

LA EXPERIENCIA VIAJERA EN EDUCACIÓN

GLORIA LUNA RODRIGO

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN:

En este trabajo se estudia el uso que se hacía de las experiencias y relatos de viajes para enseñar geografía en la escuela primaria en Gran Bretaña al final del siglo XIX y el primer tercio del XX. Los relatos más importantes eran las aventuras de exploradores y viajeros narradas por ellos mismos o transcritas de sus diarios, series de historias que adaptaban las anteriores para niños pequeños, relatos de viaje de «geógrafos naturalistas» y «novelas geográficas». Se consideran libros de consulta para el profesor de los que extraer ideas y vívidas imágenes de los fenómenos geográficos que iluminaran con datos llenos de color y concreción los áridos y abstractos hechos de índole científica.

PALABRAS CLAVE:

Experiencias y relato de viaje, novelas geográficas, imaginación geográfica, didáctica de la Geografía.

ABSTRACT:

This paper explores the use of travel experiences and accounts in teaching geography in schools by the end of the XIXth century and beginning of the XXth, in Britain. The most important *travelogues* are travellers and explorers exploits, narrated by themselves or transcriptions from their diaries, series of stories which adapt them for very young children, travel accounts of «Geographer naturalists» and «geographical novels» They were meant to be used by the tutors to gain a «mastery of detail, a wealth of examples», and vivid pictures of the geographical phenomena, so that they could «brighten» their lessons, that is convey in colourfull, visual and concrete images otherwise abstract and lifeless concepts.

KEY WORDS:

Travel experience and account, geographical novels, geographic imagination, geographical education.

RÉSUMÉ:

Ce travail explore l'utilisation d'expériences et de récits de voyage pour l'enseignement de la géographie à l'école primaire en Angleterre, à la fin du XIX siècle et commencement du XX. Les plus importants sont les exploits de voyageurs et explorateurs, racontés par eux mêmes ou bien des transcriptions de leurs journaux, des séries d'histoires qui adaptaient ceux-ci pour jeunes enfants, des récits de voyages de «géographes naturalistes» et des «romans géographiques». Ils servaient aux professeurs pour obtenir des idées, des détails et de multiples exemples, afin de rendre en images et tableaux pleins de vie et de couleur les faits scientifiques, autrement abstraits et arides.

MOTS CLÉ:

Expériences et récits de voyage, roman géographique, imagination géographique, enseignement de la Géographie.

INTRODUCCIÓN

En un momento como el actual, en el que la imagen ha superado a cualquier otro medio de comunicación y en el que los viajes a los lugares más remotos e inaccesibles solo exigen de nosotros alcanzar el mando a distancia de nuestros televisores, hemos creído de interés indagar cómo se percibía el relato de viajes como instrumento didáctico en momentos, en los que la palabra y el esfuerzo viajero eran protagonistas en la historia de Europa.

Asimismo, creemos que estas reflexiones no solo servirán para conocer el espíritu de los tiempos del periodo citado sino que pueden sernos de utilidad en la actualidad. El final del siglo XX conoce en el talante posmoderno aplicado a la educación, una inequívoca vuelta a formas de pensamiento que, desde un punto de vista positivista, contienen elementos no exclusivamente «racionales» y pudieran calificarse, en cierto sentido, de analógicas. Los colectivos dedicados actualmente a la enseñanza, es decir, profesionales de los campos de la pedagogía, de la psicología especializada en temas de educación, de la didáctica, general y aplicada, y los profesores de secundaria y primaria, coincidimos en que a la inteligencia debe llegarse a través del sentimiento, y en que una formación equilibrada no solo habrá de dirigirse a ambos ámbitos, sino que una asimilación de conocimientos eficaz y duradera pasa obligatoriamente por la motivación y por la significatividad, o lo que es lo mismo por el mundo de los afectos.

Este trabajo pretende pues explorar el uso de la experiencia y del relato de viajes en la enseñanza de la geografía en niveles no universitarios, grosso modo, durante la primera mitad del siglo XX en el Reino Unido. En un primer momento se pretendió hacer un parangón entre España e Inglaterra, si bien se han detectado diferencias fundamentales, en el contexto político, económico y cultural de ambas naciones en el periodo considerado, es decir final del siglo XIX y primer tercio del

XX. Estas circunstancias distorsionan el significado de la posible comparación, de forma que se tratarán por separado.

El campo de los relatos de viajes es ingente, y el que traduce la preocupación y la dedicación de los geógrafos en favor de la educación en primaria y secundaria es asimismo sorprendentemente importante, tanto más en el periodo tratado. Los problemas de definición de la geografía como disciplina, entonces cruciales para su propia supervivencia, se reflejan en todo el sistema académico; por otro lado, de forma recíproca, las deficiencias y/o los aciertos en los niveles más bajos de la enseñanza se plasman e inciden en el estatus cultural e institucional de la disciplina. De forma que se multiplican los escritos en los que se vuelcan estas preocupaciones de índole epistemológica y educativa.

Nos limitaremos pues aquí al tema de la narrativa de viajes exclusivamente como instrumento de enseñanza. Es preciso señalar también que hemos dejado de lado voluntariamente un instrumento didáctico fundamental en geografía, como es el trabajo de campo o la excursión más o menos extensos o guiados, y que entronca con la misma preocupación de relación directa y experiencial con el medio. Las excursiones son exponentes asimismo del contexto cultural en el que se desarrolla la escuela regional o los movimientos pedagógicos más avanzados del momento que nos ocupa (N. Ortega, 1987, 1988) pero excedería con mucho nuestro espacio y propósito.

En este trabajo, en primer lugar, se presentan los diversos tipos de relato disponibles y aceptados por su valor educativo, tal como aparecen en libros de texto y en publicaciones especializadas, así como en escritos teóricos. En segundo lugar, se glosan brevemente algunos aspectos relevantes del contexto cultural e institucional. Finalmente intentaremos dar cuenta de las opiniones pertinentes de algunos de los autores de más relieve en educación, así como de algunas iniciativas institucionales, que dan fé de la importancia de este tipo de narrativa como instrumento didáctico.

1. LA NARRATIVA DE VIAJES EN LA ENSEÑANZA

El campo que abarca la narrativa de viajes para usos educativos es amplia. Veamos qué tipos de relato incluye. En una primera categoría entrarían los hechos de exploradores y viajeros, narrados por ellos mismos o bien transcritos de sus diarios. En todos los países y lenguas europeos hallaremos listados y compilaciones que recogen esta narrativa y dentro de esta categoría se encontrarían desde los viajes de Cristóbal Colón y otros conquistadores, hasta los relatos de Drake, Burke, Scott, Livingstone, etc..

De éstos se deriva otro tipo, como son las historias que adaptan para las edades más tempranas, estas mismas narraciones. Este segundo tipo parece constituir un

método de enseñanza de la geografía altamente valorado para instruir a niños de diez y once años. Por ejemplo autores como Sir John Scott Keltie, secretario de la Royal Geographical Society y Samuel Carter Gilmour presentaron en 1925 *Adventures of Exploration*. Igualmente, *The Kingsway Book of Geography Stories* o *the Kingsway Book of Famous Explorers*, publicados en 1919 por R.J.Finch constituyen dos ejemplos más que parecen obedecer a las directrices del *Board of Education* en materia de enseñanza de la geografía. Esta institución recomendaba a los profesores:

«Para introducir a los niños a la geografía...(debían narrarse)... historias de niños en otras tierras... historias de viajeros perdidos en el desierto o en el bosque, de marineros náufragos en islas solitarias, de encuentros con las bestias salvajes, de heroísmo ante los peligros de las catástrofes naturales como, inundaciones, terremotos, icebergs, avalanchas y erupciones volcánicas» (*Suggestions to teachers* del Board of Education, p. 6)

En algunas de estas historias, el emplazamiento es solo el escenario para sus personajes. Otras constituyen auténticas lecciones de geografía. Algunos títulos serían «*Above the clouds, a story of the Alps*», «*In the land of the great Thirst, a story of the Kalahari*», «*A voyage up the Amazon*» etc..

En un tercer tipo se incluirían los relatos de viaje de «geógrafos naturalistas» como Humboldt o Darwin que contienen descripciones de paisajes y rasgos físicos de los territorios que atraviesan. Aunque claramente producidos con mucha anterioridad al periodo considerado, su poder de evocación hace de ellos candidatos inevitables. Veremos más adelante el papel jugado por la prosa de Humboldt, en virtud de su enorme fuerza literaria, evocativa y científica.

En el cuarto grupo pueden incluirse las llamadas «novelas geográficas» para adultos como las escritas por Melville (*Moby Dick*, 1851, *Typee* u *Omoo*, 1846-1904) o por Stevenson como *La Isla del Tesoro*. El quinto grupo, relacionado con el último, enmarca lo que se conocía en Inglaterra con «*boys' books*», «libros de chicos», como *Robinson Crusoe*, *Masterman Ready* (del captain Marryat), *La Isla de Coral* de Ballantyne y las obras de Julio Verne. Todas estas «Robinsonades» fueron escritas a lo largo del siglo XIX y aparecen mencionadas en revistas profesionales (*The Geographical Teacher*, 1906) o en listas de libros de lectura como la de Arthur Ransome, para consumo en las aulas y fuera de ellas.

Tenemos que mencionar un último tipo de experiencia viajera de muy diferente naturaleza. A. Sluys (1911) nos sugiere el uso de «los Viajes Imaginarios» para presentar fenómenos geográficos a los ojos de los niños de una forma sugerente y menos indigesta (según sus palabras) de la habitual en su época. Estas narraciones, a cargo de la imaginación informada del profesor irían acompañadas del uso del mapa «para ofrecer una idea cabal de las distancias y relaciones entre naciones».

Habría que notar una prosaica variación a éstos, como son las noticias de viajes de los barcos de cabotaje, que aparecían en periódicos y que se seguían en

clase. Los niños (de once y doce años) debían reproducir una especie de diario que contuviese datos geográficos y un mapa con toda la información codificada por ellos mismos. Ésta estaría relacionada con la localización y con las relaciones entre los países visitados, el clima y tiempo atmosférico, los puertos y sus hinterlands con sus correspondientes producciones (Shorter, 1936; Young, 1936).

Estos son los tipos de experiencia y relato viajero considerados en algún momento, hasta al menos la década de 1940, medios para enseñar geografía. Veremos más adelante que se les ha otorgado una variedad de usos, valor e importancia. Pero en cualquier caso fueron ciertamente tomados en consideración por muchos autores preocupados por temas educativos.

2. ALGUNOS ELEMENTOS DEL CONTEXTO

Veamos a continuación porqué puede afirmarse que el relato de viajes pudiera considerarse el tipo de literatura geográfica más popular del periodo moderno.

Dentro del clima cultural y socioeconómico del cambio de siglo, la expansión europea es la variable más obvia. La mayoría de estos relatos coinciden, grosso modo, con el periodo de la construcción de la mayoría de los imperios europeos.

R. Phillips (1997) ha tratado recientemente el tema del relato de aventuras en su relación con la expansión e imperialismo europeos, desde la perspectiva de la geografía humanista que se solapa con la crítica literaria y se nutre de ella. Algunas de las tesis que se exponen en el volumen de Phillips se reproducen aquí, ya que son muy sugerentes con respecto al tema que nos ocupa.

Metafóricamente hablando, los europeos, se apropiaron materialmente y mentalmente del resto del mundo. Asimismo el imperialismo europeo y la creación de cartografía que llevó aparejado, alcanzaron su momento álgido al final del siglo XIX, de forma que:

«A medida que la *terra incognita* desaparecía de los mapas europeos, los escritores y sus historias de aventuras abandonaron los espacios de realidad para refugiarse en espacios fantásticos y puramente imaginarios...aunque las aventuras verídicas siguieron narrándose y leyéndose hasta después de la II guerra mundial» (Phillips, 1997. p. 7)

Según este autor, las historias de aventuras, en Inglaterra, crearon espacios culturales en los que concebir «geografías y masculinidades imperiales». Los libros infantiles sufrieron una notable evolución durante el siglo XIX, alcanzando un volumen hasta entonces desconocido y una especialización por sexo. El efecto del incremento de la población infantil en su conjunto, se multiplicó en virtud de su creciente capacidad para leer, ya que se instauró allí desde 1870 la escolarización universal, y gratuita. Además, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XIX, se

produce una polarización sexual en los gustos y producción de literatura para niños, que se exacerba en el caso de los libros de aventuras. Así se produciría la aceptación social de un nuevo tipo de masculinidad que, se generaría en el mundo salvaje de la aventura y de los territorios no civilizados, estudiándose en detalle, por ejemplo, el tema de los ritos iniciáticos hacia la nueva virilidad en la novela de Robert M. Ballantyne *The Young Fur Traders* (1856) (Phillips, 1997).

Los relatos de aventuras también pueden considerarse una forma de imagen cartográfica. Comparten con los mapas reales «un cierto grado de autoridad, el poder de dar carta de naturaleza a geografías e identidades creadas o artificiales... los mapas transmiten o confieren autoridad» (Phillips, 1997, ps. 13 y 14). Ésta proviene de su capacidad de definir, codificar, estructurar y controlar el espacio y de su propensión a suprimir o ignorar «imágenes geográficas alternativas», es decir formas de ver el mundo diferentes. De manera que se aceptan sin cuestionar formas de interpretar y leer el paisaje así como los entramados sociales que éstas suponen (Phillips, p. 15). Los libros de viajes compartirían estas características y estos efectos, y deben pues entenderse como parte del proceso de colonización, porque, lo pretendiesen o no, inspiraron a comerciantes, inversores, viajeros, colonos a marcharse y convertirse en «constructores de imperios» auténticos.

Ya se ha mencionado que, aunque con diferencias abultadísimas entre países, una porción cada vez más significativa de estas multitudes accedió entonces al goce de la lectura. Abundando en este tema, en Inglaterra, en 1840 dos tercios de los hombres y la mitad de la mujeres podían leer. Al morir el siglo estas proporciones habían mejorado pasando a ser nueve de cada diez hombres y tres de cada cuatro mujeres. Hacia 1910 el analfabetismo había desaparecido. Junto a esta variable hay que contemplar el hecho de que la población infantil constituyó durante todo el Siglo XIX en Gran Bretaña el grupo más nutrido, y que en el periodo considerado nunca representó menos del tercio de la población. Sin duda la clientela potencial de los libros de aventuras era enorme, y el negocio editorial así lo prueba.

Estas dos variables, aunque fundamentales, cobran toda su dimensión si las enmarcamos en el contexto cultural más amplio en el que nacen y se desarrollan. La atmósfera de la que se nutren es el Romanticismo.

Los viajes en sí y la narrativa de viajes de los siglos XIX y XX son los herederos de una vasta tradición viajera y literaria de carácter variado y enorme importancia. No cabe en nuestra intención ni es éste el lugar de dar cuenta de ello, sin embargo es necesario situarnos a grandes trazos en las coordenadas propias de este gran marco cultural; ya que aunque nos ciñamos al uso que se hace del relato de viajes en la enseñanza, este estrecho campo está, sin embargo, fuertemente imbuído de los ideales románticos y del concepto romántico de la naturaleza y de lo desconocido. Cabe pues señalar algunos de sus rasgos más relevantes.

El Romanticismo puede definirse como una «disposición mental, que implica la liberación de la imaginación, las emociones, las pasiones, el irracionalismo y el subjetivismo» (Pepper, 1997, p.188). Como tal idealiza aquello que contempla, como la naturaleza, el campo o las sociedades que la habitan.

Aunque el movimiento romántico de los siglos XVIII y XIX, se expresó a través del arte, se hizo presente en todas las esferas de la vida, al menos en las sociedades europea y americana. Se desarrolló como reacción a los procesos que acompañaron a la eclosión y expansión del capitalismo industrial, ya fuese la degradación y fealdad del entorno, o la alienación espiritual de las personas o el materialismo.

«El movimiento romántico se caracteriza en general, por la substitución de criterios utilitarios por otros estéticos» (Russell en Pepper, 1997, p. 189).

Dado que se rechaza enfáticamente la producción industrial y la filosofía que la apoya, la idea que las personas son buenas, al nacer, antes de que las corrompa y degrade la civilización, supone una idealización del pasado, cuyo máximo exponente sería una sociedad rural armoniosa e idílica, desplazada por la urbanización industrial. De relevancia para nuestro propósito habría que señalar que este «optimismo antropológico» inaugura un marco de trabajo completamente diferente al vigente entonces en materia de educación, como se percibe en *L'Émile*.

También nos compete reseñar el principio que defendía que la ciencia positiva no explicaba todos los fenómenos y que algunos podían aprehenderse mejor mediante la intuición, el instinto y la emoción. Incluso que se podía alcanzar una forma superior de conocimiento mediante la unión subjetiva con la naturaleza, expresada incluso de forma artística.

Frente a la dicotomía sujeto-objeto y hombre-naturaleza, se postula la fantasía, la imaginación y el sentimiento para comprender el entorno, remontándonos a la tradición de Goethe y von Humboldt, que consideraban que el observador no podía discernirse del objeto, y que aspiraban a comprender la esencia del paisaje y obtener un conocimiento de índole fenomenológica.

«Toda cosa se corresponde con otra, cada cosa puede verse como la metáfora de otra cosa: entre la interioridad y la exterioridad del sujeto funciona siempre la analogía, entre la subjetividad y la objetividad —el mundo exterior al sujeto— cabe también la mediación metafórica. Y es justamente ese entendimiento analógico el que el romanticismo propone practicar ante la naturaleza y el paisaje. La mirada y lo mirado se compenetran...la analogía apela directamente —también cuando atañe a la naturaleza y al paisaje— a la sensibilidad y a la pasión, requiere ejercitar consumadamente el lenguaje de la imaginación» (N. Ortega, 1987, pp.32 y 33).

Estas consideraciones, junto con la defensa de la libertad individual o el derecho a ser único dejaron expedita la vía a una aproximación y a un entendimiento nuevo del entorno, del que participaría, en otro orden de cosas, la escuela regional. Asimismo legitimaron un novísimo enfoque en educación. Por un lado, la naturaleza del niño constituye desde entonces el gozne sobre el que gira todo el sistema y métodos educativos. Por otro, como corolario lógico, aprender no se considera ya un ejercicio exclusivamente mental. Los sentimientos, las sensaciones, la imaginación y las capacidades artísticas de los niños podían y debían tomarse en cuenta. El conocimiento geográfico supondría:

«... un punto de vista que no parece arredrarse frente a la posibilidad de ejercitar todas las facultades y capacidades subjetivas necesarias para llegar a comprender cabalmente el sentido de las correspondencias universales que articulan el Todo.» (N. Ortega, 1987, p.39)

La relación con respecto a la «naturaleza interior» cambió en una medida similar a la relación del hombre con respecto a la Naturaleza. Los románticos otorgaron una significación y una identidad a la Naturaleza ajena a los seres humanos y rompieron la perspectiva utilitaria que presidía los idearios propios de la Religión y de la Ilustración. Hasta el final del siglo XVIII, se temía y deploraba la naturaleza salvaje o no cultivada. Las montañas improductivas se consideraban antiestéticas por ello.

«Las montañas se habían considerado hasta el siglo XVII como desnudas deformidades, verrugas, pústulas, excrecencias monstruosas, la escoria de la Tierra, las *pudenda* de la Naturaleza» (D. Pepper, 1996, p. 193)

Estas hasta entonces muy arraigadas ideas cambiaron de forma drástica al final del Siglo XVIII. Los paisajes inhóspitos y salvajes no sólo adquirieron un valor estético radical, se convirtieron en la fuente misma de la renovación espiritual. El adjetivo «sublime», cesó de relacionarse con el arrebató religioso y empezó a utilizarse con profusión para describir las escenas de montaña, éstas «empezaron a inspirar sentimientos de sobrecogimiento por su esplendor, nobleza y desproporción» (D. Pepper, 1996; D. Ferris, 1991).

Estos hechos podrían asociarse, con el golpe final a la idea de naturaleza al servicio de la humanidad, asestado por Darwin en sus conclusiones sobre la evolución de las especies.

Desde entonces el contacto con la naturaleza fue puerta de acceso a un plano espiritual, ya fuese en el ámbito de la religión cristiana o en relación con otras formas de Ente Universal o Sagrado.

«La Naturaleza se muestra, según Ritter, como «fiel amiga», la «consejera y confidente» del ser humano», «el ángel guardián que ayuda a encontrar la paz interior»...Acercarse directamente a lo geográfico es un medio efectivo —acaso

uno de los mejores— de cobrar clara conciencia del lugar del hombre en la armonía del Todo. (N. Ortega, 1988, p. 84)

Habría que añadir además que no sólo empezó a atribuirse a lo salvaje y remoto un valor estético y espiritual intrínseco, el peligro en sí comenzó a apreciarse de esta misma manera. En palabras de Edmund Burke (1756) lo sublime debía buscarse también en aquello que «sugiera la idea del dolor y del peligro» (en Pepper, 1996, p. 194). De forma que el propio riesgo accedió a la categoría de «sublime». Junto a ello el interés por lo nuevo y por la aventura se alineaba a la necesidad de libertad y de exaltación del individuo.

Todos estos factores se conjugaron para propiciar el abandono del gusto por una campiña bajo control humano bonita e idílica, y la aceptación de los grandes espacios remotos e impredecibles y por tanto potencialmente peligrosos, en el ámbito de la ficción literaria, en la que entra de lleno la narrativa de viajes y de aventura.

3. EL USO DE LA NARRATIVA DE VIAJE COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

A continuación se presentan las opiniones de teóricos y maestros sobre el tema que nos ocupa; sin embargo, previamente, es preciso mencionar algunos puntos del contexto de la práctica educativa del momento, sobre los cuales existe un claro consenso, para el nivel de primaria.

En este nivel, la geografía se consideraba sin excepciones como la ciencia que estudiaba la relación del hombre con la tierra. Incluso un autor como Davis aceptaba un enfoque regional para propósitos educativos. Con claridad se vislumbra que el objeto de la geografía yace en esta relación hombre medio. Mackinder (1903, p. 1) lo expresa así:

«La distribución de los fenómenos es la esencia de la geografía y confiere a la geografía regional una unidad que no presenta la geografía física»

Asimismo coinciden los autores consultados sobre el objetivo de la enseñanza de la geografía, que parece consistir en la toma de conciencia del mundo en el que se desenvuelven los alumnos. Así todos los currícula otorgan especial relevancia a temas relativos a la presencia del hombre, y a las actividades desarrolladas por las diversas sociedades en sus entornos. (Unstead, 1906, p.150 y 151; Rusk, 1906, p. 239) Por ejemplo, la geografía que contienen las historias compiladas en el *Kingsway Book of Geography Stories*, describen el escenario en el que los pueblos viven y trabajan (Finch, 1919).

Otro tema sobre el que existe consenso, al menos entre los maestros, es el de la necesidad de adaptación a las necesidades, a los intereses y a las posibilidades del niño. A partir de los escritos de Rousseau, los principios pedagógicos cambiaron

radicalmente. Los métodos paidocéntricos intentaron amoldarse a la naturaleza infantil. Es cierto que, si bien la necesidad de respetar su psicología para alcanzar una asimilación auténtica y duradera de hechos y conceptos se aceptaba comúnmente entre los teóricos de la educación durante el siglo XIX, —en el contexto de los conocimientos de la época— la práctica escolar no empezó a cambiar hasta bien entrado el siglo XX (menos en algunos ámbitos educativos restringidos).

La psicología educativa revela que el mayor problema en la enseñanza es lograr atraer y mantener la atención del alumno. Esto, a su vez, depende de la motivación, que a su vez se relaciona con lo que ya se conoce, y con lo cercano, ya sea espacialmente o psicológicamente, o lo que es lo mismo con los sentimientos. No en vano la palabra recordar proviene etimológicamente del vocablo latino, corazón. Hoy en día nadie discutiría que el camino más rápido al cerebro pasa por los sentimientos y la imaginación.

Asimismo, hoy sabemos que conocer algo es equivalente a reconstruirlo mentalmente, como lo avala toda la teoría constructivista. El relato de viajes atiende de forma especial a estas necesidades infantiles mediante una imaginaria repleta de emociones, colorista y viva, que reproduce con medios espectaculares la realidad.

En este contexto, los informes y diarios de exploradores que geógrafos e historiadores han considerado en primera instancia fuentes documentales y no libros de ficción, se han reinterpretado como narrativa expedicionaria en la que los «héroes» se enfrentan a lo desconocido, es decir como narrativa de aventuras.

«Las exploraciones dramáticas, excitantes y abiertamente literarias, ilustran la posibilidad de leer geografía como si fuese aventura, de interpretar la narración geográfica como si fuese de aventuras... *Explorations have been the dramatic reconnaissances of geography*» (Sauer, 1925, citado en Phillips, p. 8).

El tercer elemento en el que coinciden todos los autores consultados es el papel atribuido al profesor. Parece claro que la transmisión oral se percibe como el medio fundamental para enseñar geografía o cualquier otra asignatura. «Contar historias es un arte, no todos los maestros pueden inventar o contar historias con facilidad» (Finch, 1919). Sólo recientemente han cobrado importancia las actividades y la imagen, sin duda por la difusión de medios técnicos. En este periodo aunque se mencionan y se aprecia el uso de mapas, imágenes de varios tipos y excursiones, la voz del maestro no tiene sustituto ni parangón.

«No se vaya más allá del estadio de desarrollo del niño. Los mapas deben adaptarse a su percepción y a su nivel de comprensión. La lección, en vez del mapa, debe emplearse con toda prioridad, seguida de las perspectivas caballerías» (Rusk, 1906).

Así, los libros de texto, completamente indigestos a menudo, se consideraban, en buena práctica, como instrumentos para el uso exclusivo del profesor (Unstead, 1906, p. 147). En teoría, consistían en compendios de datos, de los cuales el maes-

tro debía extraer ideas, hechos y datos numéricos que debían exponerse en «cuentos» o «narraciones» amenos, imaginativos y bien informados que atrajesen y mantuviesen el corto periodo de atención del alumno.

Una vez establecido el contexto y premisas vigentes en el mundo de la enseñanza del momento, veamos cuáles eran los usos que se atribuían a la narrativa viajera.

En primer lugar, este tipo de literatura se menciona de forma generalizada y se glosa su valor potencial. Cabe afirmar que, sin duda, se tomaban en cuenta los libros de viajes y de aventuras. (Salmon, 1888, p. 58 en Phillips, 1997; Fisk, 1931).

«Quizá debiera hacerse más por la lectura de libros de viajes...Estoy seguro que nada ayuda más a un chico a interesarse por la geografía que formarse el gusto por este tipo de literatura» (J. Bryce, 1902, p. 213).

En segundo lugar, se pensaba que constituían un buen medio de despertar y mantener el interés por los temas geográficos, ya que estas narraciones llenas de imaginación y de peligros les eran cercanas desde el punto de vista psicológico.

«Una obra como Robinson Crusoe, no tiene precio a la hora de enseñar geografía a temprana edad. Deberíamos de proceder de lo mítico a lo real a través de lo biográfico, porque es más fácil para un niño seguir a un personaje que entender relaciones abstractas» (Rusk, 1906, p. 240).

Los niños podían ver a través de los ojos de los personajes con los que se identifican, los entornos descritos, experimentándolos con ellos.

«De Aristóteles a Amundsen, (viajeros y exploradores) han sido gigantes no sólo del intelecto, sino que en la mayoría de los casos del espíritu. Dudo que otro campo del esfuerzo humano haya producido una plétora de líderes tan sobresaliente. Familiarizar a cada nueva generación con estos hombres, haciendo que nuestros alumnos vivan y trabajen con ellos, constituye un enorme privilegio para el profesor de geografía» (Bagley, 1929, p. 89).

En general, se pensaba que era el medio más fácil de presentar cómo se relacionaban las sociedades con el medio en el que se desarrollaban, lo que constituía, como hemos visto, el objeto fundamental de la geografía.

Este tipo de narrativa permite al lector visualizar escenas distantes. La imagen va creciendo ante nuestros ojos para nutrir «la imaginación geográfica».

Como corolario, en contrapunto espontáneo, relatos de otros lugares y de otros tiempos alertan al niño sobre las circunstancias del mundo y del entorno en el que se desarrolla su propia vida. El posible carácter «subversivo» que presentan las descripciones de tierras y sociedades lejanas, si se contemplan como contrapunto al aquí y ahora, a lo que pudiera ser y a lo que se desea, es claro. La comparación es el instrumento más obvio para apreciar la escala y la auténtica significación de las variables y fenómenos geográficos.

«En la geografía liminar de la aventura, el héroe encuentra el reverso de lo cotidiano, en el que las lecturas de lo cercano y de lo lejano se distorsionan temporalmente antes de reescribirse y reordenarse, reconstituyéndose ambos» (Phillips, 1997, p. 13).

Abunda en esta idea, el capítulo que M.L. Pratt dedica a los relatos de viajes de Alexander Humboldt que expresivamente titula *Alexander v. Humboldt and the reinvention of America*. Pratt otorga una inmensa importancia a los libros escritos por este autor sobre Sudamérica (*Views of Nature*, 1808, *Views of the Cordilleras* 1810 y 1814 y *Personal Narrative* 1814 a 1825), como inductores de la «reinención ideológica» de esta parte del mundo que tuvo lugar a ambos lados del Atlántico, en las primeras décadas del Siglo XIX. Según Pratt, Humboldt «reinventó» Sudamérica en tanto que territorio de naturaleza descomunal y extraordinaria, cuya contemplación superaba el entendimiento, una naturaleza «que anula a los hombres, conmueve su ser, excita sus pasiones y desafía sus sentidos» (Pratt, 1992, p. 120). Para ello utiliza una prosa en la que se combina la especificidad de lo científico con la estética de lo sublime, llenando sus descripciones de dramatismo, tensión «y una cierta sensualidad» (Pratt, 1992, p. 121). Inaugura así un tipo de discurso sobre la Naturaleza enteramente nuevo en la literatura científica alemana, que se rige por coordenadas románticas, que el propio Humboldt coadyuvó a crear. (N. Ortega, 1987)

Las descripciones citadas, en este registro, servirían sin embargo, según Pratt, a propósitos ajenos a planteamientos científicos o románticos, como son los intereses comerciales. La naturaleza «sublime», pero sobre todo primigenia del nuevo continente, podía considerarse un espacio virgen e intemporal, ocupado por plantas y criaturas desconocidas o inclasificadas, en las que no se percibía la huella de sociedad alguna. Espacio en el que la infraestructura colonial española se ignoraba y la cultura indígena no pasaba de ser pieza arqueológica, es decir exenta de vida presente. Esta situación dejaba abierta la puerta a las ansias expansionistas europeas, ya que los territorios descritos no parecían tener dueño y seguían sin explotar.

En otro orden de cosas, pocos autores hacen alguna mención acerca de la enseñanza de los rasgos físicos del paisaje. En concreto Mackinder se preocupa por este tema, clamando, para paliar el carácter abstracto de la geomorfología «adulta», por la necesidad de comparar instantáneamente los paisajes lejanos con los rasgos del medio físico en el que se encuentran los alumnos, bajo la estricta supervisión del tutor.

Sin embargo, los relatos de viaje se valoran especialmente de forma reiterada para transmitir información detallada y visual de los «mundos interiores» y de las formas de vida de las sociedades en el mundo. Los libros de texto al uso, reciben severísimas críticas por la forma en que presentan las características mentales y

sociales de los diferentes tipos de sociedad que intentan describir, por lo escaso, poco verídico y excesivamente genérico de sus afirmaciones.

«Los tipos humanos y sus múltiples e infinitamente variados hábitos, ideas y ocupaciones nunca podrán ser tratados adecuadamente en un libro de texto ordinario...Éstos sólo vierten principios y reglas generales, mientras que las excepciones que existen y deben contemplarse no encuentran acomodo» (Unstead, 1906, p. 150).

Se vislumbran finalmente dos usos más, interrelacionados, que exigen del alumno una mayor perspectiva y autoconciencia.

El primero consiste en considerar los relatos de viajeros y exploradores como «informes de investigación de campo». Esto lleva al alumno a comprender cómo se generan los conocimientos y eventualmente se crea ciencia, en este caso, geografía, a través del trabajo de campo. (Bagley, 1929, E. Young 1925). En segundo lugar, se piensa que la interiorización de estos procesos, tenderá a animar al alumno a realizar su propia investigación, llevando a cabo sus propias observaciones y organizando correctamente los materiales recogidos.

«El factor aventurero en la enseñanza no se limita a mostrarnos cómo salvar obstáculos físicos o sobreponerse a los peligros de forma virtual, como sólo lo consigue la narrativa de viajes y de aventura...Puede plantearse una actitud semejante con respecto a los últimos tipos y problemas de enseñanza...el uso genético de los relatos de viajes permite pasar del plano de la aventura física al plano de la aventura intelectual» (Bagley, 1929, p. 97).

En último lugar, veamos cual era el valor y confianza que se otorgaba a este tipo de narrativa como instrumento didáctico. Es preciso señalar que gran parte de los autores a los que hacemos referencia se muestran muy cautos acerca del rigor científico de la narrativa de viajes. Algunos, como Davis, critican severamente las descripciones que viajeros y exploradores hacen de sus territorios, en virtud de la clara falta de preparación científica de éstos.

«Con dificultad se aceptaría un informe de la flora de una región a cargo de un viajero no formado en botánica, y éste no recibiría el nombre de botánico. Sin embargo, aceptamos de continuo, los relatos sobre las formas del terreno de los viajeros sin cualificar en geografía, y, como norma, se les otorga el apelativo de geógrafos» (W. Davis, 1897, p. 193).

Menciona con reticencias las descripciones de los autores de ficción, afirmando que: «Nos ofrecen una narración entretenida, pero, a menudo trufada de demasiados incidentes personales y aventureros» (Davis, 1897, p. 194). Sin embargo no los descarta, siempre que el profesor los use con propiedad. Reflejo de la importancia que otorga a los relatos de viajeros y exploradores para el conocimiento científico de las regiones de la Tierra es la propuesta de que se impartan cursos preparato-

rios de geomorfología para viajeros «en ciernes», planteada en la inauguración del curso en Harvard.(W. Davis, 1897, p. 194)

Como cabría esperar, las novelas de aventuras son las más criticadas. Algunos autores temían, por un lado, que resultasen llanamente carentes de rigor, y que, por otro, interesasen a los niños sólo «por su dramatismo...dejando a un lado los conceptos científicos» (Sluys, 1918). Frente al rigor de algunas críticas, es notable, sin embargo, el interés que tienen diversas instituciones en la promoción y difusión de este tipo de obras en el ámbito de la enseñanza. Por ejemplo, la *Geographical Association* financia la publicación de *Journeys of Discovery* en 1919; asimismo, en ese mismo año, *the Board of Education* hará lo propio con *the Kingsway Book of Geography Stories*. La *Royal Geographical Society*, por su parte, prestó especial interés en la publicación de *Adventures of Exploration* en 1925. Finalmente, la *British Association of Teachers*, otorgó un valor didáctico especial a este tipo de relatos en su *Report on Geography Teaching* de 1923.

Parece que existe pues un consenso en cuanto a la validez de estos escritos como instrumento didáctico pero condicionada por el uso que se hace de ellos. En efecto, y para el propósito descrito, se supone que compete al profesor leerlos para obtener «una plétora de detalles y de ejemplos», y para adquirir la maestría en la descripción mediante vívidas imágenes de los fenómenos geográficos, de forma que la lección tenga brillo y color. Es decir para presentar en imágenes visuales, concretas y brillantes los que pudieran aparecer como conceptos abstractos y mortecinos. Todo lo más, los niños podían leer pasajes seleccionados bajo directa supervisión de sus tutores, para ampliar o resaltar conceptos específicos manteniendo la atención (Unstead, 1906; Rusk 1906).

BIBLIOGRAFÍA

- BAGLEY, W.C.: «The Element of Adventure in Teaching and Learning Geography», *The Journal of Geography*, vol.28, nº 3, 1929.
- BRILL, E.J.: *Travel Fact and Travel Fiction*, Brill's Studies in Intellectual History, Studies on fiction, literary tradition, scholarly discovery and observation in travel writing, Ed. Zweder von Martels, 1994.
- BRYCE, J.: «The importance of Geography in education», *The Journal of Geography*, vol. 1, nº5, 1902.
- DAVIS, W.M.: *Science Teaching, The Present Trend of Geography*, 35th University Convocation, Harvard University, 1897.
- Geographical Essays, (Educational Essays, Physiographic Essays)*, Dover Publications, Inc., (USA), 1909, 1954.
- FAIRGRIEVE J. y YOUNG E., *The Gateways of Commerce*, George Philip and Son Ltd., 1929.
- FERRIS, D.: «Where the three Paths meet: History, Wordsworth and the Simplon Pass», *Studies in Romanticism*, vol. 30, nº 3, Fall 1991, The Graduate School Boston University.
- FINCH, R.J.: *The Kingsway Book of Geography Stories*, Evans Brothers Ltd., London, 1919.

- FISK, E.: «Exploration and Geography, An Approach to the Teaching of the Regional Geography of the World», *Geography*, vol. 16, n° 92, 1931.
- GIBBS, Levasseur, SLUYS y VIDAL DE LA BLACHE, *La Enseñanza de la Geografía*, Prólogo, Traducción y Bibliografía de Angel de Rego, Ediciones de la Lectura, 1ª Edic. 1911, 4ª edic. 1918.
- GILBERT, E.W.: «Seven Lamps of Geography, an appreciation of the Teaching of Sir Halford J. Mackinder», en *Geography*, vol. 36, n° 171, 1951, pp. 20-43.
- KELTIE, J. Scott y GILMOUR S.Carter: *Adventures of Exploration*, Ed.. E.Young, G. Philips and Son, 1925-1928.
- KUZNIAR, A.A.: «The Temporality of Landscape: Romantic Allegory and C.D.Friedrich», *Studies in Romanticism*, vol. 28, n° 1, Spring 1989, The Graduate School Boston University.
- LIVINGSTONE, D.N., *The Geographical Tradition*, Blackwell Publishers, 1996.
- MACKINDER, H.: *Geographical Education*, Sectio E, Southport, 1903.
- Mackinder's Geographical Studies, *The Scholar's Book of Travel*, Elementary Studies in Geography, G. Philip and Son, 1910.
- «The Teaching of Geography from an Imperial Point of View», *The Geographical Teacher*, vol.6, n° 30, 1911.
- ORTEGA CANTERO, N.: *Geografía y Cultura*, Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- La Experiencia Viajera en la Institución Libre de enseñanza*, cap.3 de *Viajeros y Paisajes*, Alianza Universidad, Madrid, 1988.
- PEPPER, D.: *Modern Environmentalism, an Introduction*, Routledge, London and New York, 1997.
- PHILLIPS, R.: *Mapping Men and Empire, A Geography of Adventure*, Routledge, London and New York, 1997.
- PORTER, D.: *Haunted Journeys, Desire and Transgression in European Travel Writing* Princeton University Press, Princeton, N.Jersey, 1991.
- PRATT, M.L.: *Imperial Eyes, Travel Writing and Transculturation*, Routledge, London and New York, 1992.
- RUSK, R.R.: «A Plea for Imagination in the Teaching of Geography», *The Geographical Teacher*, vol.111, part 6, 1906, pp. 239-243.
- SALMON, E.: *Juvenile Literature As It Is* Henry Drane, London, 1888, citado en Phillips, 1997.
- SHORTER, A.H.: «An Experiment in using Accounts of Voyages of Cargo-ships for the Teaching of Geography», *Geography*, vol.21, Enero 1936.
- UNSTEAD, J.F.: «Geographical Novels», *The Geographical Teacher*, vol.3, n° 14, 1906, pp.147-152.
- YOUNG, E.: «Round the World by Cargo Boat», Address to the Geographical Association on 1st. January, *Geography*, 1936.

Junto con el vaciado de las revistas que aparecen en la bibliografía, desde su aparición hasta la segunda Guerra Mundial, se consultó una treintena de libros de texto, vigentes en el Reino Unido en primaria y secundaria, desde final de siglo hasta la guerra.