

Sobre la formación del profesorado de Geografía del Bachillerato.

por Pedro PLANS

Departamento de Geografía, Universidad de Murcia.

«Las vicisitudes de mi vida y mi pasión por instruirme en materias muy variadas me han llevado durante muchos años, y casi exclusivamente al parecer, a ocuparme en el estudio de ciencias especiales, como la botánica, la geología, la química, la astronomía y el magnetismo terrestre. Pero estos estudios, hechos como vía de preparación para emprender con fruto largos viajes, tenían sin embargo más elevado objeto, porque mi deseo era comprender el mundo de los fenómenos y de las fuerzas físicas en su conexión (*Zusammenhang*) y mutua influencia».
(Alejandro de Humboldt. Prefacio del *Cosmos*. Versión castellana de F. Díaz Quintero. Madrid, 1851).

INTRODUCCIÓN

Han transcurrido no pocos años desde que me disponía a comenzar el quehacer profesional como profesor de Geografía en «Gaztelueta», colegio que se inauguraba en Las Arenas (Vizcaya). En ese centro se concibió, desde un principio, esta enseñanza como materia separada de la Historia: con profesorado distinto y horarios independientes.

Pero antes de emprender esa labor me dediqué, durante varios meses, a una preparación del material pedagógico. Con este fin conseguí cuantos trabajos se podían hallar sobre metodología de nuestra disciplina, tanto españoles como extranjeros. Se trataba, ante todo, de seguir las huellas de esa tradición didáctica de la Geografía española en la que figuran nombres como Beltrán y Rózpide, Pedreira Taibo, Ballester y Castell, Santaló Parvorell, Doporto Marchori, Chico y Rello, Reverte Salinas, el mismo Dantín Cereceda, y otros más. Pensé enseguida que continuarla era un deber, y que ello abriría un camino. De ahí que, a lo largo de los años, me afanara por recoger sus frutos y experiencias.

Fue entonces cuando en la biblioteca del Laboratorio de Geomorfología de la Facultad de Ciencias de Barcelona, con sede en el pequeño pabellón contiguo a la calle de Aribau, di con un breve trabajo publicado el año 1934. Su título: *Atlas escolars i lectures cartogràfiques*. El autor era Luis Solé Sabarís, en aquella fecha catedrático de Ciencias Naturales, incorporado como profesor de Geografía al Instituto Escuela barcelonés.

Su lectura me resultó reveladora: «Si al enseñar Geografía debemos huir de la rigidez memorística, de las estadísticas enojosas y de las descripciones inorgánicas propias de una Geografía arcaica, hay que escoger instrumentos de trabajo

que reduzcan a límites adecuados la explicación del profesor y la sustituyan, en parte, por el trabajo de investigación del alumno. Estos instrumentos de trabajo pueden ser de muy diversa naturaleza, pero no cabe duda que el instrumento geográfico por excelencia es el mapa en cualquiera de sus aspectos... Sin embargo, el uso de la carta geográfica no se ha de limitar a la localización de los fenómenos... sino que debe servir precisamente para obtener la interpretación de estos hechos... Con una cierta preparación inicial, y mediante el diálogo socrático hábilmente dirigido por el profesor, puede llegarse a extraer de la carta geográfica de un país totalmente desconocido las principales características fisiográficas y humanas...»

En párrafos como los transcritos percibí el latido de una experiencia viva, y de una admirable vocación por la enseñanza geográfica. Puedo afirmar que esos criterios del Dr. Solé, formulados en 1934, constituyeron siempre referencia clara y segura en medio de una ilusionada actividad docente que habría de prolongarse muchos años.

LA EDUCACION EN EL BACHILLERATO: PERSONAS E INSTITUCIONES

La Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970 inició una etapa distinta y nueva en nuestra enseñanza.

Vino precedida por la elaboración, a cargo de un grupo de expertos, del llamado «Libro Blanco acerca de la Educación Española». Este trabajo constituyó, sin duda, lo más positivo del nuevo orden de cosas. Se trata, en efecto, de un estudio serio y profundo sobre nuestra realidad educativa. Pero hubo que pasar del terreno de los principios al de las decisiones concretas, y se promulgaron los planes de estudio de la EGB y del nuevo Bachillerato, llamado «Unificado y Polivalente». Ahora se ha establecido el cuadro de asignaturas del COU. En él no se imparte ningún tipo de enseñanza geográfica.

Ciertamente impresiona repasar la lista de nuevos planes y modificaciones que se han podido catalogar en el marco de los estudios secundarios: 137 reformas en menos de siglo y medio. Cuesta entender cómo enseñanzas tan básicas —las del Bachillerato— puedan verse aquejadas por tantos cambios. Las mudanzas han sido continuas; la situación de interinidad, de provisionalidad, casi permanente.

No me cabe duda que el complejísimo problema de la educación media reside en algo mucho más profundo que unos horarios, o la distribución de asignaturas por cursos. Pienso que lo importante es lo íntimo y sustancial; eso que escapa a los avatares de la legislación, de los sucesivos reglamentos, y que permanece, salvo ligeras variaciones, en el mismo estado: la metodología. El problema educativo es, para mí, en buena parte, un problema de didáctica y, en el fondo, de personas e instituciones. En último término siempre de personas, ya que son éstas las que, en la medida de su idoneidad, vocación, preparación y espíritu de convivencia, dan vida a los centros educativos.

Como afirma el Prof. Víctor García Hoz (1966), «no hemos de quedarnos con la idea parcial de que la acción educativa es actividad en una sola dirección. En tanto que relación entre educadores y educandos, el acto educativo refluye en todos los que en él toman parte». Aceptada esta premisa se llega a la consecuencia de que, si bien el centro de enseñanza se instituye para la educación de los alumnos, «no habrá verdadera y eficaz educación si a su vez no se educan profesores y padres». Se establece así una «a modo de concausación en la que el perfeccionamiento personal de unos no llega a su acabamiento, sino a través de la colaboración de todos».

En una palabra: hay que formar profesores de Geografía, como de Matemáticas, Literatura, Historia, etc., etc., que sean verdaderos educadores. Y hablamos, conscientemente, de *educadores*, concepto superior que incluye una excelsa carga de valores. Porque la misión principal del maestro, de un profesor, es la de educar. Sin embargo, algunos, lo reemplazan hoy por otro; gris, anodino, glacial: el de «enseñante».

Hay que restituir al profesor el rango de educador. Es el educador, y no el «enseñante», quien puede favorecer en niños y adolescentes esas disposiciones del intelecto en las que radica una auténtica formación intelectual: la atención, la observación, la comparación, la generalización, la categorización; y hábitos morales, como el de veracidad; el espíritu de libertad responsable; el sentido del deber y de la honestidad; el amor al prójimo; la gratitud hacia quienes les precedieron, y formarles en un sano juicio crítico frente a la presión e incitaciones del ambiente.

ENSEÑAR A ENSEÑAR GEOGRAFÍA

Adquieren especialísima importancia tanto las acciones encaminadas a la mejor formación de quienes van a ser profesores, como aquellas otras que puedan dirigirse a mantener y mejorar las posibilidades educativas de los que ya ejercen funciones de magisterio.

Examinaremos, pues, algunos aspectos relacionados con la formación del profesorado de Geografía del Bachillerato, en una doble faceta:

- a) La formación de los futuros profesores.
- b) La atención al profesorado con años de ejercicio profesional.

La formación de los futuros profesores

Los avances logrados en la docencia de nuestra disciplina dentro del marco de las universidades españolas, y en la formación de geógrafos —pese a lo mucho que resta por

iniciar, o por perfeccionar—, son bien notorios. Muchas cuentan en sus planes de estudios con la correspondiente especialidad. Ello supone que todos los años dejan las aulas universitarias, para enfrentarse con la vida, un buen número de licenciados en Geografía. Y hay un hecho que estimamos debe servir de arranque para cualquier planteamiento: la salida profesional más generalizada para tales titulados es, en España y fuera de ella, la Enseñanza Media. Sólo una minoría, muy exigua, se queda en los Departamentos universitarios o consigue otro tipo de colocaciones. Pues bien, en ello deberíamos reflexionar quienes tenemos la responsabilidad de la marcha de dichas especialidades.

Tendría que preocuparnos, ante todo, un hecho: el que los estudios de licenciatura no favorecen que el alumno universitario esté de veras preparado para lo que hará luego: enseñar y educar a los adolescentes. La verdad es que existe un abismo entre cómo instruimos a los alumnos en la Universidad y cómo deberán ellos hacerlo más tarde. Salen de nuestras aulas acostumbrados —en el mejor de los casos— a una forma geográfica de razonar, pero no es ésta la única enseñanza que les conviene. A la vista de la labor pedagógica de bastantes recién licenciados se advierte un hecho: pese a tener unos fundamentos claros, adquiridos a nivel universitario, al intentar formar geográficamente a los escolares, incurrir, con facilidad, en una enseñanza trivial.

Con el objeto de llenar ese vacío, sería una buena medida el introducir en los planes de nuestras especialidades una asignatura de Didáctica. Su finalidad estaría clara: proporcionar a los licenciados una formación relativa a las maneras de presentar temas geográficos a gente de Bachillerato. Incluso convendría explicarles, al menos a grandes rasgos, una Geografía elemental, es decir; justamente la que ellos enseñarán, y que tanto se aparta de la que es objeto de sus estudios. También cabría añadir —como algo fundamental— diversas prácticas de docencia en centros que reunieran las debidas condiciones.

Es, creemos, la propia Universidad la que debe enseñar a educar, a esos alumnos que ocuparán plazas de docentes en Institutos o Colegios.

La especialidad que funciona desde el curso académico 1976-77 en Murcia, comprende como materia optativa en 5.º curso una «Didáctica de la Geografía». A ella concurren bastantes alumnos. Puede que sea ésta la primera vez que en España se incluyan enseñanzas de tal naturaleza como asignatura oficial en un plan de estudios universitarios. El programa ofrece diversas vertientes:

- a) *Fundamentos psicológicos de la educación geográfica:*
 1. La adaptación de las enseñanzas geográficas al nivel mental de los alumnos.
 2. Las funciones mentales que ejercita la enseñanza de la Geografía.
- b) *Principios generales de la didáctica geográfica:*
 3. Enseñanza activa y realista de la Geografía.
 4. Aplicación de los principios fundamentales de la metodología geográfica al Bachillerato.
- c) *La práctica pedagógica:*
 5. Actitudes del profesor en las clases: aspectos prácticos. Problemas de comportamiento y de falta de rendimiento escolar.
 6. La observación directa.
 7. Uso del material fotográfico.
 8. Los mapas; lecturas cartográficas.
 9. Croquis y dibujos.
 10. Enseñanza de la Geografía General; orientaciones

prácticas.

11. La Geografía de España; aspectos de su enseñanza.
12. Práctica docente de la Geografía Universal.
13. El aula de Geografía.

d) *La situación presente:*

14. Problemas de la adolescencia en el momento actual.
15. La Geografía en el vigente plan de Enseñanza Media.

Hechos a revisar; soluciones posibles.

e) *Orientaciones bibliográficas:*

Se advierte, por tanto, que el curso, tal y como lo hemos enfocado, abarca unos 15 temas.

La bibliografía, española y extranjera, se muestra y comenta en clase, paralelamente al desarrollo del temario. Las publicaciones sobre didáctica geográfica son abundantisimas —sobre todo en países como el Reino Unido, Alemania y Francia, donde estas inquietudes han arraigado a fondo.

Resolvimos, ya desde un primer momento, no convertir nuestras enseñanzas didácticas en un cúmulo de desarrollos teóricos, con profusión de citas y referencias a criterios de autores. Por el contrario, adquirieron enseguida un tono ágil. Consisten, de hecho, en transmitir una experiencia. Me he apoyado, primordialmente, sobre vivencias acumuladas en no pocos años de ejercicio profesional con bachilleres y contacto ininterrumpido con profesores. Así, junto a las indispensables ideas genéricas, el curso está entretejido por una multitud de aspectos muy prácticos. Sólo quienes nos hemos dedicado a la Enseñanza Media conocemos bien hasa qué punto una serie de aparentes pequeñeces —detalles de ejecución a veces menudos— puede condicionar la buena marcha de las clases.

Como actividad fundamental, los alumnos preparan y desarrollan distintos tipos de lecciones. Su enfoque varía según la edad y grado de madurez mental de aquellos bachilleres a los que van dirigidas.

La actualización pedagógica de los docentes

No es descubrir nada nuevo el afirmar que en España arrastramos un lastre que consiste en la notoria separación entre ámbitos y estamentos que, en principio, debieran mantener estrecho contacto: la enseñanza correspondiente al Bachillerato y la que se imparte en la Universidad; el profesorado universitario y el profesorado de Enseñanza Media. Las Facultades, por lo común —hay, sin duda, excepciones honrosas—, no vuelven a saber nada de muchas personas a las que titularon y consiguieron luego incorporarse a la profesión docente, a veces lejos de la Universidad que les formó.

Estas deficiencias, como es natural, no son monopolio de la realidad educativa española. Aún en aquellos países que han alcanzado mayor madurez docente y en la estructuración general de su enseñanza, no todo es luz; siempre cabe encontrar sombras de la más diversa índole.

Pero es cierto que, entre nosotros, se dan algunas situaciones que no debieran prolongarse: muchos alumnos de las Facultades de Letras y Ciencias, transcurridos unos años de permanencia en la Universidad, con un bagaje mayor o menor de conocimientos y de formación intelectual, tras recibir su título, pasan a desempeñar puestos docentes de Bachillerato. Y lo hacen estén o no preparados para enseñar, tengan o no vocación para el profesorado. Muchas veces acceden a la docencia impelidos por las mismas necesidades de la vida.

Pues bien: estos profesores quedan muchas veces aislados, sin la adecuada orientación científica y didáctica. Además, y por si esto fuera poco, ocurre que la enseñanza a adolescentes, cuando se vive a conciencia, requiere un esfuerzo, una tensión, en todo el individuo. Se trata de una profesión que «ata» mucho y «gasta». Es —no nos engañemos— un trabajo muy absorbente.

Será con el transcurso de algunos años cuando se manifiesten las consecuencias de aquel aislamiento. El profesional —que a lo mejor inició con ímpetu e ilusión su quehacer— se encierra en sí mismo, se anquilosa; su cultura se hace puramente libresca, de manual; estudia poco y apenas lee. No va a las fuentes. Le falta tiempo, y ánimo. Tampoco sale al campo. Por lo que se refiere a su didáctica, está como de vuelta; cree saberlo todo. Piensa, con la mejor buena fe, que no tiene que aprender ya demasiadas cosas. El aislamiento, en efecto, resta vuelos, cierra perspectivas. Al final, adocena. Ese aislamiento, con todas sus secuelas dañosas es lo que —según nuestra opinión— debe romperse. En una palabra: si tarea importante es la formación inicial del profesor, no lo será menos la encaminada a mantenerlo en forma. ¿Y cómo hacerlo? Nos parece que cabrían diversas iniciativas:

1.^a) Que cada Departamento universitario de Geografía, en colaboración con el ICE, organizara cursillos para profesores. Podrían llamarse de un modo muy genérico: «de información», o algo así, y no «de perfeccionamiento», ya que tal calificativo posee una connotación peyorativa.

2.^a) Creación, dentro de la Asociación Nacional de Geógrafos, de un organismo que estuviese atento hacia cuanto pudiera afectar al profesorado de Enseñanza Media. Es indudable que los problemas que se plantean a estos profesionales son muy peculiares, y nada fáciles de comprender si no se está inmerso en el complejo mundo de ese grado de la educación.

3.^a) Elaborar un manual didáctico bien adaptado a la idiosincrasia de nuestros educadores, y a la realidad educativa española. Muchos países tienen sus manuales, o su manual, de didáctica geográfica, con orientaciones muy prácticas, ajustadas a sus propias necesidades. En España, por ahora, carecemos de él. Porque el muy conocido de la UNESCO (Brouillette et al. 1966), publicado en castellano por la editorial Teide, se halla a mucha distancia de ese *desideratum*. Contiene, por fuerza, indicaciones muy genéricas, y no resulta demasiado aprovechable por nuestros profesores. Ahora se prevé la redacción de otro, bien puesto al día, que le sustituya. Creemos, sin embargo, que urge disponer de un libro escrito por autor o autores españoles y directamente destinado al profesorado de nuestra Patria. Ante todo, debería reflejar experiencias personales y contener abundante documentación, nacional e internacional. Podría pensarse —de modo similar a como hizo la UNESCO con el suyo— en una tirada provisional a ciclostil, para ser revisada por personas con especial competencia, hasta llegar a la edición definitiva. Una obra de tales características, supondría, en efecto, un gran paso adelante. Es una de las aspiraciones que tenemos en el Departamento de la Universidad murciana.

EL PRINCIPAL OBJETIVO

Llegados a este punto, conviene plantear algunos interrogantes. ¿Qué aspectos pueden ser más esenciales en la formación del profesor de Geografía del Bachillerato? ¿Qué

debería fomentarse primordialmente en quienes imparten ya enseñanzas geográficas? Sin duda, el espíritu de síntesis, la capacidad de presentar el íntimo ensamblaje, en el espacio, de unos fenómenos con otros. Porque el fin último de nuestra ciencia no es el análisis pormenorizado, minucioso, de cuanto ocurre sobre la superficie de la Tierra, sino la visión de conjunto, «la síntesis de una realidad viva» (Casas Torres, 1945).

De ahí que sus investigaciones se encaminen, a la vez, hacia hechos que ella observa de manera directa y hacia los resultados que otras ramas del saber, tanto de la naturaleza como humanísticas, han obtenido al aplicar a fenómenos particulares la observación y la experiencia.

Pero la Geografía no toma aisladamente esos resultados. Ella vuelve a recomponer el cuadro. Restablece tales hechos en su ambiente natural; los restituye en el orden concreto de las cosas al establecer su conexión y mutua interdependencia.

Interesa recordar que el geógrafo se acerca al geólogo, al meteorólogo, al hidrólogo, al naturalista y, en Geografía Humana, al sociólogo, al historiador. Toma de ellos, a veces, sus métodos, pero sin perseguir de manera inmediata sus fines. En la aproximación de fenómenos aparentemente dispares, hace trabajo personal.

Ha habido roces, en cuanto a límites mal fijados y, a veces, confusión en los dominios que se abarcan, pero en materia de investigación no debe haber fronteras ni cotos cerrados (Journaux, 1962).

No existe ninguna otra disciplina científica que brinde a sus cultivadores la fascinante tarea de recomponer la unidad vital de nuestro planeta. Sin embargo, esta síntesis final, que es el paisaje geográfico, constituye el gran escollo a salvar, tanto en la investigación como en la docencia. Todos los profesores de Geografía tenemos cada día, en las clases, confirmación de este hecho. Ahora bien: esa dificultad de transmitir la síntesis geográfica es una de las cosas que hacen más seductor y atractivo el enseñar nuestra disciplina.

Precisamente se encuentra hoy en el primer plano de las preocupaciones educativas la necesidad de agrupar los conocimientos de las diversas asignaturas tradicionales en *áreas interdisciplinarias* que, cuanto menos, aseguren la relación y la integración del saber dentro de cada una de ellas. Las raíces de tal tendencia son de carácter científico y de naturaleza pedagógica. Pero si se desea comprender la importancia educativa de la correlación de conocimientos y de la interdisciplinariedad de las actividades hay que arrancar de lo que es objetivo propio de la educación secundaria en el orden intelectual: «la adquisición de una cultura general que pueda servir de base a posteriores especificaciones científicas o profesionales». Desde este ángulo habrán de contemplarse las enseñanzas del Bachillerato, «no como una suma de conocimientos sino como un saber organizado, una unidad, todo lo compleja que se quiera, pero en la que tan importante como el contenido propio de cada uno de los elementos culturales son las relaciones que los ordenan en una unidad superior» (García Hoz, 1966).

Porque la calidad de la enseñanza no se supedita a la cantidad de ideas aprendidas y retenidas por el alumno. Tampoco depende del valor intrínseco de estas ideas. Resulta de su disposición en estructuras mentales unitarias y de la constitución con ellas de amplias constelaciones noéticas, hechas posibles unas y otras por el juego de las relaciones (Maillo, 1962, 1977).

No obstante, y por desgracia, sucede a veces que los profesores, en lugar de esta concepción solidaria, poseen un

esquema unilateral, fragmentario, de la enseñanza. Y semejante visión oscurece la finalidad específica del Bachillerato. Este no puede ser una mera yuxtaposición en la mente del alumno, por dosis comprimidas, de los contenidos de cada una de las materias: cualquiera de éstas sólo se justifica si incluye unos valores formativos bien claros.

¿Y qué ocurre con la Geografía? Que representa un nexo, un elemento de coordinación, entre los saberes referentes a la naturaleza y las llamadas humanidades. Con sus combinaciones la Geografía subraya mejor que cualquier otra disciplina la solidaridad que une a las ciencias naturales, ofreciendo, no obstante, un campo independiente de investigación (Cholley, 1952). Por otro lado, su gran originalidad estriba en introducir al hombre, organizado en sociedad, en el ámbito de las ciencias de la Tierra. Y esa calidad de ciencia de la Tierra confiere a la Geografía un rango especialísimo, único e intransferible, entre las disciplinas que atañen al hombre, desde el instante en que los grupos humanos aparecen como elementos y factores del paisaje y como modeladores de la región. Porque lo eminentemente geográfico es el paisaje; el estudio de una parcela de espacio terrestre constituida en región desde algún punto de vista.

Pues bien: para interpretar en las etapas finales del Bachillerato la variedad paisajística o regional de la superficie terrestre, sea del tipo que fuere, se puede, y se debe, hacer converger las informaciones y los datos de diversas asignaturas analíticas ya estudiadas, tanto de la naturaleza como de la cultura.

Por lo general, el alumno que concluye la Enseñanza Media está habituado a contemplar el mundo que le rodea descompuesto en fenómenos aislados, en aspectos parciales dados a conocer por otras tantas disciplinas independientes: Física, Química, Biología, Geología... Historia, Sociología, Economía. Sin embargo, la Geografía logra poner al estudiante en situación de ver, por primera y quién sabe si por única vez en su vida, cómo esos mismos fenómenos pueden considerarse de un modo nuevo; asociados, convergentes; en circunstancias idóneas para comprobar que las proporciones y relaciones de las cosas son hechos en igual grado que las cosas mismas (Wooldridge y East, 1958) y —añadimos— son merecedoras, por tanto, como todo hecho o fenómeno, de un estudio científico; que el hacerlo es misión específica de la Geografía y de los geógrafos.

No cabe duda que es preciso alcanzar en el Bachillerato esas visiones globales, coordinadas, de la Naturaleza y de los hombres, con el fin de que el alumno no separe en su mente lo que constituye una única realidad. Este logro —al que tan decisiva y positivamente puede contribuir la enseñanza geográfica— resulta, de por sí, muy formativo.

Pensamos que el fracaso de muchos sistemas y maneras de instruir, y de aprender, está en los criterios estrechos, unilaterales, parciales. Porque así, «las cosas aparecen disecadas y proyectadas en un plano. No se enfocan desde distintas posiciones». Sin embargo, «las cosas forman parte de un conjunto, tienen un ambiente, un sinnúmero de conexiones y aspectos». Y estas conexiones, «hay que verlas, hay que buscarlas y vivirlas» (Albareda, 1951).

Tendría gran trascendencia educativa un enfoque del Bachillerato que buscara, con preferencia, el entroncar unos conocimientos con otros. Y la Geografía, desde esta óptica, puede rendir inapreciables servicios. En el panorama de las disciplinas independientes se presenta como un campo donde se cumplen todas las condiciones de la más estricta interdisciplinariedad, con todo su cortejo de valores pedagógicos y

formativos. El primero de ellos sería éste: el ofrecer una fecunda encrucijada entre saberes de muy diversa índole. Porque el geógrafo, y el profesor de Geografía, deben hallarse empeñados siempre en la búsqueda de un *Zusammenhang*. De la Geografía como disciplina autónoma, cabe afirmar que es por sí misma, *interdisciplinar* por esencia. ¿Acaso no se nos muestra en el plano docente como un lugar de relación, de síntesis — a modo de un gigantesco *centro de interés*— de un gran abanico de conocimientos que convergen hacia el objetivo propiamente geográfico que es el paisaje, la región?

La Geografía realiza eso que —según García Hoz— posee tan elevado valor en el ámbito de los fines educativos del Bachillerato: el relacionar, el ordenar una amplísima gama de conocimientos en una unidad superior. Nuestra ciencia reúne todas las ventajas educativas inherentes a la orientación interdisciplinar que debería imprimirse a los estudios medios. Constituye por sí misma, un área de enseñanza, sin dejar de ser una disciplina con personalidad propia. En una palabra: lo de veras pedagógico y geográfico es concebirla con toda la riquísima urdimbre de relaciones que en ella subyacen; estudiarla en el Bachillerato como coronamiento de un edificio. Si se procediera así, no habría «yuxtaposición memorista», sino verdadera «asimilación plena por la mente» (Albareda, 1951).

Pero se necesitarían dos cosas:

a) Una actitud en el profesorado que le llevara a ver —y a «hacer ver»— el mundo que nos rodea como un resultado de la combinación, o de la interferencia, de hechos y fenómenos heterogéneos.

b) Sustituir la actual asignatura denominada «Geografía Humana y Económica» de 2.º de BUP, por una Geografía General —tanto Física como Humana— con un acentuado carácter zonal.

OTRAS CUALIDADES DEL PROFESORADO

Al hablar de la formación de profesores geógrafos para centros de Bachillerato cabría citar otras cualidades a tener en cuenta. Lo sería, por ejemplo, una que Marañón consideraba esencial para enseñar bien: «la falta de gran elocuencia». Dicen los pedagogos que resulta más asequible seguir el enunciado de cualquier idea cuando se expresa con brevedad, mediante términos exactos, que cuando se vuelca una catarata de palabras. Además, no olvide el docente geógrafo, y menos aún los que contribuyan, de una u otra manera, a formarle, que el *verbalismo*, en el sentir de muchos y muy buenos tratadistas de didáctica geográfica, es el más grave defecto en que puede incurrir quien enseña o aprende Geografía.

Mencionaremos, por último, entre otras muchas, una condición muy beneficiosa para profesores de nuestra disci-

plina. La poseyó Cajal en grado eminente: el hábito del dibujo didáctico.

CONCLUSION

El notable avance experimentado en España por los estudios universitarios de Geografía debería ir acompañado —lógicamente— de acciones eficaces para una mejor preparación didáctica de nuestros licenciados ya que ellos, en su gran mayoría, serán profesores de Bachillerato. Parece imprescindible no ya sólo dar a estos futuros profesores una información científica puesta al día y acostumbrarles a que vean las cosas geográficamente; es preciso prepararles para el ejercicio de la docencia.

Se les debiera inculcar, en todo caso, un concepto elevado de su misión, y aquellas virtudes morales que necesitan para poder formar a otros. Porque el maestro ha de escalar a pulso esa cumbre del espíritu a la que aludía García Morente: ha de ser «fino, culto, cariñoso, alegre, hábil y paciente».

BIBLIOGRAFÍA

- ALBAREDA, J. M. (1951): Consideraciones sobre la investigación científica. C.S.I.C. 466 p., Madrid.
- BROUILLETTE, B., BROWN, T. W., GREAVES, N. J., HANAIRE, A., PINCHEMEL, Ph., TULIPPE, O. (1966): L'enseignement de la Géographie. 220 p. UNESCO / IPAM, Paris.
- CASAS TORRES, J. M. (1945): Notas sobre el concepto y método de la Geografía científica contemporánea. *Rev. Univers. Zaragoza*.
- CASAS TORRES, J. M. (1977): La Geografía, ¿una ciencia siempre en crisis? *Did. Geogr.* n. 3, p. 3-5, Murcia.
- CHOLLEY, A. (1952): La Géographie. Guide de l'étudiant. 2.ª ed. 218 p. P.U.F., Paris.
- GARCÍA HOZ, V. (1966): Principios de Pedagogía Sistemática. 3.ª ed. Edic. Rialp. 513 p., Madrid.
- GARCÍA MORENTE, M. (1924): La vocación del magisterio. *Rev. de Pedagogía*. n. 28 y 29, p. 121-126 y 166-172, Madrid.
- HALL, D. (1976): Geography and the Geography Teacher. Unwin Education Books. 318 p. London.
- JOURNAUX, A. (1962): Introduction a la Géographie Physique. Les moyens d'investigation. Géographie Générale. Encyclop. de la Pléiade Ed. Gallimard, p. 3-9, Bruges.
- MAÍLLO, A. (1962): Reflexiones previas a una didáctica de la Geografía. *Vida Esc.* n. 35-36, p. 3-6, Madrid.
- MAÍLLO, A. (1977): Más sobre la calidad de la enseñanza. *Esc. Española*, n. del 24 de agosto, p. 572-573, Madrid.
- MARAÑÓN, G. (1979): Ensayos liberales. Col. Austral. 8.ª ed. Espasa-Calpe, S. A. 158 p., Madrid.
- PLANS, P. (1977): La Geografía en la Educación General Básica y en el nuevo Bachillerato. *Did. Geogr.*, n. 1, p. 7-20, Murcia.
- SOLE SABARÍS, Ll. (1934): Atlas escolars i lectures cartogràfiques. *Inst. Escola*. Any III, n. maig, p. 5-7, Barcelona.
- WALFORD, R. (1973): New directions in Geography teaching. Longman Group Limited. 197 p., London.
- WOOLDRIDGE, S. W., EAST, W. G. (1958): The spirit and purpose of Geography. Hutchinson University Library. 186 p., London.

Recibido, junio 1978.