

ciudades que se observa ya y que puede compararse al vaivén de la sangre del cuerpo humano. Sin duda el nuevo funcionamiento dará lugar a nuevos organismos, y las ciudades, ya tantas veces renovadas, habrán de renacer todavía bajo nuevos aspectos de acuerdo con el conjunto de la evolución económica y social.

## LO QUE LA GEOGRAFIA DEBE SER \*\*

Era fácil prever que el gran resurgir de la Ciencia Natural al que nuestra generación ha tenido la suerte de asistir desde hace treinta años, así como la nueva orientación dada a la literatura científica por un grupo de hombres eminentes que se han atrevido a presentar los resultados de las más complejas investigaciones científicas en forma accesible al público en general, debían necesariamente provocar un resurgir equivalente de la Geografía. Esta ciencia, que toma en consideración las leyes descubiertas por sus ciencias-hermanas y pone de manifiesto su acción y sus consecuencias mutuas en relación con las superficies del globo, no podía permanecer al margen del movimiento científico general; y asistimos en la actualidad al despertar de un interés por la Geografía que recuerda el interés que suscitó en una generación anterior durante la primera mitad de nuestro siglo. Es verdad que no hemos contado con un viajero y filósofo tan capaz como lo fuera Humboldt; pero las recientes expediciones al Arctico y las exploraciones de las profundidades abisales, y todavía más, los repentinos

\* Piotr Kropotkin (1842-1921). Además del artículo traducido en este libro, entre sus trabajos principales se encuentran:

Kropotkin, P. (1898): *Fields, Factories and Workshops*, Nueva York, G. P. Putnams, 1901.

Kropotkin, P. (1902): *El apoyo mutuo. Un factor de la Evolución*. Introducción de C. Díaz. Prólogo de A. Montagu, Madrid, Zero-Zyx, 2.ª ed., 1978.

Kropotkin, P. (1913): «Ciencia moderna y anarquismo», en Kropotkin, P. (1971): *Folleto revolucionarios*. Edición, introducción y notas de R. N. Baldwin. Traducción de J. M. Alvarez Flores y A. Pérez, Barcelona, Tusquets, 1977, 2 vols., vol. 1, pp. 163-219.

\*\* Kropotkin, P. (1885): «What Geography Ought to Be», *The Nineteenth Century*, XXI, pp. 238-258; reproducido en *Antipode*, X, 3-XI, 1, 1979, pp. 6-15. Traducción de Josefina Gómez Mendoza.

progresos experimentados por la Biología, la Climatología, la Antropología y la Etnología Comparada, han concedido a los trabajos geográficos una atracción tan considerable y un significado tan profundo que los propios métodos de descripción de la Tierra han experimentado desde hace algún tiempo una profunda modificación. Reaparece de nuevo en la literatura geográfica el mismo nivel de razonamiento científico y de generalizaciones filosóficas al que Humboldt y Ritter nos tenían acostumbrados. No debe extrañar, por tanto, el que los libros, tanto de viajes como de descripción geográfica general, estén volviendo a ser el tipo más popular de lectura.

Era también totalmente natural que el rebrote de afición por la Geografía dirigiera la atención del público hacia la Geografía en la escuela. Se efectuaron encuestas, y descubrimos con estupor que habíamos conseguido que esta ciencia —la más atractiva y sugestiva para gente de todas las edades— resultara en nuestras escuelas uno de los temas más áridos y carentes de significado. Nada interesa tanto a los niños como los viajes; y nada es más árido y menos atractivo en muchas escuelas que lo que en ellas es bautizado con el nombre de Geografía. Lo mismo puede decirse, casi con las mismas palabras, y con muy pocas excepciones, con respecto de la Física y de la Química, de la Botánica y de la Geología, de la Historia y de las Matemáticas. Una reforma en profundidad de la enseñanza de todas las ciencias es tan necesaria como una reforma de la educación geográfica. Ahora bien, mientras la opinión pública ha permanecido bastante indiferente respecto de una reforma general de nuestra educación científica —aun cuando los hombres más eminentes de este siglo la han preconizado—, parece, en cambio, haber entendido en seguida la necesidad de reforma de la enseñanza geográfica: la discusión recientemente iniciada por la Sociedad Geográfica, el Informe, antes mencionado, de su Comisión Específica, su exposición, han sido acogidos con general simpatía por parte de la prensa. Nuestro mercantilizado siglo parece haber entendido mejor la necesidad de una reforma en cuanto se le han puesto de manifiesto los llamados intereses «prácticos» de la colonización y de la guerra. Una discusión rigurosa debe forzosamente demostrar que no se puede llegar a nada serio en este sentido mientras no emprendamos una correlativa, pero mucho más amplia, reforma general de nuestro sistema de educación.

Es casi seguro que no existe otra ciencia que pueda resultar tan atractiva para el niño como la Geografía, y que pueda constituir un tan poderoso instrumento tanto para el desarrollo general del pensamiento, como para familiarizar al estudiante con el verdadero método del razonamiento científico y para despertar su afición por la ciencia natural. Los niños no son verdaderos admiradores de la Naturaleza mientras no tiene que ver con el Hombre. El sentimiento artístico que desempeña un tan importante papel en el deleite intelectual de un naturalista es todavía en el niño demasiado débil. Las armonías de la Naturaleza, la belleza de sus formas, las admirables adaptaciones de sus organismos, la satisfacción obtenida por la inteligencia en el estudio de las leyes físicas —todo esto puede venir después, pero no en la primera infancia. El niño busca por todas partes

al hombre, por su lucha contra los obstáculos, por su actividad. Los minerales y las plantas le dejan frío; está atravesando una etapa en que la imaginación prevalece. Quiere dramas humanos, por lo que los relatos de cazadores y pescadores, de navegantes, de enfrentamiento con los peligros, de costumbres y hábitos, de tradiciones y migraciones constituyen obviamente la mejor manera de desarrollar en el niño el deseo de estudiar la naturaleza. Algunos «pedagogos» modernos han tratado de matar la imaginación en los niños. Los que son mejores serían conscientes de hasta qué punto la imaginación constituye una ayuda excelente para el razonamiento científico. Entenderán también lo que Mr. Tyndall trató una vez de grabar en sus oyentes, a saber, que no es posible un razonamiento científico capaz de profundizar sin la ayuda de un poder de imaginación fuertemente desarrollado; y utilizarán la imaginación del niño no para atiborrarle de supersticiones, sino para despertar su amor por los estudios científicos. La descripción de la Tierra y de sus habitantes constituirá con toda seguridad uno de los mejores medios para alcanzar este fin. Relatos del hombre luchando contra las fuerzas hostiles de la Naturaleza —¿qué mejor se puede encontrar para inspirar en el niño el deseo de desentrañar los secretos de estas fuerzas?—. Se puede inspirar muy fácilmente en los niños la afición a «coleccionar», transformar sus cuartos en tiendas de curiosidades, mientras que, a una edad temprana, no es fácil inspirarles el deseo de penetrar las leyes de la Naturaleza: nada es más fácil que despertar en una joven mente la capacidad de comparación mediante el relato de historias de países lejanos, de sus plantas y animales, de sus paisajes y fenómenos, siempre que plantas y animales, ciclones y tormentas, erupciones volcánicas, guarden relación con el hombre. Esta es la tarea de la Geografía en la primera infancia: tomando como intermediario al hombre, interesar a los niños en los grandes fenómenos de la Naturaleza, despertar su deseo de conocerlos y explicarlos.

La Geografía debe cumplir, también, un servicio mucho más importante. Debe enseñarnos, desde nuestra más tierna infancia, que todos somos hermanos, cualquiera que sea nuestra nacionalidad. En estos tiempos de guerras, de vanaglorias nacionales, de odios y rivalidades entre naciones hábilmente alimentados por gentes que persiguen sus propios y egoístas intereses, personales o de clase, la Geografía debe ser —en la medida en que la escuela debe hacer algo para contrarrestar las influencias hostiles— un medio para disipar estos prejuicios y crear otros sentimientos más dignos y humanos. Debe mostrar que cada nacionalidad aporta su propia e indispensable piedra para el desarrollo general de la comunidad, y que sólo pequeñas fracciones de cada nación están interesadas en mantener los odios y rivalidades nacionales. Debe reconocerse que, aparte de otras causas que nutren las rivalidades nacionales, las diferentes naciones no se conocen suficientemente bien entre sí; las extrañas preguntas sobre su país que se le hacen a un extranjero; los absurdos prejuicios mutuos que se extienden a ambos extremos de un continente —y hasta a ambos lados de un canal— son prueba suficiente de que incluso entre los que se suele llamar gente

culta, la Geografía es conocida sólo por el hombre. Las pequeñas diferencias de caracteres nacionales que aparecen especialmente entre las clases medias, tienden a ocultar el inmenso parecido que existe entre las clases trabajadoras de todas las nacionalidades, parecido que, cuando se tiene un mayor conocimiento, se convierte en el hecho más significativo. Es tarea de la Geografía poner de manifiesto esta realidad, con toda su fuerza, en medio de las mentiras acumuladas por la ignorancia, la presunción y el egoísmo. Debe reforzar en las mentes de los niños que todas las naciones son valiosas unas para otras; que cualesquiera que sean las guerras que hayan mantenido, subyacía siempre en el fondo de ellas el más miope de los egoísmos. Debe poner de manifiesto que el desarrollo de cada nación ha sido consecuencia de varias importantes leyes naturales, impuestas por los caracteres físicos y étnicos de la región que habita; que los esfuerzos realizados por otras naciones para impedir su desarrollo natural han constituido simples errores; que las fronteras políticas son reliquias de un bárbaro pasado, y que el intercambio entre los diferentes países, sus relaciones y su mutua influencia, están sometidos a leyes, que dependen tan poco de la voluntad individual como las leyes que regulan el movimiento de los planetas.

Esta segunda labor es suficientemente importante; pero hay una tercera, que quizá lo sea aún más: la de disipar los prejuicios en los que somos educados respecto de las llamadas «razas inferiores» —y esto en una época en que todo hace pensar que los contactos que vamos a tener con ellas van a ser más intensos que nunca. Cuando un político francés proclamaba recientemente que la misión de los europeos es civilizar a las razas inferiores usando los medios recientemente utilizados por él para civilizar algunas de ellas —es decir, con las bayonetas y las matanzas de Bac-leh—, no hacía sino elevar al rango de teoría los mismos hechos que los europeos están cometiendo a diario. Y cómo podría ser de otra manera cuando, desde su más tierna infancia, se les ha inculcado el desprecio de los «salvajes», se les ha enseñado a considerar las verdaderas virtudes de los paganos como crímenes encubiertos, a tratar a las «razas inferiores» como un simple cáncer —cáncer que sólo debe ser tolerado mientras la moneda no lo penetre—. Uno de los mayores servicios que ha suministrado recientemente la Etnografía ha consistido en demostrar que esos presuntos «salvajes» han entendido cómo desarrollar en alto grado en sus sociedades los mismos sentimientos humanitarios de sociabilidad, sentimientos que nosotros, los europeos, estamos tan orgullosos de profesar, pero que practicamos tan rara vez; que las «bárbaras costumbres» que tan presto estamos a denigrar o de las que sólo oímos hablar con disgusto, responden sea a una brutal necesidad (como es el caso de la madre esquimal que mata a su recién nacido, a fin de poder amamantar a los demás, a los que cuida y atiende mucho mejor de lo que lo hacen millones de nuestras madres europeas), sea a unas formas de vida a las que nosotros, los orgullosos europeos, todavía estamos asistiendo, después de haberlas modificado lentamente; y que las supersticiones que encontramos tan divertidas entre

los «salvajes», todavía perviven entre nosotros al igual que entre ellos, con sólo un cambio de nombre. Hasta ahora los europeos han «civilizado a los salvajes» con whisky, tabaco y secuestros; los han inoculado con sus propios vicios; los han esclavizado. Pero ha llegado el momento en que nos debemos considerar obligados a aportarles algo mejor —es decir, el conocimiento de las fuerzas de la Naturaleza, la forma de utilizarlas, y formas superiores de vida social. Todo esto, y muchas otras cosas, debe ser enseñado por la Geografía si realmente trata de convertirse en un medio de educación.

La enseñanza de la Geografía debe, pues, perseguir un triple objetivo: debe despertar en los niños la afición por la ciencia natural en su conjunto; debe enseñarles que todos los hombres son hermanos cualquiera que sea su nacionalidad; y debe enseñarles a respetar a las «razas inferiores». Si esto se admite, la reforma de la educación geográfica es inmensa: consiste nada menos que en la completa renovación de la totalidad del sistema de enseñanza de nuestras escuelas.

Implica, en primer lugar, una completa reforma de la enseñanza de todas las ciencias exactas. Estas últimas, en vez de las lenguas muertas, deben convertirse en la base de la educación en nuestras escuelas. Ya hemos pagado durante demasiado tiempo nuestro tributo al sistema escolástico medieval de educación. Es hora de inaugurar una nueva era de educación científica. Es obvio, en efecto, que mientras nuestros niños dediquen las tres cuartas partes de su tiempo escolar al estudio del Latín y del Griego, no les quedará tiempo que dedicar a un estudio serio de las Ciencias Naturales. Un sistema mixto constituiría necesariamente un fracaso. Los requisitos de una educación científica son tan amplios que sólo el estudio riguroso de las ciencias exactas puede absorber por sí mismo todo el tiempo del que dispone el estudiante, sin mencionar las necesidades de la educación técnica, o más bien de la enseñanza de un futuro próximo —lo que se llama la instrucción integral—. Si se adoptara un sistema bastardo, que combinara el sistema de educación clásico con el científico, nuestros chicos y chicas recibirían una enseñanza mucho peor que la que están recibiendo actualmente en los liceos clásicos.

(...)

Es evidente que ni un solo naturalista solicitará la exclusión de la escuela de todas las ciencias relativas al hombre, a favor de aquellas que tratan los restantes temas orgánicos e inorgánicos. Por el contrario, se mostrará a favor de conceder una parte mucho más importante de la que se le ha concedido hasta ahora al estudio de la Historia y de la Literatura de todas las naciones. Solicitará que la ciencia natural se extienda al hombre y a las sociedades humanas. Pedirá que la descripción comparativa de todos los habitantes de la Tierra ocupe un lugar mucho más importante dentro de la enseñanza. En esta concepción de la enseñanza, la Geografía debe ocupar el lugar que le corresponde. Manteniendo su carácter de ciencia natural, debe asumir, junto con la Historia (la historia del arte al igual que la historia de las instituciones políticas) la inmensa labor de cubrir la

faceta humanitaria (humanística) de nuestra educación —hasta donde la escuela sea capaz de cubrirla.

No más, por descontado; porque los sentimientos humanitarios no pueden desarrollarse a partir de los libros si toda la vida exterior al colegio obra en sentido opuesto. Para ser reales y para convertirse en cualidades activas, los sentimientos humanitarios deben arraigar de la práctica cotidiana de cada niño. La *función* de la enseñanza propiamente dicha es muy limitada en este aspecto. Pero por muy limitada que sea, nadie debe ser tan inconsciente como para rehusar al menos esa modesta ayuda. Tenemos tanto que hacer para elevar el desarrollo moral de la mayoría al alto nivel alcanzado por unos pocos, que ningún medio puede ser menospreciado, y, sin lugar a dudas, no negaremos la importancia del elemento mítico de nuestra educación en la persecución de esta meta. Pero, ¿por qué entonces limitar este elemento a la historia de Roma y Grecia? ¿Acaso no tenemos cosas que relatar y volver a relatar de nuestras propias vidas, relatos de abnegación, de amor por la humanidad, no inventados, sino reales, ni distantes, sino próximos, que vemos todos los días en torno a nosotros? Y si está establecido que el folklore impresiona más a las mentes infantiles que los hechos de la vida cotidiana, ¿por qué limitarnos a las tradiciones griegas y romanas? A efectos de educación, ningún mito griego —casi siempre demasiado sensual— puede sustituir a los mitos y canciones artísticos, castos y altamente humanitarios de, por ejemplo, lituanos o finlandeses; encontramos en el folklore de los turco-mongoles, de los indios, de los rusos, de los germanos —en una palabra, de todas las naciones— relatos tan artísticos, tan recios, tan cargados de humanidad, que uno no puede sino lamentar que nuestros niños se nutran de tradiciones grecorromanas en lugar de familiarizarse con los tesoros encerrados en el folklore de otras nacionalidades. De hecho, bien considerada, la Etnografía puede ser a justo título comparada con cualquier otra, como instrumento para desarrollar en los niños y en los jóvenes el amor por la humanidad en su conjunto, los sentimientos de sociabilidad y solidaridad con cualquier ser humano, así como la generosidad, el valor y la perseverancia —en una palabra, todas las mejores facetas de la naturaleza humana—. Todo ello suprime, en mi opinión, la última objeción que se pueda hacer en favor de una enseñanza basada en el estudio de la antigüedad griega o latina. E introduce necesariamente a la educación basada en las Ciencias Naturales en el elemento humano.

Si se le da este significado a la Geografía, cubrirá, tanto en la enseñanza inferior como en las universidades, cuatro grandes ramas del conocimiento, lo suficientemente amplias para constituir en los niveles superiores de la enseñanza cuatro especialidades separadas, o más aún, pero todas íntimamente relacionadas entre sí. Tres de estas ramas —orogenia, climatología y zoo y fitogeografía— corresponden, en términos generales, a lo que se conoce hoy como Geografía física; mientras que la cuarta, al incorporar algunas partes de la Etnografía, puede corresponder a lo que se enseña parcialmente en la actualidad bajo el título de Geografía política;

pero deben hasta tal punto diferir de lo que en el presente se enseña bajo ambas denominaciones, tanto por su contenido como por sus métodos, que hasta sus nombres tendrán pronto que ser reemplazados por otros más adecuados.

El mismo derecho de la geografía a ser considerada una ciencia específica ha sido a menudo discutido, y el informe de Mr. J. S. Keltie menciona algunas de las objeciones realizadas. Incluso aquellos, sin embargo, que plantean esas objeciones, es seguro que estarán de acuerdo en reconocer que existe una rama del conocimiento específica —la que la mentalidad sistemática francesa describe como Física del Globo, y que, aun reuniendo una amplia variedad de temas íntimamente relacionados con otras ciencias, debe ser cultivada y enseñada por separado para mutua ventaja de sí misma y de sus otras ciencias-hermanas—. Persigue un objetivo definido: el de descubrir las leyes que rigen el desarrollo de la Tierra. Y no es tan sólo una ciencia descriptiva —no sólo una gráfica, como ha dicho un geólogo bien conocido, sino una logía—; porque descubre las leyes de cierto tipo de fenómenos después de haberlos descrito y sistematizado.

La Geografía debe ser, en primer lugar, un estudio de las leyes a las que están sometidas las modificaciones de la superficie de la Tierra: las leyes —porque existen esas leyes por muy imperfecto que hasta ahora sea nuestro conocimiento de ellas— que determinan el crecimiento y desaparición de los continentes; su configuración presente y pasada; las direcciones de los diferentes levantamientos —sometidos todos ellos a leyes telúricas, de la misma manera que la distribución de los planetas y de los sistemas solares está sometida a leyes cósmicas. Por tomar un ejemplo entre cientos: cuando consideramos los dos grandes continentes de Asia y América del Norte, el papel desempeñado en su estructura por sus colosales mesetas, la antigüedad de estas mesetas, las series de edades durante las cuales han permanecido como continentes, y la dirección de sus ejes y estrechas extremidades apuntando en una dirección en la proximidad del Estrecho de Behring; cuando además tomamos en consideración el paralelismo de las cadenas montañosas y la constancia con la que los dos rumbos principales de levantamientos (el noroeste y el noreste) se repiten en Europa y en Asia a través de una serie de edades geológicas; cuando constatamos la actual configuración de los continentes con sus extremos apuntando hacia el Polo Sur —debemos reconocer que ciertas leyes telúricas han recogido la conformación de los grandes abombamientos y aplanamientos de la corteza terrestre. Estas leyes todavía no han sido descubiertas: la misma orografía de los cuatro grandes continentes se encuentra en un estado embrionario; pero percibimos ya una cierta armonía en las grandes líneas estructurales de la Tierra, y debemos ya preguntarnos por sus causas. Este amplio tema de estudio atañe, naturalmente, a esa parte de la geología que ha recibido recientemente la denominación de geología dinámica; la primera permanece como rama distinta con suficientes diferencias de la segunda como para ser tratada por separado. Cabe incluso decir, sin tratar de herir

ni a geógrafos ni a geólogos, que el estado atrasado de la orogenia se debe precisamente a la circunstancia de que ha sido cultivada por geógrafos demasiado pendientes de los geólogos, en vez de ser el objeto de un determinado tipo de especialistas de geógrafos suficientemente familiarizados con la geología; mientras que la situación de atraso de la propia geología dinámica (el incierto estado del período cuaternario da suficiente derecho para hacer esta afirmación) se debe al hecho de que nunca ha sido suficiente el número de geólogos que eran a la vez geógrafos, y de que demasiados geólogos menosprecian esta rama dejándola en manos de los geógrafos. De esta forma los geógrafos tienen que hacerse cargo de todo el trabajo, proporcionando a la geología los datos que necesita.

La Geografía debe, en segundo lugar, estudiar las consecuencias de la distribución de los continentes y mares, de las elevaciones y depresiones, los efectos de la penetración del mar y de las grandes masas de agua sobre el clima. Mientras que la meteorología descubre, con ayuda de la física, las leyes de las corrientes oceánicas y aéreas, la parte de la Geografía que puede ser denominada climatología tiene que determinar la influencia de los factores topográficos locales sobre el clima. En sus partes generales, la meteorología ha experimentado recientemente enormes progresos; pero el estudio de los climas locales y de las diversas causas secundarias, geográficas y topográficas, que influyen sobre el clima —la climatología propiamente dicha— sigue sin hacer. Esta rama requiere también sus propios especialistas, esto es, geógrafos-meteorólogos, y el trabajo realizado hace algunos años, en este sentido, por los señores Buchan, Mohn, Hahn, Woyeikoff y muchos otros, pone bien de manifiesto lo que queda por hacer.

Una tercera y enorme rama que también requiere sus propios especialistas, es la de la zoogeografía y fitogeografía. Mientras la botánica y la zoología fueron consideradas como simples ciencias descriptivas, podían referirse incidentalmente a la distribución de las plantas y los animales sobre la superficie de la Tierra. Pero se han abierto nuevos campos de investigación. El origen de las especies seguirá sin ser explicado si no se tienen en cuenta las condiciones geográficas de su distribución. Las adaptaciones de las especies al medio que habitan; sus modificaciones; su mutua dependencia; su lenta desaparición y la aparición de otras nuevas —el estudio de todos estos fenómenos se tropieza cada día con obstáculos insuperables, debido precisamente a que el tema no ha sido enfocado desde un punto de vista suficientemente geográfico. Wallace, Hooker, Griesbach, Peschel y muchos otros han señalado el camino que hay que seguir en este campo. Pero para hacerlo debemos contar nuevamente con una combinación especial de capacidades, en hombres que reúnan un amplio conocimiento geográfico, con conocimientos botánicos y zoológicos. Por tanto, lejos de dudar de la necesidad de una ciencia específica que estudie las leyes del desarrollo del globo y la distribución de la vida orgánica en su superficie, nos vemos obligados a reconocer que hay sitio para tres ciencias diferentes, cada una con su objetivo específico, pero que deben de permanecer más

unidas entre sí que con cualquier otra ciencia. La física del globo debe ser, y será, promovida a la altura de una ciencia.

Y ahora queda la cuarta gran rama del conocimiento geográfico —la que se refiere a los grupos humanos sobre la superficie de la tierra. La distribución de los grupos humanos; sus rasgos distintivos y las modificaciones de estos caracteres acaecidas bajo distintas condiciones climáticas; la distribución geográfica de las razas, de los credos, de las costumbres, de las formas de propiedad, y su íntima dependencia respecto de las condiciones geográficas; cómo se ha adaptado el hombre a la Naturaleza que le rodea, y la mutua influencia de ambos; las inmigraciones de troncos familiares en lo que dependan de causas geológicas; las aspiraciones y sueños de las diferentes razas en cuanto que estén influidos por fenómenos de la naturaleza; las leyes de la distribución de los asentamientos humanos en cada país, que manifiesten la constancia de los asentamientos en los mismos lugares desde la edad de piedra hasta nuestros tiempos; la construcción de ciudades y las condiciones de su desarrollo; la subdivisión de los territorios en «cuencas» naturales manufactureras, a pesar de los obstáculos que suponen las fronteras políticas: todos éstos constituyen una amplia gama de problemas que recientemente han surgido entre nosotros. Si consultamos los trabajos de nuestros mejores etnólogos, si recordamos los ensayos realizados por Riehl y Buckle, así como los de varios de nuestros mejores geógrafos; si somos conscientes de la información acumulada y de las diferentes sugerencias que se pueden encontrar en la literatura etnológica, histórica y geográfica para la solución de estos problemas, no dudaremos seguramente en reconocer que también en este caso existe un amplio campo para una ciencia específica, y muy importante, una verdadera logía y no sólo grafía. Está claro que también en este caso, el geógrafo tendrá que gravar a muchas ciencias afines para recopilar su información. Se debe requerir la contribución de la antropología, de la historia, de la filología. Muchas especialidades surgirán, algunas de ellas íntimamente relacionadas con la historia y otras con las ciencias físicas; pero es el deber reunir en un cuadro lleno de vida todos los diferentes elementos de este conocimiento; representarlo como un todo armónico, cuyas partes son consecuencia de unos cuantos principios generales y se mantienen unidas por mutua acción.

(...) Existe actualmente en pedagogía, debemos reconocerlo, una tendencia en el sentido de cuidar demasiado la mente infantil, hasta el punto de frenar el razonamiento individual y de restringir la originalidad; y existe también una tendencia dirigida a facilitar demasiado el aprendizaje, hasta el punto de desacostumbrar a la mente a la realización del esfuerzo intelectual, en lugar de acostumbrarla gradualmente a irlo realizando. Ambas tendencias existen, pero deben ser consideradas ante todo como una reacción contra métodos que antes eran usuales, y seguramente tendrán una vida efímera. ¡Concedamos a nuestros escolares más libertad para su desarrollo intelectual! ¡Dejémosle más espacio para su trabajo independiente, sin más ayuda por parte del profesor que la estrictamente necesaria! ¡Pongamos en sus manos menos libros de texto y más libros de viajes! Pongamos

a su alcance más descripciones de países, escritos en todas las lenguas y por los mejores autores: éstos son los puntos fundamentales que nunca deben perderse de vista.

Es obvio que la geografía, al igual que otras ciencias, debe enseñarse en una serie de cursos concéntricos, y que en cada uno de ellos se debe poner el esfuerzo en aquellas partes que son más asequibles para las diferentes edades. Subdividir a la Geografía en *Heitmaskunde* para las edades más tempranas y en Geografía propiamente dicha para las edades más avanzadas no es ni deseable ni posible. Una de las primeras cosas que un niño pregunta a su madre es: «¿Qué ocurre con el sol cuando se pone?», y tan pronto como haya leído dos relatos de viaje, por tierras polares y tropicales, necesariamente preguntará: «¿Por qué no crecen palmeras en Groenlandia?» Estamos obligados a suministrar nociones de cosmografía y de Geografía física desde las edades más tempranas. Es evidente que no se le puede explicar a un niño qué es un océano si no se le enseña un estanque o un lago vecinos; ni qué es un golfo si no se llama su atención sobre un arroyo en la ribera de un río. Sólo con los pequeños desniveles de terreno podemos dar una idea a los niños de lo que son las montañas y las mesetas, las cumbres y los glaciares; y sólo sobre el plano de su pueblo o ciudad, el niño puede llegar a entender los convencionales jeroglíficos de los mapas. Pero la lectura favorita de los niños será siempre un relato de viajes de tierras remotas, o la historia de Robinson Crusoe. El pequeño entrante de un estanque, la corriente de un pequeño río, sólo adquieren interés para la imaginación del niño cuando los puede imaginar en un dilatado golfo, con barcos anclados y hombres desembarcando en una costa desconocida; y los rápidos de un río cuando le evocan los rápidos de los *fjander* canadienses con el enflaquecido Dr. Richardson tirando por sí mismo a tierra una soga desde la otra orilla.

A menudo cosas que el niño tiene a mano le resultan menos comprensibles que cosas lejanas. Es frecuente que el tráfico en nuestros propios ríos y ferrocarriles, el desarrollo de nuestras industrias y de nuestro comercio marítimo resulten, sin comparación, menos comprensibles y menos atractivos a determinadas edades que las partidas de caza y las costumbres de pueblos primitivos distantes. Cuando recuerdo mi niñez, descubro que lo que hizo de mí un geógrafo y me indujo a los dieciocho años a inscribirme en el regimiento de Cosacos del Amur, y no en los guardias a caballo, no fue la impresión que me causaron las excelentes clases de nuestro excelente profesor de Geografía de Rusia, cuyo libro de texto tan sólo ahora estoy en condiciones de apreciar, sino con mucho mayor motivo la influencia de la gran obra de Defoe en mis primeros años y más tarde —lo principal de todo y por encima de todo— el primer volumen del *Cosmos*, de Humboldt, sus *Tableaux de la Nature*, y las fascinantes monografías de Karl Ritter sobre el árbol del té, el camello, etc.

Otra observación que debe quedar grabada en las mentes de los que preparan planes de reforma para la educación geográfica es que no puede haber una enseñanza sólida en geografía mientras siga como está en la ma-

yoría de nuestras escuelas la enseñanza de las ciencias matemáticas y físicas. ¿De qué sirve dictar brillantes lecciones en climatología avanzada si los alumnos nunca han tenido una concepción concreta de superficies y ángulos de incidencia, si nunca han hecho superficies y nunca han trazado líneas de intersección a diferentes ángulos? ¿Podemos hacer comprender a nuestros oyentes las nociones de masas de aire, de corrientes y de torbellinos mientras no estén familiarizados con las leyes principales de la mecánica? Hacerlo significaría simplemente participar en ese tipo de instrucción que, por desgracia, se extiende con demasiada rapidez, el conocimiento de simples palabras y de términos técnicos, sin que debajo exista verdadero conocimiento. La enseñanza que se da en ciencias exactas debe ser mucho más amplia y profunda de lo que es actualmente. Y también debe volverse más concreta. ¿Acaso se puede esperar que nuestros alumnos nos escuchen con atención cuando les hablamos de la distribución de las plantas y de los animales en la superficie de la tierra, de los asentamientos humanos, y de otros hechos análogos, si no se les ha acostumbrado a realizar por sí mismos una descripción completa de una determinada región, a mapearla, a describir su estructura geológica, a mostrar la distribución de las plantas y de los animales sobre su superficie, a explicar por qué los habitantes de los pueblos se han instalado en un emplazamiento determinado, y no más arriba, en un calle, y, sobre todo, si no se les ha enseñado a comparar su propia descripción con otras semejantes realizadas para otras regiones de otros países? Por muy buenos que sean los mapas en relieve de continentes que pongamos en manos de nuestros niños, nunca les acostumbraremos a una comprensión completa y nunca les aficionaremos a los mapas si no han hecho mapas por sí mismos —esto es, hasta que no hayamos puesto una brújula en sus manos, les hayamos llevado a campo abierto y les hayamos dicho: «Aquí tienes un paisaje; recorriéndolo con tu brújula tienes todo lo necesario para cartografiarlo; ve y cartografialo.» Y no es necesario insistir en qué placer es para un chico de quince años deambular solo por los bosques, por los caminos, por las orillas de los ríos, y tenerlos todos —bosques, caminos y ríos— dibujados en una hoja de papel; ni tampoco es necesario decir lo fácilmente que se obtienen buenos resultados (lo sé por propia experiencia escolar) cuando el conocimiento geométrico se ha vuelto concreto al haberle sido aplicadas mediciones en el campo.

(...)

Pero esto no es todo. Incluso si toda nuestra educación se fundamentara en las ciencias naturales, los resultados alcanzados serían todavía muy pobres si el desarrollo intelectual general de nuestros niños fuera descuidado. El resultado final de todos nuestros esfuerzos en materia de educación debe ser precisamente ese «desarrollo general del intelecto»; y, a pesar de ello, es lo último que se enseña. Se puede ver, por ejemplo, en Suiza, verdaderos palacios que albergan colegios; se puede encontrar en ellos las más selectas exhibiciones de materiales pedagógicos; los niños están muy adelantados en dibujo; conocen perfectamente los datos históricos; señalan en el mapa, sin vacilar, cualquier ciudad de consideración; determinan con fa-

ilidad a qué especie pertenecen muchas flores; conocen de memoria algunas máximas de Jean-Jacques Rousseau y repiten ciertas críticas de «las teorías de Lassalle»; al mismo tiempo, están completamente desprovistos de «desarrollo general»; a este respecto, la mayoría se encuentra rezagada con relación a muchos alumnos de los colegios más atrasados y más anclados en los viejos sistemas de enseñanza.

Tan escasa atención se presta al desarrollo general del escolar que no estoy seguro de ser completamente entendido en lo que estoy diciendo, por lo que voy a poner un ejemplo. Váyase, por ejemplo, a París, Ginebra o Berna; éntrese en un café, en una cervecería donde los estudiantes tengan costumbre de reunirse, y participese en su conversación. ¿De qué hablan? De mujeres, de perros, de alguna característica de determinado profesor, quizá de remo; o —en París— de algún acontecimiento político del día, intercambiando algunas frases tomadas de los periódicos de moda. Y váyase ahora a un cuarto de estudiantes en el Vassili Ostrov de San Petersburgo, o al célebre Sivtseff Ravine de Moscú. La escena cambia, y aún más los temas de conversación. Los temas de discusión son, en primer lugar, la *Weltanschauung* —la Filosofía del Universo— pacientemente elaborada por cada estudiante por separado o por todos juntos. Un estudiante ruso puede no tener botas con que ir a la Universidad, pero tendrá, en cambio, su propia *Weltanschauung*. Kant, Comte y Spencer les son familiares y, mientras consumen innumerables tazas de té, o mejor dicho, de agua de té, la importancia relativa de estos sistemas filosóficos es cuidadosamente debatida. La *Anschauungen* económica y política puede diferir en Vassili Ostrov o en Sivtseff Ravine, pero Rodbertus, Marx, Mill y Chernyshevsky son discutidos y comentados con interés por todas partes. Es seguro que la «Moral evolucionista» de Spencer es ya un libro familiar en el Sivtseff Ravine y que se considera una vergüenza no conocerlo. Este ejemplo explica lo que entiendo por «desarrollo general»: la capacidad y la afición por razonar sobre temas muy alejados de la mediocridad de nuestra vida cotidiana; el más amplio desarrollo de la mente; la aptitud para percibir las causas de los fenómenos, para razonar sobre ello.

¿En qué radica la diferencia? ¿Se nos enseña mejor en las escuelas rusas? Claro que no. Las palabras de Pushkin: «Ninguno hemos aprendido demasiado y lo hemos hecho de forma azarosa» siguen siendo tan ciertas en lo que respecta al estudiante del Vassili Ostrov que al del Boulevard Saint-Michel o del Lago Lemán. Pero Rusia está viviendo una fase de su vida de mucha tensión impuesta al desarrollo general de los jóvenes. Un estudiante de Universidad, o de los cursos superiores de instituto, que se limite a leer los libros de clase, será despreciado por sus compañeros y no respetado por la sociedad. Como consecuencia de una peculiar fase de despertar intelectual que estamos atravesando, la vida fuera del centro de enseñanza impone esta condición. Hemos tenido que someter a revisión todas las formas previstas de nuestra vida; y, al estar íntimamente relacionados entre sí todos los fenómenos sociales, no podemos hacerlo sin considerarlos desde una perspectiva superior. La escuela, a su vez, ha respondido a esta nece-

sidad creando un tipo especial de profesor —el profesor de literatura rusa. El *utchtitel slovesnosti* constituye un muy peculiar y muy simpático tipo de la escuela rusa. Casi todos los escritores rusos están en deuda con él, por el impulso que de él han recibido para su desarrollo intelectual. Da a los estudiantes lo que ningún otro profesor puede dar en sus clases específicas: recapitula el reconocimiento adquirido; proyecta una visión filosófica de él; hace razonar a sus alumnos sobre los temas que no se enseñan en la escuela. (...)

(...) En cada etapa de desarrollo de un joven alguien debe ayudarle a recapitular el conocimiento adquirido, a poner de manifiesto la relación existente entre las diversas categorías de fenómenos que son estudiados por separado, a ampliar horizontes ante sus ojos, a acostumbrarle a las generalizaciones científicas.

Pero el profesor de literatura se ocupa forzosamente tan sólo de una categoría de instrucción filosófica —el mundo psicológico; mientras que se requieren las mismas generalizaciones, la misma capacidad filosófica para el conjunto de las ciencias naturales. Las ciencias naturales deben de tener su propio *utchtitel slovesnosti* que debe poner de manifiesto las relaciones que existen entre todos los fenómenos del mundo físico, y desarrollar ante sus oyentes el tema de la belleza y la armonía del Cosmos. La filosofía de la naturaleza será, con toda seguridad, considerada algún día como parte necesaria de la educación; pero en el estado actual de nuestras escuelas ¿quién mejor para hacerse cargo de esta labor que el profesor de Geografía? No en vano el Cosmos fue escrito por un geógrafo.

(...)

¿Dónde encontrar profesores para llevar a cabo esta inmensa tarea de educación? Esta es, se nos dice, la gran dificultad que conlleva todo intento de reforma de la enseñanza. ¿Dónde encontrar, de hecho, varios cientos de miles de Pestalozzis y Frobel, que den una instrucción verdaderamente sólida a nuestros niños? Seguramente no en las filas de ese triste ejército de maestros a los que condenamos a enseñar toda su vida, desde la juventud hasta la tumba; que son enviados a un pueblo, donde carecen de toda relación intelectual con gente culta, y que pronto se acostumbran a considerar su trabajo como una maldición. Seguramente no en las filas de aquellos que ven en la enseñanza una profesión asalariada, y nada más. Sólo caracteres excepcionales pueden seguir siendo buenos profesores en estas condiciones hasta una edad avanzada. Estos hombres y mujeres inapreciables deben constituir, valga decirlo, los hermanos mayores de un ejército de enseñantes, cuyas filas deben nutrirse con voluntarios orientados en su labor por aquellos que han consagrado toda su vida a la noble tarea de la pedagogía. Jóvenes, hombres y mujeres, que dediquen unos años de su vida a la enseñanza —no porque vean en la enseñanza una profesión, sino porque les mueve el deseo de ayudar a sus jóvenes amigos en su desarrollo intelectual; gente de más edad que esté dispuesta a consagrar un determinado número de horas a enseñar temas de su preferencia —unos y otros constituirán probablemente el ejército de ense-

ñantes en un sistema de educación menos organizado. En todo caso, está claro que no es precisamente convirtiendo a la enseñanza en una profesión asalariada como conseguiremos una buena educación para nuestros niños, y mantendremos en nuestros pedagogos ese espíritu abierto y receptivo que es imprescindible para acomodarse a las crecientes necesidades de la ciencia. El profesor sólo será un verdadero profesor cuando sienta verdadero amor tanto por los niños como por los temas que enseña, y este sentimiento no puede perdurar durante años si la enseñanza es tan sólo una profesión. Personas dispuestas a dedicar sus energías a la enseñanza y suficientemente capaces para hacerlo no faltan en nuestra sociedad. Falta saber cómo descubrirlas, cómo interesarlas por la educación y combinar sus esfuerzos; y en sus manos, con la ayuda de gente más experimentada, nuestros colegios serán muy pronto diferentes de como son ahora. Serán lugares donde las jóvenes generaciones asimilarán el conocimiento y la experiencia de las más viejas, mientras que éstas, al contacto con las primeras, recuperarán nuevas energías para un trabajo conjunto en beneficio de la humanidad.

EL PENSAMIENTO GEOGRAFICO CLASICO

Una de las dificultades que hevon verlar fuertemente a la en-  
fines geográficas en la descripción de las regiones. El autor tiene más o menos  
adapta en la descripción de las regiones. El autor tiene más o menos  
lo que en principio podría creerse, se refiere en realidad a la propia  
capacidad que se tiene de la geografía. Si una conciencia se encuentra en  
una comprensión que hay que aplicar a otros conocimientos, trabajos  
mismo que la búsqueda de las divisiones convencionales resulta más a  
dillo. El autor entiende que el mejor conocimiento. Pero para que el  
trabajo sea el contrario, tanto a la geografía como que además, el autor  
cambio de aspecto. Los hechos se aplican según el orden que el que  
apropio. Si se separa lo que se debe explicar, si se tiene la idea de  
apenas, se puede que relación natural; es imposible explicar el co-

Paul Vidal de la Blache (1873-1957) *Leçon de géographie* 1908  
Lectures de géographie, III, 111 y 112 pp. 194212 y 294204.  
Vidal de la Blache, P. (1911) "Les conditions générales de la géographie," *Revue de géographie*, XIII, 194, pp. 38-59.  
Vidal de la Blache, P. (1911) *La France de l'Est* (Paris: Armand Colin).  
Vidal de la Blache, P. (1919) *Leçon de géographie*, Paris: Armand Colin.  
Vidal de la Blache, P. (1921) *Leçon de géographie*, Paris: Armand Colin.  
Vidal de la Blache, P. (1921) *Leçon de géographie*, Paris: Armand Colin.  
Vidal de la Blache, P. (1921) *Leçon de géographie*, Paris: Armand Colin.  
Vidal de la Blache, P. (1921) *Leçon de géographie*, Paris: Armand Colin.