

Enseñar Geografía en segundo de Bachillerato

Resumen

Como profesor de Geografía en segundo de Bachillerato he querido conciliar el rigor científico que la disciplina requiere con los valores que debemos potenciar con su estudio. Las grandes preguntas que nos formulamos cuando abordamos cualquier objeto de investigación y que tienen que ver con el método científico aplicado a las ciencias sociales, tienen que configurar un pilar de nuestra tarea docente. Pero si entendemos que nuestra tarea no es sólo la de instruir sino también la de educar, tenemos entonces que reflexionar sobre los múltiples valores que los estudios geográficos ponen a disposición del profesor para la formación integral de las personas. La Geografía se ocupa de los lugares en los que vivimos y que necesitamos compartir con respeto. En otro orden de cosas, mi experiencia diaria en el aula me ha obligado a utilizar diversas estrategias para cumplir los objetivos que la Administración nos impone.

Abstract

As a teacher of Geography in the second year of secondary education, I have wanted to reconcile the scientific rigor required by the discipline, with the values we must enhance with its study. The big questions that we make when we approach an object of research must be in-line with the scientific method applied to the Social Sciences, that is therefore configured as a part of our task as educators. However, if we understand that our task is not just to instruct, but to educate, we must thereby reflect on the various geographic studies and the opportunities they offer the teacher for the integral development of students. Geography focuses on the places we live and must respectfully share with one another. In another order of things, my experience in the classroom has required me to use diverse strategies to complete the objectives required of us by the administration.

Palabras claves

Espacio, lugar, empatizar, trinchera.

Key words

Space, Location, empathize, trench.

Antes de comenzar a describir lo que se supone objeto de este artículo, mi experiencia directa como profesor de Geografía en segundo de Bachillerato, conviene que el lector conozca los pilares que han sostenido y sostienen mi actividad docente en esta materia.

“Recuerdo con nitidez aquel día de hace ya más de veinte años en el que, estando yo de baja médica en mi casa un lunes, a eso de las once de la mañana, sonó el timbre. Al otro lado de la mirilla estaba mi hijo. Naturalmente debería estar en el colegio con lo que, alarmado, abrí. Estaba desaliñado y con un ojo bastante tumefacto. Según se encaminaba hacia el baño y sin darle tiempo a muchas explicaciones, le pregunté qué había pasado (una pelea), quién le había pegado (su compañero Antonio), cómo había sido la pelea (se habían atizado con las manos), cuándo se había producido (entre la primera y segunda hora de clase), dónde (en el pasillo de entrada al aula). Una vez identificados los hechos dejé que sollozara tranquilo un rato mientras aprovechaba yo para respirar y asumir que la cosa podría haber sido peor, pero enseguida volví a la carga:

- Pero bueno hijo, ¿por qué te has pegado? (yo qué sé, porque estoy harto de sus bromitas sin gracia, además me había escondido el cuaderno de mates y en el pasillo me ha dicho que era un pequeñajo...)

- Vamos a ver ¿y qué crees tú que has conseguido con esto?, le pregunté yo. No hubo respuesta inmediata; al rato me dijo: - el tutor quiere que vayáis mamá y tú a hablar con él esta tarde, me parece que nos van a expulsar a los dos tres días.”

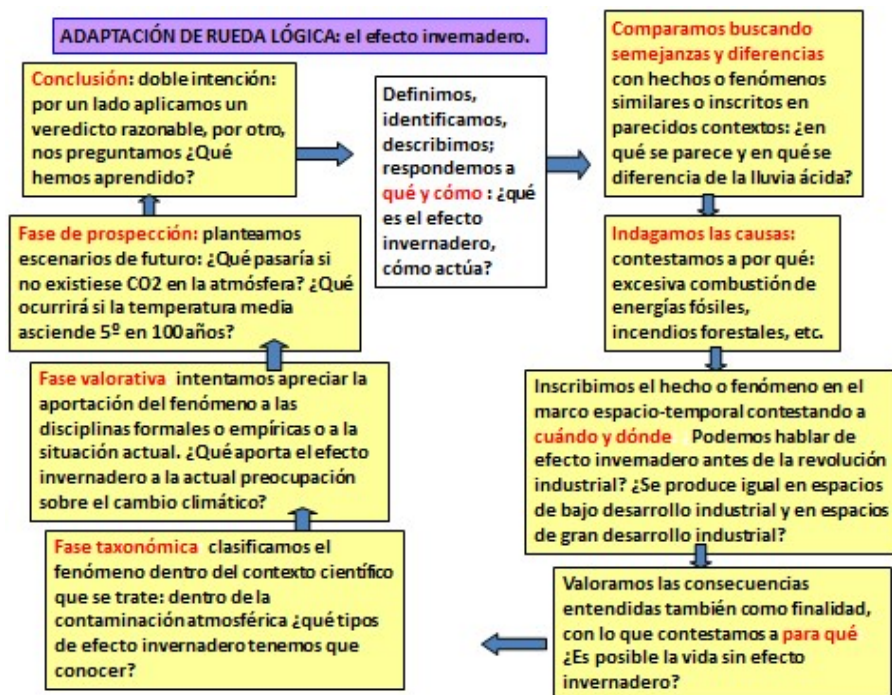
En más de una ocasión, comencé mi primera clase de Geografía en segundo de Bachillerato contando esta historia. Era mi primera lección. Pretendía transmitir que para abordar el conocimiento de algo debíamos formular preguntas y que preguntar cuando no se sabe o no se entiende algo, no ha de tomarse necesariamente como prueba de ignorancia, sino de duda y afán por conocer. Y la duda es la base del conocimiento científico. Tras una experiencia dilatada impartiendo esta asignatura reconozco que siguen abordándome enormes dudas sobre las respuestas a las grandes preguntas que nos formulamos cada vez que queremos completar la explicación de un suceso cualquiera en nuestra vida y que, desde mi punto de vista, son las mismas que debemos hacer a cualquier disciplina o saber organizado, en este caso a la Geografía.

El primer pilar desde el que trabajo se basa en el hecho de que las Ciencias Sociales tienen fundamentos objetivos (qué, quién, cuándo, dónde y cómo) pero también subjetivos (por qué y para qué). Concretemos un poco la idea:

- La Geografía es la Ciencia que estudia el desarrollo espacial de las actividades humanas como resultado de la interacción de los seres humanos con el medio que ocupan. **(Qué).**
- Los responsables, los protagonistas del resultado, somos las personas. **(Quién).**
- Para poder estudiar ese desarrollo espacial utilizamos todo tipo de fuentes: estadísticas, gráficas, cartográficas, icónicas, textuales, etc, mediante técnicas muy variadas. **(Cómo).**

- Los fenómenos geográficos los abordamos desde el pasado, en el presente y con posibilidad de proyectar hacia el futuro. **(Cuándo)**.
- Entendemos como tarea primordial concretar la dimensión espacial precisando la localización, distribución y extensión de los hechos geográficos. **(Dónde)**.
De esta manera, y sin dudas al respecto, supe que mi hijo se peleó a bofetada limpia con Antonio en el pasillo y en el cambio de clase. Pero los puntos suspensivos de las explicaciones que me dio y las consecuencias que para él tendría la pelea (posible expulsión) no quedaron muy claras porque eran valorativas.
- La Geografía intenta dar una explicación global, holística, de la irregular distribución de las actividades humanas en el Planeta, y en ese sentido, hay diferentes escuelas o enfoques explicativos de una misma realidad. **(Por qué)**.
- También valora las consecuencias de la actividad humana sobre el territorio, sus huellas pasadas y presentes atendiendo a la prevención de futuros impactos. **(Para qué)**.

Cuando digo que es un pilar, me refiero a que sea cual fuere el tema de estudio, he procurado que los alumnos aplicaran de alguna forma ese esquema conceptual. Aporto el ejemplo simplificado de la adaptación que hice para que trabajasen el efecto invernadero desde la técnica de la *rueda lógica* (Pedro Hernández y Luis Alberto García 1997.)



Este primer pilar me ha servido siempre para calmar la exigencia científica de la disciplina y por lo tanto como bálsamo para mi conciencia profesional, pero para poco más. El problema que tiene la teoría cuando te enfrentas a clases numerosas con alumnos que acuden a ella con expectativas difusas, muchas de las cuales tienen poco que ver con la

reflexión sobre las condiciones de su propio aprendizaje, es que se aleja de los problemas que surgen en la trinchera que es el aula.

De forma que tarde o temprano, antes de iniciar las clases, nos hemos de formular la gran pregunta:

¿Qué quiero conseguir desde esta asignatura con estos chicos y chicas durante un curso académico (una vez salvada mi conciencia profesional)?

Tenemos una primera respuesta obligada. Deriva de la concreción de los objetivos que la legislación vigente plantea para el Bachillerato y del obligado cumplimiento de un desarrollo curricular establecido mediante conceptos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje adaptados a un programa de contenidos distribuido en bloques. Ningún profesor puede eludir la obligación de cumplir ese programa, máxime si una parte significativa de los alumnos va a presentarse a la EVAU con la intención de hacer el examen de Geografía. Ningún apartado de la ley dice, específicamente, que debemos preparar a nuestros alumnos para esa prueba. Pero he acostumbrado a dedicar casi toda mi energía a ello, si bien, desde el hilo conductor de los valores que podemos transmitir al trabajar con lo que consideramos específico de la Geografía: el espacio.

Ya tenemos la segunda respuesta (fomentar valores a través de la disciplina geográfica) a la pregunta formulada y, de paso, el segundo de los pilares que animan mi tarea docente: el espacio no se invade, se comparte y se respeta. Dado que el concepto de espacio es demasiado abstracto, resulta muy conveniente tal y como han planteado los geógrafos humanistas, sustituirlo por el concepto de lugar. Así, pretendo que mis alumnos entiendan el componente emocional de los lugares; que reconozcan que cuando se refieren a “mi cuarto”, “mi casa”, “mi barrio”, “mi ciudad”, “mi país”, no están aludiendo al conjunto de elementos que lo conforman, sino a una identificación afectiva y cultural. Es desde ahí desde donde pueden entender que el espacio no se invade, sino que se comparte y se respeta. Seguro que este valor, transmitido desde la Geografía, podrán aplicarlo a su vida cotidiana para ser mejores personas, fin último de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta idea de compartir el espacio y respetarlo nos obliga a transmitir la necesidad de comprender que los seres humanos que compartimos este Planeta podemos tener diferentes planteamientos sobre cómo gestionar los lugares que son comunes. Puedo considerar que esta es “mi casa” pero allí viven otras personas a las que no les gusta que entren en “su cuarto” cada vez que nos venga en gana y que “la cocina”, como lugar común, debe utilizarse de mutuo acuerdo, con normas de gestión asumidas y cumplidas por cada uno, en beneficio de todos. La Geografía de la Percepción, apoya la idea de que las personas no percibimos los lugares en los que vivimos y los que vamos conociendo de forma indirecta (mediante la información de los textos, los mapas, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, etc), de la misma manera. Comprobé con mis alumnos cómo representaban en un pequeño croquis el trayecto común que todos los días hacían desde su barrio al instituto; aunque utilizaban el mismo itinerario, sus representaciones no coincidían. Unos señalaban (en la rotonda) el kiosko de prensa en el que adquirirían el diario deportivo, otros obviaban esto y señalaban la gran iglesia de la plaza, otros dibujaban los campos de deporte a ambos lados de la avenida, etc. Si cada uno percibe los lugares según sus intereses y estos están

asociados a nuestro nivel de formación e información, será fácil hacerles entender, por ejemplo, que para configurar un Estado en el que nos situemos todos de forma confortable, sería muy conveniente empatizar: si el espacio no se invade sino que se comparte, para compartir hay que ponerse en el lugar del otro. Desde esta idea he intentado yo explicar el medio natural y su transformación cultural:

“ Fueron muchas las templadas mañanas de primavera en las que el sol bañaba las pequeñas plataformas de granito que aparecían junto al río. Allí me tumbaba mientras las truchas serpenteaban por la orilla y mi vista se perdía por las paredes que limitaban el valle, donde surgían bancales con olivos alternando con extensas pinadas cuyo aroma se mezclaba con el de la fresca hierba de los islotes de mullido césped, que interrumpían el cauce.

Regresé años después. Los bancales estaban desiertos y los pinos chamuscados por el último incendio. El caudal era tan exiguo que pude cruzar de un salto a la otra orilla. Curso arriba se levantaba una presa que permitía embalsar agua para abastecer una urbanización de adosados que disfrutaba de pequeños puntos de amarre para lanchas, alguna de las cuales surcaba ese espacio hidrorrecreativo.”

Elaboré este texto con el fin de proyectarlo en la pantalla del aula. Acabábamos de trabajar con el esquema conceptual del medio ecogeográfico. Con algunas ayudas, fueron identificando sus elementos: *el marco* – litosfera (plataformas de granito, valle), hidrosfera (río), atmósfera (sol) – *en el que se desarrolla la vida* – zoosfera (trucha), biosfera vegetal (pinos), edafosfera (mullido césped) – . Les costó mucho más integrar en ese contexto a quien relataba la historia, hasta que dedujeron que los elementos del medio natural eran transformados por el ser humano (bancales con olivos, presa, urbanización) y que ese paisaje era cultural. Cuando abrimos un debate sobre los valores que pretendía transmitir ese texto los alumnos se comportaron como tales. Buscaron rápidamente aquello que les permitiera empatizar con el profesor:

- hay que cuidar los recursos hídricos;
- hay que controlar los incendios forestales;
- hay que conservar la vida acuática;
- hay que mantener cultivos respetuosos con el medio;
- hay que evitar construir y urbanizar modificando el entorno natural, etc.

En vista de lo cual, decidí proyectarles este nuevo texto:

“ Había merecido la pena tanto sacrificio; las horas extra; tanto años sin vacaciones, salvo una semana en julio; separarse de la familia y los amigos para irse a vivir a 80 km. de la ciudad más próxima; incluso este nuevo destino en la empresa, renunciando a las oportunidades de promoción de la gran urbe a cambio de la dirección de la minihidráulica que se había instalado en este paraje tantas veces sometido a las violentas aguas de arroyada en épocas de gota fría.

Ahora la presa regulaba el caudal y permitía abastecer de agua los nuevos proyectos de agricultura ecológica por los que combatí, hasta conseguir que el embalse se construyera

aquí. La promotora de viviendas se ha comprometido a someterse a todas las evaluaciones de impacto ambiental. Mientras, disfruto junto a mi familia de esta vivienda cuya parcela llega hasta la orilla.”

Cuando les pregunto a continuación qué podemos aprender de este texto, algunos entienden la importancia de valorar ventajas e inconvenientes cuando se actúa sobre el espacio, y para ello, hay que empatizar. En este caso empatizar implica adentrarse en el qué, quién, cómo, cuándo, para qué, etc, que planteábamos al inicio como única fórmula para comprender el punto de vista de los que van a compartir lugares para vivir.

El círculo se nos cierra: en la enseñanza de la Geografía, los valores que queremos transmitir nos acaban conduciendo al rigor científico (si queremos caer lo menos posible en esas visiones parciales de la realidad espacial tan determinadas por informaciones incompletas cuando no ideológicamente sesgadas). Hay que ponerse en el lugar del otro y valorar las diferentes identificaciones emocionales con un mismo lugar.

Deriva de esto una reflexión que yo me hice ante el desarrollo reciente de las Tics: si deseamos (como es nuestra obligación) que los alumnos aprendan a obtener información geográfica de las distintas fuentes, accesibles ahora con un simple clic de ordenador (fotografía, vídeo, internet, redes de todo tipo, programas informáticos, etc), conviene convencerse de que nuestra tarea ha de transformarse. Igual que la profesión de aguador desapareció al instalarse conducciones de agua hasta los hogares, la nuestra puede desaparecer si nos empeñamos en seguir siendo “acarreadores” de contenidos desde las fuentes hasta los chicos y chicas. Ahora se trata de enseñarles a discriminar información; ya no somos su principal o única fuente y hay que asumirlo. Se trata de orientarles con precisión, de forma que saquen del cubo de los desperdicios lo que pueden utilizar para conformar un criterio sobre algo.

Veamos algunos ejemplos de lo que los alumnos llegan a creer, confundidos por el “ruido” informativo:

- Que las energías alternativas no se han generalizado porque son más costosas que las tradicionales.
- Que mantener procesos inmigratorios en momentos de crisis lesiona los derechos de los trabajadores locales.
- Que la peatonalización de zonas comerciales en el centro de las ciudades acaba con los negocios allí instalados.
- Que los beneficios de la atracción de turistas, están siempre por encima de los costes.
- Que la solución más rentable para acercar los servicios al ciudadano pasa siempre por la descentralización, o al revés, por la administración centralizada, etc.

Estos y otros muchos ejemplos van a obligar cada vez más a los profesores a elaborar criterios para la selección de la información, siempre que pretendamos que las valoraciones de nuestros alumnos sobre las causas y consecuencias de la irregular distribución de los impactos espaciales de la actividad humana, se fundamenten de forma rigurosa.

Hasta aquí, he querido explicar la importancia que el rigor, la curiosidad científica y el desarrollo de valores, han tenido en mi quehacer profesional a la hora de contestar a la pregunta de qué hacer con los chicos y chicas de segundo de Bachillerato.

Toca ahora describir las estrategias utilizadas para conseguirlo.

Como no tengo mucho que demostrar ya, puedo permitirme el lujo de decir lo que *realmente* he hecho en mis clases, más allá de lo que ahora pueda considerarse “pedagógicamente correcto”. Me refiero con ello a que, quizás, cuando organizaba trabajo en grupos, colocaba a alumnos brillantes con otros que lo eran menos, enviaba a los chicos a hacer encuestas a las residencias de ancianos o participaba con otros colegas del instituto en la programación de actividades interdisciplinarias para el desarrollo de algunos contenidos, estaba practicando el “trabajo colaborativo”, el “aprendizaje servicio” o el “trabajo por proyectos”; o que muchos de los textos que yo mismo elaboraba para trabajar con ellos en clase, encajarían en los “procedimientos ecosociales de aprendizaje”.

Parece ser, que de lo que se trata para poder tener tu minuto de gloria profesional, es de poner un nuevo nombre acorde con las modas didáctico-pedagógicas a lo que hemos hecho durante toda nuestra vida. He pasado por “equipos pedagógicos”, “programas de actualización didáctica”, “formación de formadores” y demás propuestas de la Administración para debatir sobre “preconceptos”, “capacidades”, “competencias”, “metodologías inversas”, “estrategias dinámicas de aprendizaje”, “aprendizaje por descubrimiento” etc.

Al final, ahí estás tú, con tus alumnos y alumnas en la trinchera. Eso es lo que no cambia. En el aula resolvemos problemas, suscitamos dudas, nos relacionamos mediante gestos, inflexiones de voz, en fin, organizamos el tiempo y el espacio de aprendizaje.

En la enseñanza de la geografía de España en 2º de Bachillerato, he de reconocer que:

- **He utilizado siempre libro de texto.** Lo he hecho porque los hay muy buenos. El único problema es la necesidad de estudiarlos a fondo antes de poder sacarles todo el rendimiento posible. No todos los profesores lo hacen. Es frecuente escuchar “no me gusta este texto” a profesores cuya opinión deriva de un primer y rápido contacto, dado que se les apremia para elegir uno de entre una variada oferta editorial. Mi experiencia me dice que solo al tercer año de haber implantado un texto en Bachillerato, se saca auténtico partido a un texto.

- **He subrayado en clase.** Sí, lo confieso; y lo he hecho en segundo de Bachillerato, un tema sí y otro no. Subrayo indicando apartados, subapartados y aconsejando separar con color ideas principales y secundarias. Tomé esta decisión después de analizar los resultados de la prueba de exploración inicial a comienzo de curso. Ante un texto propuesto por mí sobre causas y consecuencias en el país de origen y países de destino de la emigración española a Europa de 1960 a 1975, confundían el “por qué” con el “para qué”; además, eran incapaces de discriminar las demográficas, políticas, sociales y económicas. También es conocido (no se vaya a pensar que mis alumnos son de muy bajo nivel competencial) que en una prueba de Geografía en selectividad, de hace algunos años, en la pregunta sobre mapa de España se presentaba la superficie arrasada por incendios forestales de todo el país. Como

Galicia era la Comunidad Autónoma con más superficie quemada, había que dar una explicación. Casi un 10% de los alumnos coincidieron en afirmar que la causa era la mayor precipitación de la zona, que es lo mismo que afirmar que hay fuego porque hay bomberos. Por lo tanto, en los temas que les voy organizando sobre el texto, procuro insistir en lo que son presentaciones de los hechos geográficos y lo que son sus causas y sus consecuencias. Por supuesto, las unidades que no les subrayo han de presentarlas ellos en forma de esquema para mi aprobación. De esta forma fui consiguiendo practicar aquello que ahora se llama aprender a aprender, a base de la elaboración de unidades de las que en la EVAU se examinarán, disponiendo de no más de 45 minutos para el desarrollo por escrito. También es cierto que mientras subrayo me detengo a explicar lo que considero oportuno, usando la pizarra o (cada vez más) con el apoyo del material electrónico que aportan las mismas editoriales o el que yo elaboro mediante programas de presentación y proyección en pantalla.

- **Utilizo poco el trabajo en grupo.** En una reciente propuesta de diez puntos de la Plataforma Estatal para la Escuela Pública se solicitaba “un currículum alternativo con metodologías de innovación y aprendizaje cooperativo”. Me habría gustado que se explicitara el conjunto de objetivos, criterios de evaluación, contenidos y metodologías que debe contener cualquier propuesta curricular, además de indicar las sugerencias de innovación. Sobre todo porque se añade el “aprendizaje cooperativo”, que es como se llama ahora a la gestión por parte del profesor de grupos de trabajo formados por alumnos a los que se les presenta los objetivos, las tareas que han de realizar para conseguirlos y parte de la información necesaria. Eso lo hemos practicado muchos profesores con el nombre de “trabajo en grupo” y con resultados dispares. Es cierto que ahora se estimula mucho desde la Administración la iniciativa emprendedora en los currícula con el objeto de que los chicos y chicas comiencen en la escuela a trabajar tal y como probablemente lo hagan en futuras empresas. En estas se practica el trabajo en grupo entre profesionales con formación especializada y un determinado grado de madurez personal, como recurso para el reparto de responsabilidades; cada miembro tiene su tarea y el grupo funciona si la información circula con fluidez, soslayándose las diferencias personales de criterio en aras de un objetivo común claro entendido por todos como prioritario. Quizás, si utilizara el aprendizaje cooperativo como actividad permanente de aula en mis clases de segundo de Bachillerato, conseguiría sacar adelante parte del programa que hemos de desarrollar para la prueba de la EVAU, aunque dudo mucho que los alumnos y alumnas de inferior nivel competencial asumieran la tarea con el entusiasmo que requiere. Siempre que me encuentro con propuestas de “metodologías alternativas” tengo una impresión similar: parten de la discutible base de que los alumnos están interesados en la tarea. En mis clases no han abundado los alumnos realmente interesados en lo que se proponía. No porque hayan sido especialmente desafectos, indiferentes o inmaduros, sino porque su energía personal estaba íntegramente dedicada a la resolución de variadas situaciones que irrumpen en la vida de los adolescentes: situación de convivencia complicada en el hogar, problemas de pareja, adicciones de diferente tipo, confusión en la identidad de género, estado psicológico convulso, etc. Mientras que en los grupos de trabajo integrados por profesionales, salvo contadas excepciones, las situaciones personales no invaden el terreno profesional, en los chicos y chicas de 18 años la esfera de lo personal se antepone a las obligaciones académicas cuando hay conflicto. Por

eso no he practicado mucho el trabajo cooperativo en la Geografía de segundo de Bachillerato. Entiendo, sin embargo, que puede ser una técnica interesante en las horas de tutoría en las que, por ejemplo, el objetivo sea “incorporar la resiliencia en la vida cotidiana” y no, como en Geografía, “aplicar las consecuencias de la circulación general atmosférica en el clima español”.

- **Mis alumnos han aprendido de memoria** (o al menos eso creo yo). Con esto quiero expresar varias ideas. **1.** Una parte de la prueba de la EVAU consiste en la definición de términos o conceptos geográficos. Desde la Universidad nos indicaban que los alumnos podían aplicar croquis o dibujos si el concepto era de compleja verbalización (por ejemplo, efecto Föhn). **2.** Para aprender de memoria hay que utilizar distintas técnicas, desde la repetición mecanicista (tablas de multiplicar) hasta los procedimientos basados en la comprensión de lo que se quiere memorizar y en el carácter asociativo de la memoria. Si pretendemos que recuerden la definición de agricultura intensiva como “actividad agrícola que explota al máximo los medios de producción, sean capitalización, insumos o mano de obra”, deberemos explicar antes la diferencia entre factores y medios de producción y los conceptos “capitalización” e “insumos”. Es mejor que recuerden “es aquella en la que para aumentar la producción no es necesario aumentar la superficie cultivada” porque entonces tienen que pensar que lo que aumenta es la inversión (en mano de obra, abonos, maquinaria, riego, etc); además te sirve en bandeja la definición de agricultura extensiva. Si al efecto Föhn asocio la imagen de una nube precipitando en una ladera de la montaña, ascendiendo y descendiendo por la otra ladera sin precipitar, será más fácil concretar una definición y aprenderla. **3.** No olvidemos las reglas mnemotécnicas. Para situar los países de Europa sobre un mapa mudo, observé que las repúblicas bálticas se situaban incorrectamente y que sus capitales se confundían. No tuve más que indicarles que las ubicaran de norte a sur por orden alfabético (Estonia, Letonia y Lituania) y que para no confundir las capitales, pensarán en “Mariví” como diminutivo de María Victoria y lo sustituyeran por “Tariví”, ordenando entonces Tallin, Riga y Vilnius. No volvieron a confundirse. Además, consideremos el ejercicio de la memoria como un antídoto contra la invasión de informaciones instantáneas de los medios de comunicación, que vulneran nuestra capacidad de atención. Somos memoria y la memoria es lo que nos queda cuando lo hemos olvidado todo.

- **Ha cambiado mi visión sobre la presencia de teléfonos móviles en el aula.** Durante muchos años, el reglamento de régimen interno de mi instituto prohibía la mera exhibición de teléfonos móviles, salvo en el patio y en los momentos de recreo. Si algún alumno osaba utilizar a escondidas el dispositivo en clase, se le requisaba y sólo con autorización expresa de los padres podía recogerlo al terminar la jornada escolar. Incluso recuerdo la amonestación verbal y colectiva que a final de un curso académico, hice a futuros profesores a los que impartía unas jornadas de didáctica de las CCSS, por usar descaradamente el móvil en mis clases. Ahora, no solo no los prohíbo sino que han de tenerlos sobre la mesa, dado que como no se le pueden poner puertas al campo es mejor unirte a tu oponente cuando no le puedes vencer. Cada vez con más frecuencia indico a mis alumnos que busquen información en el móvil (o la tablet) para comprobar, desmentir, concretar o abundar en algún contenido que estemos tratando. Tiene algunos riesgos como el

uso de las redes sociales y los chats privados, pero una vez asumido que también lo utilizarán para comprobar si lo que estás diciendo es correcto, es decir, para someterte a un examen constante, su uso en clase puede ser de gran utilidad para tener a los chicos pendientes de la tarea. En las Tablet han ido viendo vídeos sobre la circulación general atmosférica mientras yo explicaba, efectos de las mareas negras sobre la fauna, imágenes de los slums en la India, etc, antes de disponer de conexión a internet en el aula. Actualmente defiende el enorme apoyo que las nuevas tecnologías prestan a esta asignatura y el ingente trabajo de búsqueda y selección de información que los profesores tenemos que realizar en la red.

- **He utilizado el histrionismo y el teatro para captar la atención.** Y he convertido en estrategia didáctica mis propias vivencias, sobre todo cuando estas pertenecían a rutinas que ellos mismos practicaban. Me servía como ejercicio de motivación buscando que les atrajera el tema que fuese a explicar, porque “todo lo invertido en motivación lo ahorramos en control, y el interés directo por la materia es vía de interés independiente de la presencia del profesor y por lo tanto estable” (Juan Vaello, 2011). Siempre se ha dicho que en la selección de contenidos hay que buscar los que sean próximos a la realidad del alumnado y eso es lo que me animó a encontrar en mi cotidiana existencia ejemplos con los que aproximar lo que resultaba excesivamente académico en el texto. De esta manera, para explicarles dentro del comercio intraurbano las causas del éxito de las grandes superficies asociadas a centros comerciales (aumento de las rentas, residencia periurbana, incorporación laboral de la mujer, flexibilidad horaria, enorme espacio de aparcamiento gratuito, carros de gran capacidad y cómodo manejo, extensión en horizontal, gran capacidad de almacenaje, terminales bancarias para los pagos, promociones y ofertas continuas, etc), organizaba mi particular escenario teatral: proyección en pantalla de fotografías que yo mismo había hecho en las que aparecían mi hijo de cinco años y mi mujer y que utilizaba de apoyo para el siguiente relato:

“Dado que mi mujer y yo trabajamos, tenemos que utilizar el fin de semana para compatibilizar el ocio-descanso con el aprovisionamiento de artículos para la semana. Pero en invierno hace frío y tenemos un hijo de cinco años, de modo que ante la pregunta ¿qué hacemos el sábado por la tarde?, la respuesta más eficaz era “vamos al centro comercial”. Al llegar, tras aparcar gratis y a cubierto, mi hijo tiraba de nosotros hasta el pequeño parque de juegos con piscina de bolas, camas elásticas, castillo inflable, etc, donde la señorita Marinieves, por módico precio, vigilaba el juego de los niños y atendía a sus disputas si surgían. Mientras, nosotros, haciendo uso de uno de esos carritos que permite meter productos superando siempre la lista de los mismos confeccionada en casa, íbamos rematando el aprovisionamiento semanal al tiempo que aprovechábamos la ausencia de nuestro hijo para discutir sobre todo lo que la cansada semana laboral había conseguido soslayar. Descargada la tensión y tras pasar por caja, nos dirigíamos a recoger al niño. Al llegar, había hecho amigos y, bajo la atenta mirada de Marinieves, se daban una tregua dibujando o haciendo muñecos con plastilina. Imposible sacarle de ahí. Decidíamos entonces ver algo en las salas de cine. Al salir, el niño estaba reventado pero nos esperaba

para pedirnos que le lleváramos a comer una hamburguesa en el local de enfrente junto a sus nuevos amigos y sus papás. A las 11 de la noche regresábamos a casa.”

Siempre me ha resultado rentable contar esta historia mientras hacía teatro de gestos (empujar el carrito, discutir con mi mujer, imitar a la señorita Marinieves subiendo niños al tobogán, etc) con el objetivo de que asociaran cada vez que fueran al centro comercial, que el éxito de estos espacios se resume en que han conseguido que asociemos la actividad comercial con una actividad de ocio. Lo único que yo hacía era aprovechar el hecho de que mis alumnos quedasen en el centro comercial los fines de semana de invierno. A partir de ahí es más fácil que comprendan la crisis del pequeño comercio en las grandes ciudades, e instarles, por ejemplo, a la búsqueda de causas y consecuencias sobre el éxito actual del comercio electrónico.

- **Mi atención a la diversidad le he orientado fundamentalmente a los alumnos mejores.**

No hay duda de que el profesor de niveles obligatorios lo es de todos los alumnos sin excepción, y ahí es donde encaja el principio pedagógico que la Administración ha llamado “atención a la diversidad” y que se ha acabado convirtiendo en una excusa para ahorrarse profesores de apoyo trasladando al profesor de referencia de una materia la obligación de atender en el mismo espacio y tiempo a una gran diversidad de alumnos en cuanto a capacidades, conocimientos, expectativas, intereses y actitud. En la etapa 12-16 los profesores luchan por intentar sacar adelante a todos los alumnos con el fin de que obtengan al menos el título de graduado escolar. Esta encomiable actitud no ha ido precisamente a favor de los alumnos que sí pueden, que saben, que esperan algo de la actividad escolar, que quieren y que mantienen una actitud generalmente positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero dado que en segundo de Bachillerato, los chicos y chicas están (teóricamente) en el sistema porque quieren, he intentado que mi atención “especial” se dirigiera a los que desde el primer día parecían interesados en exprimir mi energía para mejorar sus fundamentos en la disciplina geográfica. Por supuesto, esto ha incluido el intento de mejorar sus competencias socioemocionales para mejorar su rendimiento académico cambiando, en ocasiones, su actitud hacia la asignatura; alguna de las estrategias planteadas en estas líneas (histrionismo, utilización del entorno, etc) iban orientadas a ello. El tiempo dedicado a pulir el vocabulario geográfico cuando algunos chicos y chicas se preparaban para dirigirse al resto de la clase con una presentación en la que yo les había ayudado a priorizar contenidos y a utilizar técnicas para captar paulatinamente la atención del auditorio, la preparación de baterías de preguntas para las visitas extraescolares a centros de producción, la forma de relacionar información compleja obtenida desde fuentes gráficas, estadísticas, cartográficas e icónicas, todo ello, me ha permitido no solo sacar lo mejor de mis alumnos sino estimular a otros y otras para que se integraran en el proceso.

- **He utilizado el entorno como recurso.**

Llegué a programar hasta siete salidas extraescolares para aprovechar el entorno como recurso didáctico. Parece absurdo vivir y trabajar en una ciudad como Madrid y no aprovecharla para visualizar la casi totalidad de los contenidos de la asignatura. Los

recorridos didácticos hay que prepararlos previamente acudiendo a los lugares y contactando con los responsables para adecuar el trabajo de los alumnos a las disponibilidades del entorno que se visite: fábricas en el corredor del Henares, explotaciones agropecuarias en la zona de Aranjuez, recorrido por la senda ecológica de la sierra de Canencia, recorrido de Cotos a las lagunas de Peñalara y los Pájaros, visita a las centrales de Trillo y Bolarque, visita a la planta de tratamiento de residuos de Valdemingómez y recorrido por el centro, ensanche y periferia de Madrid. Más allá del trabajo que supone la preparación de las salidas (antes, durante y después de las visitas), hay además que conciliarlas con el resto de los departamentos didácticos en la medida de lo posible e incluirlas en la Programación anual para que el equipo directivo valore el hecho de que cada vez que salen, los alumnos y el profesor pierden horario lectivo y afecta al resto de los profesores del grupo. Pero este es problema de otro orden, muy interesante porque nos acerca a los criterios pedagógicos que rigen las programaciones y el establecimiento de los horarios, pero alejado del planteamiento de este artículo.

- **He intentado mejorar cada año el diseño de pruebas iniciales.**

Soy un defensor de estas pruebas practicadas a los nuevos alumnos al comenzar un curso. Sobre todo si se diseñan pensando en que el objetivo no es tanto organizar tras ellas los niveles competenciales de los chicos, sino volver a hacer la misma prueba a finales de mayo y comprobar si has conseguido mejorar el nivel general de la clase. Esta idea no contradice el “espíritu” de la prueba “inicial”, creo que lo complementa desde dos ópticas:

- El realismo: muy probablemente la prueba inicial arroje resultados bastante lamentables en todos sus conceptos (localización, distribución, terminología); pero no hemos de desanimarnos por ello; nuestros alumnos vienen a aprender y la prueba incluye contenidos que pueden no haber visto nunca o no recordar en ese instante.

- La evaluación, tanto de la prueba como de nuestra tarea a lo largo del curso: cotejar los resultados de cada alumno en las dos pruebas nos servirá para valorar el proceso de aprendizaje de contenidos mínimos y la idoneidad de nuestro trabajo y de la prueba en sí.

Mis pruebas siempre presentaban un gráfico, una fotografía, mapas y terminología para adecuarla al modelo de la EVAU; así pude valorar su capacidad inicial de obtener información desde soporte cartográfico, icónico y gráfico, preguntándoles además definiciones básicas de terminología geográfica; el desarrollo de un tema, completaba la prueba.

Algunos consejos para su puesta en práctica:

- Es extensa. Puede realizarse durante las primeras clases utilizando más de una hora si es preciso.

- Conviene avisar previamente a los alumnos del interés de realizarla con seriedad. En definitiva, del resultado de la misma dependerá en buena medida el nivel conceptual de nuestras futuras clases.

- Conviene también que los alumnos lleven regla y una calculadora sencilla.

- Hay que insistir en que no usen más papel que el que incluye la plantilla de control. Debemos acostumar a los alumnos a sintetizar, no en vano en el examen de selectividad dispondrán exclusivamente de dos folios.

Como conclusión general, he intentado trazar desde estas líneas mi particular manera de ver el trabajo con chicos y chicas de dieciocho años desde la asignatura de Geografía de España, consciente de que desde hace tiempo, lo que anima mi actuación como profesor es utilizar los distintos “saberes organizados” para apuntalar los cuatro pilares de la educación para el futuro que aparecían en Delors Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: *El Correo de la UNESCO*, pp. 91-103: **aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.**

Bibliografía

- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona. Editorial Graó.
- Hernández P. y García L.A. (1997). *Enseñar a pensar*. San Cristóbal de La Laguna. Editorial Tafor Publicaciones.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Fecha de envío: 01/06/2018

A rellenar por el Consejo editorial:

Fecha de recepción 01/06/2018

Fecha de aceptación: 19/06/2018