

# Educación geográfica: precedentes en Cataluña y situación actual

Agustín HERNANDO RICA  
*Àrea d'Anàlisi Geogràfica Regional*  
*Universitat de Barcelona*

## Presentación

La incorporación de esta ponencia acerca del tema de la educación del geógrafo a este Congreso de Geografía, destinado a dar a conocer la situación de las diversas ramas de esta ciencia en Cataluña, nos brinda la oportunidad de exponer y conocer los aspectos más destacados que configuran la educación geográfica de los ciudadanos de este país. El acusado dinamismo a que está sometida la educación en estos momentos como consecuencia de los numerosos cambios de índole legislativa y social, así como por los desafíos venideros, explica las dificultades y riesgos que entraña su esbozo, pero también sirve de estímulo para ahondar en el descubrimiento de las ideas rectoras, la magnitud de cada una de ellas y anticipar algunos acontecimientos para estos últimos años del siglo XX.

Cataluña ha sido pródiga en reflexión teórica y oferta de ideas y recursos tendentes a mejorar la educación geográfica. El análisis de la bibliografía producida en el pasado, nos revela una fecundidad admirable, llena de experiencias y consejos que inspiraron el quehacer de generaciones anteriores. Sus autores han sido más citados que estudiados. Por ello, estas líneas pretenden estimular un análisis más detallado de sus aportaciones.

A estos dos hechos, señalar las aportaciones innovadoras más relevantes del pasado, y apuntar las ideas motrices que impulsan hoy día la educación geográfica, vamos a dedicar este trabajo.

## Pasado fecundo en ideas innovadoras

El análisis de la bibliografía de educación geográfica escrita en Cataluña en el pasado, nos revela la existencia de un período de gran dinamismo, inspirado, creemos, en las aportaciones europeas del momento. Su inicio se sitúa en la última década del pasado siglo, ahora justamente hace cien años, y se dilata hasta la Guerra Civil, momento en que algunos de sus protagonistas se ven obligados a exiliarse. Esta riqueza intelectual se materializa tanto en ideas, por ejemplo con la primera tesis doctoral sobre lo que en este momento se entendía por didáctica de la Geografía, como en recursos que van a constituir la guía y ejemplo de la labor de numerosos profesores y estudiantes. Sorprende el hecho que sus protagonistas se localizan en diversas ciudades de Cataluña, y por tanto, que no exista una concentración, como único foco difusor, en la ciudad de Barcelona. La categoría profesional de estos artífices, verdaderos maestros, es muy variada y coincide con todas las escalas o grados de la enseñanza, desde el maestro de primaria, al profesor universitario. La acusada sensibilidad y notable preocupación por la mejora de la enseñanza de la geografía, su entusiasmo contagioso por aplicar nuevos métodos de aprendizaje, la infatigable actividad productiva manifestada en una gran diversidad de libros, su pensamiento nacionalista, político e incluso religioso, irradia de sus páginas y trabajos.

Para comprender el surgimiento de esta vitalidad debe apelarse al contexto social y educativo de la época. Cataluña estaba experimentando en estos años una etapa de gran riqueza de ideas en sus diversas manifestaciones artísticas y culturales, derivadas de la *Renai-xença*. Recientemente, en 1888, se había celebrado un Congreso Nacional de Maestros en Barcelona en el que se aportaron las líneas pedagógicas más relevantes susceptibles de aplicarse a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. El regeneracionismo educativo trataba de emprender un nuevo camino, con experiencias de aprendizaje, totalmente novedosas, inspiradas en corrientes europeas, principalmente alemanas, como era el caso de la Institución Libre de Enseñanza. Muy cerca, en Francia, maestros vecinos depositaban toda su esperanza de mejora social y de autoestima, tras el fracaso bélico de 1870 en la educación geográfica, llevándose a cabo profundas reformas que se concretaron en disposiciones oficiales inspiradas por Levasseur y Himly. A los ejemplos anteriores hay que agregar la activa labor de la Sociedad Geográfica de París, la celebración finalmente del Congreso Internacional de Geografía en 1875 y también los esfuerzos de la Sociedad de Topografía, presidida por Drapeyron (por cierto, nacido en Barcelona). A su vez aparecen en el mercado numerosas obras didácticas escritas en Alemania y Francia de tono teórico y recursos de todo tipo, que materializan lo que en ese momento se concebía como buena educación geográfica. Este rico panorama, de alguna manera estará presente en las obras que vamos a señalar, y constituirán el ejemplo a seguir, ilustrados con casos españoles. Sus logros sociales y económicos serán la fuente en la que se apoyarán las críticas al estado de nuestra educación.

Un profesor de origen valenciano, instalado en la Escuela Normal de Tarragona, es la persona que nos señala de manera concreta las ventajas de las excursiones. **Alejandro de Tudela**, en su libro *Estudios Pedagógicos* (Tarragona, Jaime Pedro Aguadé Editor, 1895) expone claramente los aspectos históricos, metodológicos y prácticos de las salidas. La obra contiene dos partes claramente diferenciadas. La primera, en breves crónicas escritas con un tono algo irónico, pretende persuadir a colegas del magisterio a seguir sus recomendaciones activas y renovadoras. Suponen sus ideas una crítica a los escépticos y un

estímulo a los apáticos anclados en la tradición. Algunos de sus artículos contienen claras alusiones a una educación ambiental, basada en el contacto con la realidad y el uso del método indagatorio en las salidas. Estos tres hechos se ilustran en la segunda parte de su trabajo, con la presentación de una decena de salidas a diferentes lugares de los alrededores de la ciudad de Tarragona.

Siguiendo cronológicamente, un año después, ve la luz la primera *Geografía de Cataluña*. Esta obra, escrita por un maestro, tiene una intencionalidad pedagógica, e ilustra las ideas o principios que deben presidir la enseñanza de la geografía. De ahí que su valor, además del testimonio académico que representa, resida en la plasmación de principios empíricos e inductivos (el estudio de lo próximo, la realidad circundante) que se exponían en congresos internacionales de geografía, y por parte de las personas más prestigiadas en el ámbito de la educación. **Francisco Flos y Calcat**, maestro, desempeña toda su amplia labor educativa, primero en el Maresme y luego en Barcelona, fundando el establecimiento Colegio Sant Jordi, en el que experimentará todo su ideario pedagógico, nacionalista y cristiano. La geografía es para él, el instrumento más adecuado para paliar la ignorancia existente acerca de Cataluña y estimular diversas dimensiones de la persona, no sólo la memoria. Por ello, su labor no está ceñida exclusivamente a la redacción de libros de texto, sino también al diseño de mapas murales y a prácticas novedosas de aprendizaje de la geografía como los estudios locales. Su *Geografía de Cataluña, Obra ilustrada amb varis dibuixos del mateix autor i aprovada per l'autoritat Eclesiàstica 1896*, pretende «servir de text en les escoles de Catalunya, i ahont se parli la llengua catalana». Sin duda, lo más destacado de este trabajo es que constituye el primer esfuerzo por aplicar el principio rector de la educación geográfica, proceder de lo próximo a lo lejano. Esto explica el que gran parte de sus capítulos estén consagrados a la geografía de Cataluña, y su última parte corresponda a la geografía astronómica. El método con que está redactado es el catequístico, con preguntas y respuestas breves.

Posteriormente, en su afán de mejorar la educación geográfica, escribe otro libro, *Nomenclatura geogràfica de Catalunya, seguida de la de Geografia Universal* (2ª edición «notablement millorada» 1907, que es la que hemos consultado) en la que resume y sintetiza la información geográfica de su obra anterior. Este trabajo suponemos sería un instrumento de suplicio en aquellos maestros que persiguieran su aprendizaje memorístico, debido a la abundante toponimia que contiene. Sin embargo, en su prólogo o «Advertencias preliminares» se alude al método topográfico entre sus recomendaciones tendentes a mejorar la educación. Destaca la sugerencia constituida por un guión de doce puntos, destinada a los maestros que deseen ahondar en el medio próximo. Es una tímida invitación o guía a los maestros, sobre todo rurales, para que incorporen a su enseñanza datos locales, físicos, humanos e históricos del lugar que habitan.

Su destacada labor pedagógica reclama un trabajo de investigación que lo equipare a otros célebres autores de la pléyade de impulsores en estos años de extraordinaria renovación de la educación geográfica en otros lugares, como Madrid o Granada.

A comienzos de nuestro siglo, en sus dos primeras décadas, nos encontramos en la ciudad de Gerona con un grupo de personas que se convertirán en los máximos protagonistas de la innovación geográfica. Son personas de gran dinamismo con contactos extranjeros, al día de lo que se ofrecía en Francia en relación a nuestra materia, y a la vez vinculados

a las instituciones y personas que en estos años destacan en Madrid. Incluso llegan a constituir una empresa editorial con una elevada producción, merced a la favorable acogida de sus libros. Este círculo de Gerona compuesto por profesores tan destacados como Ballester, Santaló, Dalmau Carles, Pla y Blasi, representa sin duda el grupo más activo, renovador y creativo existente en la Península Ibérica en el primer tercio de nuestro siglo.

**Rafael Ballester** nacido en Palma de Mallorca en 1872, accede a la plaza de Catedrático de Historia y Geografía y es destinado al Instituto de Gerona. Es en esta ciudad donde desarrolla su primera labor antes de desplazarse a otros Institutos del Estado. Sin duda, su máximo reconocimiento se debe a las obras educativas que redactó de Geografía general y de España, dirigidas a todos los niveles de la enseñanza. A ellas hay que sumar la elaboración de su Tesis de doctorado, dedicada a exponer las aportaciones más destacadas producidas principalmente fuera de nuestras fronteras, sobre ideas y procedimientos de enseñanza de la geografía.

Su acusada inclinación histórica le lleva a redactar además trabajos de naturaleza histórica en su primera etapa, todavía en Palma de Mallorca. Aquí también escribe su trabajo *Estudio sobre la enseñanza de la Geografía* (Palma, 1901) en el que con escasos datos suministrados por una encuesta que envía a los diversos centros de España, traza el lamentable estado en que se encuentra su enseñanza por lo que respecta a número de profesores de geografía existentes, recursos cartográficos disponibles, horas dedicadas, actividades que despliegan, etc. Más tarde, ya instalado en Gerona, publicará la segunda edición (primera 1902) de su *Geografía Física, Política, Económica* (Gerona, 1912). En 1916 ve la luz la primera edición de su *Geografía de España*. Estos dos libros de texto experimentarán una gran demanda y estarán entre los más usados en Cataluña y en el resto de España. Asociado con los editores y a la vez profesores, José Dalmau Carles y Joaquín Pla i Cargol, irán viendo la luz otras obras menos rigurosas y académicas, destinadas a satisfacer las demandas de los primeros niveles educativos y centros escolares de todo el Estado. Son Atlas, Geografía-Atlas y muestras cartográficas para servir de ayuda a ejercicios de enseñanza de la geografía. Todas estas obras, tanto las destinadas a Institutos como las de carácter más escolar, experimentan numerosísimas ediciones en las décadas siguientes, hasta la Guerra Civil. Su *Geografía de España* es para nosotros el primer ejemplo de libro moderno, con una rica gama de conceptos, descripciones, fotografías, esquemas, mapas y bibliografía.

En su vertiente más académica hay que destacar la presentación en diciembre de 1907, en la Universidad Central de Madrid, de su Tesis de Doctorado, titulada *Investigaciones sobre Metodología geográfica*. Publicada en las páginas del Boletín de la Real Sociedad Geográfica (Tomo L, segundo Trimestre 1908 pp. 113-186) contiene seis partes, en las que describe la situación de la educación geográfica, comenzando por España a lo largo del siglo XIX y pasando con posterioridad a presentarnos la oferta alemana y francesa del momento. Esta última es la que acapara la mayor parte de su trabajo, destacando la pródiga oferta de ideas, libros, revistas y demás esfuerzos desencadenados en el vecino país. Alude igualmente al estado de la geografía en otros países europeos, para finalizar a modo de epílogo expresando lo que se ha hecho, se está haciendo y debería hacerse en nuestro país. Sus críticas y frases fustigadoras a la labor de la Sociedad Geográfica llevan a reaccionar a los responsables de su publicación, quienes en nota a pie de página apuntan la injusticia de sus afirmaciones, al juzgar Ballester la esterilidad de las discusiones produci-

das en el seno de esta venerable asociación, desde su creación, ya que no llegan a materializarse en algo práctico.

Pocos años después inicia su labor en Gerona, **Miguel Santaló** (1887-1962), al comienzo como maestro ayudante (1909) y luego, tras un periplo de ampliación de estudios, recalca finalmente como Profesor de la Normal de Gerona (1918). Una vez asentado y destinado a servir de libro a sus alumnos, publica su obra *Geografía General e Iniciación a la Geografía descriptiva* (Gerona, Dalmau Carles, Pla S.A. Editores, 1922).

A ella le seguirá la *Geografía de España y sus colonias* (Gerona, Talleres Gráficos de D. Rahola, 1929), de carácter algo más modesto y menos relevante que la anterior, con una tercera edición en 1929 y ampliamente elogiada por colegas como Beltrán y Rozpide, con quien había estudiado, Dantfn Cereceda, con el que había coincidido en viajes y actividad profesional, Chico Rello, Pau Vila entre otros. Paradójicamente, a pesar del interés y número de sus trabajos pedagógicos, es más conocido en los círculos académicos, por su ensayo *El Gironés. Per l'estudi de Catalunya* (Gerona 1923) en cuyo título figura el epígrafe «Mètode d'investigació geogràfica comarcal». De hecho, además de ser una introducción a la metodología de la escuela regional francesa, y tener el valor de ser la primera aplicación a una comarca catalana, queremos destacar, que su finalidad es preferentemente de carácter educativo. Está escrita como modelo de un trabajo pedagógico, y servir de ejemplo a sus alumnos de magisterio y maestros en ejercicio, del estudio de su propia comarca de origen o residencia.

Como aportación teórica, fruto de su estancia en Francia singularmente, pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones, escribe el trabajo *Estado actual de la Enseñanza de la Geografía en España y convenientes reformas* (Memoria premiada en público concurso abierto con motivo del 50 aniversario de la fundación de la Real Sociedad Geográfica. Madrid. 1927). Como revela su título, lamenta el deplorable estado de su enseñanza y sugiere diversos cambios manifestados en una programación de las diversas etapas educativas. El ensayo está en la línea de lo ya apuntado por Ballester, con propuestas como la de un plan de estudios de geografía en la Universidad, que se han plasmado cincuenta años después.

Fundador de una empresa editora encargada de propagar las ideas pedagógicas de este momento, es **José Dalmau Carles**, profesor de Normal y director del Grupo escolar de Gerona. Escribe una obra de carácter enciclopédico, destinada a iniciarse y desarrollar la lectura, *España, mi Patria* (Gerona, con numerosas ediciones en torno a los años 1918 y 1925). Asociado a otro profesor, en este caso de Ciencias Naturales, Joaquín Pla Cargol, autor de diversas obras de carácter geográfico, con títulos tan significativos como *La Tierra y el Hombre* (Gerona, Dalmau Carles, Pla, S.A. editores, 1922), y otras en catalán, sobre Cataluña, ambos impulsan la publicación de numerosos trabajos que entran en clara competencia con los editados en Barcelona, por casas tan arraigadas como Imprenta Elzeviriana y Librería Camí S.A., responsable de la edición de las obras geográficas de Paluzie o Bartinos.

A este círculo de Gerona hay que vincular numerosos maestros y profesores en ejercicio, que ponen en práctica las ideas teóricas expuestas, entre otros, por los citados autores. Un ejemplo significativo es el representado por **Pere Blasi**, maestro, y autor de una obra

de carácter pedagógico titulada *Geografia Elemental de Catalunya* (Barcelona, Publicacions de l'Editorial Pedagògica «Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana» 1ª ed. 1922, 3ª ed. 1935). El libro resulta extraordinariamente novedoso, frente a otros contemporáneos editados por autores como Bori y Fontestà y Cels Gomis, estos últimos mucho más modestos. Aquél, más extenso, incorpora fotos, actividades y sobre todo, una elegante, variada y atractiva cartografía de carácter temático, elaborado por Faustí Marí, del Servei geogràfic de la Mancomunitat de Catalunya. Su parte gráfica se incrementará en las siguientes ediciones con bloques diagramas, dibujos y mapas que añaden un extraordinario interés a esta obra, vanguardista en su género, con mucho la mejor producida, y digno precedente de trabajos que hasta estas últimas décadas no se han editado en Cataluña.

Siguiendo con obras que ilustran el dinamismo que experimenta la educación geográfica en estas décadas del primer tercio de nuestro siglo, nos encontramos con otras que aunque modestas nos sorprenden gratamente por su afán renovador. Por ejemplo, **José Udiña**, maestro en la Escuela Nacional de la Casa de Caridad, es autor de un libro de enseñanza cíclica, titulado sobriamente *Geografía* (Barcelona, Sucesores de Blas Camí, 1913) que comprende el estudio de la ciudad de Barcelona, su partido, provincia, para pasar luego a Cataluña. Es el más antiguo que conocemos dedicado a la ciudad de Barcelona.

Paralelamente a estos testimonios editados se lleva a cabo una nueva educación geográfica en el seno de centros e idearios más o menos innovadores o revolucionarios, como son los de **Pau Vila**, en la Escuela Horaciana, Ferrer Guardia y su Escuela Moderna, los cuales reclaman ser objeto de investigación.

El prestigio de estas personalidades se extiende fuera de Cataluña, formando parte de equipos y consejos de redacción, ligados a los centros y canales dinamizadores de la educación, ubicados en Madrid. Cabe aludir, como evidencia, la figura de **Félix Martí Alpera**, director del Grupo escolar Baixeras, de Barcelona, vinculado a la *Revista de Pedagogía*, y autor del volumen dedicado a los programas escolares de *Geografía* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925). En sus capítulos nos va exponiendo el contenido apropiado para cada curso de la enseñanza primaria, fragmentada en sus tres grados, con sugerencias valiosas, reveladoras de la moderna concepción de la educación geográfica en este momento. Es un antecedente claro de plan o programación como hoy diríamos, para toda la enseñanza de la geografía. Finaliza con un apéndice escrito por Dantín Cereceda titulado «Concepto actual de la Geografía moderna».

Queremos concluir este esbozo del estado de la educación geográfica en Cataluña en la etapa más brillante que ha tenido, aludiendo a la figura del aragonés **Odón de Buen**. Fue catedrático de Ciencias en la Universidad de Barcelona, conferenciante dominical de la Escuela Moderna, introductor y creador de la oceanografía en España, traductor y autor de varias obras geográficas, entre otras cosas. Sus ideas políticas, de carácter anarquista, le llevan a relacionarse con Reclus, y como consecuencia, ser perseguido y expulsado de la Universidad. Destacamos de su extensa labor, el manual titulado *Nociones de Geografía Física* (Barcelona, Publicaciones de la Escuela Moderna, sin fecha) del que se ha exaltado su prólogo, escrito por Eliseo Reclus el cual ha eclipsado el ser el primer intento español de estructurar y plasmar la Geografía Física, más tarde seguido por el francés asentado en Cataluña, Marcel Chevalier —*Geografía Física de Catalunya* (Girona, Dalmau Carles, Pla S.A. 1934)—. En un tono más académico hay que situar su discurso inau-

gural del curso 1909-1910, pronunciado ante el claustro de profesores de la Universidad de Barcelona, con el tema *La enseñanza de la Geografía en España*, publicado bajo diversas formas entre las que destaca las páginas del *Boletín de la Real Sociedad Geográfica* (Tomo LI, 1909 pp. 409-441). Coincide con sus veinte años de estancia en la universidad barcelonesa, y en la madurez de su carrera. Su discurso finaliza con estas palabras que pueden servir de epílogo y cerrar este apartado: «Atravesamos tiempos difíciles; tenedlo en cuenta vosotros, mis ilustres compañeros; no lo olvidéis, queridos estudiantes. Contribuyamos todos, en el curso que comienza, a la obra de tranquilizar los espíritus, y dentro de esta casa reine la paz, el orden, la disciplina que sirva de saludable ejemplo. A enseñar los unos, a escuchar y aprender los otros. A demostrar juntos que poseemos el mejor de los remedios para las crisis sociales: la Ciencia y la Tolerancia».

Esta ojeada retrospectiva nos ha brindado aportaciones insospechadas, testimonios de progresos escalonados y propuestas inspiradoras de quehaceres muy diversos. Su conocimiento y difusión es un tributo de reconocimiento y a la vez de justicia que exige su reparación. Son los precedentes más relevantes de la mejora de la educación geográfica en los diversos ámbitos como acabamos de esbozar. Este nutrido grupo de cultivadores de la educación geográfica despierta admiración por su armonía, y se erige en ejemplo a pesar de la diversidad ideológica, académica y profesional en que se enmarcan. Sus aportaciones son un estímulo permanente a la renovación pedagógica. Sus ideas son resultado de un infatigable y creativo esfuerzo de mejora de la educación geográfica. Su labor, el más claro ejemplo a seguir. A la vez, nos plantean la reflexión acerca del progreso experimentado a lo largo de todo este siglo XX, el grado de asimilación y aplicación de sus ideas, o su desplazamiento por otras más relevantes hoy día.

## **La configuración de la educación geográfica actual**

Nuestro discurso educativo es resultado de la oferta de tres grandes tributarios. En primer lugar tenemos un conjunto de informaciones ofrecidas por las **Ciencias de la Educación** y que en nuestro caso se concretan en las obras de didáctica de la geografía. Un segundo aspecto, y ocupando cada vez mayor protagonismo, corresponde a la concepción que poseemos de la forma más eficaz de llevar a cabo nuestra labor. La creciente profesionalización como expertos en aprendizaje que se nos está reclamando, la competitividad frente a otras ofertas educativas más tradicionales, está llevando a que la presencia de la **Psicología** cobre cada vez más fuerza. Finalmente, el principal ingrediente, aunque no de manera tan hegemónica ni determinante como en el pasado, está constituido por la incesante y renovada **oferta geográfica**. Todos nosotros, de alguna manera, nos hacemos eco y aplicamos algunas ideas procedentes de las concepciones expuestas. Analizada nuestra conducta desde la perspectiva de cualquiera de esta trilogía, se puede desprender el grado de adecuación de nuestra tarea a los principios más relevantes extraídos de tales ofertas.

### **La oferta educativa: Profundización y ensanchamiento**

Las dos cuestiones que han inspirado tradicionalmente —y continúan haciéndolo— la investigación en educación geográfica han sido; **qué enseñar y cómo hacerlo**. Hoy día se han multiplicado los interrogantes —por qué, para qué, con qué resultados...— a la vez

que continúan interesando los anteriores. Si el qué enseñar ha sido resuelto buscando la respuesta en la geografía académica y las investigaciones llevadas a cabo que han ratificado o aconsejado una alternativa a lo que se enseñaba, el cómo se ha tratado de satisfacer apoyándose en la creatividad aportada por personas y escuelas reflejadas en las obras de didáctica general y didáctica de la geografía. A lo largo de las últimas décadas, han visto la luz en castellano numerosas obras, traducidas la mayor parte del inglés, en las que se puede observar la expansión y profundidad de las cuestiones planteadas. De ahí que la consulta de tales obras nos aporten nuevas perspectivas. Los títulos de sus capítulos son prueba de esta riqueza de cuestiones: objetivos educativos, estilos de enseñanza, contexto, evaluación de los aprendizajes, y otros más.

Remitimos a tales obras para comprobar la vitalidad de este ámbito de la investigación. Aquí vamos a fijarnos, a modo de ejemplo, en dos hechos que afectan acusadamente sobre la educación geográfica: la legislación que ordena nuestra educación y las diferentes filosofías que la inspiran. La primera es prescriptiva. La segunda depende de nuestro grado de compromiso personal y la idea que poseemos acerca de nuestra contribución a la sociedad.

Una parte importante de nuestras decisiones educativas están condicionadas por la legislación oficial que sugiere, limita y prescribe unos contenidos y unas conductas. Sin duda, el acontecimiento más destacado en estos momentos es la configuración de la legislación que va a inspirar la práctica educativa durante los próximos años. La situación política y social actual, difiere de las circunstancias que han rodeado legislaciones anteriores. Por ello, una de las manifestaciones más sorprendentes es su largo devenir. Es decir, el conjunto de cambios que van a operar en el futuro, se están prescribiendo muy lentamente. La magnitud de la reforma emprendida por el actual Gobierno puede ayudar a comprenderlo, ya que afecta a los tres niveles educativos —primaria, secundaria y universitaria—, la formación inicial del profesorado, su selección y aspectos más precisos como el diseño de los contenidos. Es pues una auténtica Reforma de nuestro sistema educativo. A su magnitud hay que agregar otros factores nuevos que explican esta lentitud. Contradicciones internas son los obstáculos que retardan algunas de las decisiones. El tono dogmático y magistral que ha imperado en situaciones anteriores, no puede ser usado en disposiciones que no estén consensuadas y que gocen de la aprobación democrática de los colectivos implicados. Igualmente, el incremento de la sensibilidad hacia críticas y reivindicaciones del pasado reciente, bloquean y dificultan la resolución de ciertas situaciones.

La promulgación a comienzos de este curso, en octubre de 1990, de una nueva **Ley de Ordenación del Sistema Educativo**, abre un nuevo contexto a nuestra práctica educativa. La Ley consagra algunas de las aspiraciones tradicionales de los profesores de geografía, a la vez que cierra y limita otras expectativas. La nueva definición de qué es educación, cuáles son sus métodos más adecuados, los niveles en que se va a estructurar, circunstancias en que se va a producir esta enseñanza, son factores que deberán condicionar la educación geográfica futura. El espíritu abierto, flexible, pragmático, progresivo y democrático que la inspiran deberán servir de principios que informen igualmente nuestra explicación de la realidad, el contenido de los libros de geografía y nuestro estilo de enseñanza. En relación a la metodología, sorprende gratamente ver plasmados en sus artículos, algunas de las ideas enunciadas por la denominada Escuela Nueva de fines del

pasado siglo y principios del actual. La idea de educación permanente, «preparar a los alumnos para aprender por sí mismos» o «la enseñanza hará del trabajo el eje de su actividad metodológica» y otras muchas manifestaciones contenidas en su texto, son el revulsivo que deberán determinar conductas nuevas en profesores y alumnos, sometidos hasta la fecha, a inercias de las que deberá desprenderse.

La fuente anglosajona que ya sirvió de factor legitimador del cambio en la anterior Ley de Educación de 1970, continúa estando latente. Ello explica la contemplación de un contenido enmarcado en áreas de conocimiento, lo que ya despertó y ha despertado ahora mayor preocupación en la comunidad geográfica. La concepción de Ciencias Humanas y Sociales como alternativa a la Geografía y la Historia, suscitó a comienzos de los setenta, críticas de carácter corporativo por la supresión, en este ámbito legislativo, de dichos términos. Sin embargo, tal preocupación se disipó cuando a la hora de legislar se acudió a la tradición, ante la ausencia de contenidos lógicos amparados por el ámbito académico, principal legitimador de tales temas. En el fondo aparecía y todavía está presente, la contradicción entre una educación progresiva, que parte de las necesidades de los destinatarios y una educación liberal humanitaria, o culturalista, basada en la oferta de conocimientos universitarios. La última Ley ha incorporado tales reivindicaciones tratando de conciliar ambas posturas y por tanto aparece el término Ciencias Sociales, Geografía e Historia. A pesar de ello, la preocupación de los geógrafos no ha disminuido, sin duda como consecuencia de los prejuicios ocasionados en situaciones semejantes de integración a la Historia. Pero bajo nuestro punto de vista, las causas hay que buscarlas en el profesorado en ejercicio, historiador o geógrafo que selecciona en función de lo que él considera relevante y su propia formación o capacitación para llevar a cabo mejor unas enseñanzas que otras. El peso de unos y otros, en los equipos responsables de su diseño, se refleja claramente en las programaciones publicadas por la administración central y las autonómicas, más favorables a la Geografía unas que otras. A este respecto resulta interesante descubrir el espíritu geográfico o histórico que revelan los documentos surgidos en Madrid o en Barcelona.

En definitiva, todas las decisiones tomadas o que se han de tomar en el futuro próximo, residen en el peso de la presencia de los geógrafos en tales órganos de decisión, su prestigio y fuerza persuasiva.

Además del marco legislativo, la actividad docente está condicionada por las aportaciones producidas por la **investigación educativa** en el ámbito más teórico. El componente racional e ideológico aplicado a nuestro discurso educativo, ha llevado a formular diferentes concepciones y tipologías de educación geográfica según su naturaleza e intenciones que la generan. Una primera clasificación corresponde a una educación erudita, capacitadora o concienciadora, según sean sus fines la transmisión de una cultura o saberes heredados con sus signos de identidad correspondientes; la preparación de las personas para incorporarse a la sociedad y desempeñar plenamente unas funciones; o finalmente, sensibilizar a las generaciones siguientes acerca de los problemas o tensiones que afectan a nuestra sociedad y tratar de corregirlos, o simplemente ir despertando la curiosidad por el mundo que habitamos, su naturaleza, belleza y fragilidad. Alguna de estas tres manifestaciones aparece de manera clara, tanto en las legislaciones surgidas como en la variada oferta de recursos de aprendizaje, por ejemplo, en los libros de texto. El creciente espíritu economicista y pragmático que impregna nuestra sociedad, lleva a ir desplazando

la primera concepción —la transmisión de saberes—, ignorar la tercera, e inclinarse plenamente por la segunda.

De ahí que los criterios que usemos para ponderar los resultados que perseguimos con nuestras acciones educativas sean de índole académica, emancipadora, o simplemente de participación social. Aquellos resultados que más le interesen a uno personalmente o a un colectivo de cualquier tamaño, tratarán de ponerlos en práctica. Algo, en definitiva, que ya a comienzos de nuestro siglo estaba presente en Cataluña a través de sus diversos idearios educativos. Los autores señalados en la primera parte de este trabajo, encarnaban abiertamente alguna de estas posturas. Hoy día la situación ha cambiado, como consecuencia de las décadas de sometimiento a una sola concepción. El peso dogmático de una tradición ha impedido ofertar alternativas. Padecemos todavía el monopolio de las concepciones eruditas, manifestadas por una educación transmisiva, abierta exclusivamente a consideraciones que proceden de ámbitos académicos o respaldados socialmente.

Para propiciar otros tipos de educación, estamos totalmente esterilizados e incluso somos insensibles a tales demandas. Recientemente alguien se ha preguntado si nuestra visión del mundo y la que reproducen nuestros libros de texto, es una perspectiva turística de la realidad, patológica, piadosa o imperialista. En la medida en que el profesorado está alienado o concienciado, tenderá a usar un mensaje geográfico u otro y desplegará unas actividades inculcadas u otras más liberadoras.

### **La oferta psicológica: la búsqueda de una mayor eficacia**

Las aportaciones de esta nueva rama del conocimiento han penetrado ampliamente en nuestro discurso educativo y colonizado esferas de decisión importantes. Es sin duda el cambio más destacado que se aprecia a fines de este siglo, respecto a periodos anteriores.

El texto de la legislación educativa contiene abundantes nociones y términos que corresponden al vocabulario o jerga técnica de estos profesionales. No en balde ocupan lugares significativos, y la redacción de los documentos oficiales así lo revelan. El que se hable más de aprendizaje que de enseñanza, que aparezcan términos como tipología de objetivos, curriculum espiral, perfil del alumno, resultados de aprendizaje, evaluación, constituyen ejemplos que evidencian esta influencia. En su mayoría son neologismos derivados de la contemplación racional del hecho educativo, que tantas críticas desencadenó en las décadas de los sesenta y setenta en los países anglosajones, aunque a nosotros nos llegó con retraso. En ocasiones corresponden a cambios semánticos —evaluación— o desplazan a otros términos que teníamos para tales nociones: curriculum espiral o helicoidal respecto a cíclico. Corresponden a injertos y como tales, han arraigado sólidamente. Sorprende incluso la recuperación de un término como curriculum, procedente del idioma inglés.

Su plena aceptación nos lleva a preguntarnos acerca de las **teorías de aprendizaje** que aplicamos en nuestra enseñanza. Si hasta la fecha y fruto de la tradición el **conductismo** es el que ha presidido toda nuestra actuación —la ingenuidad de que todo lo que se enseña se aprende—, los psicólogos nos señalan las virtudes del **constructivismo o aprendizaje significativo** —la construcción de la realidad por la persona, expresado en vocabulario y explicaciones—. Aunque son todavía escasas las repercusiones de tales recomendacio-

nes, se aprecia el interés despertado por estos temas y la familiarización creciente con algunas de estas ideas y autores de este campo del conocimiento, hasta ahora casi ignorado. Han sido principios conseguidos como fruto de la experiencia, los que han justificado nuestra actuación, apoyados en la lógica cartesiana y la tradición. Esta sorpresa ya la manifiesta Santaló, tras descubrir la contradicción existente entre las recomendaciones de los expertos —método inductivo— y la disposición de los contenidos geográficos en los ciclos y temarios, —de lo general a lo particular—, como todavía evidencian nuestros atlas.

Para minimizar el despilfarro intelectual de gran parte de nuestro quehacer, admitido por su consideración de arte —el arte de enseñar— los psicólogos nos ofrecen indicios que ayudarían a mejorar nuestra labor. Las investigaciones tendentes a mejorarla se centran en tres aspectos que son: las **condiciones de aprendizaje en que desplegamos nuestra actuación**, los **procesos que desencadenamos** y los **resultados conseguidos**. El primer aspecto lleva a fijarnos no sólo en el destinatario, sus cualidades intelectuales y experiencia, sino también en las circunstancias que envuelven todas las tareas que diseñamos. El segundo hace referencia a los procesos intelectuales y operativos que estimulamos, fruto del estilo de enseñanza que vamos desplegando, se va concretando en la ejercitación de alguna de sus dimensiones o perfil. Finalmente, todo el proceso de enseñanza desemboca en unos aprendizajes de tipo cognitivo, operativo o afectivo.

Por parte de los geógrafos la escasa investigación llevada a cabo en este tema, se ha centrado en los procesos de aprendizaje. Mediante el uso de encuestas y sondeos se pretende descubrir la naturaleza del vocabulario alcanzado por el destinatario, conseguido escuchando las exposiciones orales, mediante la lectura de libros de texto, el estímulo gráfico y la percepción directa del paisaje. En cuanto a los resultados de aprendizaje, la falta de datos empíricos respecto a la cantidad —ignorancia geográfica— ha desviado el interés hacia la calidad y la incorporación creciente a los aprendizajes cognitivos deseados, otros buscados de naturaleza operativa. Los efectivos están todavía lejos de plasmación práctica, aunque no a nivel de deseos. Ya es bastante el que se vayan purgando los libros de texto que usamos, para corregirlos de actitudes eurocentristas, machistas o injustas desafortunadas, como más adelante veremos.

Curiosamente, muchas de estas nociones aplicadas ahora a la educación geográfica, corresponden a investigaciones que emprendieron psicólogos en Europa, como Piaget y en Estados Unidos, como Tyler o Bloom, en las décadas anteriores a mediados de siglo.

¿Qué explicación podemos encontrar a esta creciente importancia de la Psicología en nuestra actividad? Ya hemos señalado que las primeras aproximaciones aunque se hicieron con fines desinteresados, pronto desvelaron su utilidad. Los criterios de racionalidad, lógica de los diseños y claridad de las propuestas, presentaban ventajas a la hora de medir, controlar o tratar de mejorar algunos resultados. A su vez, y consecuencia de la aplicación en la enseñanza de parámetros equiparables a otras actividades humanas de carácter productivo, hizo reaccionar a algunos educadores, ante el dogmatismo economicista, productivo y pragmatismo de algunas sociedades liberales. Tras la propuesta y reacción desencadenada, hemos entrado en una etapa gobernada por los valores derivados de la competitividad, lo que lleva a cada sistema educativo a tratar de mejorar su eficacia, introduciendo controles que permiten disponer de datos para su diagnóstico y así operar a la luz de dicha nueva información. La **filosofía funcionalista** que impregna toda la edu-

cación —incluso nuestra legislación lleva por título *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*— hace que vayan cobrando cada vez más interés la explicitación de objetivos, las pruebas homologadas, o la evaluación.

Remitiéndonos de nuevo a nuestra *Ley de Educación*, y como testimonio de lo que venimos señalando, uno de sus capítulos está dedicado al tema de la calidad de la enseñanza, con atención a los factores favorecedores de la misma y apuntando la creación de un Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de esta educación.

Esta destacada tendencia provoca que, a la condición de geógrafo para los que enseñan geografía, más que la de educadores que han sugerido otros, hoy día se nos pide que seamos igualmente expertos en aprendizajes, las situaciones que los propician y artífices de su fomento.

Por otro lado, en la Europa que se configurará a partir de 1993, un factor importante en el que muchos gobiernos depositarán su confianza, para crecer económicamente, será el de la educación. Por ello, en algunos países, sus gobiernos están interviniendo en su diseño, tratando de capacitar a sus ciudadanos para que sean mejores que sus vecinos, y pidiendo cuentas a todos los participantes. El reto es enorme. Sin duda ésta será nuestra última reforma. La siguiente se producirá desde otros centros de decisión europeos si es que la experiencia europea no naufraga.

El fervor academicista y científico que impregnaba a los autores de ahora hace un siglo, se ha convertido cien años después, en un afán profesionalizador equiparable a cualquiera de los otros colectivos que desempeñan funciones aplicadas en otras instituciones públicas o privadas. Se nos reclama ser expertos en la capacitación de nuestros alumnos y alumnas para aprender geografía permanentemente. O si se prefiere, formar a las personas en una sociedad cada vez más competitiva.

### **La oferta geográfica: pluralidad**

Si nos remitimos a los temas que componen el programa de este Congreso, se desprende fácilmente la variedad de hechos que acaparan el interés de los geógrafos. Esta rica oferta es fruto del enriquecimiento experimentado durante las últimas décadas. A su vez contrasta, paradójicamente, con unas necesidades educativas permanentes y otras fruto del contexto social en el que nos hallamos y venidero. A la hora de diseñar nuestro contenido, se trata pues, de encontrar el equilibrio entre la permanente exigencia de conocer y comprender el mundo que habitamos y la variada oferta académica.

Toda etapa histórica trata de reaccionar ante los defectos que considera más graves y ofrecer la alternativa más idónea. Uno de los factores que se introduce corresponde a los cambios experimentados en el ámbito universitario, con abandono de ciertas preocupaciones y búsqueda de respuesta a otros interrogantes. La etapa analizada a comienzos de este siglo, trataba prioritariamente de reaccionar contra el inventario y descripción del mundo que caracterizaba en ese momento la educación geográfica, y ofrecer como alternativa un conocimiento más profundo —científico— que ayudara a comprender y explicar esta realidad circundante. La búsqueda de las causas, su explicación es lo que ha caracterizado la *geografía académica*.

Con posterioridad se ha desplazado el interés hacia las consecuencias, su diagnóstico, posibilidad de operar y modelos de intervención o políticas a aplicar. Un clima mucho más permisivo, explica la convivencia de personas, grupos o escuelas que podemos caracterizar, de manera polarizada o antagónica, como conservadora o crítica. Su presencia se manifiesta en metodologías empiristas, estructuralistas o más humanistas. La creciente sensibilidad por los problemas sociales lleva a identificar actitudes ideológicas en la forma de presentar los hechos, su diagnóstico y posible solución.

El carácter propedéutico que en el pasado poseía la geografía educativa, explica que el discurso universitario fuera en seguida, adaptándose a los diferentes niveles previos. Según el principio cíclico, esta decisión se acomodaba muy bien a una educación erudita, con la preparación de personas informadas. Hoy día, la pluralidad geográfica y los diferentes modelos educativos están introduciendo otras posibilidades y haciendo más compleja la solución o respuesta a qué enseñar.

Rasgos dominantes de carácter ideológico se inclinarán por la selección y oferta de una geografía tradicional, conservadora, erudita, que se evada de los problemas y que inculque valores nacionalistas, etnocentristas, frente a otra geografía de carácter más liberal que capacite y prepare a las personas para integrarse en el ámbito productivo, u otra, más centrada en la persona, la sociedad, sus problemas y la urgente necesidad de aliviarlos.

Si el punto de partida es menos ideológico, aunque es difícil sustraerse de él, y más práctico o lógico, el diseño del contenido geográfico puede responder a los interrogantes o actitudes que generan la actividad geográfica, los métodos que usa regularmente el geógrafo en su trabajo o investigación, o los resultados alcanzados, fruto de su actividad. Hasta la fecha, la fórmula más usada ha sido la de echar mano de los resultados y adecuarlos a los diferentes niveles o ponderarlos con otros criterios. La **cultura geográfica** sobre el propio país, estado o el mundo, ha sido la fórmula usada con diferentes proporciones. Más recientemente ha sido una **cultura académica** la que ha colonizado el plan de estudios.

Merced a los cambios sociales producidos y el arraigo de unos valores más pragmáticos o instrumentales, algunos planes de estudio han marginado o reducido esta cultura geográfica y desplazado su interés hacia los **métodos de trabajo del geógrafo** o científico social. La observación directa, la salida, ya no es tanto una clase motivadora, en contacto con la realidad, como la preparación en los métodos empíricos, la obtención de datos de primera mano. Lo mismo respecto a los trabajos o proyectos que deben llevar a cabo los estudiantes de geografía. Algo semejante podemos decir respecto a unos métodos más activos, fomentados en todos los idearios educativos, que se centran en el conjunto de interrogantes que estructuran la actividad geográfica indagatoria y susceptibles de aplicarse a cualquier tema o situación.

Esta diversidad de ofertas a qué geografía enseñar —ideológico, metodológico, social—, que desde la perspectiva académica, aunque rica y plural, limitada, se reduce cuando se formula la cuestión qué vale la pena aprender y se conocer, las posibilidades, limitaciones o preferencias de los destinatarios. De ahí que entre los ingredientes que deben componer la dieta educativa y entorno a los cuales debe centrarse el debate, son: unos conocimientos locacionales; de los rasgos que caracterizan los diferentes lugares —físicos y sociales—; los procesos a que están sometidos; y las diferencias acusadas que podemos encontrar

a nuestro alrededor —Cataluña, Europa o cualquier otro territorio—. A ello hay que añadir la capacitación en el manejo de instrumentos geográficos variados como mapas y fotos, fuentes de información como bancos de datos o libros; y singularmente, la actividad más tradicional del geógrafo, la observación directa, el contacto con la realidad. Además de ayudar a descubrir, inventariar, describir y explicar el mundo que habitamos, actividades que han caracterizado el desenvolvimiento de la geografía a lo largo de la historia, a nuestros alumnos, también hay que estimularles a enjuiciar y valorar situaciones, paisajes, políticas, intervenciones o planes, con objeto de despertar su sensibilidad y comprometerse con soluciones adecuadas.

Observando la situación de riesgo en que se halla la enseñanza de la Geografía en estos momentos, como consecuencia de su pérdida de relevancia social, profesorado responsable de su impartición, integración en área de ciencias sociales, competitividad de otras enseñanzas, principalmente también podemos observar en nuestros colegas un tenaz afán por mejorar y dignificar su situación. Las campañas emprendidas con objeto de reforzar su imagen han sido numerosas, principalmente en aquellos países en que su estado había entrado en una fase alarmante que denominaríamos, de ignorancia geográfica.

Al mismo tiempo, entre los interesados por el tema de la educación geográfica se ha sugerido lo que podemos calificar como la mejora, renovación y maquillaje de su discurso. Primeramente se ha producido y se está produciendo, un esfuerzo considerable por suprimir errores o aspectos inadecuados, en temas, programas y libros, ante las críticas y presiones de colectivos diversos. No se trata solamente de poner al día los datos contenidos, las explicaciones, sino el lenguaje, imágenes ofensivas, juicios etnocentristas y otros defectos latentes al presentar «nuestro» territorio y sociedad, frente a los de los «otros». En segundo lugar, existe un permanente entusiasmo por renovar este discurso, dotarlo de temas nuevos y actividades inéditas. El rápido trasplante de modas universitarias a los niveles anteriores, cada vez con menor margen temporal o demora, ha provocado una profunda mutación de su contenido, con algunos perjuicios, agotamiento del profesorado y discriminación entre unos proyectos y otros. A pesar de sus connotaciones negativas desorientadoras, en una etapa de reflexión tras los cambios acelerados, debe encontrarse lo esencial sobre lo trivial o irrelevante, que conecte con las necesidades apuntadas —desde descubrir el mundo que habitamos, a juzgarlo— y sintonice con las presiones surgidas en una sociedad más competitiva para hacerlo más relevante, personal y socialmente. Finalmente se está produciendo y debe producirse permanentemente una acción de maquillaje, haciendo nuestro discurso más motivador y atractivo. Quienes mejor están atendiendo esta demanda son los recursos de aprendizaje, como los libros de texto y otros materiales brindados por las nuevas tecnologías. Los aspectos externos, superficiales que decoran temas y capítulos, son prueba de la creatividad que los ha alentado. Menor imaginación ha afectado a otros componentes de nuestro discurso, como los temas, sus enunciados o tratamiento.

En definitiva, podemos presentar un panorama positivo respecto a los esfuerzos realizados en estos últimos años con la finalidad no sólo de reformar nuestro discurso, sino también mejorar nuestra oferta con soluciones ricas, creativas y novedosas. Si el balance no es tan optimista y prometedor, habrá que explorar otros ámbitos con objeto de consolidar nuestra situación. En una sociedad cambiante, pragmática, la situación de la educación geográfica es prometedora y más con su variada oferta y su capacidad para adecuarse a nuevas situaciones.

## Epílogo

La celebración de este I Congreso Catalán de Geografía es un testimonio que evidencia la vitalidad de la geografía en Cataluña, fundamentalmente universitaria. Es un privilegio la participación en este evento, que colmaría de satisfacción a los destacados pioneros que hace cien años mostraron una gran sensibilidad por las necesidades presentes y nos ofrecían sus respuestas. Sus trabajos son un permanente estímulo, lamentablemente bastante ignorado entre nosotros. Ellos supieron buscar de manera creativa alternativa, tendentes a mejorar de forma notable la educación geográfica. Su labor ha de ser un permanente ejemplo para todos aquellos preocupados por el fomento de la enseñanza y aprendizaje de la realidad circundante.

Existe una necesidad permanente por conocer el mundo en que vivimos. Continúa suscitando curiosidad e interés todavía. Otros profesionales más activos están cubriendo algunas de las lagunas de nuestra oferta, anclada en ocasiones en un pasado algo remoto, y reiteradamente criticado. Ayudar a descubrirlo, a comprenderlo y a juzgarlo ha sido y será nuestro desafío permanente.

Para llevarlo a cabo, precisamos embajadores de la geografía. Profesores más informados, más capacitados y sensibilizados es la respuesta.

## Bibliografía

- ANDRE, Y., BAILLY, A., FERRAS, R., GUERIN, J.P. y GUMOCHIAN, H. (1989): *Représenter l'espace L'imaginaire spatial à l'école*, París, Anthropos.
- BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cíncel.
- BALE, J. (1989): *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*, Madrid, ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- FIEN, J. y ERBER, R. (eds.) (1988): *Teaching Geography for a Better World*, Edinburgh Oliver and Boyd.
- FIEN, J., GERBER, R. y WILSON, P. (eds.) (1989): *The Geography Teacher's Guide to the classroom*, Melbourne, The Macmillan Company of Australia.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989): *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*, Barcelona.
- GERBER, R. y LIDSTINE, J. (eds.) (1988): *Developing skills in Geographical Education*, Brisbane, The Jacaranda Press.
- GRAVES, N. (1985): *La enseñanza de la Geografía*, Madrid, Visor libros.
- (ed.) (1989): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*, Barcelona, Teide.
- NATOLI, S.J. (ed.) (1988): «Strengthening Geography in the Social Studies», a *Washington, National Council for the Social Studies*, Bulletin nº 81.
- SLATER, F. (1989): *Language and Learning in the Teaching of Geography*, London, Routledge.
- THE DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1990): *Geography for ages 5 to 16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science*, London.

- TORRES CAMPOS, R. (1896): «La geografía en 1895», a *Memoria sobre el VI Congreso Internacional de Ciencias Geográficas, celebrado en Londres, Madrid*, Establecimiento Tipog. de Fontanet.
- (1984): «Guidelines for Geographic Education. Elementary and Secondary Schools», Prepared by the *Joint Commite on Geographic Education of the National Council for Geographic Education and the Association of American Geographers*, Washington. Ass. of Am. Geog.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.* (Boletín Oficial del Estado, 4 de Octubre de 1990).