



# AULA ABIERTA

REVISTA DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

29



# LAS RELACIONES ENTRE UNA GEOGRAFIA QUE SE HACE Y UNA GEOGRAFIA QUE SE ENSEÑA

JOSE MARIA ROZADA MARTINEZ

Profesor de E.G.B.

Profesor del Departamento de Geografía  
de la Universidad de Oviedo

Resulta lógico pensar que deben establecerse relaciones entre la articulación de una disciplina como materia de enseñanza y los aspectos relativos a la producción de la misma. La enseñanza aparece, cuando menos, como un importante campo de difusión y aplicación de la ciencia.

Sin embargo, en la práctica, no se percibe nítidamente tal vinculación. «Los investigadores han tenido repetidamente la experiencia frustradora de que sus descubrimientos tenían muy poco impacto en el aula» (1), si es que tenían alguno, ya que, «al parecer, existe siempre un desfase bastante claro entre las nuevas concepciones y métodos imperantes en centros universitarios y los que predominan en los centros primarios y secundarios» (2).

Ello es así, aun cuando es aceptado que la conexión entre la producción científica y su utilización didáctica debe garantizar la vigencia de los contenidos utilizados en cada momento en la enseñanza; y debe posibilitar el análisis profundo, desde el ámbito de la docencia, de la producción científica, a fin de detectar los posibles valores educativos que ésta puede ofrecer.

Conviene decir que no defendemos un mayor científicismo en las enseñanzas elementales, si éste se entiende como la puesta en primer plano de la transmisión de la ciencia tal y como nos la dan hecha. Sabemos que «hay valores pedagógicos, por los cuales el maestro ha de considerar todas las cosas que se presentan...» (3). Sin embargo, la pretensión de «aprender descubriendo» no puede conducir a la enseñanza hacia su transformación en una heurística pura y simple, ajena a la investigación realizada en el seno de cada disciplina, sino que «el método de enseñanza debe transformarse con los cambios que aporta la evolución de la ciencia» (4).

La explicación del divorcio que se advierte entre la didáctica y la epistemología de las distintas materias, es una tarea a realizar que nosotros no vamos a abordar aquí.

No pretendemos sino exponer algunos aspectos del caso concreto de la geografía, por cuanto que el estudio de sus relaciones con las enseñanzas elementales pone de manifiesto una serie de hechos y problemas que interesan tanto a quienes trabajan en el campo de su producción científica como a quienes lo hacen en el de su aplicación como materia de enseñanza.

En la enseñanza, como en cualquier otro campo, «al intentar aplicarla es cuando uno se percata realmente de las actuales limitaciones de la geografía, encontrándose con que existe un grado ciertamente sorprendente de arbitrarie-

(1) SOSA ACOSTA, B. DE LA: «Notas para una sociología de la función docente». *Bordón*, núm. 224 (septiembre-octubre, 1978), págs. 285-305, vid. pág. 293.

(2) VILA VALENTI, J.: «¿Una nueva Geografía?». *Revista de Geografía*, vol. V, 1-2 (enero-diciembre, 1971), págs. 5-39, y vol. VII, núms. 1-2 (enero-diciembre, 1973), págs. 5-57. vid. (I), pág. 10.

(3) KILPATRICK, W. H.: *La función social, cultural y docente de la escuela*. Losada, Buenos Aires, 1968, pág. 63.

(4) DEBESSE-ARVISET, M. L.: *La géographie à l'école*. P.U.F., París, 1969, pág. 24.



dad en su estructura conceptual» (5). A pesar de ello, la historia de las respuestas dadas por los geógrafos a los problemas planteados por su disciplina en la enseñanza, no parece indicar que apunten a resolverlos desde una consideración objetiva de los problemas estructurales de la geografía, sino que aparecen más bien orientados a justificar, de una forma interesada, la presencia de la misma en los distintos niveles de enseñanza.

*La tradicional vinculación de la geografía a la enseñanza* hunde sus raíces en la indigencia científica padecida por nuestra disciplina. Según puede verse en el trabajo realizado por Horacio Capel y presentado por éste como comunicación en el XV Congreso Internacional de Historia de la Ciencia, celebrado en Edinburgo en 1977 (6), se trata de unas relaciones que forman parte esencial de las estrategias desplegadas por la comunidad científica de los geógrafos en el proceso de institucionalización de la geografía, y que no expresan sino una lucha, en muchos aspectos aún inconclusa, por la supervivencia. No hay que olvidar que «fue la necesidad de formar profesores de geografía para las escuelas primarias y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de la geografía en la Universidad y a la aparición de la comunidad científica de los geógrafos» (7). Dice además Capel que «a la reproducción y ampliación de la comunidad se sacrificará todo, incluso la coherencia de la propia concepción de la disciplina» (8). No es, por tanto, desde el ámbito de la enseñanza desde el que se está atento a la producción geográfica, sino que, más bien, desde ésta se realizan esfuerzos teóricos y se despliegan estrategias tendentes a justificar y asegurar su presencia en los distintos niveles de enseñanza. La lucha de los geógrafos en la «tarea de autoafirmación de su ciencia tratando, por un lado, de resaltar su excelencia y utilidad y, por otro, de deslindarla de forma inequívoca de disciplina vecinas...» (9), dejará sentir su influencia sobre las concepciones teóricas de la propia geografía, toda vez que origina una producción científica que «...puede interpretarse como un desarrollo teórico justificador y racionalizador realizado a partir de una situación socioprofesional adquirida y a la que no se pretende renunciar» (10).

Sin embargo, a pesar de que «en la boca de los geógrafos la geografía aparece como una ciencia muy difícil por su misma complejidad» (11), no parece que las respuestas dadas por estos vayan decididamente orientadas a clarificar tal complicación, sino que ésta es más bien utilizada como argumento que avale el desmarque que se pretende respecto de otras materias. En las polémicas desatadas con otras disciplinas cuyos campos resultaban invadidos aparece el interés por defender a la geografía como ciencia de síntesis, a fin de sustituir a otras ciencias rivales, así como de presentarla como «una enseñanza introductora a las otras ciencias especializadas» (12), pretendiendo así convertirla en la ventana por donde habrían de entrar en la enseñanza materias como la astronomía, etnografía, antropología, estadística, política, etc., que no habían conseguido entrar por la puerta (13). Aun cuando la necesidad de buscarse un espacio

---

(5) HAGERSTRAND, T.: «El terreno propio de la geografía humana», en Chorley, R. J.: *Nuevas tendencias en Geografía*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1975, págs. 105-135, vid. pág. 107.

(6) CAPEL, H.: «Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos». *Geocrítica*, núm. 8 (marzo, 1977), y núm. 9 (mayo, 1977), passim.

(7) *Ibidem*, (I), pág. 6.

(8) *Ibidem*, (II), pág. 23.

(9) *Ibidem*, (I), pág. 29.

(10) *Ibidem*, (II), pág. 15.

(12) *Ibidem*, (II), pág. 13.

(13) MARINELLI, G.: «Se e como L'Università italiana possa provvedere al fine di preparare insegnanti di geografía por le scuole secondaire». Citado por CAPEL, H.: «Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos», art. cit., vid. (II), pág. 14.



en los programas dio lugar a numerosos pronunciamientos de los geógrafos sobre la naturaleza y las virtudes de su disciplina, éstos no parecen haber confiado excesivamente en la solidez y eficacia de los mismos, por cuanto que «...confiaron en general más en la ayuda de la administración que en la excelencia de la propia ciencia para conseguir imponer su disciplina en la enseñanza» (14). El resultado ha sido que aun cuando la comunidad científica de geógrafos «...puede considerarse plenamente constituida y reconocida en buen número de países desde finales del siglo XIX» (15), la geografía no ha dado aún una respuesta satisfactoria a cuantas preguntas caben formularse desde el campo de la enseñanza acerca de su verdadera estructura interna, cuya importancia, para el establecimiento de una didáctica científica de la misma, parece evidente.

En Norteamérica, el movimiento de reforma de los planes de estudio desencadenó, al final de la década de los años cincuenta y durante los sesenta, el «...mayor esfuerzo profesional conjunto para la articulación de las ideas geográficas que jamás en época alguna se hubiera realizado anteriormente» (16). Pero tampoco en esta ocasión la respuesta de la geografía aportó algo a la resolución de sus problemas epistemológicos. Si bien en principio los geógrafos norteamericanos encauzaron su esfuerzo en este sentido, pronto, debido a «...la inmensidad misma de la tarea que supone definir la estructura de la geografía» (17) y a que «...los geógrafos se encontraban relativamente poco preparados para enfrentarse rápidamente con el desafío que suponía tener que articular la estructura de su disciplina» (18), fueron pronto desviados hacia «...el logro de otra cuestión, la del aprendizaje a través del descubrimiento» (19). Así hubo de ser sustituido «...uno de los valores más básicos de la ciencia, el del amor al orden» (20).

Entre la geografía que se hace y la que se enseña han existido y existen, pues, relaciones; pero éstas no han originado una respuesta definitivamente satisfactoria a cuestiones como: qué es la geografía, qué espacio le corresponde en el conjunto de las ciencias, cuáles son sus límites y la naturaleza de las relaciones con otras materias; preguntas todas de vital importancia para determinar el papel que le corresponde a la geografía en el *currículum* escolar; para precisar cuál es la aportación que el profesor de geografía puede hacer al establecimiento de esos núcleos integrados de contenidos interdisciplinarios que se presentan como la única vía posible para abordar el análisis de una realidad que no puede enseñarse desintegrada en sus partes.

*El problema de la complejidad e indefinición del objeto y método de la geografía* constituye uno de los más serios obstáculos que se presentan a la hora de concretar qué geografía ha de sustituir a la que actualmente impera en la mayoría de nuestras aulas.

Qué es lo que estudia la geografía y cómo lo hace son cuestiones que deben tener resueltas tanto quienes investigan como quienes enseñan geografía. El investigador debe saber cuál es el campo específico de búsqueda que justifica su trabajo como perteneciente a una disciplina independiente. El profesor de geografía debe tener clara cuál es la aportación que acredita su participación en

---

(14) CAPEL, H.: «Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos», art. cit., vid. (II), pág. 12.

(15) *Ibidem*, (II), pág. 22.

(16) MCNEE, R. B.: «La geografía, ¿posee una estructura? ¿Se la puede "descubrir"? El caso del "proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria"», en Chorley, R. J.: *Nuevas tendencias en Geografía*, op. cit. págs. 429-473, vid. pág. 429.

(17) *Ibidem*, pág. 467.

(18) *Ibidem*, pág. 438.

(19) *Ibidem*, pág. 466.

(20) *Ibidem*, pág. 435.



el desarrollo de un proyecto educativo. Sin embargo el estado de la cuestión interna de la geografía no es, en este sentido, muy satisfactorio.

Si entendemos por geografía aquello que hacen quienes se llaman geógrafos, su contenido se hace difícilmente abarcable para quienes acuden a analizar su producción, en busca de materiales útiles para un determinado proyecto de enseñanza; y, sobre todo, es imposible establecer el denominador común de todos los trabajos elaborados en su seno, que nos remita a algún género de especificidad que la caracterice como disciplina. En realidad, parece que los geógrafos sólo están básicamente de acuerdo en el marco general en el que se instala su objeto de estudio: la superficie de la tierra (21). No es necesario explicar el escaso valor definitorio de tal coincidencia.

El carácter científico que con frecuencia se le ha negado a la geografía desde fuera y, en ocasiones, desde dentro de la misma, no es una cuestión a resolver en el camino de su justificación como materia de enseñanza. No es la cientificidad de una disciplina el aval necesario para su inclusión en un programa escolar cuyos fines últimos tienden a formar ciudadanos más que a preparar cabezas para un futuro universitario que, en la mayoría de los casos, nunca llegará. No es necesario, pues, plantear aquí tal asunto. Sin embargo, múltiples cuestiones referentes a la naturaleza de su objeto de estudio y al carácter de los métodos que emplea, deben ser clarificados para determinar su posición como materia de enseñanza.

En primer lugar la geografía aparece diversificada en multitud de ramas, sin que sea fácil realizar la síntesis necesaria entre los conocimientos acumulados por cada una de ellas, al carecer de una definición precisa de la materia globalmente considerada, bajo cuyo proyecto unitario se articulen las diversas ramas de la misma. No puede extrañar, pues, que en los programas de enseñanza, la geografía aparezca disgregada, representada sólo en algunas de sus ramas y no como disciplina coherente, debidamente cohesionada en sus partes.

En segundo lugar, «algunos geógrafos o grupos de geógrafos han concebido el campo propio de la geografía en términos diferentes en las diversas etapas de la evolución de ésta» (22), siendo así «...que las ideas sobre el ámbito y la naturaleza de la geografía son tantas que se hace muy difícil entre los geógrafos disponer de un mínimo acuerdo sobre la significación de su lenguaje» (23). Términos como paisaje, región, espacio, etc., son considerados como objetos de estudio desde muy diversas concepciones teóricas y abordados mediante técnicas diferentes. En la actualidad, las polémicas, fundamentalmente centradas entre las llamadas geografía tradicional y nueva geografía, han generado una «...crisis, en su sentido más prístino de interno «desgarramiento» o de «contienda» intestina, en la enseñanza de nuestra materia a nivel universitario. Lo cual comporta, si no se clarifican actitudes y tendencias, una crisis inmediata en los años venideros, precisamente en quienes deben enseñar y ejercer la geografía» (24).

No puede decirse que los geógrafos no hayan prestado atención a estos temas; pero no siempre los han abordado abierta y decididamente. Como dice Schaefer: «los geógrafos que han escrito sobre el objeto y naturaleza de la geografía comienzan con frecuencia de forma apologetica, como si tuvieran que

---

(21) VILA VALENTI, J.: «¿Una nueva Geografía?», art. cit., vid. (I), pág. 16.

(22) HAGGET, P.: *Análisis Locacional en la Geografía Humana*. Gustavo Gilí, Barcelona, 1975, pág. 16.

(23) MUÑOZ, J.: *Concepto y método de la Geografía*. (Inédito), 1977.

(24) VILA VALENTI, J.: «¿Una nueva Geografía?», art. cit., vid. (I), pág. 7.



justificar su misma existencia. Y extrañamente —o quizás no tan extrañamente, psicológicamente hablando— llegan a reivindicar demasiadas cosas» (25).

Desde la ineludible necesidad de clarificar el contenido de la geografía, como tarea previa a la comprobación de su utilidad didáctica y a la justificación de su asentamiento en un lugar propio de los programas de enseñanza, no podemos compartir la alegría que Harvey manifiesta cuando, a propósito de su justa crítica a la compartimentación del conocimiento y su desconfianza de la virtualidad revolucionaria de los estudios multidisciplinarios, exclama: «gracias a Dios no sabemos lo que es la geografía» (26). Nosotros creemos que sería conveniente saberlo, aunque no fuera expresado en una definición única, ya que como dice Bunge: «...una tarea determinada puede ser descrita desde más de un solo punto de vista, puesto que sus aspectos son múltiples» (27). De lo contrario la geografía se verá obligada a continuar viviendo a la defensiva, cuestionada no sólo como ciencia, sino también como materia de enseñanza. Seguirá siendo ardua tarea cambiar la actitud de muchos profesores respecto a la misma y no habrá condiciones para proponer la presencia de los geógrafos en los centros de enseñanza, mientras no esté clara cuál puede ser su aportación específica en la mesa del seminario didáctico donde se plantee un estudio interdisciplinario de los distintos aspectos de la realidad concreta. Pensamos como Mcnee que «...la búsqueda de una estructura es un camino por el que la geografía debe caminar, si se quiere que los hombres dedicados a las tareas docentes se la tomen tan en serio como deben» (28); pero como él mismo reconoce, «...parece evidente que los geógrafos han de seguir empeñados, durante mucho tiempo todavía, en esta pugna por caracterizar la lógica interna de la geografía» (29). Esta debe recorrer aún un largo trecho hacia su consolidación en el terreno de la ciencia y en el de la enseñanza. En él cabe el optimismo en cuanto a sus perspectivas futuras, como caben también otras consideraciones más pesimistas (30).

En la enseñanza creemos que, aun en las condiciones de precariedad teórica actuales, es posible ir avanzando en el proyecto de sustituir en nuestras aulas una geografía primitiva científica y pedagógicamente. Creemos también que, si bien seguramente no estaría justificado el descargar sobre los problemas epistemológicos de la geografía toda la responsabilidad de su situación como materia de enseñanza, desde un punto de vista interesado en la renovación didáctica sería, además, un despropósito hacerlo así. Si hubiera que definir la geografía definitivamente, antes de abordar el cambio en su didáctica, podría esta actualización quedar congelada aún por mucho tiempo.

Pensamos que la renovación de la didáctica de la geografía debe realizarse cuanto antes, conforme a las nuevas tendencias pedagógicas, y debe ser permanentemente revisada a la luz de los avances en el proceso de clarificación interna de la disciplina. Está fuera de toda duda la necesidad de abordar ya la tarea de comprobar cuáles son los valores educativos que pueden entrañar las nuevas concepciones y la penetración de nuevas técnicas, fundamentalmente matemáticas, en la geografía; a la vez que se clarifican cuáles son los valores didácticos de la geografía tradicional.

---

(25) SCHAEFER, F. K.: *Excepcionalismo en Geografía*. Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1977, pág. 32.

(26) HARVEY, D.: «Un comentario de los comentarios». *Geocrítica*, núm. 5 (septiembre, 1976), págs. 19-26, vid. pág. 24.

(27) BUNGE, W.: «La ética y la lógica en geografía» en Chorley, R. J.: *Nuevas tendencias en Geografía*, op. cit., págs. 479-500, vid. pág. 494.

(28) MCNEE, R. B.: «La geografía, ¿posee una estructura? ¿Se la puede "descubrir"? El caso del "Proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria"», art. cit., pág. 463.

(29) *Ibíd.*, pág. 451.

(30) SCHAEFER, F. R.: *Excepcionalismo en Geografía*, op. cit., pág. 86.



*El planteamiento desde la Universidad de algunos problemas referentes a la enseñanza de la geografía*, en la situación actual, parece por lo menos conveniente, aun reconociendo que no es esa la tarea específica de esta institución.

La salida profesional de los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de las Facultades de Letras es, esencialmente, la enseñanza en los niveles básico y secundario respectivamente. Así pues, mientras la Universidad cumpla esta misión, acertada o no, parece ineludible el que, de alguna manera, aunque sea tangencial, se plantee el problema de la instrumentación didáctica de aquellas partes de su producción científica valoradas como útiles para la enseñanza en alguno de sus niveles.

Pero, tras la guerra civil, «...tanto la Universidad como las publicaciones geográficas estarán desligadas del resto de la enseñanza...» (31) produciéndose así una situación de aislamiento que impermeabiliza las relaciones entre la geografía que se hace en la Universidad y la que se enseña en los niveles no universitarios. Así, la repercusión de la geografía universitaria es prácticamente inexistente en la EGB, y en los institutos apenas va más allá de una mera transmisión mecánica de lo que los profesores han visto en la Facultad. En algunos textos se recogen hoy, en uno o dos temas, aportaciones como la teoría de los lugares centrales de Christaller, pero sin que ello suponga ninguna variación del papel de la geografía en la enseñanza. Se trata, sin más, de comunicarles a los alumnos de una forma esquemática alguna de las teorías en circulación por el ámbito universitario. Creemos que, ciertamente, hay que establecer un puente entre las realizaciones en el campo de la investigación y su utilización en la enseñanza, pero no con la misión de efectuar un trasvase mecánico desde el campo de la producción científica al de su «consumo» en el de la enseñanza. No se trata de imponer una materia de arriba a abajo, como proponía Porena en Italia a finales del siglo pasado, cuando decía: «no creemos ofender a la función benemérita y no dignamente considerada de los maestros diciendo que no puede presumirse en ellos tal capacidad, propia sólo de científicos de primer orden, para pensar y concretar el mejor sistema didáctico de una disciplina compleja como la geografía... ¿y quién sino el poder dirigente puede ser intermediario entre los profesores y los maestros para que la vía trazada por los primeros sea aceptada y seguida por los segundos?» (32). Creemos más bien que el vacío existente entre la producción científica y su utilización en la enseñanza debe ser superado, por una parte, con la publicación de un número mayor de trabajos de divulgación, «...con frecuencia, denigrados y despreciados desde el recinto universitario...» (33), que contribuyan a difundir los trabajos en los que se ocupan los geógrafos. Desde el campo de la enseñanza se ha señalado así mismo la necesidad de canales de divulgación de tesis doctorales, tesinas de licenciatura y otros trabajos no publicados a fin de ofrecer a los docentes unos materiales concretos de trabajo (34). Por otro lado, se hace urgente la creación de colectivos formados por investigadores y enseñantes capaces de reducir las aportaciones de la ciencia a términos de vida cotidiana, aptos para ser utilizados en los

---

(31) ALEGRE, P., y otros: «Geografía y renovación pedagógica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 45 (septiembre, 1978), págs. 4-7, vid. pág. 5.

(32) POERENA, F.: «Delle vicende e delgi ordinamenti dell'insegnamento geográfico nelle scuole primarie dalla costituzione del Regno, e proposte dei mezzi per migliorarlo». Citado por CAPEL, H.: «Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos», art. cit., vid. (II), pág. 13.

(33) GOULD, P. R.: «El plan de estudios abierto en la enseñanza de la geografía», en Chorley, R. J.: «Nuevas tendencias en Geografía», op. cit., págs. 377-426, vid. pág. 423.

(34) (GRUPO) GARBI: «Las ciencias sociales y las nacionalidades». *Revista de Bachillerato*, suplemento del núm. 5 (enero-marzo, 1978), págs. 78-79, vid. pág. 79.



niveles no universitarios de enseñanza. Los enseñantes justifican esta preocupación, por la ineludible necesidad de mantenerse actualizados en el conocimiento de la materia. Los geógrafos dedicados a la investigación deben plantearse esta tarea en el marco de su preocupación por la utilidad social de su trabajo y la búsqueda de ámbitos de aplicación del mismo. Unos y otros deben asumir la responsabilidad conjunta de «...evitar que la Didáctica siga siendo el estudio de cómo enseñar lo que ya no debe enseñarse» (35).

En último término, si al pedagogo corresponde estimar el problema didáctico de la geografía, el geógrafo no debe renunciar a la responsabilidad de pronunciarse sobre el carácter geográfico o no de lo que se enseña como geografía, cualquiera que sea el nivel en que ello tenga lugar, aunque sólo sea para exigir que se deje de intitular geografía aquello que se enseña como tal sin serlo.

---

(35) BENEJAM, P.: «El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 45 (septiembre, 1978), págs. 14-17, vid. pág. 14.

---

---

---

## AULA ABIERTA

solicita del Profesorado estudios sobre las programaciones de las materias del «curriculum» escolar y su desarrollo a través del curso 79-80.