

LA PRÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

CONCEBIR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DESDE UNA NUEVA PERSPECTIVA: UNA DISCIPLINA AL SERVICIO DE LA CULTURA ESCOLAR

Francisco Rodríguez Lestegás
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este trabajo se plantea la relación que existe entre el conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar desde la perspectiva del concepto de cultura escolar y del modelo disciplinar. Se abordan los elementos y las peculiaridades de la geografía como disciplina escolar, así como la función que se le atribuye en el currículo.

Palabras clave: geografía escolar; cultura escolar; modelo disciplinar.

ABSTRACT

This paper deals with the relationship between scientific geographical knowledge and school geographical knowledge from the perspective of the concept of school culture and the disciplinary model. It goes over the elements and peculiarities of geography as a school subject, as well as the function that it is given in the curriculum.

Key words: school geography; school culture; disciplinary model.

INTRODUCCIÓN

Con demasiada frecuencia se piensa que entre la geografía científica producida por los investigadores y la geografía escolar enseñada por los profesores existe solamente una dife-

Fecha de recepción: abril de 2002.

Fecha de admisión: septiembre de 2002.

rencia de grado; el conocimiento geográfico escolar deriva del conocimiento geográfico científico a través de un proceso de simplificación, de reducción y de adaptación que respeta lo esencial de este último. Se trata, en efecto, de un mito profundamente arraigado que es preciso desterrar, pensando y teorizando la enseñanza de la geografía desde una perspectiva muy diferente que enfantece las marcadas disparidades existentes entre el saber que la ciencia produce y el que se enseña en la escuela. Siguiendo a Audigier (1988), señalaremos a continuación algunas de ellas.

En primer lugar, saberes científicos y saberes enseñados responden a finalidades diferentes: mientras que los primeros persiguen su reconocimiento como «verdaderos», los contenidos escolares tratan simplemente de ser útiles para la formación de personas que, en principio, no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes. Además, los saberes científicos se alimentan de los problemas a los que la ciencia debe tratar de dar respuesta, de manera que el saber se constituye a medida que se va produciendo; en cambio, el conocimiento escolar se organiza en torno a resultados, dado que va dirigido a unos determinados alumnos en función de un aprendizaje que deben realizar.

Ambos tipos de saberes también difieren en la organización del texto que los contiene. Las elaboraciones científicas se presentan a través de una gran diversidad de documentos, teniendo en cuenta sus finalidades, sus reglas y condiciones de producción y sus destinatarios. En un extremo se sitúan los estudios de problemas concretos, cuyos resultados se dan a conocer a través de publicaciones especializadas; en el otro hallamos las síntesis de diferente extensión y de carácter más o menos divulgativo, modalidad que muestra la mayor proximidad entre los saberes científicos y los saberes escolares, dado que este es el referente que normalmente los profesores utilizan. Por su parte, en el caso de los saberes enseñados suele optarse por textos cerrados y marcados con signos que indiquen claramente a los alumnos lo que es importante y, por tanto, lo que deben aprender; este tipo de discurso está organizado de acuerdo con una lógica expositiva que se considera natural y evidente: del relieve a las ciudades y a las actividades terciarias.

Ahora bien, por encima de estas diferencias, es obvio que existen fuertes e indisolubles relaciones entre el conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar. Así, Chevallard (1985) reconoce que cuando un conocimiento científico es seleccionado como un contenido que es preciso enseñar en la escuela sufre una serie de recomposiciones adaptativas, una «transposición didáctica», hasta que se convierte en conocimiento enseñado. A partir de esta premisa, Chevallard nos invita a considerar la enseñanza como una transformación del «saber experto» (procedente de la investigación), en «saber a enseñar» (propuesto en los programas, instrucciones oficiales y manuales) y, finalmente, en «saber enseñado» (enunciado en cada clase). En cualquier caso, aunque el conocimiento escolar sea necesariamente distinto del conocimiento científico, Chevallard deja claro que la legitimación del saber enseñado requiere su conformidad con el saber científico; sin tener en cuenta la ciencia referente, carece de sentido plantear su transposición didáctica. Como se ve, estamos ante un modelo «aplicacionista descendente», que instrumentaliza la acción didáctica (una especie de filtro de los saberes científicos) y mantiene a los saberes escolares en una situación de fuerte dependencia con respecto a aquéllos (Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon, 1994).

Por el contrario, Chervel (1988) entiende el conocimiento escolar como una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad, y cuya finalidad esencial es la de proporcionar a los niños y jóvenes una «cultura escolar» a través de la cual se les transmite una determinada representación del mundo en el que viven. Lo esencial de esta creación cultural está vehiculado por las disciplinas escolares, que son construcciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios; en el caso de la geografía, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y al desarrollo de la conciencia nacional.

De este modo, y frente al modelo de la transposición didáctica, Chervel descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para garantizar el cumplimiento de las finalidades atribuidas a la institución escolar. En este sentido, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela. Sin abandonar este marco explicativo, en lo que sigue reflexionaremos sobre el proceso de producción y determinación de los saberes geográficos escolares para comprender el papel que desempeñan en el sistema educativo.

LOS ELEMENTOS DE LA GEOGRAFÍA EN CUANTO DISCIPLINA ESCOLAR

Toda disciplina escolar cuenta con cuatro ingredientes: una vulgata, una serie de ejercicios-tipo, unos procedimientos de motivación y un conjunto de prácticas de evaluación (Audigier, 1992, 1994, 1997a; Chervel, 1988). Procedamos al análisis de estos elementos, presentes todos ellos en la geografía escolar.

Una «vulgata» es un conjunto de conocimientos o contenidos explícitos compartidos por el profesorado y considerados como característicos de la disciplina, lo que significa que conviene eliminar de ella todo lo que no sea considerado como un saber absolutamente aceptado por todos. De manera que, aunque el conocimiento geográfico sea el producto de discursos muy variados y a veces incluso divergentes, el profesor de geografía debe limitarse a enseñar sólo aquello que aparece como no-discutible. Así resulta que *«la zona atlántica española está muy poblada. Sin embargo, la población está desigualmente repartida»*. ¿Habrá algún país, alguna región, algún espacio donde la población no se encuentre desigualmente repartida sobre la superficie? Todo parece indicar que la respuesta es negativa, dado que los manuales escolares reiteran una y otra vez que la población ofrece una distribución espacial muy desigual, sea cual sea la escala considerada: el conjunto de la superficie terrestre, cada uno de los continentes y, por supuesto, España. Entonces, ¿qué sentido tiene hacer aprender a los alumnos unos enunciados tan obvios? ¿Qué conocimiento del mundo pueden construir? ¿Qué problemas permite plantear?

Volviendo a la proposición entrecomillada en el párrafo anterior, como factor explicativo de la tendencia a la concentración demográfica en la costa en detrimento de las tierras interiores se apunta el predominio del paisaje urbano e industrial en el litoral, frente a la persistencia del paisaje agrario en el interior. De esta manera, en la mente de los alumnos ciudad e

industria se convierten en sinónimo de progreso y riqueza, mientras que mundo rural y agricultura equivalen a atraso y pobreza. En el supuesto de que los alumnos propusiesen explicar las concentraciones de población por la existencia de más puestos de trabajo, seguramente este tipo de respuestas serían rechazadas por el profesor ante explicaciones más convencionales (Audigier, 1992).

La vulgata incluye localizaciones (Asia es el continente en el que viven más personas y el de mayor densidad; la megalópolis es un fenómeno urbano norteamericano; el bosque ecuatorial es una formación vegetal propia de la región amazónica y del África central) y también relaciones (el cultivo del arroz en régimen de inundación explica el poblamiento en los países de Extremo Oriente; el descenso de la mortalidad es la principal causa de la explosión demográfica). En todo caso, son dos los elementos que integran el contenido principal de la vulgata: una serie de conocimientos fácticos, junto a una nomenclatura y un vocabulario calificados de específicos (Audigier, 1994).

Hablamos de conocimientos fácticos para referirnos a aquellos saberes que se presentan como absolutamente evidentes, por lo que son enunciados como descriptores de la realidad sin ningún género de dudas: «El 25 % de las plazas hoteleras de España se concentra en Baleares», «Los Montes de Toledo separan las cuencas de los ríos Tajo y Guadiana», «El océano Ártico está recubierto por una capa de hielo permanente, llamada banquisa», «El desierto de Colorado se sitúa entre las Montañas Rocosas y el océano Pacífico», «Madrid es el principal centro de servicios de España», «La población mundial se incrementa anualmente en unos 70 millones de personas».

Pero, además, cada lección comprende una serie de nociones, cuyo aprendizaje requiere el conocimiento de un vocabulario calificado de específico. Así, el estudio de los paisajes tropicales supone familiarizarse con los términos de «sabana», «estepa» y «bosque-galería»; el capítulo dedicado a los medios polares se acompaña inequívocamente de «glaciares», «inlandsis», «icebergs» y «banquisa»; no hay medio desértico sin «oasis», «uadis», «nómadas» y «sedentarios»; la próspera agricultura americana continúa configurándose en «belts»¹.

Por su parte, los ejercicios-tipo van siempre estrechamente unidos a la disciplina, contribuyendo de esa forma a definirla y a delimitarla; por ejemplo, los «problemas» en el ámbito de las matemáticas o las «prácticas de laboratorio» en el campo de las ciencias experimentales. En el caso de la geografía podemos mencionar, a título de ejemplo, los mapas temáticos cuando no se utilizan para aprender a razonar geográficamente y a pensar el espacio, sino para facilitar la adquisición de la vulgata (nombrar y localizar lugares). Si los contenidos expresos constituyen el eje central de la disciplina enseñada, los ejercicios resultan indispensables para su control, de manera que el éxito de una disciplina depende fundamentalmente de la calidad de los ejercicios susceptibles de ser propuestos.

1 A pesar de que ya no podemos referirnos a los «belts» como regiones de monocultivo, puesto que su existencia era la traducción espacial de condiciones agro-técnicas propias de tiempos pasados, caracterizados por una determinada coyuntura social y política, por el estado de las técnicas de producción, por las posibilidades de transporte y por las condiciones del mercado. Así, en las regiones del «corn belt» el maíz aparece ahora asociado al trigo, la soja y la ganadería vacuna. Tampoco tiene mucho sentido hablar del «cotton belt», dado que el algodón tiende a desaparecer de las tierras ribereñas del curso medio del Mississippi en beneficio de la acuicultura; por el contrario, este cultivo subsiste e incluso se desarrolla en los estados de Oklahoma, Texas, Arizona y sur de California, aunque siempre asociado a otros cultivos.

En tercer lugar, toda disciplina cuenta con unos procedimientos de motivación e incitación al estudio característicos, referidos no tanto a los medios que los profesores manejan en la cotidianeidad de la clase para despertar el interés de los alumnos, sino más bien a los esfuerzos constantes que la disciplina, como construcción global, tiene que llevar a cabo para justificar ante la sociedad (y, en particular, ante la propia colectividad escolar) su carácter esencial en la formación de los jóvenes y, por lo tanto, la ineludibilidad de su presencia en la escuela.

En el caso de la geografía, los temas de actualidad o la referencia a problemas contemporáneos resultan de valiosa ayuda para un profesorado que tiene que estar continuamente demostrando lo esencial que resulta para la formación de los alumnos el aprendizaje de ciertas cuestiones geográficas. Los desastres producidos por un terremoto, la necesidad de frenar la explosión demográfica del Tercer Mundo en contraste con el envejecimiento de la población en los países más desarrollados, las impactantes imágenes que denuncian el problema del hambre en el mundo frente a la opulencia de las naciones enriquecidas, la visión de los agricultores franceses arremetiendo contra los transportistas españoles, la conflictividad en los caladeros de pesca, la contaminación derivada de la actividad industrial o el expediente de crisis presentado por una determinada empresa, le permitirán al profesor sentirse satisfecho porque piensa que, al fin, va a enseñar a sus alumnos unos conocimientos que sirven para algo.

Por último, el aparato docimológico o conjunto de prácticas de evaluación constituye un elemento decisivo de la disciplina para acreditar los aprendizajes realizados. Todo enseñante se ve obligado a delimitar en su trabajo algunos espacios cuantificables que permitan establecer escalas de medida del aprendizaje de sus alumnos. Por eso, determinados ejercicios (elaborar un mapa, comentar una imagen, construir e interpretar un gráfico) adquieren la función específica de pruebas de valoración. Este elemento ejerce un peso considerable sobre el desarrollo de la clase y de la asignatura, de modo que profesores y alumnos muestran una preocupación especial por lo que suele «caer» en el examen.

La existencia de algún tipo de evaluación externa (por ejemplo, las actuales pruebas de acceso a la universidad o la futura reválida al finalizar los estudios de bachillerato en nuestro país, el *brevet* y el *baccalauréat* en Francia), que cuenta con pruebas corregidas y valoradas por profesores distintos de los que enseñaron a los alumnos durante el curso, refuerza la necesidad, escolar y social, de una vulgata. Un buen profesor enseña lo que es admitido por el conjunto de sus colegas, es decir, lo que cualquiera de ellos «pondría» en un examen.

EL CARÁCTER MULTIPARADIGMÁTICO DE LA GEOGRAFÍA O LA FALTA DE UN REFERENTE CIENTÍFICO CONSENSUADO

Yves Chevallard había desarrollado el modelo de la transposición didáctica en el marco de un trabajo en donde se analizaban las transformaciones que sufre el conocimiento matemático erudito hasta que se convierte en los conocimientos matemáticos enseñados, situando el origen de los saberes escolares exclusivamente en el dominio científico homónimo. Pero la geografía escolar constituye una disciplina muy diferente a las matemáticas, con unas relaciones mucho más complejas con su ciencia referente. Para empezar, conviene recordar que el carácter multiparadigmático de la geografía hace que los saberes científicos estén lejos de

ofrecer redes conceptuales aceptadas unánimemente, siendo, por el contrario, objeto de enconados debates tanto de naturaleza epistemológica como política e ideológica. El progreso científico no viene determinado en este caso por una sucesión de «revoluciones» o sustituciones de un paradigma por otro, sino por la tensión entre las diversas corrientes de pensamiento vigentes². Por consiguiente, el no reconocimiento de una geografía «oficial» hace que los saberes geográficos se encuentren permanentemente abiertos al debate y estén muy lejos de poder ofrecer un conjunto de referencias admitidas y comúnmente compartidas; no existe un único saber erudito, dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales³.

Todo ello hace que la geografía enseñada se presente como una acumulación de las distintas geografías que los geógrafos desarrollan o han desarrollado, y que, debidamente modificadas y reconstruidas en función de las necesidades de la enseñanza, la escuela se encarga de difundir. De acuerdo con sus concepciones acerca de la disciplina que enseña y de su propio oficio, el profesor puede escorarse hacia una u otra corriente, pero, en la práctica, el peso de la tradición y las demandas contradictorias de que es objeto le condicionan a utilizar un poco de todo. Naturalmente, los libros de texto no hacen más que aumentar esta confusión paradigmática: los contrastes económicos y las asimetrías derivadas del intercambio desigual se explican desde una perspectiva radical acudiendo al sistema de relaciones centro-periferia, y unas páginas más adelante el concepto de red urbana se ilustra con el modelo neopositivista de Christaller.

Estas dificultades no impiden, sin embargo, que la geografía escolar constituya un texto perfectamente establecido que el profesor expone y, por tanto, espera transmitir a sus alumnos, siguiendo unas estrategias bastante parecidas en todos los casos, y contando con la ayuda de medios y recursos didácticos ampliamente difundidos y compartidos. Su relación con el

2 Sin embargo, pese a que Kuhn se mostró especialmente ambiguo y polisémico a la hora de llenar de significado el término «paradigma» y a pesar también de la escasa idoneidad de la teoría kuhniana para interpretar la evolución del pensamiento en las ciencias sociales, esta explicación tuvo no pocos entusiastas en el campo de la Geografía. En nuestro país, no debe dejar de mencionarse el trabajo que Murcia presentó en su momento como Memoria sobre el concepto, métodos, fuentes y programa de la Geografía (Murcia, 1995).

3 No debe sorprendernos, pues, que un mismo geógrafo realice sus investigaciones al amparo de muy diversas corrientes de pensamiento, sin merma alguna de su prestigio científico ni de la calidad de las aportaciones realizadas. A este respecto, el caso de José Estébanez Álvarez, prematuramente fallecido en 1997, resulta sumamente esclarecedor: en 1968 publicaba un «Estudio de un municipio del Pirineo Central» (en *Aportación Española al XXI Congreso Geográfico Internacional*, Madrid, pp. 387-421), trabajo realizado en el marco de la corriente regional, por aquellas fechas todavía hegemónica en nuestro país; en 1976 se había adentrado ya en el panorama de la geografía teórica y cuantitativa, cuando publicó su «Esquema metodológico para el estudio de la estructura de las redes de transporte en España» (en *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, tomo CXII, parte I, pp. 185-197); lo cual no fue óbice para que sólo tres años más tarde divulgase unas «Consideraciones sobre la geografía de la percepción» (en *Paralelo 37*, 3, pp. 5-22); en 1982 analizaba críticamente una nueva corriente, «La Geografía humanística» (en *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 2, pp. 11-30); junto con Carmen Pérez Sierra, en 1990 publicaba un nuevo trabajo, «El espacio en los enfoques geográficos recientes» (en *Espacio y organización social*, Universidad Complutense de Madrid, pp. 21-34), en el que hacía un guiño a la geografía radical con motivo de señalar las diferentes concepciones del espacio en los enfoques cuantitativo y crítico; y todavía tuvo ocasión de asomarse al debate postmodernista cuando en 1996 presentó la comunicación «Barreras que dificultan la comprensión del espacio en la etapa de acumulación flexible», publicada póstumamente en *Lecturas Geográficas. Homenaje al profesor José Estébanez Álvarez (Volumen I)*, Madrid, Editorial Complutense, 2000, pp. 333-350.

saber también es muy semejante, todo lo cual hace que, al margen de pequeñas diferencias entre los profesores, los saberes enseñados se muestren prácticamente equivalentes de una clase a otra, lo que confirma la existencia de una vulgata bien consolidada.

Nos encontramos así con una geografía escolar preferentemente descriptiva y en mucha menor medida explicativa —los discursos justificativos y argumentativos están prácticamente ausentes—, construida a partir de una yuxtaposición de enunciados supuestamente objetivos y neutrales que caracterizan un determinado espacio estudiado, todo lo cual, por otra parte, facilitará al alumno su reproducción en el momento del examen (Audigier, 1992). Una geografía basada en la consideración del mapa como documento que proporciona una imagen real del territorio, cuando no es más que una representación particular, reduccionista, sesgada, interesada y, en definitiva, socialmente producida (Estébanez, 1996).

Desde un punto de vista metodológico, predomina la clase magistral más o menos dialogada, apoyada casi siempre en el libro de texto; la posible utilización de mapas, gráficos, imágenes o documentos, cuya consideración se reduce a la de simples auxiliares de la exposición verbal del profesor, tiene como único fin ilustrar o confirmar el saber enunciado. El ritmo de la exposición magistral apenas deja tiempo para el planteamiento de dudas o interrogantes por parte de los estudiantes, y mucho menos para la corrección de los errores de aprendizaje que eventualmente puedan producirse. Las actividades intelectuales demandadas a los alumnos son casi siempre de la misma naturaleza: primero, identificar el saber enunciado por el profesor y presente en el libro de texto; después, reproducirlo en un examen. En resumen: observar, escuchar, estudiar, ¿comprender?, memorizar, reproducir.

UNOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS ESCOLARES NO SIEMPRE COINCIDENTES CON EL CONOCIMIENTO DERIVADO DE LA INVESTIGACIÓN GEOGRÁFICA

Es sabido que los saberes científicos son anteriores a los saberes enseñados, tanto desde el punto de vista estrictamente temporal (normalmente, el conocimiento se enseña en la escuela mucho después de su elaboración en el ámbito científico), como en lo que podemos llamar una anterioridad «moral», en el sentido de que el saber científico es el que legitima el saber escolar. Así, la geografía que se enseña en los centros escolares suele estar bastante alejada de las líneas de investigación más recientes, dado que la enseñanza presenta un notable desfase cronológico en relación con la investigación. Las novedades científicas tardan en ser incorporadas al discurso escolar en los niveles educativos anteriores a la universidad y, cuando lo hacen, suelen aparecer desdibujadas en un confuso almacén que entreteje al mismo nivel las antiguas concepciones y las teorías más recientes (Capel y otros, 1983). A título de ejemplo, es fácil constar cómo las teorías del «ciclo de erosión» y de la «chimenea ecuatorial» continuaban presentes en la geografía escolar mucho tiempo después de que se hubiera demostrado su inadecuación para explicar el modelado de los continentes o la circulación atmosférica en la zona intertropical, respectivamente.

Además, tampoco existe la seguridad de que la geografía que enseñamos provenga únicamente de las diversas geografías científicas, incluso profundamente transformadas, dado que los saberes presentes en la enseñanza de la geografía ofrecen muy variadas fuentes, de las cuales la ciencia homónima es simplemente una más (Ferrás, Clary y Dufau, 1993; Knafou, 1997). Si las matemáticas son elaboradas por una comunidad científica limitada y perfecta-

mente identificable, no ocurre lo mismo con el conocimiento sobre las sociedades presentes y sobre su historia; en este caso, los saberes escolares tienen muy diversos orígenes, aparte de las producciones emanadas de las ciencias referentes. En efecto, basta consultar cualquier libro de texto para averiguar que la mayoría de los documentos de trabajo proceden de informes, anuarios, prensa escrita, obras de divulgación, manifiestos de diversa índole y otras fuentes que poco o nada tienen que ver con la geografía de los expertos, y, por lo tanto, que carecen de legitimidad científica (Audigier, 1997c; Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon, 1994)⁴.

DE UNA GEOGRAFÍA IDEOLOGIZADORA A UNA GEOGRAFÍA INNECESARIA. HACIA UNA REVITALIZACIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

Es preciso tener en cuenta que la geografía como disciplina ha desempeñado desde siempre una función ideológica, por lo general con una orientación marcadamente conservadora y reproductora desde el punto de vista social y político (Schramke, 1978). Solía afirmarse que era preciso conocer el propio país para amarlo y el resto del mundo para fomentar la comprensión internacional (Grupo Garbí, 1978). Por consiguiente, la contribución de la geografía, junto con la historia, reposa sobre la transmisión de una determinada interpretación del pasado y del presente que facilite la construcción y difusión de una representación común del territorio, de la forma en que ha sido ocupado y aprovechado, de los símbolos y creencias que sus habitantes comparten, con el fin de colaborar en la reproducción y construcción de una identidad colectiva, una «conciencia nacional» que coadyuve a la existencia de la propia nación (González Marzo, 2001; López Facal, 2001).

No olvidemos que tanto la geografía como la historia escolares nacieron en el momento de la afirmación de los estados-nación en su versión moderna y que son disciplinas al servicio de la cultura común que requiere esta forma política (Audigier, 1997a), de manera que ambas asignaturas sirvieron para impulsar los nacionalismos europeos decimonónicos, al tiempo que contribuyeron a exaltar el espíritu patriótico de los estudiantes (Mayordomo, 1998), en demasiadas ocasiones a través de descripciones parciales y manipuladas del propio país.

En relación con la contribución ideológica de la geografía a la construcción de la idea de nación, en nuestro país esta disciplina se afanó en la presentación de España como estado unitario y de lo español como categoría indiscutida. Para ello, los textos escolares magnificaban los elementos unitarios del Estado español y relegaban a un segundo plano las peculiaridades regionales y los contrastes entre nacionalidades, de acuerdo con el proyecto político de una burguesía liberal que identificaba centralismo con modernidad y fortaleza. La optimista imagen que se proyectaba del país se configuraba alrededor de la idea de que los españoles disfrutaban de unas condiciones naturales realmente privilegiadas en su diversidad (clima benigno, suelos fértiles, ríos caudalosos, recursos minerales abundantes), acopio de dones que se jus-

4 Algo parecido ocurre en el caso de la historia, donde la mayor parte de los trabajos publicados en diversos medios proceden de la pluma de «aficionados», es decir, de autores que no gozan de la cobertura institucional que proporciona la universidad o los centros de investigación (Noiriel, 1990).

tifica acudiendo al «providencialismo» (gracia divina) en unos casos y al «autarquismo» (orgullo nacional) en otros. Sin embargo, este escenario natural paradisíaco chocaba con la imagen de atraso económico tan extendida durante el siglo XIX: la decadencia de la agricultura, sobre todo, pero también los problemas de la industria, el comercio o las comunicaciones conformaban la visión pesimista de un país deficientemente comunicado, con una limitada circulación de mercancías y un exiguo desarrollo industrial que no admitía parangón con el vigor económico de las naciones vecinas. De ahí que los libros de geografía trataran de impulsar la generación de una conciencia colectiva aglutinada alrededor de la necesidad de la reforma económica y la industrialización del país (Capel y otros, 1983)⁵.

Conjuntamente con la historia, la geografía se pone al servicio de la legitimación, la coherencia y la homogeneización del estado-nación, refuerza el concepto de unidad territorial y reduce a anécdota folclórica cualquier manifestación de diversidad cultural y lingüística (Hernández, 2000), asumiendo la misión de despertar en los niños y jóvenes el sentido de pertenencia a una comunidad nacional ligada a unas condiciones de espacialidad y territorialidad muy concretas (Luis, 2000). Una geografía entendida como «estudio del medio» utilizaba el concepto de *Heimatkunde* como principio didáctico estructurador de los contenidos: la necesidad de apoyarse en la experiencia inmediata de los alumnos (lo «cercano») para remontarse luego hasta lo «lejano» (Luis, 1985; Luis y Urteaga, 1982).

Está claro, pues, que fueron las nuevas necesidades generadas por la Revolución industrial, el colonialismo y las exploraciones llevadas a cabo en el siglo XIX, la formación de Sociedades Geográficas, el prestigio adquirido por el saber de los positivistas y el desarrollo de los nacionalismos de corte burgués, los factores que incidieron en el afianzamiento de la geografía como materia escolar a lo largo de los tiempos decimonónicos. El hecho de que la geografía gozase de la consideración de pieza fundamental para el conocimiento del propio país y el consiguiente adoctrinamiento de los futuros ciudadanos explica el lugar privilegiado que ocupaba en los sistemas de enseñanza básica diseñados por los ministerios de instrucción pública de los diversos países del Viejo Continente desde finales del siglo XIX (Capel y otros, 1983). En contrapartida, la geografía se fue convirtiendo en una instancia defensora de las conveniencias gubernamentales, sumisión que le fue recompensada con un desarrollo de la comunidad científica de los geógrafos generosamente apoyado por los gobernantes europeos.

Son estas, y no otras, las circunstancias que justifican suficientemente el respaldo político a una disciplina tan escasamente valorada en el ámbito científico, así como su omnipresencia en los niveles educativos anteriores a la universidad en todos los países europeos, de manera que la geografía fue una de las disciplinas escolares que más se benefició de la fuerte demanda de profesorado para impartir las clases correspondientes en un momento de rápida expansión de los efectivos escolarizados. Y fue precisamente la necesidad de formar profesores de geografía para las escuelas elementales y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de esta disciplina en la universidad, con la consiguiente creación de cátedras y la aparición de una comunidad científica de geógrafos.

5 Los manuales de geografía también prestan una considerable atención al «carácter de los naturales», decisivamente influido por las características físicas del territorio que habitan. La profusión de estas descripciones estereotipadas muestra claramente la identificación de la geografía con las ideas deterministas o ambientalistas dominantes en el panorama geográfico del siglo XIX (Capel y otros, 1983).

En definitiva, la geografía (al igual que la gramática, cuya presencia en la escuela fue analizada detalladamente por Chervel desde una perspectiva histórica⁶) ha sido una materia propia de la enseñanza primaria y secundaria antes de obtener un reconocimiento universitario, siendo las necesidades derivadas del conocimiento geográfico escolar las que impulsaron el desarrollo del saber geográfico científico. Por lo tanto, y hasta época muy reciente, era de la enseñanza, de sus necesidades y de sus programas, de donde la geografía universitaria recibía prácticamente todas sus demandas profesionales. (Capel, 1976, 1977, 1981; Capel y otros, 1985).

Ahora bien, la concepción ideológica de la geografía (y la historia) fue criticada con dureza a lo largo del siglo XX porque colisionaba frontalmente con los presupuestos didácticos de la Escuela Nueva, defensora de una educación no manipuladora y útil para la vida. De todos modos, la resistencia de los grupos sociales más conservadores y poderosos limitó el avance de la renovación pedagógica y mantuvo la enseñanza de estas disciplinas anclada en los anquilosados términos de la transmisión de un discurso-relato acientífico, fosilizado y meramente propagandístico. El paso de los años hizo que esta función ideologizadora se revelase cada vez más anacrónica y, sobre todo, inútil, ya que los nuevos medios de comunicación de masas (en particular la televisión) se mostraban mucho más eficaces para desarrollar esta labor. Si a ello le unimos la insistencia en unos contenidos caducos junto a su obsoleto tratamiento didáctico, podemos explicarnos su devaluación ante otros conocimientos escolares más utilitarios y socialmente prestigiados.

En consecuencia, la década de los ochenta señaló el momento en que la geografía dejó de ser una disciplina ideológica para convertirse en una asignatura innecesaria, superflua, decorativa, puramente culturalista y, por lo tanto, perfectamente prescindible. Paradójicamente, ninguna voz relevante cuestionaba que los alumnos se viesen obligados a aprender la clasificación de los equinodermos, la gráfica de la función $y = mx + n$, el átomo de Bohr o el principio de conservación de la energía mecánica, aunque su utilidad para resolver los problemas que afloran en la vida diaria del ciudadano sea cuando menos dudosa. Así, pues, una vez superada la función ideológica que durante tantos años justificó la enseñanza de la geografía en todos los niveles educativos previos a la universidad, es preciso recuperar el valor instructivo y formativo de este conocimiento mediante planteamientos rigurosos y científicos que posibiliten aprendizajes significativos, útiles y funcionales en relación con el desarrollo intelectual y cívico de unos ciudadanos críticos y comprometidos con la defensa activa de los valores democráticos (Hernández, 2002).

CONCLUSIÓN

Pinchemel (1988) se pregunta si una fracción más o menos importante del saber geográfico tenía (¿tiene?) un carácter auténticamente científico, ya que fue concebido como un

6 Al igual que ocurre con la geografía y la historia escolares, el conocimiento de la lengua «oficial» y de su normativa académica ha venido cumpliendo una finalidad nacionalizadora elemental: por un lado, contribuir a la construcción de una identidad colectiva en torno a una lengua común, por encima de «peculiaridades lingüísticas regionales»; por otro, asegurar la comprensión de la lengua utilizada en los ámbitos administrativo, jurídico y político (López Facal, 2001).

conocimiento que era preciso enseñar a los futuros profesores con el fin de que ellos lo transmitieran, a su vez, a sus alumnos. Más aún: hasta época muy reciente, las posibilidades profesionales de los geógrafos, al margen de la enseñanza, eran prácticamente nulas, e incluso en la actualidad resultan bastante limitadas. Por lo tanto, era de la enseñanza, de sus necesidades y de sus programas, de donde la geografía universitaria recibía prácticamente todas sus demandas profesionales.

En resumen, continúa interrogándose Pinchemel, ¿constituye la geografía un saber científico, a la vez teórico y operativo, o se trata de un simple saber cultural e informativo que se nutre de transferencias y préstamos de otras ciencias, más que de creaciones conceptuales, innovaciones metodológicas y problemáticas originales? No olvidemos que la misión asignada a la geografía escolar desborda ampliamente el marco del saber presumiblemente científico; la disciplina geográfica ha sido obsequiada con el regalo envenenado de la obligación de transmitir una iniciación a la economía, sociología, demografía, ciencia política... El resultado más visible es que los manuales de geografía suelen acudir a los medios de comunicación, más que a la ciencia geográfica, en busca de los conocimientos que hay que presentar, lo que se traduce en una superabundancia de contenidos, de discutible coherencia, que rozan el enciclopedismo y que buscan en vano un hilo conductor.

Por todo ello, siendo obvio que los saberes enseñados bajo la etiqueta de geografía guardan una estrecha relación con los saberes científicos homónimos, debe mantenerse bajo cautela la afirmación que sostiene la existencia de un itinerario que parte de los saberes científicos para conducir a los saberes enseñados (Audigier, 1997c). Esto no significa negar las relaciones evidentes y necesarias entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, sino entender estas relaciones en su auténtica complejidad y en su dinámica. De hecho, un análisis riguroso del proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a cuestionar seriamente la creencia habitual en una filiación directa entre los resultados y métodos validados en un determinado campo científico y los correspondientes saberes escolares. La escuela sólo puede enseñar saberes «escolarizables», es decir, aquellos conocimientos que están de acuerdo con el funcionamiento de la cultura escolar: transmisión de una vulgata (o sea, una cultura geográfica escolar), ejercicios comunes más o menos vehiculados o sugeridos por los manuales y por las tradiciones disciplinares, competencias evaluables según las modalidades institucionales... (Audigier, Crémieux y Mousseau, 1993).

Audigier (1992) aprovecha el ejemplo del diagrama termopluviométrico —procedimiento utilizado habitualmente en la escuela para el estudio de los climas y de los medios geográficos en general— para ilustrar cómo determinados instrumentos, que disfrutaron de un aval de cientificidad, modifican sustancialmente su significación una vez que se introducen en la enseñanza. Como se sabe, el diagrama termopluviométrico es un gráfico que agrupa las temperaturas y las precipitaciones medias mensuales correspondientes a una estación meteorológica dada. El gráfico se construye normalmente de acuerdo con la relación $P \text{ (en mm)} = 2T \text{ (en grados centígrados)}$, lo que permite visualizar inmediatamente la distinción entre meses secos y meses húmedos. De ahí que haya sido utilizado en primera instancia por los botánicos, biogeógrafos y geógrafos físicos para representar la aridez y prever sus consecuencias en la clasificación y distribución de las formaciones vegetales sobre la superficie del globo. En cambio, en la enseñanza este diagrama se utiliza para representar gráficamente un clima, con lo cual se produce una enorme ampliación o reducción conceptual, según el sentido de la ope-

ración: combinación mensual de dos indicadores = clima; clima = medio natural; medio natural = espacio biogeográfico al que corresponde una determinada vegetación y un determinado modo de vida.

Dado que el tiempo escolar sólo permite estudiar un gráfico para cada tipo climático, resulta que los caracteres específicos propios del lugar singular en el que fueron tomados los datos son extrapolados a una región climática en su totalidad. Esta extensión-generalización espacial descarta toda posibilidad de reflexión sobre los matices, las variantes y los límites climáticos, así como sobre las operaciones de clasificación y categorización, sobre el tratamiento de la información e incluso sobre las propias nociones de clima y de medio. Además, de acuerdo con la planificación y gestión del tiempo escolar, la construcción del gráfico permite el desarrollo de secuencias de enseñanza-aprendizaje que adoptan la forma de trabajos prácticos, en cuya ejecución las tareas de los alumnos se hallan claramente especificadas y los criterios de evaluación precisamente definidos: sobre papel cuadriculado o milimetrado, el punto está o no situado en el lugar correcto, la columna está o no trazada hasta la altura justa. El funcionamiento de la lógica escolar es apabullante, y en este caso el diagrama termopluviométrico se ve alejado de los usos y significaciones que tiene en la esfera del saber experto. Aunque su origen se sitúa claramente en una elaboración científica, que le sirve de referencia y de legitimación, el trabajo escolar hace de él otra cosa.

Por eso, la transposición didáctica no permite modelizar las operaciones en virtud de las cuales se genera el conocimiento geográfico escolar. En realidad, se requiere una inversión del planteamiento: en vez de partir del análisis de los saberes científicos, como preconiza Chevallard, es preciso remontarse desde los saberes escolares hasta el proceso de su construcción e institucionalización (Audigier, 1997b, 1997c; Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon, 1994). Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- AUDIGIER, F. (1988): «Savoirs enseignés – savoirs savants. Autour de la problématique du colloque». En: L. Marbeau y F. Audigier (eds.), *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du Colloque: Savoirs enseignés – Savoirs savants*. París, I.N.R.P., pp. 55-69.
- AUDIGIER, F. (1992): «Penser la géographie escolar. Un repère pour la didactique». *Documents d'Analyse Géographique*, n° 21, pp. 15-33.
- AUDIGIER, F. (1994): «La didactique de la Géographie». En: P. Desplanques (coord.), *La Géographie en collège et en lycée*. París, Hachette, pp. 102-127.
- AUDIGIER, F. (1997a): «Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle». *Recherche et Formation*, n° 25, pp. 9-21.
- AUDIGIER, F. (1997b): «La Géographie scolaire: un modèle disciplinaire puissant». En: R. Knafo (dir.), *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París, Belin, pp. 75-79.

- AUDIGIER, F. (1997c): «La Didactique de la Géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement». En: R. Knafo (dir.), *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París, Belin, pp. 314-323.
- AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C. y MOUSSEAU, M.-J. (1993): «Histoire et Géographie». En: J. Colomb (dir.), *Les enseignements en Troisième et Seconde. Ruptures et continuités*. París, I.N.R.P., pp. 115-137.
- AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994): «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie». *Revue Française de Pédagogie*, nº 106, pp. 11-23.
- CAPEL SÁEZ, H. (1976): «La Geografía española tras la Guerra Civil». *Geo-Crítica*, nº 1, pp. 5-35.
- CAPEL SÁEZ, H. (1977): «Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos (I)». *Geo-Crítica*, nº 8, pp. 5-30.
- CAPEL SÁEZ, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona, Barcanova.
- CAPEL SÁEZ, H. y otros (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- CAPEL SÁEZ, H. y otros (1985): *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona, Los Libros de la Frontera.
- CHERVEL, A. (1988): «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Histoire de l'Éducation*, nº 38, pp. 59-119. [Trad. cast.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de Educación*, nº 295, 1991, pp. 59-111].
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage (ed. de 1991). [Trad. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1991].
- ESTÉBANEZ, J. (1996): «La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa». En: Grupo de Didáctica de la Geografía (Asociación de Geógrafos Españoles), *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 15-29.
- FERRAS, R.; CLARY, M. y DUFAU, G. (1993): *Faire de la Géographie à l'école*. París, Belin.
- GONZÁLEZ MARZO, F. (2001): «El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades: exigencia científica y compromiso ético-social». En: J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 171-178.
- GRUPO GARBÍ (1978): «¿La Geografía en el BUP, también un arma? Planteamientos teóricos de una experiencia». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 45, pp. 9-12.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2000): «La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 23, pp. 7-16.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Graó.

- KNAFOU, R. (1997): «Introduction». En: R. Knafo (dir.), *L'état de la Géographie. Autocopie d'une science*. París, Belin, pp. 7-15.
- LÓPEZ FACAL, R. (2001): «Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional». En: J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 145-169.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985): *La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- LUIS GÓMEZ, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla, Díada.
- LUIS, A. y URTEAGA, L. (1982): «Estudio del medio y 'Heimatkunde' en la Geografía escolar». *Geo-Crítica*, nº 38, pp. 5-48.
- MAYORDOMO, A. (1998): *El aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel.
- MURCIA NAVARRO, E. (1995): *La Geografía en el Sistema de las Ciencias. Memoria sobre el Concepto, Métodos y Fuentes y Programa de la Disciplina*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- NOIRIEL, G. (1990): «Naissance du métier d'historien». *Genèses*, nº 1, pp. 58-85.
- PINCHEMEL, P. (1988): «La géographie». En: F. Audigier y L. Marbeau (eds.), *Troisième Rencontre National sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du Colloque: Savoirs enseignés – Savoirs savants*. París, I.N.R.P., pp. 45-49.
- SCHRAMKE, W. (1978): «Geographie als politische Bildung. Elemente eines didaktischen Konzepts». *Geographische Hochschulmanuskripte*, nº 6, pp. 9-48. [Trad. cast.: «La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico». *Geo-Crítica*, nº 26, 1980, pp. 7-52].