

La renovación de la enseñanza de la geografía en la República Federal Alemana (1950-1970): Del principio de la «Heimatkunde» a la programación por objetivos

por ALBERTO LUIS GÓMEZ

En un trabajo anterior¹ hicimos referencia a la consolidación de la *Heimatkunde* en el campo de la educación geográfica desde una doble vertiente: como un área de conocimiento multidisciplinaria —desde la segunda década de nuestra centuria— y como un principio que se utilizaba para articular los contenidos de la enseñanza a lo largo de los diferentes cursos. La defensa de este principio de la geografía local se hacía empleando dos tipos de argumentos: uno metódico y otro pedagógico. El primero se refería al hecho de que lo cercano posibilitaba el trabajo de campo. Y el segundo se fundamentaba en que el alumno debía ser educado para vivir en su medio, el cual, una vez conocido —se ha repetido hasta la saciedad— podía ser amado y respetado. En lo que se refiere a los valedores de este método, ya desde el siglo XVII lo apoyaron la mayoría de los pedagogos, así como los geógrafos de mayor prestigio, como Hettner y Banse, en su importante *Lexikon der Geographie*,² por citar sólo algunos autores.

Hemos indicado en otro lugar³ que uno de los postulados básicos de los defensores de este principio de estructuración de los contenidos en el aula es el que se refiere a la concordancia que existe, en su opinión, entre el desarrollo evolutivo del niño y la ampliación de su ámbito espacial, así como la idea de que lo más motivador para el niño es aquello que se encuentra en su entorno inmediato.

Sin embargo, esto fue puesto en cuestión por diversos autores en la República Federal Alemana —en el ámbito anglosajón, no lo olvidemos, a partir de 1950 la discusión pedagógica va en otra dirección—, proponiendo la inclusión de secuencias de

1. LUIS GÓMEZ, A.: *La geografía del bachillerato español (1836-1970). Historia de una crisis*, 2 vols. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Horacio Capel, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Santander, Santander, septiembre, 1983, X + 865 pp. Con ligeras modificaciones, la nota que aquí se presenta puede consultarse en las páginas 541-555 y 568-571 de este trabajo.

2. Véase el epígrafe «Heimatkunde» en BANSE, E.: *Lexikon der Geographie*, vol. I. Leipzig, 2.ª ed., 1933, p. 576. HETTNER, A.: *Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*. Breslau, Ferdinand Hirt, pp. 413-414, 422-423, 432-434, 438-440.

3. LUIS, A. y URTEAGA, L.: *Estudio del medio y «Heimatkunde» en la geografía escolar*, «Geo-Crítica», n.º 38, Barcelona, marzo, 1982, pp. 30-34.

aprendizaje ordenadas según el método «paralelo o de contraste», por seguir a Kreuzer,⁴ y en las que se combinaba lo cercano y lo lejano. A su vez, en diversas polémicas sobre el tema, tanto desde el punto de vista de la pedagogía como desde el de la psicología evolutiva,⁵ se puso de manifiesto la fragilidad de los postulados en los que se basaban los defensores del principio de la *Heimatkunde*.

En nuestra disciplina, M. Schwind y E. Hinrichs, alrededor de 1950, expusieron ya con claridad que lo especialmente cercano no tenía por qué serlo intelectualmente.⁶ Y similares argumentos eran recogidos por las disposiciones legales que regularon la enseñanza de la geografía en el año 1956,⁷ las cuales indicaban expresamente que la materia geográfica no tenía que ser expuesta siguiendo necesariamente el principio de lo cercano a lo lejano, sino que ambos habían de combinarse. Grote-lueschen y Wocke, en 1965, también criticaron el método de la *Heimatkunde*, poniendo énfasis en que nuestra visión actual del mundo no es radiocéntrica, así como en el escaso peso de los contenidos referidos al «mundo» en los planes de estudio. Lo lejano tenía, pues, que acompañar a lo cercano, y el énfasis habría que ponerlo mucho más en la totalidad del mundo que en los círculos concéntricos.⁸

El carácter cada vez más complejo de las sociedades modernas y la creciente multiplicación de las informaciones con carácter formativo hicieron que se volviese a plantear —aunque realmente nunca dejó de ser una cuestión candente— en el campo de la pedagogía la discusión referida al «materialismo» de los planes de estudio, es decir, a la primacía que se daba en ellos a los contenidos.

En una reunión celebrada en la ciudad de Tubinga en 1951, y a la que asistieron los ministros de Educación de los diferentes *Laender* alemanes para discutir sobre este problema, se planteó la necesidad de que frente a los peligros de la superabundancia de la materia había que limitarse a la enseñanza de lo «ejemplar» en cada disciplina y a reducir el número de asignaturas existentes, porque, de lo contrario, «... el sistema educativo alemán... está en peligro de aniquilar la vida intelectual debido a la abundancia de materia».⁹

Con la ayuda de lo «ejemplar» —otros autores, como W. Klafki, hablan de lo «fundamental»—, lo que se adquiriría no era una mera información, sino que se colocaba en el centro del proceso educativo a las experiencias y métodos de trabajo significativos, los cuales tenían la propiedad de ser transferibles a otras situaciones. Aplicando este principio, el trabajo del alumno se orientaba, pues, hacia lo profundo de los problemas y no se quedaba en la superficialidad de los mismos.¹⁰

En el campo de nuestra disciplina, la utilización de este principio «ejemplar» fue

4. KREUZER, G.: «Grundsätzliche Formen der Stoffanordnung-Lehrsequenzen», en KREUZER, G. (ed.): *Didaktik des Geographieunterrichts*, Hannover-Dortmund-Berlín, Schroedel Verlag, 1980, pp. 154-157. La idea del «método paralelo» es inglesa en sus orígenes.

5. Peltner, Wommelsdorf, Stueckrath. Véase SCHULTZE, A. (ed.): *Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie*, Brunswig, Westermann, 5.ª ed., 1976 (1.ª ed., 1971), pp. 13-14, en donde se trata del tema. También en KREUZER, *op. cit.*, 1980, p. 155.

6. SCHULTZE, *op. cit.*, 1976, pp. 82-92.

7. *Ibidem*, p. 58.

8. *Ibidem*, pp. 52-56 y 103-110.

9. GERNER, B.: «Einleitung», en GERNER, B. (ed.): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Darmstadt, 1972, p. 9 (reproduce literalmente parte de las «Tübinger Beschlüsse»).

10. Una recopilación de textos pedagógicos sobre esta cuestión, con autores de la talla de Flitner, Spranger, Wagenschein, Derbolav, Klafki, etc., se encuentra en GERNER, *op. cit.*, 1972.

11. SCHULTZE, A.: *Historia crítica contemporánea de la geografía escolar alemana*, «Geografía y Sociedad», 1, Santander, 1981, p. 16.

12. SCHRAMKE, W.: «Exemplarisches Prinzip», en JANDER, L.; SCHRAMKE, W., y WENZEL, H. J. (eds.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*, Stuttgart, 1982, pp. 61-70.

contradictoria o muy especial, como han señalado Schultze¹¹ y Schramke.¹² Por un lado, aparecen aquellos que pretendían impartir la geografía clásica «ejemplarmente» —como H. Knuebel en su trabajo de 1957—. Estos autores elaboraban una tipología de las regiones de la Tierra, que era lo que se quería explicar, para después escoger una que, como «individuo», fuese paradigmática para que los alumnos comprendiesen todas las demás incluidas en el «tipo» (un país mediterráneo como «ejemplo» de todos los de su clase; un desierto, un país industrial, un río, etc.). Otros, como Wocke, Schultze —durante los años 1958-59—, señalaban la contradicción interna existente en los geógrafos regionales al querer trabajar «ejemplarmente», en el sentido antes expresado, regiones a las que, debido a su peculiar concepción, se las consideraba como individuos únicos.¹³

Y esta contradicción ha sido expuesta por muchos autores que se han ocupado recientemente del tema, entre los que señalamos a Haubrich¹⁴ y Schramke,¹⁵ el cual indica que, si se quiere obtener una comprensión más profunda, es necesario poner en relación estas discusiones en la República F. Alemana con el cambio de las ideas referidas a la funcionalidad que tenía que cumplir el sistema educativo de aquel país.¹⁶

La creación de «áreas de conocimiento» y el peligro para «la supervivencia de la geografía»

La década de los años sesenta ha estado marcada en la República Federal Alemana por la discusión en torno a tres problemas: el de si la geografía era una materia integradora o tenía que insertarse en algún área de conocimiento; la polémica en torno a cuál debía ser el principio estructurador de los contenidos de enseñanza, el de la geografía regional o el de la geografía general; y, finalmente, el impacto en la enseñanza de la geografía social muniquesa junto con ideas referidas a la revolución curricular norteamericana.

En septiembre de 1960,¹⁷ en una reunión de los ministros de Educación alemanes, que puede considerarse heredera de la celebrada en Tubinga en 1951, se decidió una reforma de los últimos cursos del bachillerato que redujo el número de materias obligatorias, concentrando varias de ellas en áreas de enseñanza según el patrón norteamericano de los *social studies*.¹⁸

La reforma marcaba al sistema educativo el objetivo de no transmitir, como se había hecho hasta el momento, una visión idílica y armonizadora de la sociedad, sino que debía integrar el conflicto social como uno de los pilares de la educación política. Como consecuencia de ello, señala Schrand,¹⁹ se creó la *Gemeinschaftskunde* —algo así como una información sistematizada sobre la comunidad—, compuesta por las siguientes disciplinas antiguas: geografía, historia y *Sozialkunde* (una especie de la actual área de las ciencias sociales españolas).

13. Véase SCHULTZE, *op. cit.*, 1976, pp. 16-17.

14. HAUBRICH, H. y cols.: *Konkrete Didaktik der Geographie*, Brunswig, Westermann, 1977, pp. 46-49. SCHRAMKE, *op. cit.*, 1982.

15. *Ibidem*, pp. 61-62. También, SCHRAMKE, W.: *La geografía como educación política*, «Geo-Crítica», n.º 26, Barcelona, marzo, 1980 (1.ª ed., 1978, en alemán), pp. 8, 24 y ss.

16. SCHRAMKE, *op. cit.*, 1982, pp. 64-66.

17. A esta cuestión dedicó su tesis doctoral SCHRAND, H.: *Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre*, Brunswig, Westermann, 1978, 115 p.

18. Véase a este respecto McNEE, R.: *La geografía ¿posee una estructura? ¿Se la puede «descubrir»? El caso del «Proyecto de Geografía para la Enseñanza secundaria»*, en CHORLEY, R. J. (ed.): *Nuevas tendencias en geografía*, Madrid, IEAL, 1975 (1.ª ed. 1973), pp. 427-473.

19. SCHRAND, *op. cit.*, 1978, pp. 20.

Lógicamente, la nueva legislación produjo diversas reacciones por parte de los miembros de las comunidades científicas afectadas, que se refirieron a la cuestión del reparto de las horas (téngase en cuenta que en la *Sozialkunde* había contenidos de economía, política, sociología y derecho) y al problema de la formación del profesorado, puesto que la nueva orientación hacia los problemas ponía de manifiesto el desfase existente entre lo que necesitaban las materias escolares para cumplir los objetivos que les exigía la legislación correspondiente y lo que les ofrecían —en cuanto a contenidos y métodos— las ciencias referenciales universitarias.

Es de mucho interés seguir la polémica que tuvo lugar en la República Federal Alemana²⁰ entre los defensores de la *Gemeinschaftskunde* y los miembros de las comunidades de científicos cuyas materias se vieron integradas por decreto, así como el desfase existente entre la autoimagen que tenían los geógrafos de este país —en relación con lo que podía ofrecer su disciplina al respecto— y la que poseían los científicos sociales. Éstos consideraban que la geografía relegaba el estudio de lo humano; trabajaba de una manera descriptiva e individualizadora; no estaba orientada hacia el estudio de problemas; tenía cuestionado su carácter científico y sobrevaloraba sus propias posibilidades formativas.²¹

La imagen de la geografía que poseían los científicos sociales alemanes tenía sus orígenes en las ideas de Newe, que era en 1960 el presidente de la Asociación de Geógrafos dedicados a la enseñanza, y cuya concepción de la geografía era muy tradicional. Según este autor, nuestra disciplina era una ciencia puente, debido a lo cual poseía una función conexionadora con otras materias, es decir, una materia alrededor de la cual debían concentrarse estos conocimientos, y no al revés, como había sucedido. Por ello, la educación política podía ser realizada perfectamente por la historia y por la geografía social, no necesitándose de ninguna manera la creación de nuevas materias o áreas de enseñanza.

La actitud de la comunidad de geógrafos alemanes ante la creación de la *Gemeinschaftskunde* fue muy coyuntural y estuvo guiada por intereses corporativos: antes de la reforma se opusieron a su creación, argumentando que con las asignaturas existentes podían alcanzarse los nuevos objetivos educativos. Inmediatamente después de la normativa legal que integraba a la geografía en la nueva área de conocimiento, se mostraron dispuestos a colaborar, en la creencia de que su papel como ciencia-puente les favorecía. Sin embargo, en una tercera fase, y ante la escasa aceptación de la geografía por parte de los científicos sociales, la postura de los geógrafos fue de distanciamiento, defendiendo tesis que conllevaban la separación de las disciplinas.²²

Geografía general contra geografía regional

La contradicción en la que incurrían aquellos partidarios de trabajar «ejemplarmente» con la geografía regional como principio estructurador de las secuencias de

20. *Ibidem*, p. 26-60.

21. *Ibidem*, p. 32.

22. En relación con Newe y las escasas críticas que recibió dentro de la comunidad de geógrafos, *ibidem*, pp. 33-39. Las diferentes reacciones de los geógrafos frente al problema de la *Gemeinschaftskunde* pueden consultarse en las pp. 40-42. En relación con la legislación de los estados de Hesse y Renania del Norte-Westfalia, pp. 44-50. Una útil recopilación de los artículos en torno a esta polémica, si bien referida sólo a Hesse —uno de los estados alemanes con gobierno progresista—, JÜNGST, P.; SCHULZE GOEBEL, H. J., y WENZEL, H. J. (eds.): *Verspielt die Geographie ihre Chance zur sozialwissenschaftlichen Neubestimmung? Stellungnahmen und Beiträge zu den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre*, Kassel, 1979, 158 pp.

aprendizaje en el aula, y a la que ya nos hemos referido, intentó ser superada hacia los años setenta por una serie de autores. Así, por ejemplo, Hendinger y Schultze²³ propusieron ordenar los contenidos de los planes de enseñanza geográficos utilizando criterios que procedían de la *geografía general*, la cual, al no estar orientada hacia lo peculiar, posibilitaba que lo aprendido en un determinado contexto pudiese transferirse a otras situaciones. En una retrospectiva sobre la evolución de las ideas pedagógico-didácticas en la geografía escolar alemana, recientemente traducida al castellano,²⁴ Schultze señalaba que en la clase de geografía general «... el estudiante no aprende regiones, sino que adquiere categorías geográficas que puede aplicar posteriormente en conexiones nuevas: la clase de geografía como elaboración de categorías».

Las críticas a la geografía regional como guía para elaborar planes de enseñanza han sido resumidas recientemente de una manera muy sugestiva por Hard,²⁵ autor que desde hace tiempo ha venido preocupándose por esta cuestión.²⁶ En esencia eran las siguientes:

- 1) Inexistencia de una gradación cognitiva en el plan de enseñanza geográfico-regional. El método de la *Heimatkunde* no estaba fundamentado desde el punto de vista de la psicología evolutiva ni contenía tampoco esa jerarquía cognitiva, para situar los objetivos de aprendizaje en el plan de acuerdo con su complejidad.
- 2) La geografía regional estaba aferrada a un enfoque que contempla la superficie terrestre desde la perspectiva del turista.
- 3) Utilización del paisaje como criterio selector de lo que es significativo para la clase.
- 4) Fragilidad relativa de la enseñanza geográfico-regional frente a las categorías de la geografía general.
- 5) Acentuación extrema de lo exótico en la clase de geografía regional.
- 6) Peso, a menudo exagerado, en la enseñanza geográfico-regional del tema que se ocupa de las relaciones entre el hombre y el medio.
- 7) Interpretación anacrónica de las peculiaridades regionales.
- 8) El fracaso de la enseñanza «ejemplar» en la clase de geografía orientada geográfico-regionalmente.

Frente a estas insuficiencias, Schultze²⁷ propuso la articulación de los planes de estudio de geografía en torno a una serie de estructuras (disciplinarias) que se ordenarían, es decir, aparecerían en los planes de estudio, de menor a mayor complejidad: estructuras naturales (grandes zonas paisajísticas), estructuras que eran resulta-

23. En artículos aparecidos en 1970 y que se han convertido en clásicos, reproducidos en SCHULTZE, *op. cit.*, 1976, pp. 135-174. Sobre esta cuestión, consúltese también HAUBRICH y cols., *op. cit.*, 1977, pp. 50-51, y KREUZER (ed.), *op. cit.*, 1980, pp. 157-58.

24. SCHULTZE, *op. cit.*, 1981 (1.ª ed., 1979), p. 15.

25. HARD, G.: «Länderkunde», en: JANDER, L.; SCHRAMKE, W., y WENZEL, H. J. (eds.), *op. cit.*, 1982, pp. 145-151.

26. HARD, G.: *Wie wird die Geographie/Erdkunde überleben? Perspektiven auf eine künftige Geographie an Hochschulen und Schule*, «Pädagogische Welt», 28, 1974, fascículo 8, pp. 422-435 y 470-76; en sus orígenes fue una conferencia pronunciada en el año 1972. Hard es el autor de la parte referida a la didáctica de la famosa guía para el estudio de la geografía como materia de enseñanza elaborada conjuntamente con Bartels; BARTELS, D. y HARD, G.: *Loisenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach*, Bonn-Kiel, 1975, pp. 399-468.

27. Véase la propuesta original en 1970 de estas estructuras recopiladas en SCHULTZE (ed.), *op. cit.*, 1976, pp. 140-146.

do de la interacción entre el hombre y el medio, estructuras funcionales —espacios distantes entre sí y cuyo orden era interno y no fisonómico—, y, en último lugar, las estructuras condicionadas socioculturalmente.

Pese a las críticas que ha recibido este enfoque,²⁸ algunos autores²⁹ lo consideran como un paso intermedio en la orientación hacia objetivos en la enseñanza de la geografía, ya que el elemento de referencia para la selección de los contenidos seguía siendo la disciplina geográfica y no las conductas de los alumnos. La superación de este problema vendrá ligada al concepto de las funciones vitales que propuso la geografía social muniquesa.

La geografía social muniquesa y sus efectos revolucionarios en la modernización de la enseñanza geográfica

Hacia finales de los años sesenta, la geografía alemana, como ciencia y como materia de enseñanza, pasaba por un momento de profunda crisis. Ante esta situación, y a la búsqueda de soluciones al problema de la falta de significación social de nuestra disciplina en el *currículum* escolar, las discusiones que se llevaron a cabo en el campo de la didáctica de la geografía cumplieron una finalidad innovadora.

Las modificaciones que tuvieron lugar en este campo se debieron a factores tanto «externos» —la discusión curricular y la politización creciente de la educación— como «internos» —la crítica a la geografía regional y la ofensiva didáctica desencadenada por la geografía social muniquesa—, en relación con la introducción de nuevos temas y métodos en la clase. Hay que señalar que, con excepción de los geógrafos sociales muniqueses, *la renovación de la enseñanza de la geografía se llevó a cabo en la primera fase sin el apoyo, y hasta con la oposición, de la geografía universitaria*, demasiado aferrada a la concepción paisajística de la geografía, como lo demuestran, entre otros, diversos trabajos de E. Wirth que aparecieron por aquella época.

En lo que se refiere al impacto de la discusión curricular que se llevaba a cabo en las ciencias de la educación y en la enseñanza de la geografía, éste se originó a través de la obra del norteamericano Robinson,³⁰ y su enorme trascendencia ha sido reconocida por todos los autores que se han ocupado del tema y entre los que destacamos a Hoffmann,³¹ Schultze³² y Schrand.³³

La terminología curricular y las ideas de Robinson llegaron a la geografía por medio del trabajo pionero de Geipel,³⁴ pero el auténtico intercambio de ideas entre los docentes de geografía —incluidos los geógrafos sociales— y las ideas de Robinson

28. Véase DAUM, E. y SCHMIDT-WULFFEN, W. D.: *Erdkunde ohne Zukunft? Konkrete Alternativen zu einer Didaktik der Belanglosigkeiten*, Paderborn, Schöningh, 1980, pp. 87-93; SCHMIDT-WULFFEN, W. D.: *Allgemeine Geographie*, en JANDER-SCHRAMKE-WENZEL (eds.), *op. cit.*, 1982, pp. 16-20.

29. HAUBRICH y cols., *op. cit.*, 1977, p. 50.

30. ROBINSON, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied-Berlin, 1967.

31. HOFFMANN, G.: *Der Weg der Curriculumsdiskussion in der Geographie*, en ERNST, E. y G. HOFFMANN (eds.): *Geographie für die Schule. Ein Lernbereich in der Diskussion*, Brunswig, Westermann, 1978, pp. 46-55.

32. *Op. cit.*, 1981 (1.ª ed., 1979), p. 18.

33. SCHRAND, H.: *Curriculumtheoretische Probleme der Fachdidaktik Geographie*, «Westermann Pädagogische Beiträge», 28, 1976, fascículo 9, pp. 511-512; también SCHRAND, H.: «Konzepte der Curriculumforschung und ihre Bedeutung für die Geographie», en HENDINGER, H. y SCHRAND, H. (eds.): *Curriculumkonzepte in der Geographie. Beiträge zur Gestaltung des geographischen Curriculums*, Colonia, Aulis Verlag, 1981, pp. 17-19.

34. GEIPEL, R.: *Die Geographie im Fächerkanon der Schule. Einige Überlegungen zum Problem des geographischen Curriculums*, «Geographische Rundschau», 1968, pp. 41-45, reproducido en SCHULTZE (ed.), *op. cit.*, 1976, pp. 124-134.

se produjo en una reunión celebrada en el otoño de 1968 en la Reinhardswaldschule. Schultze³⁵ ha puesto de manifiesto hasta qué punto se creyó entonces en la comunidad de geógrafos alemanes que existía una correspondencia entre el concepto de las «situaciones para la vida» (como criterio para seleccionar objetivos de aprendizaje), defendido por D. Knab, colaboradora de Robinson, y el de las funciones vitales, que fue expuesto por F. Schaffer, un discípulo de K. Ruppert y de W. Hartke que había saltado a la fama gracias a una importante tesis doctoral publicada ese mismo año.

A partir de entonces, como lo demuestran los trabajos de Hendinger y Ernst,³⁶ los docentes de geografía se afanaron por elaborar objetivos de aprendizaje, teniendo presente tanto las categorías propias de la geografía como las disposiciones de comportamiento que se quería obtener en los alumnos. En el año 1971, dos revistas tan prestigiosas como la «Geographische Rundschau» y «Der Erdkundeunterricht», dedicadas a la enseñanza de la geografía, editaron números monográficos referidos a la renovación de los planes de estudio en nuestra disciplina.

Por otra parte, la modificación de los contenidos en la enseñanza de la geografía, incluyendo mayor cantidad de temas geográfico-sociales, era también de vital importancia para la recuperación de la imagen de nuestra disciplina. La falta de significación social de una buena parte de los contenidos que se impartían en la enseñanza de la geografía regional fue puesta de manifiesto y criticada con vehemencia por los estudiantes de Kiel en 1969 (véase «Geo-Crítica», 14).

En relación con esta cuestión —y esto lo han reconocido hasta los críticos de la geografía social muniquesa como Wenzel³⁷— hay que decir que estos geógrafos, empezando por W. Hartke y siguiendo por sus discípulos —ligados a él en mayor o menor medida—, como K. Ruppert, R. Geipel, K. Ganser, F. Schaffer o H. Schrettenbrunner, llevaban ya desde hace largo tiempo —sobre todo Geipel³⁸— trabajando en esa dirección, preocupándose por la introducción de la temática geográfico-social en los programas entonces aún orientados geográfico-regionalmente. En el congreso que los geógrafos alemanes celebraron en 1967 en la ciudad de Bad Godesberg, se aceptó de una manera definitiva esta reorientación social de la disciplina. La geografía social muniquesa, con su aspiración a convertirse en la ciencia que estudia la organización espacial de la sociedad, aportó una temática moderna a los planes de estudio de geografía, que, además, se estructuraron casi en su totalidad en torno al principio de las funciones vitales. La recuperación de buena parte del prestigio de la geografía como materia de enseñanza se debió, pues, a la introducción de los principios de la geografía social en el aula, estructurados siguiendo las pautas de la programación por objetivos.

Sus insuficiencias fueron puestas de relieve en 1974 por Birkenhauer,³⁹ el cual sólo reconocía al principio de las funciones vitales un valor heurístico, pero no consideraba que debieran guiar la elaboración de los nuevos planes de estudio, puesto

35. *Op. cit.*, 1981 (1.ª ed. 1979), p. 18.

36. Reproducidos en SCHULTZE (ed.), *op. cit.*, 1981 (1.ª ed. 1979), pp. 156-203.

37. WENZEL, H. J.: «Der sozialgeographische Ansatz und seine methodisch-inhaltliche Ausformung im Unterrichtswerk «Welt und Umwelt» (Sek. I), en POESCHEL, H. C. y STONJEK, D. (eds.): *Studien zur Didaktik der Geographie in Schule und Hochschule*, Osnabrück, 1978, pp. 185-217; WENZEL, H. J.: «Sozialgeographie», en JANDER-SCHRAMKE-WENZEL (eds.), *op. cit.*, 1982, p. 387.

38. Diversos artículos de Geipel han aparecido recopilados en BAUER (ed.), *op. cit.*, 1968, pp. 235-45 y 281-89.

39. BIRKENHAUER, J.: *Die Daseinsgrundfunktionen und die Frage einer «curricularen» Plattform für das Schulfach Geographie*, «Geographische Rundschau», 26, 1974, pp. 500-503.

que había procesos más importantes —como los de la industrialización, urbanización, etc.— que se desarrollaban en nuestra sociedad, y en torno a los cuales debieran centrarse los esfuerzos para la elaboración de un nuevo currículo.

Pese a estas críticas, el éxito de la concepción geográfico-social en la enseñanza fue enorme. Precisamente, este prestigio, y la *mejora real* de la situación de la geografía como ciencia aplicada y como materia de enseñanza, fue la causa de que no apareciesen valoraciones negativas sobre los puntos débiles de su concepción, o que aquellas que se produjeron hasta 1977 no tuviesen un valor institucional, pese a su calidad.⁴⁰ De momento, los peligros relativos a la desaparición de la geografía como materia de enseñanza parecían haber desaparecido.

Bibliografía

- BANSE, E.: *Lexikon der Geographie*. Leipzig, Carl Merseburger, 2.ª ed. 1933, 2 vols. 786 y 794 pp.
- BARTELS, D. y HARD, G.: *Lotsenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach*, Bonn-Kiel, Selbstverlag der Autoren, 2.ª ed. 1975, 482 pp.
- BIRKENHAUER, J.: *Die Daseingrundfunktionen und die Frage einer «curricularen» Plattform für das Schulfach Geographie*, «Geographische Rundschau», 26, 1974, pp. 499-503.
- DAUM, E. y SCHMIDT-WULFFEN, W. D.: *Erdkunde ohne Zukunft? Konkrete Alternativen zu einer Didaktik der Belanglosigkeiten*. Paderborn, Schöningh, 1980, 210 pp.
- GEIPEL, R.: *Die Geographie im Fächerkanon der Schule. Einige Überlegungen zum Problem des geographischen Curriculums*, «Geographische Rundschau», 1968, pp. 41-45; reproducido en SCHULTZE (ed.), 1976, pp. 124-134.
- GERNER, B. (ed.): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1972, 397 pp.
- HARD, G.: *Wie wird die Geographie/Erdkunde überleben? Perspektiven auf eine künftige Geographie an Hochschulen und Schule*, «Pädagogische Welt», 28, 1978, fascículo 8, pp. 422-435 y-470-476.
- HARD, G.: «Länderkunde», en JANDER-SCHRAMKE-WENZEL (eds.), 1982, pp. 144-160.
- HAUBRICH, H. y cols.: *Konkrete Didaktik der Geographie*. Brunswick, Westermann-R. Oldenburg, 2.ª ed. 1983, 464 pp.
- HETTNER, A.: *Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*. Breslau, Ferdinand Hirt, 1927, 463 pp.
- ERNST, E. y HOFFMANN, G. (eds.): *Geographie für die Schule. Ein Lernbereich in der Diskussion*. Brunswick, Westermann, 1978, 291 pp.
- JANDER, L.; SCHRAMKE, W., y WENZEL, H. J. (eds.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfadens für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart, Metzler, 1982, 597 pp.
- JÜNGST, P.; SCHULTZE GOEBEL, H. J., y WENZEL, H. J. (eds.): *Verspielt die Geographie ihre Chance zur sozialwissenschaftlichen Neubesinnung? Stellungnahmen und Beiträge zu den hessischen Rahmenrichtlinien*. Kassel, 1979, 158 pp. (= «Urbs et Regio», n.º 15; volumen especial).
- KREUZER, G. (ed.): *Didaktik des Geographieunterrichtes*. Hannover-Dortmund-Darmstadt-Berlín, Schroedel, 1980, 407 pp.
- LUIS GÓMEZ, A.: *1968-1978: Ascenso y puesta en cuestión de la concepción geográfico-social de la «Escuela de Munich»*. Tesis de licenciatura dirigida por el Dr. Horacio Capel Sáez, Departamento de Geografía, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona, junio de 1979, 300 + 75 pp.

40. Sobre esta cuestión, LUIS GÓMEZ, A.: *1968-1978: Ascenso y puesta en cuestión de la concepción geográfico-social de la «Escuela de Munich»*, tesis de licenciatura inédita. Departamento de Geografía, Universidad de Barcelona, Barcelona, junio, 1979, pp. 126-163. También puede consultarse «Geo-Crítica», n.º 21, 22, 24 y 26.

- LUIS GÓMEZ, A.: *La geografía del bachillerato español (1836-1979). Historia de una crisis*, 2 vols. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Horacio Capel Sáez, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Santander, Santander, septiembre de 1983, X + 865 pp.
- LUIS GÓMEZ, A. y URTEAGA, L.: *Estudio del medio y «Heimatkunde» en la geografía escolar*, «Geo-Crítica», 38, Barcelona, 1982, 48 pp.
- MCNEE, R.: *La geografía. ¿Posee una estructura? ¿Se la puede descubrir? El caso del «Proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria»*, en CHORLEY, R. J. (ed.): *Nuevas tendencias en geografía*. Madrid, I.E.A.L., 1975, pp. 427-473.
- ROBINSON, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Darmstadt, Luchterhand, 4.ª ed. 1973, 99 pp.
- SCHMIDT WULFFEN, W. D.: «Allgemeine Geographie», en JANDER-SCHRAMKE-WENZEL (eds.), 1982, pp. 15-21.
- SCHRAMKE, W.: *La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico*, «Geo-Crítica», 26, Barcelona, marzo de 1980, 52 pp.
- SCHRAMKE, W.: «Exemplarisches Prinzip», en JANDER-SCHRAMKE-WENZEL (eds.), 1982, pp. 61-70.
- SCHRAND, H.: *Curriculumtheoretische Probleme der Fachdidaktik Geographie*, «Westermann Pädagogische Beiträge», 28, 1976, cuaderno 9, pp. 510-516.
- SCHRAND, H.: *Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre*. Brunswig, Westermann, 1978, 115 pp.
- SCHRAND, H.: *Konzepte der Curriculumforschung und ihre Bedeutung für die Geographie*, en HENDINGER, H. y SCHRAND, H. (eds.): *Curriculumkonzepte in der Geographie. Beiträge zur Gestaltung des geographischen Curriculums*. Colonia, Aulis Verlag, 1981, pp. 7-31.
- SCHULTZE, A. (ed.): *Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie*. Brunswig, Westermann, 5.ª ed. 1976, 370 pp.
- SCHULTZE, A.: *Historia crítica contemporánea de la geografía escolar alemana*, «Geografía y Sociedad», 1, Santander, 1981, 34 pp.
- WENZEL, H. J.: *Der sozialgeographische Ansatz und seine methodisch-inhaltliche Ausformung im Unterrichtswerk, «Welt und Umwelt» (Sek. I)*, en POESCHEL, H. C. y STONJEK, D. (eds.): *Studien zur Didaktik der Geographie in Schule und Hochschule*. Osnabrück, 1978, pp. 185-217 (= Osnabrücker Studien zur Geographie, tomo 1).
- WENZEL, H. J.: «Sozialgeographie», en JANDER-SCHRAMKE-WENZEL (eds.), 1982, pp. 380-388.