)
Seminario de Geografía. E. U. Magisterio de Sevilla

RESUMEN

Tras una introducción del contexto científico y social en el que se desarrollan los planteamientos sobre el currículo, analizamos en el presente trabajo la diversidad de modelos existentes en lo que atañe a la selección y estructuración de contenidos para un currículo de Geografía humana general dedicado al primer ciclo de enseñanza universitaria. Después de una valoración ponderada, proponemos un modelo ecléctico que incorpora las aportaciones más positivas de cada uno de ellos.

Antecedentes.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de una práctica científica de la enseñanza lleva a intentar obtener la mayor eficacia del sistema educativo en su conjunto, en consonancia con las exigencias que plantean al mismo la nueva sociedad.

La inadecuación entre las exigencias de la estructura productiva de los países avanzados y las respuestas del sistema de enseñanza tradicional era cada vez más patente, exigiéndose un cambio profundo que se produjo por medio de lo que se conoce como "revolución curricular".

Simplificando las múltiples definiciones que se han dado del currículo (Gimeno Sacristán-Pérez Gómez, 1983), diríamos que, en sentido estricto se considera al currículo como una serie estructurada de resultados de aprendizaje que se aspiran a obtener;

(*) E. U. Magisterio
Avda. Ciudad Jardín, 22
41005 Sevilla



en sentido general, con esta expresión se alude a un conjunto de decisiones fundamentadas en lo que se refiere a los objetivos, los contenidos y a la organización del aprendizaje.

Uno de los aspectos fundamentales de la revolución curricular se refiere a los objetivos. Ahora en los procesos de aprendizaje se pone el énfasis en ciertos objetivos de comportamiento que los alumnos deberían haber alcanzado una vez acabados aquéllos.

Se llega a la conclusión de que en un mundo en que todo cambia vertiginosamente, incluidos los contenidos científicos, la educación no podía seguir consistiendo en la mera transmisión de contenidos, por grande que fuera su interés científico. Se pasa así del saber cosas a conocer cómo pueden hacerse; del producto final al proceso; de las disciplinas científicas a su selección, de acuerdo con las necesidades de la sociedad y las de los propios alumnos. Tan importante como plantear bien los objetivos es seleccionar los contenidos de las disciplinas científicas que mejor se presten a la consecución de aquéllos.

Así la revolución curricular podría definirse por el intento de realizar un análisis científico del propio proceso educativo. Surgen así los modelos didácticos (modelo tecnológico, etc.).

En concordancia con diferentes visiones del mundo y de la ciencia, coexisten en la actualidad varios modelos didácticos que se caracterizan por defender una determinada articulación entre los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza. Aunque no existe consenso sobre el tema, pueden distinguirse tres tipos de modelos, según conciben la didáctica como una teoría de la formación, como una teoría de la enseñanza, o como una teoría de la eficiencia (Blankertz, 1981). La mayor parte de las propuestas sobre la renovación de la enseñanza de las disciplinas escolares han estado fundamentadas, desde el punto de vista de la educación, en algunos de los modelos citados.

Sea cual fuere el modelo adoptado, en lo que sí están de acuerdo amplios sectores de la sociedad es en la necesidad de cambiar el sistema educativo. Y ese cambio afecta fundamentalmente a la relación objetivos-contenidos. Hasta ahora, los objetivos se formulaban de acuerdo con las disciplinas científicas existentes. En la actualidad se pretende que, por el contrario, se parta de las necesidades de los alumnos y de la sociedad en la que, están insertos y, a partir de ahí, preguntarse por las aportaciones a este respecto de las diversas ciencias.

La Geografía no ha sido ajena a estos cambios en la sociedad, en la concepción de la ciencia y en los procesos de enseñanza. En consecuencia, la comunidad de geógrafos intentó adecuar la concepción científica y educacional de su disciplina a las nuevas demandas de la sociedad.

La concreción de este intento exige, entre otros, un esfuerzo por seleccionar, en un currículo coherente, aquellos contenidos científicos más acordes con las necesidades de unos estudiantes concretos y su nueva realidad social.



Diversos "modelos" en la selección de contenido en Geografía humana

En el esfuerzo por adaptar los programas geográficos a los presupuestos de la "revolución curricular", es decir, siguiendo modelos teóricos en función de los cuales se estructuran y jerarquizan de modo diferente las diversas variables que intervienen en el proceso de aprendizaje, se han venido generando diversos criterios a la hora de seleccionar los contenidos científicos.

Exponemos a continuación los diversos "modelos" o criterios que se utilizan para seleccionar los contenidos de Geografía humana correspondientes al primer ciclo de enseñanza universitaria.

Para ello hemos hecho un estudio de los programas que se imparten en 24 Facultades y Escuelas Universitarias españolas, así como de la mayor parte de los manuales universitarios sobre la disciplina en cuestión. En la medida en que un manual universitario de calidad expresa el consenso existente sobre los contenidos y el área de estudio de la disciplina, un repaso a la reducida lista de manuales de Geografía humana publicados en los últimos quince años nos da una idea de los criterios utilizados en la selección.

El análisis tanto de los programas como de los manuales universitarios nos pone de manifiesto que, en lo que hace referencia a la Geografía humana, no existe unanimidad sobre los contenidos y el área de estudio de la disciplina. Muy al contrario, muchos de los manuales consultados incorporan conceptos y contenidos bien dispares y ofrecen una visión parcial de la disciplina.

El estudio, tanto de programas como de manuales, nos lleva a la conclusión de que el intento de desarrollar una visión equilibrada y sintética de la Geografía humana general, objetivo al fin de un proyecto curricular, está resultando una tarea ardua para los geógrafos.

En general, y a la vista de los programas y manuales consultados, podemos decir que los cursos universitarios de Geografía humana se han venido estructurando, con ligeras variantes, en torno a cinco criterios diferentes:

1. El criterio "temático". Plantea una aproximación informativa al campo de la Geografía humana. Los diferentes temas y lecciones del curso son pequeñas incursiones en las áreas más desarrolladas de la disciplina, en el campo de la investigación y la docencia, (Geografía de la población, Geografía agraria, de la industria, etc.), dosificadas de modo más o menos equilibrado, según la formación y preferencias temáticas de cada profesor. Un manual clásico como el "Tratado de Geografía humana" de Max Derruau (1961), podía servir como ejemplo para un programa docente con estas características.

Según los defensores de este modelo curricular, los nuevos planes de estudio deberían estar orientados hacia la estructura de las disciplinas científicas.

2. Un modelo diferente sería el presidido por un criterio "metodológico". La opción metodológica tiene como motivo central la idea de cambio en la disciplina y pretende



mostrar la diversidad de enfoques o paradigmas que han presidido el quehacer de los geógrafos. Suelen ser curso abierto, poco normativos y con una marcada orientación metodológica. Según la formación y preferencias de los profesores los cursos de orientación metodológica pueden tener una orientación teórica-histórica, poniendo el énfasis en la sucesión de paradigmas y escuelas y su lógica interna, o un sesgo más estrictamente metodológico, primando la atención hacia los métodos y técnicas de investigación geográfica.

3. La búsqueda de coherencia impulsó el diseño de cursos ordenados según un criterio "ejemplar" o paradigmático. Se parte en este caso de la idea de que los diferentes paradigmas geográficos son ejemplos desarrollados de investigaciones que poseen una coherencia propia y unas redes semánticas específicas. La adopción de un paradigma de referencia, por ejemplo el que considera a la Geografía como análisis espacial, o la adopción del punto de vista ecológico, permitiría filtrar el contenido temático de la disciplina, posibilitando su reducción a unos límites razonables, y jerarquizaría los conocimientos que deben ser impartidos. Los diferentes paradigmas representarían así otras tantas opciones pedagógicas. Los que adoptan el criterio ejemplar creen que el diseño del curso debe estar marcado por el reconocimiento explícito de que el profesor está trabajando con un paradigma particular de la Geografía.

4. Los defensores del criterio "analítico-situacional" proponen que unas comisiones de expertos establezcan un catálogo de las situaciones de la vida, presentes u futuras, ante las cuales los alumnos, como futuros ciudadanos, deberán ser capaces de saber desenvolverse con éxito gracias al dominio de una serie de conocimientos, de habilidades y de disposiciones efectivas. Esto se produjo en la adopción, por parte de la Geografía social alemana, del concepto de funciones vitales (habitar, trabajar, etc.), las cuales fueron utilizadas como principios básicos a la hora de estructurar los contenidos de los programas de Geografía (Ruppert-Schaeffer, 1979).

5. Dentro de los más recientes enfoques curriculares, se ha desarrollado recientemente una fuerte tendencia a convertir la enseñanza de la Geografía en la presentación y discusión de "problemas específicos" tales como los problemas medioambientales, el uso de los recursos limitados, el ocio, el trabajo y el desempleo, etc. Esta orientación exige, obviamente, una cierta libertad del profesorado en el diseño de cursos y programas, con lo que estos se convertirán de normativo en abiertos.

Análisis y conclusiones

De acuerdo con la valoración ponderada de los aspectos, a nuestro juicio, positivos y negativos contenidos en los "modelos" anteriormente expuestos, hacemos una propuesta de selección de contenidos, para un curso general de Geografía humana destinado al Primer ciclo de enseñanza universitaria, utilizando los siguientes criterios:



1. Agrupar los contenidos en bloques temáticos que coincidan con las subdisciplinas o ramas más desarrolladas de la Geografía humana: Geografía de la población, Geografía rural, Geografía Política. Esta selección, al coincidir con las ramas de la Geografía humana más y mejor desarrolladas, tiene la ventaja de poner en contacto a los alumnos de un curso general con una bibliografía rica y asequible y con esquemas conceptuales simples y sistemáticos, susceptibles de ser ampliados y enriquecidos a lo largo del curso.

2. Introducir en cada uno de estos bloques una reflexión, desde el punto de vista geográfico, sobre los problemas más relevantes del mundo actual, como pueden ser el subdesarrollo en Geografía política, los impactos medioambientales de la industria, la pérdida de suelo agrícola en Geografía rural..., etc. Se trata de incorporar al campo de estudio todo aquello que ponga en contacto al estudiante con los problemas del mundo real.

3. La coherencia de un programa de este tipo, en el que los temas que puedan ser incluidos en cada uno de estos bloques pueden ser tratados desde los enfoques o paradigmas más diversos, puede salvarse utilizando como elemento unificador los rasgos comunes y elementos de continuidad que pueden detectarse en todos ellos. La preocupación por el componente espacial que conllevan buena parte de nuestra vida individual y social está presente en todos los enfoques y tradiciones de la Geografía. Factores, procesos, estructuras y dinamismo espacial serán, pues, las preguntas a responder en cualquiera de los contenidos del programa.

4. Incorporar al programa, para hacernos eco de uno de los temas que más preocupa a la sociedad actual, una versión revitalizada de la preocupación geográfica por los temas ecológicos.

5. Centrar el tratamiento dado a cada uno de los temas en los aspectos explicativos, metodológicos e instrumentales, más que en los teóricos y descriptivos, con el fin de potenciar la formación de una serie de actitudes y habilidades intelectuales que faculten para aprender continuamente desde su propia investigación, más que la adquisición de un bagaje de contenidos enciclopédicos que, a no dudar, pronto quedaría obsoletos.

De acuerdo con estos criterios, y siempre teniendo en cuenta que los contenidos no son más que una parte del diseño curricular, que necesariamente habrán de estar relacionados con los objetivos y con el modelo didáctico elegido, podemos construir un currículo equilibrado, coherente y formativo.



REFERENCIAS

- BAILEY, P. (1974). *Didáctica de la Geografía*, David and Charles, Londres.
- BLANKERTZ, H (1981). Didáctica en Speck, J y Wehle, G. (Eds). *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, Herder, Barcelona.
- CAÑAL, P.; GARCIA, J.E. y PORLAN, R. (1981). *Ecología y escuela*, Laia, Barcelona.
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (1981). *Geography in the School Curriclum 5-16*. Scheffield.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.I. (Eds) (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- GRAVES. N. (1975). *Geography in Education*, Heinemann, Londres.
- RUPPERT, K. y SCHAFFER, F (1979). La polémica de la Geografía Social en Alemania: I. Acerca de la concepción de la Geografía Social. *Geo-crítica*, nº21, Mayo 1979.