

XEOGRAFÍA • 11

Jacobo García Álvarez, Daniel Marías Martínez

Departamento de Geografía
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Madrid
28049 Madrid
Tfno. 91 397 45 77
E-mail: jacobo.garcia@uam.es; danielmarias@uam.es

**NACIONALISMO Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN LA ESPAÑA DEL
SIGLO XX. UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LOS MANUALES DE
BACHILLERATO**

CONSELLO EDITOR:

Xoaquín Álvarez Corbacho,
Economía Aplicada. UC;
Manuel Antelo Suárez,
Fundamentos da Análise Económica. USC;
Juan J. Ares Fernández,
Fundamentos da Análise Económica. USC;
Xesús Leopoldo Balboa López,
Historia Contemporánea. USC;
Xosé Manuel Beiras Torrado,
Economía Aplicada. USC;
Joam Carmona Badía,
Historia e Institucións Económicas. USC;
Luis Castañón Llamas
Economía Aplicada. USC;
Xoaquín Fernández Leiceaga,
Economía Aplicada. USC;
Lourenzo Fernández Prieto,
Historia Contemporánea. USC;
Ignacio García Jurado,
Estatística e Investigación Operativa. USC;
Mª do Carmo García Negro,
Economía Aplicada. USC;
Xesús Giraldez Rivero,
Historia e Institucións Económicas. USC;
Wenceslao González Manteiga,
Estatística e Investigación Operativa. USC;
Manuel Jordán Rodríguez,
Economía Aplicada. USC;
Rubén C. Lois González,
Xeografía. USC;
Edelmiro López Iglesias,
Economía Aplicada. USC;
José A. López Taboada,
Historia e Institucións Económicas. USC;
Alberto Meixide Vecino,
Fundamentos da Análise Económica. USC;
Emilio Pérez Touriño,
Economía Aplicada. USC;
Miguel Pousa Hernández
Economía Aplicada. USC;
Albino Prada Blanco,
Economía Aplicada. UV;

Carlos Ricoy Riego,
Fundamentos da Análise Económica. USC;
José Mª da Rocha Álvarez,
Fundamentos da Análise Económica. UV;
Xavier Rojo Sánchez,
Economía Aplicada. USC;
José Santos Solla,
Xeografía. USC;
Juan Surís Regueiro,
Economía Aplicada. UV;
Manuel Varela Lafuente,
Economía Aplicada. UV;

COORDINADORES DA EDICIÓN:

- **Área de Análise Económica**
Juan J. Ares Fernández

- **Área de Economía Aplicada**
Manuel Jordán Rodríguez

- **Área de Historia**
Lourenzo Fernández Prieto

- **Área de Xeografía**
Rubén C. Lois González,

ENTIDADES COLABORADORAS

Fundación Caixa Galicia
Consello Económico e Social de Galicia
Fundación Feiraco
Instituto de Estudos Económicos de
Galicia Pedro Barrié de la Maza

Edita: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela

ISSN: 1138 - 2708

D.L.G.: C-1687-97

ÍNDICE

	Pág.
Resumen.....	2
Abstract.....	2
1.- Introducción: nacionalismo y educación geográfica.....	3
2.- Galleguismo y territorio (1920-1936): la construcción geográfica de una identidad.....	5
3.- El período franquista: Geografía, escuela y nacional-catolicismo (1939-1970)....	12
4.- Afirmación nacional y enseñanza de la Geografía en la España de las Autonomías: los casos de Cataluña y el País Vasco.....	22
5.- A modo de conclusión.....	30
Agradecimientos.....	32
Bibliografía.....	32

RESUMEN: La institucionalización educativa de la Geografía en España y en otros países de Europa ha estado estrechamente vinculada, desde su mismo origen, a las políticas de construcción nacional. Nacionalismos y regionalismos de signo muy dispar han empleado argumentos y representaciones geográficos para construir su propio discurso y, cuando han podido, se han servido de la educación como vehículo de transmisión de su ideario territorial. Los libros de texto de Geografía constituyen, en tal sentido, una importante fuente para el estudio de las complejas y variadas relaciones que se establecen entre la enseñanza, el territorio y la socialización de las identidades e ideologías nacionales.

Este trabajo se compone de cuatro partes principales. En la primera se plantean, de forma resumida, algunas consideraciones teóricas de tipo general sobre las relaciones entre el nacionalismo y la educación geográfica, y en particular sobre el papel de los libros de texto de Geografía. En las siguientes se revisan, sucesivamente, la plasmación de esas relaciones en tres contextos y momentos particulares de la España del siglo XX: el galleguismo anterior a la Guerra Civil; el franquismo; y el Estado de las Autonomías (con especial atención a los casos de Cataluña y el País Vasco). Entre las diversas fuentes utilizadas en el estudio, se ha prestado especial atención a los libros de texto de Geografía de Bachillerato.

PALABRAS CLAVE: España, siglo XX, nacionalismos y regionalismos, educación, Geografía e Historia, libros de texto, franquismo, Galicia, Cataluña, País Vasco.

Nationalism and Geographical education in 20th Century Spain. An approach from secondary school textbooks

ABSTRACT: Academic institutionalization of Geography in Spain and other European countries has been closely linked, from its very first beginning, to nation-building policies. Nationalist and regionalisms discourses have frequently used geographical ideas and representations and education system as a vehicle to communicate and promote their particular territorial world view. Geography textbooks provide, therefore, an important source for studying the complex, various relationships between teaching, territory and the socialization of national identities and ideologies .

This paper is divided in four main parts. In the first one, some brief, general theoretical reflections are made on the links between nationalism and geographical education, and in particular, on the role of Geography textbooks. In the following parts we examine, successively, the expression of those relationships on three different contexts and moments in 20th Century Spain: 1920-1936 Galician Nationalism; the dictatorship of Franco (1940-1975); and the current, so-called State of Autonomies (from 1978 onwards), with special attention to Catalonia and Basque Country Autonomous Communities. Among the sources being analysed, this study concentrates on Geography secondary education textbooks.

KEYWORDS: Spain, 20th century, nationalisms and regionalisms, education, Geography and History, textbooks, Franco's regime, Galicia, Catalonia, Basque Country.

1.- INTRODUCCIÓN. NACIONALISMO Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA¹

El tema objeto de este trabajo –la relación entre el nacionalismo y la enseñanza de la Geografía en la España del siglo XX– constituye, desde nuestro punto de vista, un asunto apasionante y, a la vez, espinoso, que en los últimos años ha suscitado, como es sabido, encendidas polémicas de carácter académico, político e ideológico.

La magnitud de la cuestión merece, por lo pronto, algunas consideraciones generales. En los últimos veinte años, sobre todo, historiadores de la ciencia, geógrafos, historiadores de la educación e historiadores contemporáneos han señalado la estrecha conexión que ha existido, tradicionalmente, entre el nacionalismo y el desarrollo e institucionalización académica de la Historia y la Geografía.

La importancia de la Historia y del discurso histórico en la retórica nacionalista, esto es, del pasado como argumento de identidad y de la disciplina ocupada de estudiarlo como vehículo de construcción identitaria, ha sido ampliamente estudiada y demostrada en muy distintos países, y se ha probado también en el caso de España, tanto en los nacionalismos de signo español como en los “periféricos” o de ámbito subestatal².

Aunque las naciones y los nacionalismos son fenómenos surgidos, en sentido estricto, a fines del XVIII, los ideólogos nacionalistas necesitaban establecer lazos de continuidad entre el pasado y el presente, encontrar orígenes remotos y esencias permanentes que les aportaran legitimidad política. A esa tarea contribuyeron de manera fundamental los historiadores, principales responsables de seleccionar –de “gestionar”, como apunta el título de un libro reciente (Pérez Garzón *et al.*, 2000)– la memoria (y el olvido) en términos prioritariamente nacionales.

Las tácticas en ese sentido fueron múltiples: los sucesos conocidos se reordenaron en torno al eje de lo nacional, de acuerdo con un modelo presentista y teleológico; la historia del país fue explicada en el marco de los límites político-territoriales de los Estados actuales, como si tales límites hubieran existido, más o menos invariables, desde siempre; se minimizó o suprimió lo contradictorio; se crearon o exaltaron tradiciones y mitos fundacionales; los problemas propios pasaron a explicarse en muchos casos en función de un “enemigo” o de unos “enemigos” nacionales exteriores, etc. La propia inserción de la Historia como materia obligatoria en los sistemas educativos públicos instaurados por los Estados liberales, que se lleva a cabo desde mediados del XIX, respondió en buena parte al deseo de sus élites de socializar al mayor número posible de ciudadanos en las ideologías y valores del poder establecido, y entre ellos, en la conciencia de pertenecer a una nación común a la que se atribuyeron, de inmediato, raíces lo más remotas posibles.

Pero también la introducción de la Geografía en las escuelas y los institutos de Bachillerato, que se produce en las mismas fechas que la Historia (y a menudo vinculada a ésta como parte de una materia común), obedeció en gran medida a un

¹ Jacobo García Álvarez es Becario Posdoctoral de la Comunidad de Madrid y Profesor Asociado de Análisis Geográfico Regional en el Departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Madrid; Daniel Marías es Becario de Formación de Personal Investigador de la Comunidad de Madrid. Algunos de los aspectos expuestos en el presente trabajo han sido adelantados en publicaciones anteriores (en especial García Álvarez, 1998ab, 2002; García Álvarez y Marías Martínez, 2001).

² Sobre la relación entre la Historia y los nacionalismos contemporáneos, véanse, por ejemplo, Smith (1996) y López Facal (1999).

deseo patriótico y de construcción nacional. La afirmación no puede extrañar: geógrafos actuales han subrayado con acierto que los nacionalismos constituyen, por definición, “ideologías territoriales”, que definen y clasifican a las personas, sobre todo, antes que por su pertenencia a una clase social determinada, por la pertenencia a un territorio concreto; y que se apoyan, sustancialmente, en los sentimientos de identidad y de apego que la mayoría de los habitantes experimentan respecto a sus entornos de nacimiento o de vida³.

Utilizándola como marco espacial básico para la descripción regional del mundo, la Geografía escolar reprodujo y contribuyó, como la Historia, a objetivar la división política del planeta en Estados-nación, frente a otros posibles marcos territoriales de estudio. La enseñanza del territorio del Estado-nación propio implicó, además, un ejercicio de construcción retórica o discursiva.

Supuso, por ejemplo, destacar los rasgos comunes y minimizar las diferencias interiores existentes en cada Estado, así como codificar unos estereotipos sobre los caracteres esenciales del medio físico y de los habitantes. La misma idea de la existencia de un “espíritu” o “carácter nacional”, tan frecuentada desde la Edad Moderna, emana de una personificación de carácter esencialmente geográfico, como es la de considerar a la población de un determinado ámbito espacial (en este caso el Estado-nación) como si fuera un individuo colectivo y homogéneo.

Aun a riesgo de distorsionar la realidad, las geografías nacionales tendieron, por lo común, a realizar una presentación laudatoria de los paisajes y recursos propios del país, de sus bellezas y riquezas naturales y humanas, con el afán de suscitar la admiración y el orgullo del niño por su patria. Junto a ello, determinados paisajes fueron elevados a la categoría de símbolos y algunos factores físicos se presentaron como elementos modeladores y determinantes de la “personalidad nacional”, suministrando un largo abanico de argumentos y representaciones espaciales a la interpretación de la historia particular de cada pueblo.

La narrativa geográfica de la nación fue desarrollada a través de lenguajes e instrumentos muy diversos: descripciones verbales, cartografía, inventarios estadísticos, censales y catastrales, dibujos y fotografías, etc. La contribución de casi todos ellos ha merecido, recientemente, la atención de los especialistas.

Así, por ejemplo, Benedict Anderson (1993) ha destacado el papel desempeñado por el mapa en un doble sentido: de un lado, como modo de reforzar la apariencia de antigüedad y estabilidad temporal de los Estados modernos, a través de la cartografía histórica; de otro, como auténticos iconos o logotipos de la idea nacional, como imágenes que contribuyeron decisivamente a consolidar la imagen mental de un concepto abstracto en los términos visibles de un espacio territorial limitado. Silvana Patriarca (1996) ha ilustrado, para el caso de Italia, las relaciones anudadas entre las ciencias estadísticas y los procesos de construcción nacional en la segunda mitad del siglo XIX. Y autores como Anssi Paasi (1999), William Marsden (2001) y Susan Schulten (2001) se han detenido en la función de los libros de texto de Geografía como instrumentos creadores y reproductores de ideas, imágenes y estereotipos sobre las regiones, habitantes y paisajes de los Estados-nación contemporáneos.

El interés social y académico por los objetos didácticos materiales (y en especial por el libro de texto), así como por los discursos e ideologías vinculados a los mismos,

³ La bibliografía geográfica sobre nacionalismos y, en general, ideologías territoriales es ya amplia. Con carácter general, pueden verse los trabajos de Nogué (1998), Herb (1999) y García Álvarez (2002, en especial el Capítulo Primero).

se ha avivado considerablemente en los últimos decenios. Como ha señalado Agustín Escolano, los manuales escolares constituyen, en cierto modo, “espacios de la memoria”, en los que se han reflejado y objetivado al mismo tiempo, en primer lugar, la cultura académica de cada época; en segundo lugar, los modos de apropiación de esa cultura por los maestros; y, en tercer lugar, las imágenes dominantes en la sociedad que los produce: valores, actitudes, ideologías, estereotipos, etc. (Escolano, 1998).

Pero además, el libro de texto escolar ha conformado, desde su incorporación a los sistemas educativos nacionales, un producto cultural políticamente intervenido, un trasmisor eficaz de las ideologías y valores de los grupos y las instituciones dominantes en cada momento. Su potencial no sólo para describir y representar el mundo, sino también para construir y modelar las ideas y las imágenes que nos formamos acerca de él ha sido analizado, en los últimos años, desde diversas perspectivas. Su participación en la configuración y socialización del concepto y la iconografía de la nacionalidad es, hoy día, bien conocida para el caso de la Historia, pero ha recibido mucha menos atención en el seno de la Geografía.

2.- GALLEGUISMO Y TERRITORIO: LA CONSTRUCCIÓN GEOGRÁFICA DE UNA IDENTIDAD (1920-1936)

La conciencia del potencial patriótico de los discursos y representaciones geográficas se advierte en España desde mediados del siglo XIX (Capel *et al.*, 1983), aunque no es hasta finales de dicha centuria cuando este tipo de conexiones se plantea de manera detenida y explícita. En los preámbulos de la crisis de conciencia generalizada que culmina con el desastre del 98, los regeneracionistas habían percibido claramente las posibilidades prácticas y políticas de la enseñanza de la Geografía.

Algunos de sus principales representantes, como Joaquín Costa, Lucas Mallada y Ricardo Macías Picavea, propugnaban el desarrollo de esta disciplina como pilar esencial para una educación patriótica que debía no sólo estimular el interés y el afecto del alumno hacia el territorio español, sino además proporcionar a los políticos y los ciudadanos en general una visión precisa y rigurosa del aquél, identificando sus principales posibilidades y limitaciones, de manera que éstas pudieran aprovecharse o corregirse en lo posible⁴.

Como bien han expuesto Josefina Gómez Mendoza y Nicolás Ortega Cantero (1987), la regeneración de España aparecía ante los ojos de estos ideólogos, así como de algunos de sus epígonos, como un empeño patriótico que no podía alcanzarse sin la participación del conocimiento geográfico: “la base del patriotismo”, decía resueltamente Azorín en 1916, “es la geografía”. Y esos mismos argumentos, aunque aplicados a otra escala y a otro tipo de “patriotismo”, en este caso de carácter subestatal, participan también en el notable desarrollo del excursionismo deportivo, el naturalismo científico y el conocimiento geográfico regional que tuvo lugar en Cataluña entre 1880 y 1936, vinculado, de forma más o menos directa, al ascenso del catalanismo político (García Ramón y Nogué, 1994; Hernando, 2001).

⁴ Sobre el particular véase Gómez Mendoza y Ortega Cantero (1987). Sobre el desarrollo de la Geografía española desde comienzos del siglo XX, hasta la Guerra Civil, puede verse Bosque Maurel (1990), Albacete García (1993) o Luis Gómez (1985: 129-146). Sobre la historia de la educación en España en este periodo es útil el resumen de Capitán Díaz (2000: 91-241).

Pero quizá sea en Galicia, en la Galicia del período comprendido entre 1920 y 1936, donde el discurso geográfico y, más ampliamente, los argumentos y representaciones de tipo territorial, cuajaron de manera más clara y diversa en un proceso (intelectual, político, ideológico) de construcción “nacional” o “regional”. La cuestión ha sido analizada en extenso en otras aportaciones⁵, por lo que aquí nos limitaremos a resumir algunos de sus aspectos principales.

Los argumentos fundacionales de una conciencia diferencial gallega se forjan esencialmente, como es sabido, durante el llamado *Rexurdimento* literario e historiográfico iniciado en la década de 1860, y participan en su mayor parte de una concepción romántica o “histórico-organicista” de la nacionalidad, en la que, al lado de la defensa de la lengua vernácula, resulta central la tesis, desarrollada particularmente por Manuel Martínez-Murguía, de un origen étnico remoto y singular –el conocido mito céltico–⁶.

Como ocurriera paralelamente en Cataluña, la defensa de la autonomía política o administrativa de Galicia se planteó primero desde posiciones estrictamente “regionalistas”, avanzando desde los últimos años de la década de 1910 hacia un discurso nacionalista, que, llegada la II República, se aglutinó políticamente en torno al *Partido Galeguista* (1931-1936), consiguió un apoyo electoral estimable (aunque muy inferior al de los nacionalismos vasco y catalán), y contribuyó decisivamente a la elaboración y aprobación popular del Estatuto de Autonomía, desbaratado por el estallido de la Guerra.

Es en esta fase nacionalista del galleguismo cuando, conjugados con los de tipo lingüístico, étnico e histórico, los argumentos de tipo geográfico y territorial se incorporan al mismo de forma central, hasta el punto de que puede decirse que los ideólogos principales de esta etapa efectuaron una suerte de “construcción geográfica” de la identidad gallega. La introducción y la importancia concedida a este género de razonamientos obedece, por lo pronto, al protagonismo personal de las dos máximas figuras, junto con Castelao, del galleguismo de preguerra: los ourensanos Vicente Martínez-Risco (1884-1963) y, sobre todo, Ramón Otero Pedrayo (1888-1976), quienes, tanto por su formación como por su actividad profesional, conocían en profundidad las ideas de la tradición geográfica moderna⁷.

Pero además hay otras razones, no estrictamente personales, que facilitan un encaje notable de los argumentos territoriales en el discurso galleguista de la preguerra. En primer lugar, los estudios geográficos se incorporaron a una empresa intelectual y científica más amplia acometida por los *galeguistas* de este período, la de intentar superar el vacío general que existía en el conocimiento científico moderno de Galicia. Ni siquiera en la Universidad de Santiago de Compostela, la única que funcionaba

⁵ García Álvarez (1998 a, 1998 b, 2000). Algo ha apuntado también el profesor Santos Solla (1999).

⁶ La bibliografía sobre la historia del galleguismo anterior a la Guerra Civil es muy abundante. Con carácter de conjunto, cabe citar el trabajo de Beramendi y Núñez (1995).

⁷ Risco y Otero constituyeron el eje de la llamada, por los especialistas en la historia contemporánea gallega, “generación Nós” o “Grupo de Ourense”. La biografía del primero y su contribución a las principales manifestaciones ideológicas, políticas y culturales del primer nacionalismo gallego han sido analizadas, entre otros, por Bobillo (1981), Casares (1981a) y Beramendi (1981); las del segundo, por Baliñas (1978-1980), Casares (1981b) y Quintana y Valcárcel (1988). Recuérdese que Otero ocupó la cátedra de Geografía e Historia del Instituto de Bachillerato de Ourense entre 1921-1936 y 1948-1950, y que en 1950 obtuvo la primera cátedra de Geografía creada en la Universidad de Santiago, que ejerció hasta su jubilación (1958).

entonces en la región, se impartían materias específicamente dedicadas a Galicia. En el deseo de paliar esta situación se sitúa la fundación de la revista cultural *Nós* (Ourense, 1920-1936) y el *Seminario de Estudos Galegos* (Santiago, 1923-1936, en adelante SEG), dentro de las cuales se crean, entre otras varias, secciones propias de Geografía, dirigidas ambas por Otero Pedrayo⁸.

Al impulso, en buena parte, de las preocupaciones galleguistas, el desarrollo y la sistematización del conocimiento territorial de la región progresan de forma considerable en los dos decenios previos a la Guerra Civil. Algunos hitos nos parecen especialmente reseñables.

En 1916 el pedagogo José María Crespo Rodríguez, profesor de la Escuela Superior del Magisterio de Pontevedra (luego lo sería de la de Santiago), publica el primer manual de Geografía dedicado específicamente a Galicia, escrito en castellano (Rodríguez, 1916); algunos años después Otero elabora las primeras síntesis científicas modernas, incorporando los métodos y conceptos de la tradición geográfica dominante en la Europa de la época⁹; y entre 1935 y 1936 se publican los dos primeros libros de texto escolares de Geografía en lengua gallega: la *Semblanza Xeográfica da Nosa Terra*, de M. Torres, y la *Nova Xeografía Galega prás Escolas*, de Luis Barreiro Paradela, maestro y colaborador del SEG, destinada a los profesores de Enseñanza primaria (*figura 1*).

En el seno de ese descubrimiento general, los galleguistas atribuían a la promoción y enseñanza de la Geografía una serie de potenciales patrióticos, similares a los que enunciaron los regeneracionistas del XIX. Las palabras de José María Rodríguez resultan particularmente elocuentes al respecto:

“El conocimiento de la Geografía regional entraña un interés vital. Contribuye a nuestro mejoramiento y prosperidad. Y además es un deber primordial (...) Sólo conociendo a fondo este suelo pueden ser gobernados con acierto sus habitantes y utilizados con provecho sus elementos de riqueza. Los buenos gallegos debemos mover aquellos resortes que despierten en el alma enérgica afecciones, para que nuestra Patria chica sea honrada y enaltecida en todo el mundo (...) La enseñanza de la Geografía especial de Galicia constituye un deber de patriotismo regional” (Rodríguez, 1916: 9-12 y 71).

⁸ En la del SEG colaboraría un nutrido grupo de intelectuales galleguistas, entre ellos Ramón Martínez López, Antón Fraguas y Fraguas, Xurxo Lorenzo Fernández, Alfonso Vázquez Martínez, Sebastián González García-Paz, Xosé Filgueira Valverde, Vicente Risco, Florentino Cuevillas, Xosé Ramón Fernández-Oxea y Francisco Lanza, aunque de todos ellos sólo Otero llegó a desarrollar una producción geográfica de entidad.

⁹ Entre la obra geográfica de Otero de temática gallega realizada con anterioridad a la guerra destacamos: “Encol da aldeia” (1922); *Guía de Galicia* (1926); *Síntesis Xeográfica de Galicia* (1926); *Problemas de Xeografía Galega. Notas encol das formas de poboazón labrega* (1928); *Paisajes y problemas geográficos de Galicia* (1928); el libro de viaje *Perelinaxes* (1929); y el capítulo correspondiente a Galicia de la voluminosa *Geografía Universal* editada por el Instituto Gallach (1928-1931), en la que colaboraron algunos de los principales geógrafos españoles de la época. La significación de la obra geográfica de Otero Pedrayo ha sido resumida en varias ocasiones, con ocasión de homenajes y aniversarios (en este sentido puede verse, por ejemplo, el trabajo de Augusto Pérez Alberti, 1987). Sin embargo, y al contrario que sobre otras de las principales facetas de su producción y personalidad, falta todavía un análisis planteado con el detenimiento que merece, sin duda, la riqueza y originalidad de esta parte de su producción.

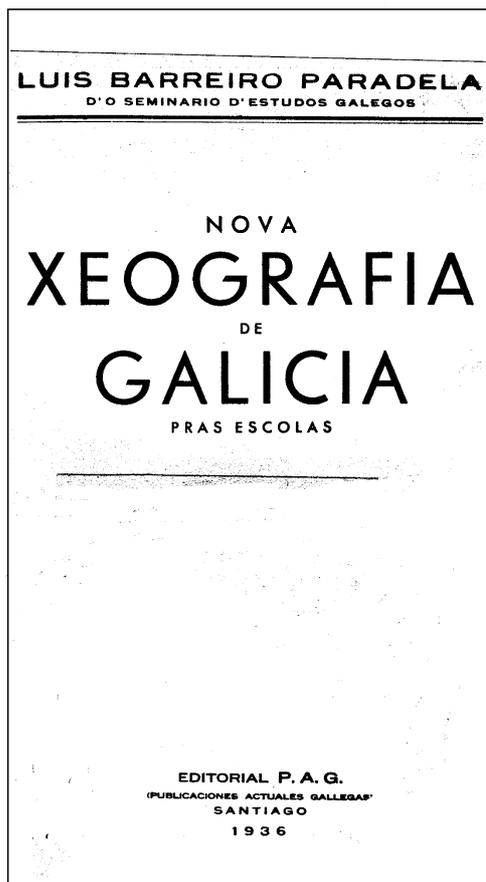
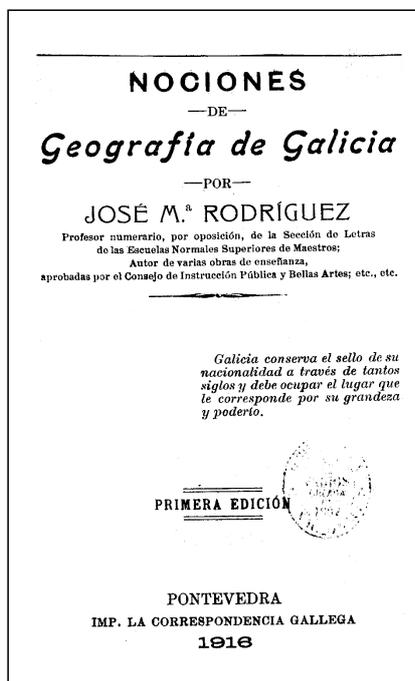


Figura 1.- Portadas de los manuales de J. M. Rodríguez (1916) y L. Barreiro Paradelo (1936) y de la *Síntesis...* de R. Otero Pedrayo (1926).

Y el “programa pedagógico galeguista” que, por encargo de la III Asamblea Nazionalista Galega, diseña y publica Risco en la revista *Nós*, propone la enseñanza de la Geografía de Galicia como punto de partida con argumentos muy parecidos: “La Geografía — señala Risco— debe ser la base de todo lo que un gallego tenga que saber en relación con su tierra”. De un lado, por su valor práctico y aplicado: “para conocer [...] el partido que podemos sacar de sus recursos naturales, para nuestro mejoramiento económico y social”. De otro, por su capacidad para excitar la adhesión emocional al territorio propio: “Para el cultivo del sentimiento gallego, para dar a los niños el amor de la Tierra, es indispensable el estudio de la Geografía. Conviene que el hombre conozca lo que ha de amar” (Risco, 1921; traducción propia)¹⁰.

Barreiro Paradela, que desarrolla ampliamente la propuesta esbozada por Risco, estimaba que la Geografía debía ante todo descubrir a los alumnos “la esencia de la tierra propia” e imbuirles de “un sentimiento filial para con el medio”, y que sólo cultivando este sentimiento desde la educación primaria podría arraigar con fuerza un galleguismo “hecho desde abajo”, que superara el reducido círculo de las elites intelectuales (Barreiro Paradela, 1936: 5-6).

Los galleguistas criticaban duramente, por otra parte, la deficiente utilidad práctica que suponía para Galicia el sistema educativo estatal vigente: en primer lugar, porque se dedicaba una atención mínima a los problemas y realidades regionales y se enseñaba exclusivamente en una lengua —la castellana— que la inmensa mayoría de la población gallega tenía dificultades para entender, por no ser la materna; y en segundo lugar, porque seguía basándose en su mayor parte en métodos didácticos eminentemente descriptivos y memorísticos, que agravaban la ignorancia y el distanciamiento generalizado del pueblo respecto de sus realidades próximas y cotidianas.

Abrazando el ideario de la “Escuela activa” y la tradición de la Institución Libre de Enseñanza, el galleguismo entendía que dar prioridad a la Geografía de la propia región sobre la de otras escalas (“antes que nada”, propone Risco, “debe enseñarse la Geografía de Galicia, luego la de España, después la Universal”) no era sólo una cuestión ideológica, sino una manera de renovar y modernizar la didáctica de esta ciencia (Risco, 1921). La enseñanza de la Geografía debía apoyarse, en tal sentido, no tanto sobre los libros, sino sobre todo en las realidades tangibles de la patria materna, la naturaleza y el paisaje, para proporcionar a los ciudadanos la capacidad de sentir, entender mejor y transformar positivamente sus lugares de vida.

En ese sentido Otero solicitó en las Cortes Generales de la II República la inclusión de temas gallegos en los programas escolares de la región y animó al profesorado local a que, entre tanto dicha reivindicación no fuera reconocida, enseñara y buscara sobre el terreno lo que no podía encontrar en los programas oficiales:

“Cualquiera que sean los programas oficiales, el maestro tiene espacio para explicar a los niños las grandes líneas de la faz geográfica e histórica de Galicia. No se precisa material de enseñanza. Está en los montes del horizonte, en los ríos que dibujan el suelo, en el seno de los bosques, en los castros envueltos de leyendas, en la portada esculpida primorosamente de la iglesia, en los cuentos, en los refranes y en los dichos de los viejos, tan amados y simbólicos para la tierna inteligencia de los niños. Las lecciones de la escuela deben completar, exaltar y ajustar con el mundo aquella pedagogía honda de todos los días del vivir y del trabajo. Cualquier acontecimiento del día —la llegada de un americano, la

¹⁰La sección “O que todo galego ten que saber”, publicada en la revista política oficial del nacionalismo gallego (*A Nosa Terra*, números 211, 212, 217, 218, 222 y 223; abril 1925-abril 1926) puede considerarse un desarrollo parcial de aquel plan, y comienza, justamente, con una “Síntesis Geográfica de Galicia” (cuyo autor no consta).

feria, la vendimia— da pie para explicar el papel de las tierras y las gentes de ultramar, la significación del comercio, el valor del trabajo de las viñas (...)” (Otero, 1930, traducción propia).

Pero además, rebasando esta faceta científica didáctica, aunque en estrecha relación con ella, el pensamiento político galleguista anterior a la Guerra Civil aparece salpicado de argumentos y razonamientos genuinamente geográficos. Éstos se emplean no sólo para definir las esencias de la identidad territorial propia (Galicia, es decir, el “Nosotros”), sino también las de otros referentes territoriales exteriores (esto es, el “Otro”, o más bien los “Otros”), a través de los cuales el galleguismo reforzó la definición del sujeto colectivo propio.

Y tanto en la percepción del “Nosotros” como en la de los “Otros”, tanto en su visión de Galicia como en la de sus referentes filiales o contrarios, los galleguistas de la preguerra utilizaron referentes cognitivos de naturaleza diversa, frecuentemente mezclados y no siempre fáciles de distinguir: referentes de carácter científico o académico, extraídos directamente del discurso dominante en la disciplina geográfica; referentes de carácter empírico-material, relacionados con las condiciones territoriales, económicas y sociales de la Galicia de la época; y referentes de tipo mítico o simbólico, ingrediente habitual y fundamental en casi todo los discursos nacionalistas.

Los argumentos de índole académica remiten en su mayoría al tema de las relaciones hombre-naturaleza y al concepto de “región natural”, claves en la Geografía de la época. Los galleguistas conciben la nación como una conjunción de etnia y territorio, o en palabras de Risco, “una población con unidad étnica que habita un territorio con unidad geográfica” (Risco, 1920a: 26). Más precisamente, es la relación histórica dilatada entre una “raza” (en este caso la céltica, cuyas esencias entendían vivas en las clases populares gallegas) y un medio geográfico singular (*a terra*, en la expresión preferida por los galleguistas) la que produce, de acuerdo con su visión, un *volkgeist*, esto es, una cultura regional o nacional individualizada. Otero desarrolla con amplitud la tesis de la “completa fusión” alcanzada a lo largo de la historia entre aquel grupo étnico y el territorio galaico, adaptados recíprocamente el uno al otro (Otero, 1933).

Raza y tierra se entienden, además, como elementos naturales, estáticos o permanentes de la nacionalidad, frente a otros elementos (los políticos o los económicos) mucho más variables históricamente. Galicia es vista, aparte de como una unidad histórica remontable a la *Gallaecia* romana, como una unidad geográfica, una región natural delimitada esencialmente por el macizo galaico-duriense y los paisajes a él asociados (Otero, 1929b: 177-178). Sumados a los lingüísticos, los argumentos históricos y geográficos amparan una reivindicación irredentista que aspira a unificar administrativamente los territorios comprendidos en el marco del citado macizo, así como otros vecinos de notable afinidad paisajística: las tierras de Sanabria, las del Bierzo, la cuenca del Navia (hasta la Sierra del Rañadorio) y las tierras portuguesas al norte del Duero¹¹.

Otros razonamientos ahondan, ciertamente, en las realidades sociales y territoriales de la época. Los galleguistas, y en particular las tendencias católico-traditionalistas en que se alineaban los líderes del Grupo ourensano, defienden la continuidad de un modelo social y productivo de carácter rural. Que a las alturas de 1920 esta región constituía un territorio eminentemente agrario era una evidencia

¹¹ Sobre los planteamientos irredentistas del galleguismo anterior a la Guerra Civil, véase el trabajo de López Mira (1998: 72-92).

empírica y material innegable¹², pero lo que interesa a los efectos de este trabajo es el modo en que Risco, Otero o Antón Losada, entre otros, presentan al campesinado como un auténtico “reservorio popular” de las esencias nacionales gallegas y a la vida rural tradicional como el modelo de organización ideal y más apropiado al territorio galaico. La Galicia campesina expresa para ellos una forma de relación armónica, profunda, respetuosa entre la sociedad y la naturaleza; un sistema de equilibrios entre el hombre y la tierra preferible a los modos de aprovechamiento industriales modernos, mucho menos integrados con el medio.

El pescador y el hombre de campo poseen, según Risco, un sentimiento, “un sentido de la tierra” muy superior a de las sociedades urbanas (Risco, 1921b). Otero encuentra en la intensa humanización agraria del paisaje la evidencia más clara de la profunda compenetración a la que habían llegado históricamente el pueblo y el territorio galaico: la elevada densidad de población, la dispersión y la antigüedad histórica del poblamiento y la absoluta preponderancia económica de las actividades campesinas reflejaban la “feliz adaptación de la raza a la tierra” constitutiva, desde los tiempos celtas, de la nacionalidad gallega (Otero, 1928b; 1933: 11). Argumentos que recuerdan mucho el ruralismo, no exento de nostalgia, de algunos de los autores principales de la célebre escuela geográfica francesa, empezando por Elisée Reclus y Paul Vidal de la Blache.

La exploración de las realidades geográficas propias aporta muchos otros argumentos. Los galleguistas cuestionan duramente la división territorial-administrativa liberal, implantada en el siglo XIX y basada en la trilogía municipio-partidos judiciales-provincias. Todas estas unidades constituyen, según ellos, realidades artificiosas, arbitrarias, implantadas desde patrones externos que encubren las formas de organización espontáneas y genuinas del territorio galaico: la región (frente a las provincias); las comarcas (frente a los partidos); y las parroquias (frente a los municipios rurales). Los galleguistas de la preguerra reclaman la supresión de las provincias y los municipios rurales y el reconocimiento político o administrativo de la región, la parroquia y la comarca natural (Risco, 1930: 143 y ss.). Otero mismo elabora para la Unión Geográfica Internacional una monografía geográfica de ámbito parroquial (Otero, 1928a) e intenta recrear y tipificar, ya desde su célebre *Guía de Galicia*, la variada realidad comarcal gallega (Otero, 1926b; 1928b).

La aproximación de los galleguistas al conocimiento del territorio galaico supone de hecho una suerte de “redescubrimiento” y opera desde una valoración selectiva de temas, fuentes y procedimientos. Sus autores se afanan, por lo pronto, en desterrar algunos tópicos e imágenes geográficas inexactas que estaban muy de moda en la época, y concentran su atención en la Galicia interior y montañosa, recóndita y desconocida, así como en la costa de las Rías Altas, agreste y marinera: su empeño estriba, de algún modo, en descubrir y valorar la Galicia olvidada, la que ignoraban entonces los libros y los turistas foráneos, mucho más atraídos por los pintorescos centros históricos o, sobre todo, por los balnearios y playas de las Rías Baixas (Otero

¹² Basta recordar unos cuantos datos estadísticos particularmente expresivos al respecto. Sobre una población total cercana a los 2.155.000 habitantes de hecho, según el censo de 1920, la población conjunta de los únicos siete municipios superiores a los 5.000 habitantes existentes entonces en la región sumaba poco más de 170.000 (es decir, menos del 8%). Las actividades agrarias ocupaban aún al 90 % del conjunto de la población activa y, según el *Nomenclátor* de 1920, el 95 % de las 25.000 entidades de población contabilizadas en Galicia bajaban de los 200 habitantes, mientras que sólo 200 (el 1'6 %) superaban la cifra de 400 habitantes (Dantín, 1925).

Pedrayo, 1926a-b). Junto a ello, los miembros del SEG aprecian e intentan rescatar el enorme raudal de conocimientos geográficos presente en la cultura popular campesina (empezando por la toponimia) y animan con entusiasmo a los naturales y visitantes a recorrer la región directamente a pie, con el espíritu del peregrino, como la forma más directa y honda de captar las esencias de las gentes y lugares (Otero, 1929a).

La definición de la identidad regional o nacional propia llevada a cabo entonces incluyó, por último, diversos argumentos míticos, simbólicos y religiosos de calado territorial. Algunos de ellos alcanzaron especial y conocida recurrencia: es el caso de la exaltación del paisaje y el territorio regionales como una realidad mucho más cercana, tangible y anciana que otras formas de organización territorial¹³; así como de la extensa atención que se dedica en aquellos años a temas tales como la saudade, la morriña o, en general, el apego a la tierra, presentados como cualidades sustantivas del “carácter” colectivo gallego (Risco, 1920a; Otero, 1928b: 190 y ss.).

Otros temas son objeto de reflexiones más personales y elaboradas, que no hay espacio para detallar aquí. Partiendo de una analogía muy frecuente en el romanticismo alemán, Risco va a profundizar en el entendimiento del paisaje, en su caso del paisaje regional, como una proyección tangible y microcósmica de un orden macrocósmico espiritual y superior, “una síntesis maravillosa de la obra de Dios (la naturaleza) con la del hombre” (Risco, 1929: 9). Y Otero desarrollará, en su célebre *Ensayo histórico sobre la cultura gallega*, una hermosa y original versión “parageográfica” del anciano mito bíblico de la tierra prometida (Otero, 1933; 1929c).

Influido por la interpretación hegeliana de la historia, el ideólogo orensano llega a sugerir que las llamadas, en aquel entonces, “nacionalidades célticas” (Escocia, Irlanda, Gales, Bretaña, Galicia...) tenían en su conciencia una suerte de ideal paisajístico primigenio común, que habrían “perseguido” durante siglos en sus largas migraciones históricas, hasta encontrarlo y detenerse definitivamente sobre el mismo (Otero, 1933: 24-35). De ahí, según Otero, que esas civilizaciones se hubieran asentado desde antiguo sobre paisajes de características físicas muy similares (macizos graníticos paleozoicos y arrasados, bioclima atlántico, fachadas litorales, etc.), a la vez que forjado paisajes humanos muy parecidos también (alto grado de dispersión de los asentamientos, pervivencia de una base económica sustancialmente agraria, etc.). Galicia constituía, en tal sentido, “la tierra prometida”, “el paisaje prometido” de los gallegos, y sólo hasta que éstos consiguieran el derecho político de gobernarla podría cumplir su cultura su destino universal (Otero, 1929c).

3.- LA ETAPA FRANQUISTA. GEOGRAFÍA, ESCUELA Y NACIONAL-CATOLICISMO (1939-1970)

El resultado de la Guerra Civil puso fin, como es bien sabido, al régimen de la II República y su modelo territorial de Estado. Los Estatutos regionales aprobados para Cataluña y el País Vasco fueron derogados, se abortaron los procesos autonómicos abiertos en otras partes del país (empezando por el de Galicia, que ya había sido plebiscitado) y el Estado recuperó una estructura fuertemente centralizada sin otra división territorial intermedia que la provincial. El franquismo impulsó un exacerbado

¹³ Castelao, por ejemplo, se refiere a la tierra madre como un “signo permanente de la nación”; una especie de depósito transhistórico en que se sedimentan y entrelazan las memorias de las generaciones pasadas y las actuales (Castelao, 1944: 42)

nacionalismo español, unitarista y excluyente, que reprimió toda forma de regionalismo o de nacionalismo subestatal, así como el uso de las lenguas no castellanas y de los símbolos principales de las identidades regionales.

En el ámbito de la educación escolar y secundaria, el nuevo régimen acabó con el bilingüismo, el laicismo y la coeducación, y emprendió, posiblemente, el mayor esfuerzo de adoctrinamiento político e ideológico acometido en la historia de España. La dictadura aplicó estrechos y diversos mecanismos de control y de censura tanto sobre el profesorado como sobre los contenidos y materiales de la enseñanza, y trasladó a las aulas un ideario pedagógico (el conocido nacional-catolicismo) fundamentado en un acendrado patriotismo españolista y en la defensa del dogma y la moral católicos, considerados consustanciales al ser nacional¹⁴.

La enseñanza de la Geografía y la Historia de España en las escuelas e institutos de bachillerato públicos fue orientada en buena medida a difundir tales ideales¹⁵ y, en parte por ello, recibió un impulso y una presencia en el sistema educativo no universitario que no se han repetido desde entonces¹⁶. Determinados profesores, pedagogos y responsables políticos educativos afines al régimen (tales como José Ibáñez Martín, José María Martínez Val, Agustín Serrano de Haro, Antonio Onieva y Pedro Chico y Rello), algunos de ellos vinculados de manera directa con la docencia de la Geografía, fueron plenamente conscientes de las capacidades patrióticas de la enseñanza de esta disciplina y lo expresaron de manera enfática en numerosas ocasiones.

Si, según rezaba en 1945 la revista *Servicio* (boletín informativo del Servicio Español de Magisterio), directamente inspirada en la doctrina de la Falange, todo el sistema educativo debía inculcar a los alumnos de una “atmósfera de sentimiento patrio” e inculcarles “un amor de tierra y de historia”, el pedagogo Antonio Onieva atribuía a la Geografía la misión concreta de ilustrar comprensivamente sobre “el carácter unitario del alma española, por encima de las divisiones físicas y políticas del territorio”, “la gran armonía nacional” y las “potencialidades y el porvenir venturoso de la Patria”. Para Onieva, asesor técnico del Ministerio de Educación Nacional, Jefe Nacional del

¹⁴ Sobre el marco educativo general de este período véase Puelles Benítez (1991) y Capitán Díaz (2000: 243-286). Puelles (1998) se ha detenido también en la política llevada a cabo por el franquismo sobre los materiales didácticos escolares; todos los libros de texto de enseñanza primaria y secundaria fueron sometidos a un férreo control ideológico previo y, desde 1940 hasta el final del régimen, requirieron para su publicación el dictamen favorable del Consejo Nacional de Educación. Otros mecanismos claves impulsados en esta etapa para el control ideológico de la enseñanza fueron el adoctrinamiento general del profesorado, la depuración del profesorado no afín, así como el establecimiento de cuestionarios estatales oficiales de enseñanza primaria y secundaria, que eran de cumplimiento obligatorio en los centros públicos y debían ser recogidos y desarrollados en los libros de texto.

¹⁵ Las dimensiones patrióticas de la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria y Secundaria del período franquista han sido objeto de estudios detenidos, como los de Mayordomo y Fernández (1993), Martínez-Risco (1994), Valls Montés (1994), Martínez Tórtola (1997) y Boyd (2000). Para el caso de la Geografía, existen aproximaciones mucho escasas y modestas, en relación con los libros de texto del Bachillerato (Crespo *et al*, 1995; García Álvarez, 2001)

¹⁶ Así, por ejemplo, desde 1939 hasta 1970 la *Geografía de España* fue materia obligatoria del Bachillerato, impartida, según los planes de estudios que se sucedieron en esta época, bien en el primer curso (destinado a los alumnos de edades comprendidas entre 10 y 11 años), bien en el segundo (para alumnos de 11 a 12 años). La Geografía que se enseñaba en Primaria poseía, asimismo, diversos contenidos geográficos sobre el país, y éstos figuraban también en las materias de educación patriótica obligatorias directamente controladas por la Falange (*Educación cívica y social* en la Enseñanza Primaria; *Formación del Espíritu Nacional* o *Formación político-social*, según los planes, en el Bachillerato). Los diferentes planes de estudios del Bachillerato franquista pueden verse en el libro de Luis (1985).

Sindicato Español de Magisterio e inspector de enseñanza primaria en los primeros años del régimen:

“la tierra nacional no es la Patria, pero sí la base material en que se asienta; elemento indispensable, por tanto, cuyo conocimiento es esencial para la formación del patriota. Yo no prescindiría nunca de tener un mapa nacional abierto a la curiosidad infantil. (...) Pues el mapa de España no es sólo el conjunto de sus particularidades físicas, sino también su fisonomía, su aspecto total, que debe estar grabado en la memoria infantil como el retrato de un ser querido” (Onieva, 1939: 176).

En parecido sentido, Martínez Val, catedrático de Geografía e Historia de enseñanza media, apuntaba en la Semana de Misiones Pedagógicas celebrada en Albacete en 1943 la necesidad de “pasar del patriotismo instintivo del niño a uno más consciente, elevado y religioso” (cf. Mayordomo y Fernández, 1993: 176). Y Chico y Rello, catedrático de Geografía en la Escuela Normal del Magisterio de Madrid, incitaba a que los maestros y los libros de la asignatura procuraran mostrar a los alumnos “las maravillas de España”, así como transmitirles “el orgullo de la nacionalidad” y la filosofía del “esfuerzo, el sacrificio y el heroísmo propias de la raza española”, a través de todas aquellas obras humanas (empezando por los regadíos y las obras hidráulicas) destinadas a superar “las dificultades del medio natural” (Chico y Rello, 1941-1942).

El conocimiento del territorio nacional, y en particular de sus recursos, aparecía nuevamente como una tarea imprescindible para sentar las bases del progreso económico del país y reconducir su maltrecha situación: “todos los españoles –rezaba un manual de la época– tenemos la obligación de conocer la Geografía de nuestra patria, porque todos debemos coadyuvar a su engrandecimiento y prosperidad” (*Geografía e Historia*, 1951: 121).

Como han mostrado Horacio Capel (1976) y Josefina Gómez Mendoza (1997), el indudable impulso institucional que los responsables políticos del régimen dieron al desarrollo de los estudios geográficos en la investigación y la enseñanza superior españolas (encabezado por la creación, en 1940, del Instituto Juan Sebastián Elcano, adscrito al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en adelante CSIC) tampoco estuvo exento de intenciones patrióticas. El que fuera Ministro de Educación Nacional entre 1939 y 1951 y presidente fundacional del CSIC, José Ibáñez Martín, catedrático de Geografía e Historia de enseñanza media y autor de diversos manuales escolares, no dudaba en conectar este impulso con el de las grandes empresas exploradoras de los siglos XV y XVI y en considerarlo un excelente modo de promover el desarrollo del suelo patrio y recuperar la grandeza de los tiempos imperiales:

“Los gloriosos antecedentes de España en la historia de los descubrimientos geográficos —afirmaba Ibáñez apenas iniciado su ministerio— invitan a que el estudio y la enseñanza de la Geografía adquieran cada día en nuestra patria una mayor intensidad. Así lo desea el gobierno, que consagrará a esta obra la atención necesaria” (cf. Capel Sáez, 1976: 7)¹⁷.

El ideario didáctico del nacional-catolicismo se trasladó con frecuencia a los libros de texto y materiales didácticos de esta materia. Los postulados de la visión geográfica de España difundida desde la escuela franquista, y más concretamente, los modos de utilización de los textos y representaciones de naturaleza geográfica al

¹⁷ El mismo Franco, que en 1936 había prologado la *Geografía Militar de España* del comandante José Díaz de Villegas, aludía de manera diversa al potencial patriótico de la Geografía y la Historia: “Geografía e Historia –señalaba, por ejemplo, en aquel entonces- reinaban en el cerebro de nuestros gobernantes cuando el mundo se ceñía con la cadena de nuestras posesiones” (Franco, 1936: XVIII).

servicio de la propaganda ideológica del régimen, fueron diversos, y apenas hay lugar aquí más que para exponer algunos de ellos.

La legitimación del “Nuevo Estado” adquirió, en muchos casos, una forma burda, explícita y no disimulada: no faltan, en ese sentido, los manuales que exponen, al hilo de la descripción del país, la particular interpretación de los vencedores en relación con el papel desempeñado por cada región en la Guerra Civil¹⁸; ni los que justifican la necesidad de ciertos regímenes políticos totalitarios y, más directamente, de la figura del Caudillo¹⁹. Son numerosos también aquellos que introducen de manera sistemática fotografías o dibujos de escenarios emblemáticos en la iconografía y en la mitología del Movimiento Nacional (El Alcázar de Toledo, el Monasterio del Valle de los Caídos, etc.), así como representaciones cartográficas de España ilustradas con los lemas y la simbología nacional-católica, como la cruz o la bandera y el escudo oficiales²⁰.

Pero la imagen geográfica de la nación impulsada por el franquismo incluye también muchos otros elementos y hace uso de retóricas y discursos bastante más elaborados y sutiles. Se traduce, por ejemplo, en una llamativa predilección informativa por las ciudades y emplazamientos estrechamente vinculados a su particular mitología religiosa e histórica: los manuales de este período recuerdan y se detienen a menudo en los escenarios de los episodios bélicos más emblemáticos en la historiografía nacionalista española (Sagunto, Numancia, Bailén, etc.), los principales santuarios religiosos católicos, las fortalezas cristianas medievales y, en general, los lugares de nacimiento o sepultura de santos, conquistadores, reyes y héroes militares del bando nacional²¹.

Utilizando argumentos geográficos de claro componente determinista, los libros más afines a la pedagogía del régimen destacan y defienden de manera enfática, asimismo, la unidad nacional y política de España, a la vez que minimizan o reinterpretan en clave integradora la acusada personalidad de sus regiones históricas. La Meseta y las regiones castellanas reciben, en tal sentido, una atención preponderante y son presentadas a la vez como núcleos geológicos de la Península y sostenes políticos de la unidad nacional española²². Y los regionalismos y nacionalismos regionales son

¹⁸ Particularmente ilustrativos en este punto son los manuales de Félix del Olmo Pastor (1942) y Joaquín Izquierdo Croselles (1947). Recordemos, a título de ejemplo, lo que el primero decía acerca de “las viejas y olvidadas ciudades castellanas, baluartes de la Fe durante la Reconquista, (que) han reverdecido sus glorias pasadas en el Movimiento Salvador, conteniendo los ataques marxistas del Norte y del Sur con epopeyas como la del Alto de los Leones de Castilla” (Olmo Pastor, 1942: 41).

¹⁹ “Las formas de gobierno esenciales –comentaba, por ejemplo, Luis Cuervo y Jaén– son la *Monarquía* (...) y la *República*. A estas dos formas clásicas se une hoy el *Estado totalitario* (...) en que el poder absoluto se ejerce por una sola persona –llamada *jefe* o *caudillo*– que interpreta el verdadero sentir del pueblo y le conduce disciplinadamente al cumplimiento de su destino histórico, con el sentido riguroso de la jerarquía y de la unidad nacional (...)” (Cuervo, 1941: 68).

²⁰ García Álvarez (2001: 61) ha reproducido recientemente algunas de estas representaciones.

²¹ Aunque este hecho es fácilmente perceptible en el grueso de los manuales de la época, resulta particularmente ejemplar el libro del profesor Chico y Rello (1957), concebido para los grados superiores de la Escuela primaria, los Institutos de Enseñanza Media y las Escuelas del Magisterio.

²² “Al modelarse la Meseta –afirmaba el citado Díaz de Villegas, comandante del Estado Mayor y profesor de la Escuela Superior del Ejército– no sólo se ha modelado una gran parte del solar patrio, sino que también la Meseta, por su calidad de escudo, al chocar contra ella los movimientos orogénicos, ha contribuido al modelado del resto peninsular. Con tal cometido tectónico tiene correspondencia la misión que por dictado de la geografía ha desempeñado la Meseta en la Historia de España; Castilla ha modelado, así mismo, la Historia del pueblo español” (Díaz de Villegas, 1936: 396). En realidad esta interpretación de la historia y la geografía peninsulares en clave castellano-céntrica era habitual en España desde el último tercio del XIX, a partir de la *Géographie Universelle* de Elisée Reclus (el

descalificados como fuerzas irracionales y contrarias a la unidad geográfica natural de la Patria, que lo era también “espiritual”²³.

La presentación folklorista (o en todo caso apolítica) del regionalismo y de las identidades regionales de cuño histórico refuerza la visión unitarista del país. La diversidad cultural interna del territorio español es planteada, sobre todo, en términos banales: los libros escolares de la época se llenan de pintorescas fotografías, dibujos y mapas de bailes y trajes “típicos” regionales, que llegan vivos incluso al decenio de 1970, cuando de hecho hacía décadas que estas manifestaciones eran meras reliquias (*figura 2*). Los niños que cursaban la asignatura de Geografía debían estudiar los vestidos tradicionales de maragatos leoneses, pasiegos cántabros, charros salmantinos, payeses baleáricos, roncaleses navarros, baturros aragoneses, lagarteranos toledanos, etc., así como sus danzas, sus fiestas religiosas y profanas, sus refranes y decires, e incluso sus platos gastronómicos más típicos. Todas estas expresiones reflejaban de manera feliz, en palabras de María Comas, “las paradojas de España, siempre una y múltiple a la vez”:

“Estos distintos matices regionales constituyen el folklore español, uno de los más variados y ricos del mundo, y que junto con la maravillosa multiplicidad y belleza paisajística, da un singular y poderoso atractivo al solar hispano. [...] Pero, a pesar de estas diferencias, los españoles forman un pueblo homogéneo” (Comas, 1958: 235).

La misma preferencia, en la enseñanza secundaria de la época, por los esquemas de regionalización de base natural y fisiográfica, oficializada en los cuestionarios de *Geografía de España* de 1953 y 1957, puede considerarse resultado tanto de la inercia de los modelos didácticos planteados por la Geografía española de la preguerra como, tal vez, de su inherente potencial ideológico: la unidad histórica o cultural de las regiones

volumen dedicado a la Península Ibérica se publicó en 1877). Razonamientos muy similares, incluso más extremos, aparecen en algunos libros de texto del franquismo. Para Comas, por ejemplo, “las consecuencias políticas e históricas del predominio de las tierras mesetarias, dentro de nuestro marco geográfico, han sido que el Estado que se asentó en ellas durante la Edad Media –Castilla– se convirtió en el núcleo preponderante en la política y en la historia de España; fue el que irradiando su fuerza política y cultural sobre las regiones periféricas, realizó la unidad nacional y sigue siendo el centro básico de la política de España” (Comas, 1940: 11). Rivera Irulegui atribuía a la “potente personalidad de la Meseta el papel histórico que a través de los tiempos ha desempeñado en la vida peninsular, llegando a ser el foco geopolítico que irradió su fuerza espiritual hacia las regiones periféricas, hasta conseguir su unidad nacional” (Rivera Irulegui, 1953: 21). Y Joaquín Izquierdo Croselles afirmaba nada menos que: “En nuestros días, una vez más el espíritu de la meseta se ha impuesto al del litoral. Litoral del Norte, litoral de Levante, más ricos, más poblados, pero espiritualmente inferiores a las profundas y magníficas mesetas. Impotentes en su frivolidad y extranjerismo ante la solidez y el sentido patriótico de Castilla: sus capitales –antiguas cortes de la Reconquista– han vuelto a tener sonoridades de victoria; Salamanca, León, Zamora, Valladolid, Segovia, Ávila, Toledo. Cada una de ellas ha dado sus hombres y su fe para la epopeya, y ahora Castilla, segura de sí misma, impone la sagrada unidad a las regiones que cayeron un día bajo las garras de Moscú” (Izquierdo Croselles, 1947: 41).

²³ El geografismo que asimila la unidad física de la Península a la de la nación queda bien sustanciado en la frase de Liborio Hierro: “Todos los pueblos que forman parte de España [...] además de formar un solo cuerpo por la unidad de las tierras, forman un solo espíritu que siempre ha obedecido a una sola empresa común en la defensa de la fe y las conquistas” (Hierro, 1961: 220-221). El propio Franco había escrito, en el prólogo ya citado: “Sólo cuando los estudios históricos y geográfico dejan paso a los filosóficos y políticos, los ideales y la espiritualidad españoles mueren en manos de la discordia entre los ciudadanos y surge esta España envenenada y maltrecha que, tras sus luchas fratricidas, a espaldas de la geografía, nos legaron nuestros padres (...) El estudio de la Geografía pone al descubierto cómo a sus espaldas y contra natura se forjan los separatismos criminales y traidores (Franco, *op. cit.*: XVII).

catalana y vasca —justamente las dos de mayor tradición autonomista— quedaba fragmentada y desdibujada en el marco de unidades y denominaciones naturalistas tales como el “Valle del Ebro” (en la que se incluían, entre otras, las provincias de Álava y Lérida), la “Región Cantábrica o Septentrional”, o la “Región Catalano-Mediterránea”²⁴. Aunque el recuerdo de las regiones históricas no desapareció nunca de los libros escolares, la descripción regional de España se desarrollaba, eminentemente, en los marcos de este tipo de divisiones naturales (*figura 3*)²⁵.

La idea de unidad se completa, por otra parte, con el recuerdo minucioso de las fronteras del Estado y el planteamiento explícito de las reivindicaciones territoriales pendientes. La mayoría de los autores de la época no duda, por ejemplo, en denunciar el anacronismo y la artificiosidad geográfica de la frontera con Gibraltar y defender la devolución del Peñón, considerado “territorio nacional arrebatado”²⁶. Incluso la separación política con Portugal se considera arbitraria y “antinatural”. Autores como Comas o Chico y Rello expresan enfáticamente su deseo de restituir los lazos políticos pasados y utilizan con profusión el término de *Península Hispánica*: “España forma con Portugal una unidad geográfica perfectamente determinada por límites naturales (Comas, 1958: 284)”; “Portugal constituye la única excepción a la unidad política de la Península Hispánica, en abierta pugna con su unidad física” (Comas, 1940: 12)²⁷.

Vinculada en ciertos aspectos con la defensa de la unidad nacional patria, la cuestión de la riqueza económica de España ocupó otro lugar principal en el imaginario geográfico del franquismo. En una época de penuria y de autarquía, como fue la de las dos primeras décadas del régimen, los libros escolares de Geografía recuperan una visión idealizada y exageradamente optimista de los recursos nacionales, que parecía superada desde el último tercio del siglo XIX. Muchos de ellos reverdecen, pura y simplemente, el discurso del *laudes hispaniae*: el país se presenta como un territorio privilegiado, dotado de una variedad natural extraordinaria y complementaria que garantiza, prácticamente, su autosuficiencia.

²⁴ Los cuestionarios señalados se establecieron por las órdenes ministeriales de 21-I-1954 y 5-VI-1957. La situación se prolongó hasta el cuestionario de 1967. El programa que desarrolla este último, aunque mantiene como una de las regiones de obligado estudio la del Valle del Ebro, salvaguarda la integridad de las dos regiones históricas señaladas y precisa que la provincia de Álava se explique como parte del País Vasco y la de Lérida como parte de Cataluña (Resolución de 21-XI-1967, del Ministerio de Educación Nacional).

²⁵ Sobre las divisiones regionales propuestas y transmitidas en la Geografía española durante el período franquista, véase García Álvarez (2002: capítulo Cuarto).

²⁶ He aquí algunos ejemplos: “Inglaterra posee, en territorio español, la plaza de Gibraltar, arrebatada en 1704. Su recuperación es una de las más legítimas reivindicaciones” (Moliner Ruiz, 1954: 255); “las fronteras de España son: la *portuguesa*, la *francesa*, la *andorrana* y la de *Gibraltar*, que todo español ansía que desaparezca” (Edelvives, 1958: 255); “lindamos también —aunque es de esperar que, por razones históricas y geográficas y por ser de justicia, retorne pronto al seno de España— con la posesión inglesa de Gibraltar” (Chico y Rello, 1957: 282).

²⁷ “*Portugal*, parte integrante de la Península, geográficamente es una prolongación de España; no es más que una de las varias regiones periféricas que bordean la Meseta Central. Sus regiones, sus principales cordilleras, y sus ríos no son más que una continuación de las regiones, cordilleras y ríos españoles. Lo que ha separado Portugal de España no ha sido la geografía, sino circunstancias puramente históricas” (Comas, 1940: 188). Pero la Historia puede cambiarse, ya que “la Península Hispánica es solar de dos importantes Estados que, unidos estrechamente por la Geografía, quieren estarlo también por la voluntad de sus habitantes” (Chico y Rello, 1957: 282). La unidad peninsular, acabaría, además, con uno de los principales inconvenientes de la posición geográfica de España respecto al mundo actual, pues “la separación política de Portugal da falta de continuidad al litoral atlántico español y nos priva de la magnífica bahía de Lisboa, salida natural y puerto geográfico de la Meseta hispana” (Comas, 1958: 189).

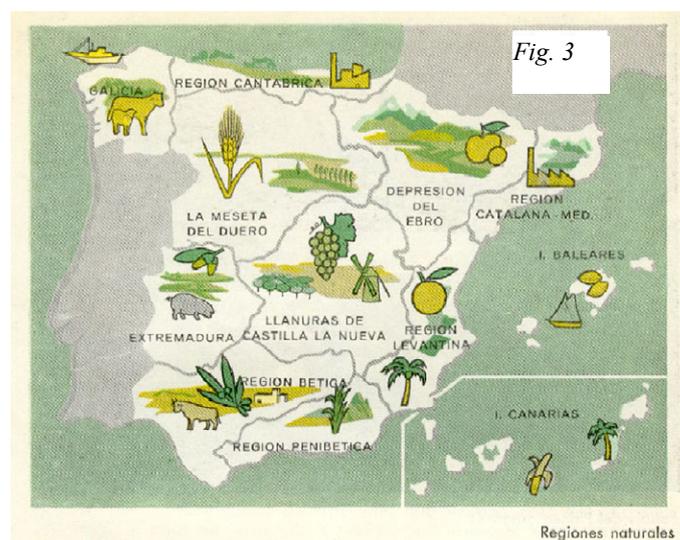
España constituye, para más de un autor de la época, “una Europa en miniatura” (Olmo Pastor, 1942: 8), “una maravillosa síntesis geográfica del Globo” (Comas, 1958: 3). “En pocas partes del mundo –apunta José Tortajada– la Naturaleza y el hombre muestran tanta diversidad como en España” (Tortajada, 1958: 32). “Dada nuestra admirable diversidad –señala Chico– somos de los pocos países que pueden bastarse a sí mismos casi totalmente” (Chico, 1957: 200). Da igual la faceta de que se trate, a España nadie le iguala o hace sombra:

“Rodeada por el mar en su mayor extensión y embellecida con los mejores regalos de la Providencia, España lo contiene todo –escribía José Manuel Salaverría, en un pasaje frecuentemente citado en los manuales de la época–. Los más varios, opuestos y admirables paisajes se dan cita en ella. Todos los productos florecen en su suelo. (...) Los climas del mundo están representados en España. (...) La unión de tanta variedad forma un conjunto perfecto, (...) una de las naciones más hermosas y completas del mundo” (*El muchacho español*, cit. en Comas, 1958: 3).

Para explicar la causa última de esta supuesta feracidad, numerosos autores retornan abiertamente a las explicaciones de signo provisionalista; la idea de España como “paraíso”, “bendición” o “regalo de Dios” (según se titulaba un conocido libro de lecturas preparado por Agustín Serrano de Haro), se vuelve una constante e impregna obras tan populares como la *Enciclopedia Álvarez*, que alcanzó 115 ediciones entre 1953 y 1966 (Álvarez, 1966-III). Los libros magnifican, además, la “excepcional posición geopolítica” de España en el contexto mundial, un diagnóstico evidentemente demagógico y mistificador en tiempos de forzado aislamiento internacional:

“España es uno de los países mejor situados del mundo. Dada su admirable situación geográfica, es un país europeo magníficamente colocado y con fáciles comunicaciones por tierra, mar y aire con los países europeo-occidentales de análogo grado de cultura y civilización: Inglaterra, Alemania, Francia e Italia, de los que se halla próxima. Es, al mismo tiempo, el país que más avanza, en símbolo de amor, hacia el gigantesco Continente Americano, descubierto y civilizado por España, y es también el que más se aproxima hacia el África en símbolo de amorosa solicitud hacia sus habitantes, indicando así estas características geográficas, con toda claridad, los dos grandes rumbos geopolíticos de su generoso y noble influjo: América y África, rumbos que ya señaló, con su clarividencia asombrosa, nuestra gran reina católica Doña Isabel” (Chico, 1957: 123)²⁸.

²⁸Abierta al Mediterráneo y al Atlántico, puente tendido entre los continentes europeo y africano, punto de convergencia de las grandes rutas marítimas y aéreas transcontinentales, autores como Juste, Chico y Castro consideran que el papel geoestratégico de España en el contexto mundial es el de ser “cabeza de la hispanidad y puente de unión con el mundo árabe” (Juste Campos, 1960: 256): “la situación geopolítica de España en el mundo es de un valor extraordinario. (...) Su proximidad a África, que puede ser el continente del futuro, y su influencia espiritual en América del Sur, que es el continente del presente, contribuyen a señalar a España una misión histórica de singular trascendencia”; “(...) el desarrollo de las comunicaciones (...) confieren a nuestra patria un lugar tan destacado que puede afirmarse que Galicia, Las Canarias, el Estrecho y las Baleares, ‘son las cuatro llaves hispanas de los caminos mundiales’ ” (Castro, 1958: 249-250).



Figuras 2 y 3.- Dos representaciones de la diversidad regional de España típicas de la enseñanza secundaria del período franquista. La primera (Zubia, 1962) ejemplifica bien la banalización folklorista de las regiones históricas promovida por la Dictadura; la segunda (Delegación Nacional de la Sección Femenina, 1967), la predilección del grueso de los manuales geográficos de la época por los esquemas regionalizadores de talante naturalista, así como la institucionalización del espejismo de la autosuficiencia económica nacional.

El franquismo promueve, en efecto, el mito geográfico de la centralidad mundial de la Península Ibérica, reflejado de manera ejemplar en ciertas representaciones cartográficas (García Álvarez, 2001: 61). E incidiendo en el plano económico, presenta la variedad geográfica regional como fuerza centrípeta y unificadora: la diversidad del país, su heterogeneidad interna, se interpreta no sólo como garantía de su supuesta autosuficiencia, sino también de la armonía y complementariedad de las partes que lo integran.

Para Chico, que contradice la opinión de quienes veían en la diversidad geográfica española un poderoso inconveniente para la unidad política y nacional del Estado, “esa diversidad (...) resulta (...) ventajosa, pues es causa de que las distintas regiones se necesiten y complementen, constituyendo, entre todas, la poderosa unidad superior de la Patria” (Chico y Rello, 1957: 282). “El que cada una de las regiones de España tenga sus características especiales –afirma, por su parte, Hierro– no quiere decir que cada una tenga que ser un pequeño reino, precisamente por esa diversidad se completan unas y otras y forman esta maravillosa unidad de destino que se llama España” (Hierro, 1961: 220-221). Y Onieva recomienda a los maestros de Geografía que extraigan de la variedad local la idea de la solidaridad y de la “gran armonía nacional”:

“Ha de estudiarse España como unidad física y política capaz de disgregarse en otras unidades de orden inferior o comarcas, que trascienden de la división administrativa, y luego estudiar esas unidades comarcales en sus aspectos físico y político, para destacar sus características específicas que conspiran a la gran armonía nacional. Y al ilustrar a los niños en el carácter unitario del alma española, procúrese desterrar todo cuanto pueda suscitar la idea de privilegio, casta, autonomía o separatismo. Todas las comarcas son hermanas e hijas de la Madre España; todas se necesitan entre sí y son igualmente imprescindibles para la vida una y totalitaria de la nación” (Onieva, 1939: 177).

Ciertamente los autores admiten y destacan con frecuencia las limitaciones productivas que imponen la aridez y “la pertinaz sequía”, dos de las obsesiones permanentes del régimen. Pero las más de las veces esta consideración sirve como pretexto para alabar las políticas territoriales del Gobierno y la capacidad del pueblo español para superarlas. En la retórica de los manuales geográficos de la época, los embalses, los regadíos, la repoblación forestal, e incluso el espectacular desarrollo económico y urbanístico de Madrid (“una capital artificial que ha florecido en plena estepa árida”, como dirá Chico), personifican a la vez “el ímprobo esfuerzo” del Nuevo Estado y la tenacidad del “genio de España” para vencer las adversidades del medio físico:

“El alto esfuerzo queda siempre para el hombre español. Y es esto, precisamente, lo que queremos: lo meritorio, lo difícil. (...) ¡Todo a nosotros nos cuesta mil veces más! Carreteras, ferrocarriles, regadíos, etcétera. Pero, ¡no importa! Ello es acicate para el hombre español, que más se crece cuando la empresa es más grande. Él tiene que hacer sus canales perforando montañas y salvando abismos. Derrochando dinero, sudor e inteligencia. Y regará las tierras. Y ganará su pan como Dios manda. Y será asombro del mundo, como siempre. Y creará, sobre áridos desiertos, ‘orgías de verdor’ (...) Clima y suelo son, en general, desfavorables. Pero el hombre español ha sabido reaccionar con energía, luchar contra el medio geográfico (medio geográfico, como Goliat, gigante y hostil) y vencerle” (Chico y Rello, 1941-42: 187-188).

“Se ha de tener también en cuenta la gran labor de los españoles, para someter y modificar los agentes naturales y sacar del suelo los medios necesarios de subsistencia. Así vemos como algunas zonas antes desnudas de plantas se cubren ahora de hermosa vegetación; tierras áridas, se han convertido merced al aprovechamiento de las aguas fluviales y de los pantanos, en feraces campos de regadío, que producen ricas cosechas” (Edelvives, 1958: 289).

Detengámonos, por último, en otro de los postulados nacional-católicos divulgados sistemáticamente por los manuales geográficos del período franquista: la legitimación de las posesiones coloniales africanas y de los ideales panhispanistas del régimen. Frente a la irremisible pérdida de protagonismo del país en el panorama internacional, el imaginario histórico y territorial de la dictadura apelará con frecuencia al “glorioso pasado colonial”, insistirá en el concepto de Hispanidad y en la proyección americana de España como una de las “misiones” prioritarias de la política exterior del Nuevo Estado, y justificará y magnificará la importancia territorial de las posesiones coloniales africanas.

Los componentes esenciales del hispanismo franquista, prolongación de las ideas de Ramiro de Maeztu, son bien conocidos; excluido de los principales foros internacionales, el régimen centra sus esfuerzos diplomáticos en las relaciones con los países árabes y latinoamericanos. Los libros de Geografía de la época participan de la visión del antiguo imperio español como empresa religiosa y civilizadora, no materialista, y transmiten su deseo de continuarla a través de la idea de Hispanidad (Chico y Rello, 1957: 312-323).

Todos los cuestionarios de Bachillerato de Geografía de España establecidos en este período establecen la obligación de dedicar una lección a las posesiones africanas (“los territorios españoles en África”, en el lenguaje más habitual de la época), que en el momento de máxima extensión incluyeron –aparte de las llamadas “plazas de soberanía”– el Protectorado de Marruecos, los territorios de Ifni y del Sáhara español, la Guinea insular (Fernando Poo, Corisco, Annobón y los islotes de Elobey) y la Guinea continental (o Territorio de Río Muni). Y algunos libros de texto de esta asignatura introdujeron incluso capítulos dedicados al mundo iberoamericano, en el deseo de revitalizar la proximidad cultural de los españoles para con éste (Álvarez, 1963-III: 380 y *s.*).

La descripción de las posesiones africanas se acompañó a menudo de argumentos legitimadores. Con contadas excepciones, la continuidad de las situaciones coloniales fue defendida y justificada, cuando menos hasta el decenio de 1960, apelando a razones dispares, bien de tipo religioso (la propagación de la fe cristiana), económico (el progreso cultural y material de los pueblos colonizados) o incluso raciales (la superioridad intelectual de los pueblos blancos)²⁹. La empresa colonial africana fue presentada en los términos de una misión histórica e incluso de un sacrificio altruista, así como una prueba más del tesón de los españoles para domeñar los medios naturales más hostiles. Y es que, según rezaba un extenso tratado geográfico de la época, redactado por el coronel Abelardo Rivera, la acción de España en África había sido:

“fecunda y eficazísima en los campos de la producción (agricultura, obras públicas, comunicaciones), de la cultura, de la sanidad y de la beneficencia, que son los caminos más seguros para merecer la estimación y la gratitud del pueblo protegido” (Rivera, 1963: 685)³⁰.

²⁹ Aún en 1941 Luis Cuervo se refería a la raza negra como “la más atrasada y de menos aptitudes intelectivas” (Cuervo, 1941:61), y a fines de esta década Ciriaco Pérez-Bustamante (1949: 77) describía a los nativos de la Guinea continental española, de raza negra, como “fetichistas, supersticiosos y bárbaros que viven en pleno primitivismo”. En todo caso, este tipo de argumentos desaparece prácticamente de los libros de texto escolares a partir del decenio de 1950.

³⁰ “Aunque a costa de grandes sacrificios, España, fiel a su tradición histórica, ha defendido enérgicamente los derechos que, por acuerdo de las Potencias, tenía asignados, hasta conseguir someter a los indómitos moros y convertir en efectivo y eficaz nuestro Protectorado de Marruecos” (Comas, 1940: 4); “España aportó la civilización a las amadas tierras de África, a costa de su bendita sangre y del oro de

4.- ENSEÑANZA GEOGRÁFICA Y AFIRMACIÓN NACIONAL EN LA ESPAÑA DE LAS AUTONOMÍAS: LOS CASOS DE CATALUÑA Y EL PAÍS VASCO³¹

El final de la dictadura franquista y la llegada de la democracia comportaron, como es sabido, cambios esenciales en la organización territorial del Estado. Sin perjuicio de afirmar la “indisoluble unidad de la nación española”, la Constitución de 1978 permite un amplio grado de descentralización política, garantizando “el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones” (Art. 2). Entre 1978 y 1983 se crearon las diecisiete Comunidades Autónomas actuales (en adelante CC.AA., cuando se use en plural), y en 1995 los municipios de Ceuta y Melilla accedieron a la categoría de Ciudades Autónomas, con lo que el territorio español quedó completamente regionalizado.

En materia de política y ordenación educativas, la instauración de un Estado democrático y descentralizado implicaron, por supuesto, importantes consecuencias³². La Constitución, los Estatutos de Autonomía y, sobre todo, las leyes educativas generales promulgadas con posterioridad –incluida la vigente Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990– fijaron en este punto un marco competencial compartido entre las instancias centrales del Estado y las CC.AA.: a las primeras corresponde la ordenación general del sistema educativo y la fijación de las enseñanzas mínimas, mientras que las segundas poseen la competencia sobre la administración y desarrollo legislativo específico de los distintos niveles de enseñanza (incluidos los diseños curriculares y la autorización de los materiales didácticos utilizados en los niveles primario y secundario)³³.

Circunscribiéndonos a nuestro objeto concreto de estudio, las leyes generales educativas establecidas en los últimos tres decenios han afectado también, de manera

su esfuerzo, tarea que le correspondió por su misión histórica y su posición geográfica” (Chico y Rello, 1941-1942: 115).

³¹ Este apartado se apoya, sustancialmente, en los resultados del informe encargado por la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) a los autores (García Álvarez y Marías Martínez, 2001), elaborado sobre una muestra de más de 120 manuales de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato editados entre 1996 y 2000.

³² Para una visión general, nos remitimos, una vez más, a las obras de Puelles (1991) y Capitán (2000).

³³ El artículo 4º de la Ley Orgánica 1/1990, de 2 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) atribuyó al Estado la competencia exclusiva de diseñar las *enseñanzas mínimas* correspondientes a las áreas y materias de conocimiento de oferta obligada en el territorio español. Dichas enseñanzas mínimas deben integrarse en el currículo general (esto es, el vigente en el territorio bajo competencia del Ministerio de Educación y Ciencia, hoy llamado de Educación, Cultura y Deporte) y de las CC.AA., aunque la ley precisa que “en ningún caso requerirán más del 55 % de los horarios escolares para las CC.AA. que tengan lengua oficial no castellana; y del 65 % en las que no la tengan”. Las enseñanzas mínimas establecidas en los niveles de enseñanza primaria y secundaria han de ser incorporadas, desarrolladas y complementadas en los llamados currículos, constituidos por el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Su aprobación, con las limitaciones señaladas, es competencia de las Comunidades Autónomas, que han asumido también la competencia sobre la supervisión y autorización de los materiales didácticos correspondientes a los citados niveles educativos, como los libros de texto. Entre 1992 y 1997 todas y cada una de las siete CC.AA. que poseían ya competencias educativas (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, Comunidad Valenciana y País Vasco) han promulgado sus propios currículos y disposiciones reguladoras derivadas; desde 1999 el resto de las CC.AA. han recibido estas competencias, aunque entre tanto no aprueben disposiciones específicas seguirán vigentes en ellas los currículos establecidos, entre 1991 y 1992, por el Ministerio de Educación y Ciencia.

importante, a la enseñanza de la Geografía de España. Por razones diversas, la Ley General de Educación de 1970, precursora de la vigente, introdujo ya una sensible disminución de los contenidos geográficos dedicados a España en los niveles de enseñanza no universitarios³⁴.

El marco definido por la LOGSE, que abre paso a la diversificación autonómica de los contenidos y, por consiguiente, de los materiales didácticos, no mejora sustancialmente en este punto la situación previa: en los currículos del área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* vigentes en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se imparte en cuatro cursos entre los 12 y los 15 años de edad, los contenidos dedicados a la Geografía general de España tienen una presencia relativamente escasa si se compara con los referidos a otras cuestiones y escalas territoriales; en cambio, en el Bachillerato suponen o deberían suponer, de acuerdo con los decretos de enseñanzas mínimas, la parte principal de la asignatura de *Geografía*, que ocupa un solo curso, si bien ésta ha perdido en carácter obligatorio que tenía en el plan anterior y se imparte con carácter optativo en una de las modalidades posibles del Bachillerato, la llamada de *Humanidades y Ciencias Sociales*³⁵.

Tanto por lo que toca a la Historia como a la Geografía, y tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, la descentralización educativa se ha acompañado, además, de una notable regionalización de los currículos y materiales didácticos³⁶, no exenta de algunos excesos y riesgos.

El giro autonómico se ha reflejado, por lo pronto, en la atención dedicada a las diferentes escalas territoriales de estudio. Ciertamente las lecciones de tipo general y las referidas a las escalas mundial y continental ocupan en la mayor parte de las CC.AA. una proporción preponderante (cerca al 70 %, según estimaciones aproximadas) sobre el conjunto de los contenidos geográficos impartidos a lo largo de la ESO, seguidos, en este orden, por los dedicados a España (que ocupan entre un 30 y un 10 %) y a la Comunidad Autónoma propia (entre un 5 y un 10 %). Pero si se consideran los contenidos territoriales expuestos en el global de la Educación Primaria y la ESO (es decir, los dos únicos niveles de escolarización obligatoria), el predominio corresponde con mucho a la escala autonómica, por encima de las cuestiones de tipo general y de las dedicadas al conjunto de España. A lo que cabe añadir el hecho de que algunas CC.AA. (como Andalucía, Galicia, Navarra y Comunidad Valenciana) han introducido en los

³⁴ La *Geografía de España*, que había sido asignatura obligatoria en los sucesivos planes de estudio de Bachillerato desde 1938, además de tener una presencia significativa en otros cursos, niveles o asignaturas, desapareció como tal, quedando reducida a una parte del temario del área de *Ciencias Sociales*, correspondiente al sexto curso de la Educación General Básica, y a la asignatura *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, que se impartía con carácter obligatorio en el tercer curso del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Sobre la evolución de la Geografía en las enseñanzas no universitarias desde la Ley de 1970, pueden consultarse los trabajos de Hernando (1984), González y Martín (1989), Rodríguez y Crespo (1995-1996), Souto (1999) y Lázaro (2001).

³⁵ Además de en las áreas y asignaturas citadas, los contenidos geográficos relativos a España y, sobre todo, a las Comunidades Autónomas tienen presencia también, de acuerdo con los decretos de enseñanzas mínimas vigentes, en el tercer ciclo del Área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, correspondiente a la Educación Primaria. Nos remitimos a las referencias citadas en la nota anterior.

³⁶ Este hecho es bien evidente en la estrategia seguida desde hace algunos años por las principales editoriales de implantación estatal en el sector de los libros de texto de enseñanza primaria y secundaria, tales como Santillana, Anaya y SM, que en las áreas de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales publican, a partir de un bloque común, versiones específicas para cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas del Estado, e incluso para las dos Ciudades Autónomas.

currículos del Bachillerato asignaturas optativas relativas a la Geografía e Historia de la propia Comunidad.

Diversos informes técnicos elaborados en los últimos años sobre la base de la legislación autonómica y de los libros de texto más vendidos en la materia constataban, por otra parte, la escasa presencia que tienen, por lo común, los contenidos dedicados a otras CC.AA. distintas a la propia³⁷. En otras palabras, la Geografía general de España no se suele acompañar de más Geografía regional que la relativa a la Comunidad propia, una carencia que dificulta la posibilidad de conocer y valorar en toda su complejidad la realidad plural del Estado autonómico y que ha tratado de subsanarse en las recientes reformas de las enseñanzas mínimas de la ESO y del Bachillerato³⁸.

Pero además, en las dos CC.AA. gobernadas por partidos de signo nacionalista (Cataluña y el País Vasco), la regionalización de los currículos no universitarios se ha acompañado del restablecimiento de un fuerte control político sobre el contenido de los libros de texto, así como de la utilización de las Ciencias Sociales (y en particular de la Historia y la Geografía), entre otros fines, como vehículos de afirmación patriótica.

A lo largo de los últimos cinco años, la cuestión de qué Historia enseñar en la Enseñanza Secundaria ha sido objeto de prolijos y polémicos debates en España, tanto académicos como, sobre todo, políticos e ideológicos. Como bien ha señalado Joaquim Prats (1999), los sucesivos proyectos planteados, desde 1997 en adelante, por el Gobierno del Estado para reformar el contenido de las enseñanzas mínimas de esta materia, culminados en los reales decretos de 29 de diciembre de 2000, han estado presididos de hecho por el recelo de determinados sectores políticos y académicos ante la visión de la Historia de España que se imparte en determinadas Comunidades Autónomas, y que, en opinión de tales sectores, escamotea contenidos esenciales del pasado y de los lazos comunes presentes de los españoles, fomenta una conciencia diferencial y particularista, y trasmite falsedades o inexactitudes al servicio de las ideologías e intereses de los partidos autonómicos en el poder.

La relevancia de estas preocupaciones entre determinados ámbitos de la comunidad científica se hizo palmaria también en el célebre Informe emitido por la Real Academia de la Historia sobre los textos y cursos de Historia en la Enseñanza Media, hecho público en junio de 2000, que tanta polvareda levantó³⁹.

³⁷ Véase, por ejemplo, Conferencia de Educación (1998) y García Álvarez y Marías Martínez (*op. cit.*: 63-65).

³⁸ Nos referimos a los Reales Decretos 3473 y 3474/2000 de 29 de diciembre (BOE de 5-I-2001; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001a-b). El primero, que reforma las enseñanzas mínimas de la ESO, establece dentro del tercer curso del Área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, bloque 3, un apartado dedicado a la “La diversidad geográfica de España: estudio geográfico de las Comunidades Autónomas”; el segundo, relativo al Bachillerato, contempla en el bloque 5 de las enseñanzas mínimas de Geografía el estudio de los “caracteres geográficos básicos de cada una de las Comunidades Autónomas”. Sobre el contenido general de estas reformas, véase Lázaro (2001).

³⁹ Según este Informe, los currículos y los manuales de Historia de la ESO muestran a menudo un “tratamiento del proceso histórico español sumamente desdibujado (...), cuando no superado claramente por la visión particular del pasado de esta o aquella Comunidad Autónoma”; además, en algunas CC.AA. “la ignorancia sobre el pasado se utiliza con la finalidad política de tergiversar y de oponer”: “a los centros de enseñanza media del País Vasco –afirmaba, por ejemplo, la Academia–, asisten alumnos formados en las *ikastolas* en las que la historia que se enseña es de contenido parcial y tendencioso, inspirado en ideas nacionalistas favorecedoras del racismo y de la exclusión de cuanto signifiquen lazos comunes” (Real Academia de la Historia, 2000, puntos 6-8). Sobre la polémica de la Historia y en general, la relación entre las Ciencias Sociales y los nacionalismos en el debate sobre la reforma de las Humanidades, véase, aparte del artículo mencionado de Prats, el número 4 del anuario *Con-Ciencia Social* (2000), que contiene diversas aportaciones al respecto, así como el libro de Pérez Garzón *et al.*

La cuestión de la posible utilización de la Geografía y, más ampliamente, de los argumentos y representaciones territoriales de las enseñanzas no universitarias en los procesos de afirmación identitaria de algunas Comunidades ha sido mucho menos atendida y debatida por el momento, pero merece, a nuestro juicio, una atención similar o cuando menos nada desdeñable⁴⁰.

Ciertamente casi todos los decretos curriculares, tanto estatales como autonómicos –sobre todo estos últimos– advierten de forma más o menos explícita sobre los potenciales socializadores de la disciplina geográfica, en virtud de su capacidad para desarrollar “el sentido de lugar” y “el sentimiento de pertenencia” a la comunidad regional, nacional o supranacional propia. Pero si en la mayoría de las CC.AA. el aprendizaje de los caracteres autonómicos particulares no contradice, aunque a veces socave, la enseñanza de la escala estatal o española, en los casos catalán y vasco las mismas orientaciones curriculares y, aunque no siempre, los libros de texto vigentes (sometidos a los procedimientos de control y autorización política más estrictos de entre los existentes hoy día en el Estado español)⁴¹ introducen con frecuencia de forma explícita elementos patriótico-nacionalistas difícilmente conciliables, en ciertos casos, con los decretos de enseñanzas mínimas, con la necesidad de una enseñanza no dogmática y con el rigor científico y conceptual necesarios.

Las muestras en tal sentido son diversas y desiguales según los libros, los niveles educativos y las dos CC.AA. mencionadas. En la Comunidad Autónoma de Cataluña los currículos de la ESO y el Bachillerato, así como la mayoría de los libros de texto dedicados a la materia (muchos de ellos de excelente calidad formal y pedagógica), se orientan ostensiblemente, por lo pronto, y en contradicción con los decretos de enseñanzas mínimas, por impartir una Geografía de la Comunidad propia y del mundo, dejando un margen mucho menor a la Geografía de España⁴². Pero además, los

(2000). Sobre la cuestión del olvido o falsificación de la Historia en la España de las Autonomías, González Antón (1997: 692-699).

⁴⁰ Sobre la importancia del factor territorial en el discurso histórico reciente de las Comunidades Autónomas resultan de gran interés las apreciaciones de Rivière (2000: 180-195), que ha identificado algunos de los mitos, imágenes y retóricas más frecuentes en este sentido.

⁴¹ En efecto, la legislación promulgada en este punto por las Comunidades Autónomas de Cataluña (decreto 69/1993) y el País Vasco (decreto 295/1998) obliga a la supervisión y autorización, por parte de las Consejerías de Educación respectivas, del conjunto del libro de texto previamente a su publicación. Repárese en que otras CC.AA. (como la valenciana, la canaria, la gallega o la navarra) exigen simplemente la supervisión y autorización previa del proyecto editorial (pero no de todo el libro de texto, salvo en determinados aspectos lingüísticos) y que el Ministerio de Educación y Ciencia ni siquiera requieren ese control administrativo previo, limitándose a arbitrar un sistema de inspección posterior a la publicación. Sobre tales controles, que han suscitado las quejas del gremio nacional de editores de libros de texto (Barroso, 2001), véase García Álvarez y Marías Martínez (2001: 50-51).

⁴² La decantación por la enseñanza de la Comunidad Autónoma sobre el conjunto de España resulta clara tanto en los contenidos como, sobre todo, en los “criterios de evaluación” (u “objetivos terminales”) indicados en los decretos curriculares catalanes, que establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos al finalizar los cursos correspondientes. Así, entre los 39 criterios que enumera el currículo catalán para la Geografía del Bachillerato (Decreto 82/1995, de 5 de enero; DOGC nº 2181), seis remiten específicamente a la realidad geográfica de la Comunidad Autónoma, cuyos paisajes (criterio nº 5), espacios naturales protegidos (criterio nº 8), espacio económico (criterio nº 21), organización político-administrativa (criterio nº 24), políticas territoriales (criterios 24 y 25) y sociedad (criterio nº 33) deberán ser caracterizados y evaluados preceptivamente; mientras que sólo dos criterios (los números 24 y 25) aluden al Estado español en su conjunto. En parecido sentido, el currículo establecido por la Comunidad Autónoma catalana para el área de Ciencias Sociales de la ESO (Decreto 96/1992, de 28 de abril; DOGC nº 1593) dispone, sobre un total de 52 criterios de evaluación, 17 con presencia de contenidos estrictamente autonómicos, mientras que sólo 7 contemplan elementos referidos a

materiales didácticos editados en Cataluña apuestan en general por una concepción nacionalista y esencialista de la identidad particular: Cataluña es considerada una nación (o más precisamente, una nación distribuida entre varios Estados)⁴³ y España un Estado plurinacional, en una formulación cerrada que excluye otras visiones posibles y difiere de la expresada en la Constitución de 1978. El propio decreto que fijó el currículo para el área de Ciencias Sociales de la ESO, aprobado por la *Generalitat* en 1992, resulta particularmente explícito en ese sentido:

“Las ciencias sociales van dirigidas a unos individuos que son los jóvenes ciudadanos de una nación (Cataluña), enmarcada en un Estado (España), con una identidad genérica (cristiano-occidental) dentro de un mundo en que se articulan otras cosmovisiones e identidades. Cataluña es el medio nacional de esos futuros ciudadanos adultos; por lo tanto, las características plurales y diversas de la nación catalana, así como su historia, articulan y están presentes necesariamente en la configuración de los contenidos del área como expresión de su propia identidad”⁴⁴.

La preferencia sistemática por la expresión “Estado español” sobre el término “España”, palpable tanto en los decretos curriculares autonómicos como en algunos de los manuales más vendidos en la Comunidad, resulta igualmente significativa de esta concepción. Y en parecido sentido cabe interpretar la frecuente inclusión, tanto en los currículos y libros de la ESO como en los del Bachillerato, de unidades didácticas enteras sobre las relaciones de Cataluña en el marco europeo, notoriamente más desarrolladas que los contenidos dedicados al conjunto de España y a su situación en la Unión Europea. La inserción de estas unidades se hace de forma separada e independiente de las referidas a España (algunos libros prescinden incluso de estas últimas) y abunda en la presentación de Cataluña y España como realidades aparentemente yuxtapuestas y conceptualmente equiparables⁴⁵.

España. Condicionados por estas disposiciones, la preponderancia en casi todos los libros de texto editados en Cataluña de los contenidos relativos a la Comunidad Autónoma sobre los de España es manifiesta, y en los casos más extremos las informaciones sobre el conjunto del Estado se reducen a porcentajes mínimos y prácticamente inapreciables (García Álvarez y Marías Martínez, 2001: 65).

⁴³ Para la mayoría de los libros de texto de Ciencias Sociales editados en Cataluña en los niveles correspondientes a la ESO y el Bachillerato, los límites de la nación catalana se definen mediante una combinación ecléctica de criterios históricos y lingüísticos e incluyen el territorio andorrano y el Rosellón (anexionado por Francia en 1659): “Cataluña no es un Estado –puede leerse en el libro de Geografía de primer ciclo editado por una conocida editorial regional–, aunque en el pasado llegó a serlo durante muchos siglos, y está repartida entre España, Francia y Andorra. La mayoría de los catalanes forman parte de España” (traducción propia). Es preciso matizar, en este sentido, que las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana, la franja aragonesa de habla catalana y la comarca de Alguer (en Cerdeña), junto a los territorios anteriormente señalados, suelen considerarse parte de los llamados *Països Catalans* (delimitados con un criterio estrictamente lingüístico), si bien los libros de texto eluden incluirlos en la nación catalana.

⁴⁴ Extractamos del Decreto 96/1992, antes citado. Esteve *et al.* (1997: 21-26) y Souto González (1999: 50) han apuntado, asimismo, la concepción eminentemente patriótica del área de Conocimiento del Medio en la Enseñanza Primaria catalana.

⁴⁵ La utilización de la conjunción copulativa “y” para referirse a los datos de la Comunidad propia y a los del resto del Estado (bajo fórmulas del tipo “Cataluña y España...”) o la introducción de tablas estadísticas que comparan los valores de la Comunidad Autónoma con los de España y otros Estados europeos, que aisladamente pueden parecer anecdóticas, cuando se usan con reiteración configuran dos de las modalidades más frecuentes de esta retórica separativa. Un libro de Ciencias Sociales del primer ciclo de la ESO presenta al lector un ranking de los diez países del mundo con valores más altos en el índice de desarrollo humano, en el que Cataluña aparece separada de España; el texto explicativo, titulado “Cataluña, sexto país del mundo” subraya que “Cataluña ocupa la sexta posición en el mundo, detrás de Finlandia y delante de Islandia, y el tercer país de la Unión Europea, entre Finlandia y Francia” (traducción

La reivindicación –en todo caso estrictamente cultural, que no política– de los lazos territoriales suprarregionales de tipo lingüístico (*Països Catalans*)⁴⁶ y la difusión de la organización territorial comarcal, utilizada como escala prioritaria de descripción y análisis subregional, con permanente omisión del nivel provincial, constituyen otras dos facetas reseñables del imaginario geográfico identitario que se difunde actualmente en los manuales de enseñanza secundaria de esta Comunidad.

Lo que acontece en la Comunidad Autónoma del País Vasco ofrece algunas coincidencias, como también particularidades únicas y significativas de las dimensiones excepcionalmente conflictivas que reviste en este ámbito la situación política reciente. Un dato centra de manera especial el interés y la polémica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Euskadi: la Historia y la Geografía vascas se exponen sobre la base del marco territorial denominado “Euskal Herria”, cuya institucionalización política reclaman hoy día los partidos nacionalistas vascos y que según el decreto del currículo de Bachillerato comprende los “territorios históricos” integrados en las CC.AA. del País Vasco y Navarra (lo que el citado decreto llama “Hegoalde” o “Euskal Herria peninsular”), en España; y los de Lapurdi, Zuberoa y Baja Navarra (“Iparralde” o “Euskal Herria continental”), en el departamento francés de los Pirineos Atlánticos⁴⁷. En los libros de texto de Historia y de Geografía que se editan en este nivel de enseñanza, dicho ámbito se trata sistemáticamente –incluidos los mapas y datos estadísticos– como una unidad geográfica que trasciende la presente división política estatal y regional (*figura 4*)⁴⁸.

La cuestión, que ha llegado a trascender a los medios de comunicación estatales y ha sido objeto de debates y polémicas intensas en el último año, no es ajena, por supuesto, a la evolución reciente de la coyuntura política y electoral autonómica, marcada por la radicalización del nacionalismo vasco moderado y la creciente polarización entre las llamadas opciones “constitucionalistas” y las “soberanistas”.

propia). Otro manual, en este caso de Geografía de Bachillerato, ilustra en un mapa las cuatro naciones de que se compone, según los autores, el Estado español: Galicia, País Vasco-Navarra, Cataluña y... España. La analogía estatalista figura también en el objetivo terminal nº 33 del currículo de Bachillerato, que persigue “explicar las características de la sociedad catalana –estructura social, distribución de la riqueza, niveles de vida y nivel cultural– en relación con los otros países europeos”. Las unidades didácticas sobre “Cataluña en el mundo”, “Cataluña en Europa”, “Cataluña, una región europea”, “Cataluña, un motor de la Unión Europea”, etc, habituales en los libros de Geografía de la ESO, eluden a menudo cualquier referencia al Estado español y pueden llegar a transmitir la sensación, observada por Luis González Antón en el discurso de los nacionalismos vasco y catalán, de que “es posible y más útil tender los puentes directamente entre las regiones y Europa, saltando por encima de los que significa España” (González Antón, 1997: 711 y ss).

⁴⁶ La atención a los *Països Catalans* se recoge implícitamente en el objetivo terminal nº 27 del currículo de Bachillerato catalán, que insta a valorar, más allá del ámbito territorial estricto de la Comunidad Autónoma, “las consecuencias económicas, culturales y de gestión del territorio de la distribución de las tierras de cultura catalana entre diferentes niveles de jurisdicción territorial”. No son escasos los libros, tanto de ESO como de Bachillerato, que incluyen el mapa de los territorios de habla catalana.

⁴⁷ “Geografía”; en el Decreto 180/1997, de 22 de julio (BOPV de 29-VIII).

⁴⁸ La visión de *Euskal Herria* como una nación fragmentada lamentablemente por las fronteras políticas actuales aparece con frecuencia en los libros de texto de Historia de la ESO publicados por las editoriales vascas (como demuestran los ejemplos extractados por Laborda, 2001: 53). Por otra parte, la utilización de este ámbito como referente de estudio y enseñanza no es del todo novedosa; las primeras geografías escolares de Euskal Herria se remontan al primer tercio del siglo XX, como las redactadas, en euskera, por Zabala-Arana (publicada en 1922) y por el cura maestro Pirmin Iturriotz (de 1932), aunque entonces era más frecuente utilizar el vocablo *Euskadi*, acuñado por Sabino Arana, para referirse al territorio de lo que los nacionalistas consideran “las siete provincias vascas”. Sobre el origen de ambos términos, véase Izu Belloso (2000: 194).

Repárese en que la adopción de Euskal Herria como ámbito de enseñanza prioritario en las materias de Geografía e Historia es explícita sólo en el currículo del Bachillerato, aprobado en 1997 por el gobierno autonómico surgido de la coalición entre el Partido Nacionalista Vasco (PNV) y Eusko Alkartasuna (EA)⁴⁹. Por el contrario, en los decretos curriculares correspondientes al área de Ciencias Sociales de la ESO y a la de Conocimiento del Medio de la Educación Primaria, aprobados respectivamente en 1992 y 1994 por el gobierno surgido del pacto entre el PNV y Partido Socialista de Euskadi-PSOE, los contenidos regionales se refieren estrictamente al ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco⁵⁰.

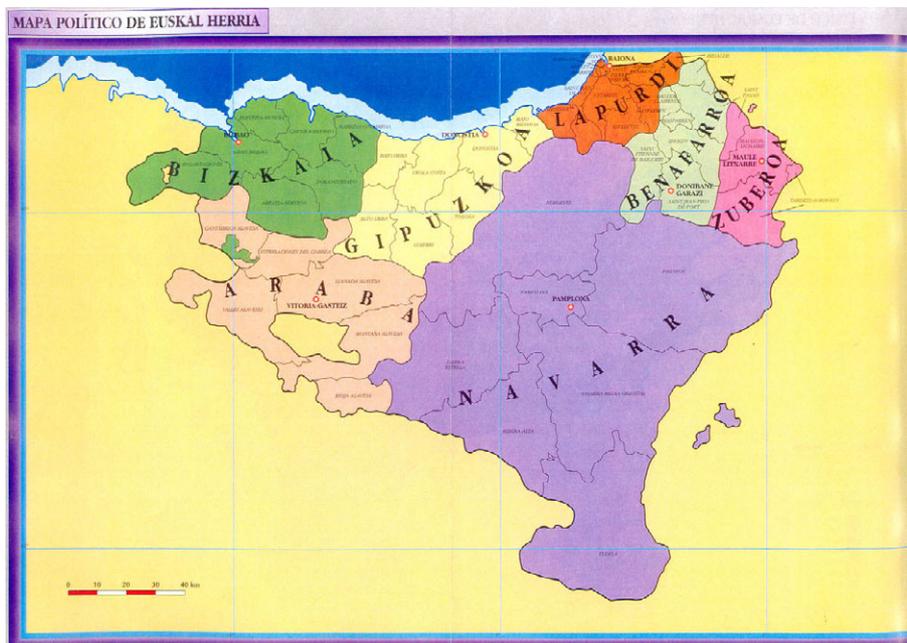


Figura 4.- Mapa político de Euskal Herria, según un manual de Geografía destinado al Bachillerato del País Vasco (VV.AA., 1999).

Pero lo cierto, en todo caso, es que el uso de la unidad espacial Euskal Herria como marco esencial para el estudio de la Geografía y de la Historia (y aun de la Prehistoria, en el más puro ejercicio de presentismo) se ha extendido también a la mayoría de los libros de texto de ESO e incluso a los de Conocimiento del Medio de la Educación Primaria editados durante los últimos tres años en la Comunidad Autónoma vasca, incluidos los de las principales editoriales estatales. Una investigación reciente

⁴⁹ Como en el caso catalán, la legislación y los libros de texto editados en el nivel secundario manifiestan un sensible predominio de los contenidos dedicados al territorio regional propio sobre los dedicados al conjunto del Estado. A modo de ejemplo, siete de los diez criterios de evaluación establecidos en el currículo de Bachillerato de Geografía de la Comunidad Autónoma del País Vasco se refieren precisamente a Euskal Herria, mientras que sólo dos toman como referencia el conjunto de España

⁵⁰ Decreto 237/1992, de 11 de agosto (por el que se establece el currículo de Educación Primaria; publicado en el BOPV de 27-VIII), y Decreto 213/1994, de 21 de julio (que establece el de la ESO; BOPV de 29-VIII).

estimaba, en ese sentido, que “más del 80 % de los escolares vascos entre 6 y 16 años estudian Geografía en libros de textos en los que se ofrece una visión absolutamente tergiversada, imaginaria y mítica del País Vasco”; una visión definida en torno a un ente jurídicamente inexistente, Euskal Herria, y que relega a un plano totalmente desdibujado y secundario a la Comunidad Autónoma y a España (F.J.M., 2001; Laborda, 2001).

La realidad de un Gobierno autónomo que contraviene sus propias normas autorizando la publicación de estos libros, unida a la inoperancia efectiva de la Alta Inspección del Estado, insinúa, para muchos, un horizonte futuro preocupante; en una flagrante muestra de prevaricación, los partidos nacionalistas aliados en el poder de la Comunidad Autónoma (entre 1998 y 2000 el PNV, EA y la independentista Euskal Herritarrok, posteriormente Batasuna, excluida del presente pacto de gobierno) no han vacilado en anteponer su particular visión ideológica al rigor histórico y la realidad legal.

Y es que, al margen de que la adopción de un ámbito sin existencia política o administrativa como el de Euskal Herria resulte por sí sólo un hecho conflictivo, más aún cuando conculca lo dispuesto en los propios currículos autonómicos, como en el caso de la ESO y la Educación Primaria, la sistemática traslación de ciertos contenidos geográficos a este marco incurre en errores e incoherencias desconcertantes y difícilmente sostenibles desde un punto de vista científico⁵¹. Además, currículos y libros tienden, al igual que en el caso catalán, a presentar a España y Euskal Herria como dos realidades paralelas y conceptualmente equiparables e insisten en desarrollar mediante epígrafes o unidades distintas las relaciones del Estado y los territorios vascos en el contexto europeo e internacional.

Como es de común conocimiento hoy día, la polémica sobre los contenidos de la enseñanza de la Historia y de la Geografía en la Comunidad Autónoma vasca ha rebasado ampliamente el terreno de la discusión académica. La familiarización de los alumnos vascos con una visión histórica y territorial y un mapa virtual por cuya materialización hay una organización que asesina y un partido que justifica políticamente el terrorismo no puede resultar, como es obvio, una cuestión inocua.

En esa tesitura parecen comprensibles tanto el malestar del Gobierno de la vecina Comunidad Foral de Navarra (donde el nacionalismo vasco continúa en franca minoría) ante unos planteamientos educativos que cuestionan su integridad territorial como la abierta preocupación mostrada por el electorado y los partidos “constitucionalistas” vascos, que han vinculado la génesis e intensificación de la llamada *kale borroka* (“lucha callejera”) entre la juventud *abertzale* a la política educativa emprendida durante los últimos años desde la Consejería de Educación y han

⁵¹ Una contribución reciente apuntaba, sobre todo, al desconcierto que puede acarrear a los alumnos, en estos casos, la falta de adecuación entre textos y mapas: “se habla de la comunidad autónoma y los mapas de referencia son los de Euskal Herria; o se nos muestra Bayona en Euskal Herria, pero fuera de Francia; (...) o que nuestros vecinos son Cantabria, La Rioja, Castilla y León, Aragón y ... (al mismo nivel por tanto) Francia” (F.J.M., *op. cit.*: 56). Desde el plano científico, resulta igualmente cuestionable la aplicación mecánica y acrítica de conceptos espaciales de tipo funcional (tales como los de *red*, *sistema*, *jerarquía*, etc.), que presuponen un nivel notable de integración económica y territorial, a un ámbito definido sobre la base de criterios lingüísticos o históricos (en todo caso discutibles), cuando no prioritariamente ideológicos; así lo hace, por ejemplo, el decreto del Bachillerato de la Comunidad Autónoma vasca, que dispone como criterio de evaluación nº 7 el estudio y caracterización de “la red urbana de Euskal Herria”, así como los manuales que se refieren, en parecido sentido, al “sistema urbano” de este ámbito.

solicitado en el Parlamento autonómico una modificación urgente y sustancial de los currículos y, sobre todo, de los materiales didácticos que se enseñan en la Comunidad⁵².

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

En 1887 Piotr Kropotkin expresaba, en un artículo memorable, su convencimiento y su deseo de que la enseñanza de la Geografía pudiera servir, entre otros fines, para inspirar en los ciudadanos, desde su más tierna infancia, el espíritu de la fraternidad universal, mostrándoles la igualdad de todos los seres humanos por encima de toda diferencia de raza, género, religión o 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 –propugnaba el célebre anarquista– un medio para disipar estos prejuicios y crear otros sentimientos más dignos y humanos” (Kropotkin, 1994: 229).

Con la perspectiva del siglo largo transcurrido desde entonces, las palabras de Kropotkin no han perdido, en esencia, un ápice de actualidad. La Geografía –como la Historia– se introdujo en las escuelas de los principales Estados, en buena parte, para despertar el sentimiento nacional y el amor al patria, así como legitimar el orden social y territorial del poder establecido; y esa finalidad ha persistido, bajo vestiduras ideológicas diversas y entremezclada con otros objetivos, en los sistemas y proyectos educativos nacionales desarrollados a lo largo del siglo XX. El recorrido trazado a través de este modesto estudio, seleccionando etapas, ámbitos territoriales y proyectos ideológicos distintos, hasta llegar a la situación actual, demuestran el vigor que han mantenido estas preocupaciones en el contexto español.

La constatación de un dato como éste, advertido en otros muchos contextos y ocasiones, no debe conducir, en cualquier caso, a simplificaciones excesivas. Los potenciales identitarios del discurso geográfico son polivalentes, flexibles, fluidos, al igual que lo son las identidades territoriales. La enseñanza de la Geografía ha sido y puede ser utilizada para articular identidades de escala socio-territorial diferente; se ha

⁵² El 20-X-2000 los parlamentarios del Partido Popular, el PSE-PSOE y Unidad Alavesa promovieron una moción (aprobada pese a la oposición de PNV, EA e Izquierda Unida) instando al Gobierno vasco a que solicitase a la Real Academia de la Historia la elaboración de un informe para evaluar los contenidos de los libros de texto de Historia y Geografía editados en Euskadi, a los que acusaban de impartir “adoctrinamiento nacionalista” y de “servir como cantera de jóvenes que después terminan inmersos en la *kale borroka* o pegando un tiro en la nuca” (*El País*, 21-X-2000); en todo caso esta consulta, que no era preceptiva, nunca llegó a producirse. Semanas después se informaba, en el mismo sentido, de las denuncias de algunos padres de alumnos a la Alta Inspección solicitando la retirada de determinados libros; en un reportaje extenso sobre la polémica de los libros de texto, el periodista José Lobo (2000) se refirió a la situación educativa del País Vasco con la expresión de “escuela borroka”. La cuestión educativa volvió a un primer plano con ocasión de la campaña a las elecciones autonómicas vascas del 13 de mayo de 2001, resueltas con la victoria de la coalición PNV-EA; en el curso de aquella, tanto el PSE-PSOE como el PP introdujeron la reforma de los currículos y materiales de enseñanza en el eje de sus programas electorales y acusaron al Gobierno de Juan José Ibarretxe de haber puesto la educación al servicio de su proyecto soberanista y de la construcción nacional –en palabras del candidato del PP, Jaime Mayor Oreja– “de un país virtual que nunca llega” (*El Mundo*, 25-II-2001 y 8-IV-2001). Un panorama detenido del problema desde la óptica de los intelectuales y políticos “constitucionalistas” puede verse en el número 2 de la revista *Papeles de Ermua*, editado en septiembre de 2001, dedicado con carácter monográfico la cuestión educativa en Euskadi.

aplicado tanto para afirmar y consolidar espacios nacionales reconocidos institucionalmente, como para cohesionar las señas y aspiraciones específicas de las “naciones sin Estado”; tanto para amparar políticas uniformistas, como para elogiar la diversidad; y tanto para legitimar un modelo de Estado fuertemente centralizado como para reivindicar modelos regionalizados o federales.

A la vista de lo examinado, parece claro –lo ha recordado hace poco Josefina Gómez Mendoza– que “si la Geografía y la Historia escolares, sirvieron en su momento para construir y transmitir la idea de Estado, están sirviendo actualmente, por las mismas razones y procedimientos, para la construcción territorial de las autonomías, y, en su caso, de las reivindicaciones soberanistas” (Gómez Mendoza, 2001a: 22).

La recurrencia de ciertos discursos, imágenes y retóricas articulados por los movimientos examinados en el presente trabajo en relación con la educación geográfica y, en general, con el concepto de territorio, resulta ciertamente significativa cuando no pasmosa: la simbolización de la tierra de origen como expresión de la singularidad, depósito de las esencias nacionales y garante de permanencia y estabilidad, la apelación a determinados límites naturales como argumento de autoridad, la magnificación e idealización de las bondades y recursos del medio físico, la utilización de mapas-logotipo y mapas históricos “anacrónicos”, el planteamiento de aspiraciones irredentistas (o incluso expansionistas), etc. aparecen, en mayor o menor grado, en el imaginario geográfico planteado por el galleguismo de la preguerra, el nacional-catolicismo franquista, o los nacionalismos vasco y catalán de hoy día.

Pero también es evidente que cada uno de aquellos movimientos ha poseído o posee rasgos únicos e inasimilables; que no todas las formas de nacionalismo —ni sus discursos geográfico-territoriales— han sido o son iguales y comparables. La distinción entre los movimientos elegidos democráticamente y los instaurados por la fuerza de las armas resulta esencial en este punto, pero no unívoca ni suficiente. La legitimidad electoral y el potencial democráticos con que cuentan actualmente algunos nacionalismos (ya sean de izquierdas o de derechas, ya de una u otra escala) se difumina de manera perversa cuando el derecho a la diferencia que se reivindica para uno mismo se le niega al conciudadano que piensa y habla de otro modo; cuando la identificación con el territorio propio –bien sea el Estado, la Comunidad Autónoma o cualquier otra entidad espacial– se convierte en un medio de rechazo y exclusión.

El estudio de los nacionalismos y los procesos de construcción regional o nacional ha permanecido durante muchos años al margen de las preocupaciones de los geógrafos, lo que no deja de ser paradójico en una profesión cuya institucionalización académica llegó, precisamente, de la mano de los propósitos nacionalizadores. Como tampoco deja de ser paradójico que haya sido, sobre todo, el derrumbe del bloque soviético, en los años finales del siglo XX, el principal estímulo para la recuperación del interés geográfico por el fenómeno: los acontecimientos en los que el conocido ensayo de Francis Fukuyama vislumbró “el final de la Historia” han deparado de hecho, en palabras de David Hooson, “un retorno de la historia y de la geografía”, un renacer de viejas identidades anudadas por el origen étnico, la religión o la pertenencia a un mismo territorio, plasmado en la violenta explosión de los nacionalismos étnicos (Hooson, 1994).

En el marco de esa reciente y progresiva preocupación por las ideologías y conflictos territoriales, el examen de las ideas y representaciones geográficas escolares reviste un interés indudable.

Como se ha recordado hace poco, a pesar de la importancia creciente y decisiva de los medios de comunicación de masas, así como de otras fuentes de información y representación territorial, la mayoría de los ciudadanos europeos no tienen otra relación a lo largo de su vida con la Geografía que la que estudian en la escuela y en el instituto (Gómez Mendoza, 2001b). Las imágenes que aprendemos en las lecciones y libros de texto como niños y adolescentes siguen condicionando en grado importante la visión que tenemos del mundo y las actitudes que adoptamos hacia él. Esclarecer sus condicionantes, sus objetivos, sus estrategias retóricas, explorar su ambivalencia y variabilidad histórica en el tiempo y en el espacio, puede ayudarnos a comprender que las identidades, las fronteras, las naciones constituyen, de forma inherentemente, objetos maleables y construidos socialmente.

Lejos de compartir las interpretaciones teleológicas y uniformes a que acostumbra la pedagogía nacionalista, cualquiera que sea su signo, pensamos, como otros autores, que los geógrafos pueden y deben promover y participar en la elaboración de “materiales didácticos que permiten realizar una lectura crítica del problema de la identidad territorial” (Souto y Ramiro, 2000: 177)⁵³.

Una lectura que apueste por una interpretación dinámica, plural e incluyente de las identidades, aunque sea desde la valoración y conocimiento de la especificidad local; una lectura que invite, tanto dentro como fuera de los Estados, a reconocer y sumar la riqueza particular de lo que nos une, más que a marcar diferencias y levantar nuevas barreras, en tanto en cuanto ciudadanos de ámbitos múltiples e ineludiblemente imbricados. Y una lectura, en fin, actualizando el *desideratum* planteado hace más de un siglo por Kropotkin, que nos ayude a reconocer el mundo, en vez de como un agregado de culturas encerradas en sí mismas, como una globalidad de personas iguales cuyos dramas, fracasos y conquistas nos afectan y comprometen a todos.

AGRADECIMIENTOS.- Este trabajo tiene su origen en una conferencia pronunciada por los autores en la Facultad de Xeografía e Historia de la Universidade de Santiago de Compostela el 1 de junio de 2001. Desde aquí queremos expresar nuestro agradecimiento al IDEGA, y en particular al profesor Rubén Lois González, por habernos invitado a participar en esta actividad, así como al profesor José Antonio Aldrey, quien ofició, junto al profesor Lois, como nuestro anfitrión. Los resultados expuestos en los apartados 3 y 4 de este escrito se inscriben en el proyecto de investigación postdoctoral de Jacobo García Álvarez “Geografía política de la España de las Autonomías: genealogía y análisis de discursos, políticas y conflictos territoriales”, financiado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo.

BIBLIOGRAFÍA

ALBACETE GARCÍA, C. (1993): *La enseñanza de la Geografía en la escuela pública en España, 1900-1936*, Murcia, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Tesis doctoral microfilmada.

⁵³ En este sentido, es de celebrar la aparición de publicaciones como la de Burgueño *et al.* (1995) y Madalena *et al.* (1995), enormemente interesantes a este respecto.

- ALVAREZ PÉREZ, A. (1966): *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica*, Valladolid, Minón, 115ª ed.
- ANDERSON, B. (1993): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, F.C.E. Original inglés de 1983.
- ASIÁN PEÑA, J. L. (1941): *Elementos de Geografía Regional e Historia de España. Segundo curso de Bachillerato*, Barcelona, Casa Editorial Bosch.
- BALIÑAS, C. (1978-1980): “Otero Pedrayo, intelectual”, *Cuadernos de Estudios Gallegos*, t. XXXI, pp. 25-93.
- BARREIRO PARADELA, L. (1936): *Nova Xeografía de Galicia prás escolas. Libro do mestre*, Santiago de Compostela, Publicaciones Actuales Gallegas.
- BARROSO, R. (2001): “Los editores de libros de texto critican la fuerte censura del Gobierno vasco”, *Abc* (Madrid), 20-III.
- BERAMENDI, J. G. (1981): *Vicente Risco no nacionalismo galego*, Santiago de Compostela, Cerne.
- y MÁIZ, R. (comps.) (1991): *Los nacionalismos en la España de la II República*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega-Siglo XXI.
- y NÚÑEZ SEIXAS, X. M. (1995): *O Nacionalismo Galego*, Vigo, A Nosa Terra.
- BOBILLO, F. (1981): *Nacionalismo gallego. La ideología de Vicente Risco*, Madrid, Akal.
- BOSQUE MAUREL, J. (1992): “La Geografía española moderna anterior a la Guerra Civil (1870-1949)”, en BOSQUE MAUREL, J.: *Geografía y geógrafos en la España contemporánea*, Granada, Universidad de Granada, pp. 13-45.
- BOYD, Carolyn P. (2000): *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- BURGUEÑO RIVERO, J. et al. (1995): *Autonomías y problemas territoriales españoles en la integración europea. Orientación teórica y praxis didáctica*, València, Nau Llibres.
- CAPEL SÁEZ, H. (1976): “La Geografía española tras la Guerra Civil”, *Geo-Crítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana*, nº 1, pp. 5-36.
- et al. (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española, 1814-1857*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): *Educación en la España contemporánea*, Barcelona, Editorial Ariel.
- CASARES, C. (1981a): *Otero Pedrayo*, Vigo, Galaxia.
- (1981b): *Vicente Risco*, Vigo, Galaxia.
- CASTELAO, A. R. (1986): *Sempre en Galiza*, Galaxia, Vigo. Original de 1944.
- CHICO Y RELLO, P. (1941-1942): “Las maravillas de la España actual”, en *La Escuela en Acción*, suplemento de *El Magisterio Español*.
- (1957): *Geografía Regional y General de España. Segundo curso*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 2ª edición.
- COMAS, M. (1940): *El mapa político de España a través de la Historia*, Barcelona, Casa Editorial Bosch.
- (1958): *Geografía de España y sus regiones*, Barcelona, Ediciones Sócrates.
- CRESPO REDONDO, J. et al. (1995): “Enciclopedismo y afirmación nacional en la enseñanza de las regiones españolas en el Bachillerato antiguo. 1938-1967”, en *XIV Congreso Nacional de Geografía. Comunicaciones*, Salamanca, AGE-Universidad de Salamanca, pp. 62-67.

- CUERVO Y JAÉN, L. (1941): *Geografía General y Especial de España*, Madrid, Academia Muro.
- DANTÍN CERECEDA, J. (1925): *Distribución geográfica de la población en Galicia*, Madrid, J.A.E.I.C.
- DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA (1967): *Formación político-social, Tercer curso de Bachillerato*, Madrid, Almena.
- DÍAZ DE VILLEGAS Y BUSTAMANTE, J. (1936): *Nueva Geografía Militar de España, países y mares limítrofes*, Madrid, Ministerio de la Guerra.
- CONFERENCIA DE EDUCACIÓN (1998): *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, policopiado.
- DSCCSR.- *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la Segunda República*.
- EDELVIVES (1958): *Geografía de España. Primer curso de Bachillerato*, Zaragoza, Editorial Luis Vives.
- ESCOLANO BENITO, A. (1997): “Introducción”, en ESCOLANO BENITO, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, vol. 1, pp. 13-17.
- F.J.M. (2001): “Geografía y manipulación de los libros de texto”, *Papeles de Ermua*, nº 2, pp. 56-57.
- FRANCO BAHAMONDE, F. (1936): “Prólogo”, en DÍAZ DE VILLEGAS, J.: *Nueva Geografía Militar de España, países y mares limítrofes*, Madrid, Ministerio de la Guerra, pp. 17-21.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1998a): “The geographical construction of a substate national identity: The Galician case in Spain, 1920-1936”, *Nordia. Geographical Publications*, vol. 27, nº 1, pp. 38-58.
- (1998b): “Substate nation-building and geographical representations of ‘the other’ in Galicia, Spain (1860-1936)”, *Finisterra*, vol. XXXIII, nº 65, pp. 117-128.
- (2000): *Nacionalismo y territorio: la construcción geográfica de la identidad gallega (1860-1936)*, 167 pp. Inédito.
- (2001): “La nación visualizada: cartografía, propaganda y enseñanza escolar de la geografía en la España del franquismo”, en *Actas del XVII Congreso de la AGE*, Oviedo, AGE-Universidad de Oviedo-GEA, pp. 58-63.
- (2002): *Provincias, regiones y Comunidades Autónomas. La formación del mapa político de España*, Madrid, Secretaría General del Senado, Col. Temas del Senado.
- y MARÍAS MARTÍNEZ, D. (2001): “La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria”, en AGE: *Geografía 21*, Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 37-85. Existe versión electrónica, publicada en la página web de la Asociación de Geógrafos Españoles (www.ieg.es/csic/age).
- GARCÍA PUCHOL, J. (1993): *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- GARCIA RAMÓN, M. D. y NOGUÉ FONT, J. (1994): “Nationalism and Geography in Catalonia”, en HOOSON, D. (ed.): *Geography and National Identity*, London, The Institute of British Geographers, pp. 197-211.
- Geografía e Historia. Primer curso, s./a.*, Zaragoza, Editorial Luis Vives, 1951.

- GÓMEZ MENDOZA, J. (1997): “La formación de la Escuela española de Geografía. (1940-1952). Instituciones, revistas, congresos y programas”, *Ería*, nº 42, pp. 107-146.
- (2001a): “La Geografía española: final y principio de capítulo”, en *Actas del XVII Congreso de la AGE*, Oviedo, AGE-Universidad de Oviedo-GEA, pp. 19-27.
- (2001b): “Rumbos de la geografía del nuevo siglo. Una mirada desde Europa”, en COLANTUONO, M. R. (ed.) (2001): *La Geografía en la Universidad Argentina. Experiencias, dificultades y perspectivas*, Neuquén, Universidad Nacional de Comahue, pp. 449-466.
- y ORTEGA CANTERO, N. (1987): “Geografía y regeneracionismo en España (1875-1936)”, *Sistema*, nº 77, pp. 77-89.
- GONZÁLEZ ANTÓN, L. (1997): *España y las Españas*, Madrid, Alianza.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. y MARTÍN MORENO, J. A. (1989): “La enseñanza de la Geografía en el Bachillerato desde 1970”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 8, 2ª época, pp. 58-71.
- HERB, G. (1999): “National identity and territory”, en HERB, G. y KAPLAN, D. (eds.): *Nested identities: nationalism, territory and scale*, Lanham, Rowman-Littlefield, pp. 9-30.
- HERNANDO RICA, A. (1984): “La Geografía de los temarios oficiales de Bachillerato (1938-1982)”, en *III Coloquio Ibérico de Geografía (Barcelona, 1983)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 56-74.
- (2001): “Geografía e identidad nacional: las primeras geografías de Cataluña”, *Documents de Anàlisi Geogràfica*, nº 38, pp. 55-86.
- HIERRO, L. (1961): *Geografía, Historia y Formación del Espíritu Nacional*, Madrid, Pantos, vol. II.
- HOOSON, D. (ed.) (1994): *Geography and national identity*, Oxford (R.U.)-Cambridge (EE.UU.), I.B.G-Blackwell.
- IZQUIERDO CROSELLES, J. (1947): *Geografía especial de España*, Granada, Editorial Prieto.
- IZU BELLOSO, M. (2001): *Navarra como problema. Nación y nacionalismo en Navarra*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- JUANA, J. de (1985): *Aproximación al pensamiento e ideología de Vicente Risco*, Vigo, Diputación provincial de Ourense.
- JUSTE CAMPOS, C. (1960): *Geografía de España. Primer curso*, Zaragoza, Editorial Juste Campos.
- KROPOTKIN, P. (1994): “Lo que la Geografía debe ser”, en GÓMEZ MENDOZA, J.; ORTEGA CANTERO, N. y MUÑOZ JIMÉNEZ, J.: *El pensamiento geográfico*, Madrid, Alianza, 3ª ed., pp. 226-240. Original de 1887.
- LABORDA, J. J. (2001): “La enseñanza de ‘lo vasco’: una patria sin libertad”, *Papeles de Ermua*, nº 2, pp. 52-55.
- LÁZARO TORRES, M. L. (2001): “La Geografía en el Bachillerato y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”, en MARRÓN GAITE, M. J. (ed.): *La formación geográfica de los ciudadanos en el nuevo milenio*, Madrid, AGE-APGP-UCM, pp. 591-609.
- LOBO, J. L. (2000): “La ‘escuela borroka’”, *El Mundo*, 26-XII, pp. 14-15.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999): *O concepto do nación no ensino da historia*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Tesis doctoral inédita.
- LÓPEZ MIRA, A. X. (1998): *A Galicia irredenta*, Vigo, Xerais.

- LUIS GÓMEZ, A. (1985): *La Geografía en el bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- MADALENA CALVO, J. I.; MANSILLA LORENTE, M. J. y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (coord.) (1995): *Geografía de España. Los territorios de España desde la autonomía local a la U. E. 2º curso bachillerato*, València, Nau Llibres.
- MARSDEN, W.E. (2001): *The school textbook. Geography, History and Social Studies*, London, Woburn Press.
- MARTÍNEZ-RISCO DAVIÑA, L. (1994): *O ensino da historia no bacharelato franquista (período 1936-1951): a propagação do ideário franquista a través dos libros de texto*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro.
- MARTÍNEZ TÓRTOLA, E. (1996): *La enseñanza de la Historia en el primer Bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid, Editorial Tecnos.
- MAYORDOMO, A. y FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1993): *Vencer y convencer: educación y política, España 1936-1945*, València, Universitat de València.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001a): *Educación Secundaria Obligatoria. Enseñanzas mínimas*, Madrid, Secretaría General Técnica.
- (2001b): *Bachillerato. Enseñanzas mínimas*, Madrid, Secretaría General Técnica.
- MOLINER RUIZ, M. (1954): *Geografía de España*, Madrid, Compañía Bibliográfica Española.
- NOGUÉ FONT, J. (1998): *Los nacionalismos y el territorio*, Lleida, Milenio. Original de 1991.
- NÚÑEZ SEIXAS, X. M. (1999): *Los nacionalismos en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Barcelona, Hipòtesi.
- OLMO PASTOR, F. del (1942): *Geografía Regional de España. Segundo curso de Bachillerato*, Madrid, Ediciones Verdad.
- ONIEVA, A. J. (1939): *La nueva escuela española*, Valladolid, Librería Santarén.
- OTERO PEDRAYO, R. (1926 a): *Síntese Xeográfica de Galicia*, La Coruña, Lar.
- (1926 b): *Guía de Galicia*, Madrid, Espasa-Calpe.
- (1926 c): “Encol dos estudos modernos de Antropoxeografía”, *Nós*, nº 27, pp. 3-4.
- (1928 a): *Problemas de Xeografía Galega. Notas encol das formas de poboación labrega*, La Coruña, Nós.
- (1928 b): *Paisajes y problemas geográficos de Galicia*, Madrid, Compañía Iberoamericana de Publicaciones.
- (1929 a): *Perelinaxes I*, La Coruña, Nós.
- (1929 b): “Galicia”, en VALLS TABERNER, F. (dir.): *Geografía Universal. Descripción moderna del mundo*, Barcelona, Instituto Gallach, tomo III, pp. 170-192.
- (1929 c): “A terra prometida”, *A Nosa Terra*, nº 236, 1-VI, pp. 2-3.
- (1930): “Un deber do profesorado galego”, *Céltiga*, nº 138.
- (1933): *Ensayo histórico sobre la cultura gallega*, Santiago de Compostela, Nós.
- PAASI, A. (1999): “The changing pedagogies of space: representation of the Other in Finnish school Geography textbooks”, en BUTTIMER, A. et al. (eds.): *Text and image. Social construction of regional knowledges*, Leipzig, Institut für Länderkunde, pp. 226-237.
- PATRIARCA, S. (1996): *Numbers and nationhood: writing statistics in nineteenth-century Italy*, Cambridge (R.U.), Cambridge University Press.

- PÉREZ ALBERTI, A. (1987): “A Xeografía en Otero Pedrayo”, en *A Nosa Terra*, Extraordinario nº 8, Vigo.
- PEREZ-BUSTAMANTE, C. (1949): *Síntesis de Geografía de España*, Madrid, Atlas, 6ª ed.
- PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1997): “El área de conocimiento del medio ¿Un cajón de sastre?”, *Investigación en la escuela*, nº 31, pp. 17-40.
- PÉREZ GARZÓN, S. et al. (2000): *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica.
- PRATS, J. (1999): “La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades”, *Tarbiya*, nº 21, pp. 57-75.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1991): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Editorial Labor.
- (1998): “La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática”, en ESCOLANO BENITO, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, vol. 2, pp. 49-72.
- QUINTANA, X. R. y VALCÁRCEL, M. (1988): *Ramón Otero Pedrayo. Vida, obra e pensamento*, Vigo, Ir Indo.
- REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA (2000): *Informe sobre los textos y cursos de Historia en la Enseñanza Media*, Madrid, policopiado.
- RISCO, V. (1920 a): *Teoría do nacionalismo galego*, Ourense, La Región.
- (1920 b): “O sentimento da terra na raza galega”, *Nós*, nº 1, pp. 3-9.
- (1921): “O ensino das cousas da Terra”, *Nós*, nº 7, pp. 7-12.
- (1929): “Prólogo”, en OTERO PEDRAYO, R.: *Perelinaxes*, La Coruña, Nós, pp. 7-10.
- (1930): *El problema político de Galicia*, Madrid, Compañía General de Artes Gráficas.
- RIVERA IRULEGUI, A. (1953): *Geografía de España*, Madrid, Editorial Dossat, 2ª ed.
- RIVIÈRE GÓMEZ, A. (2000): “Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995)”, en PÉREZ GARZÓN, S. et al.: *La gestión de la memoria*, Barcelona, Crítica, pp. 161-219.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, J. M. (1916): *Nociones de Geografía de Galicia*, Pontevedra, Imp. La Correspondencia Gallega. Con posterioridad se editaron cuatro ediciones más (Santiago, Tip. De El Eco Franciscano: 1918, 1921, 1928 y 1933), notablemente aumentadas respecto de la original. A partir de la tercera edición, la obra se tituló *Compendio de Geografía especial de Galicia*.
- RODRÍGUEZ SANTILLANA, J.C. y CRESPO REDONDO, J. (1995-1996): “La geografía en las enseñanzas preuniversitarias”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 21-22, pp. 133-136.
- SANTOS SOLLA, X. (1999): “Xeografía e nacionalismo en Galicia”, en *Professor Joan Vilá Valentí: el seu mestratge en la geografia universitària*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 1343-1356.
- SCHULTEN, S. (2001): *The geographical imagination in America, 1880-1950*, Chicago, University of Chicago Press.
- SMITH, A. (1996): “Nationalism and the historians”, en BALAKRISHNAN, G. (ed.): *Mapping the nation*, London, Verso.

- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1999): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, Ediciones del Serbal.
- y RAMIRO I ROCA, E. (2000): “Geografía y Nacionalismo”, *Con-ciencia social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, nº 4, pp. 167-177.
- TORTAJADA PÉREZ, J. (1958): *Elementos de Geografía de España. Primer curso de Bachillerato*, Madrid, Ediciones Ruiz, 2ª ed.
- VALLS MONTÉS, R. (1984): *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*, València, ICE de la Universitat de València.
- VV.AA (1999): *Geografía de Euskal Herria y España, 2º Bachillerato*, Zaragoza, Edelvives-Ibaizabal.
- ZUBIA, A.M. (1962): *Geografía de España (primer curso de Bachillerato)*, Madrid, SM.

DOCUMENTOS DE TRABAJO YA PUBLICADOS

ÁREA DE ANÁLISE ECONÓMICA:

1. *Experimentación y estructura de mercado en la relación de licencia de patentes no drásticas. El caso de información simétrica.* (Manuel Antelo Suárez).
2. *Experimentación y estructura de mercado en la relación de licencia de patentes no drásticas. El caso de información asimétrica.* (Manuel Antelo Suárez).
3. *Modelos empíricos de oligopolio: una revisión.* (María Consuelo Pazó Martínez).
4. *El Análisis económico de los procesos de urbanización.* (Olga Alonso Villar).
5. *Optimal Tariffs When Production is fixed.* (José Méndez Naya; Luciano Méndez Naya).
6. *Reglas de clasificación discriminante: aplicación a la vivienda.* (Raquel Arévalo Tomé).
7. *Estructura demográfica y sistemas de pensiones. Un análisis de equilibrio general aplicado a la economía española.* (María Montero Muñoz).
8. *Spatial distribution of production and education.* (Olga Alonso-Villar).
9. *Diferencias salariales y comportamiento no competitivo en el mercado de trabajo en la industria española.* (Víctor Manuel Montuenga, Andrés E. Romeu Santana, Melchor Fernández Fernández).
10. *GPs' Payment Contracts and their Referral Policy.* (Begoña García Mariñoso e Izabela Jelovac).
11. *Una nueva matriz de contabilidad social para España: la SAM-90.* (Melchor Fernández e Clemente Polo).
12. *Money and Business Cycle in a Small Open Economy.* (Eduardo L. Giménez e José María Martín-Moreno).
13. *Endogenous Growth With Technological Change: A Model Based On R&D Expenditure.* (M^a Jesús Freire-Serén).
14. *Productive Public Spending in a Balassa-Samuelson Model of Dual Inflation.* (José María Martín-Moreno e Jorge Blázquez).
15. *Efficient Allocation of Land between Productive Use and Recreational Use.* (Eduardo L. Giménez, Manuel González Gómez).
16. *Funcional Forms, Sampling Considerations and Estimation of Demand for Protected Natural Areas: The Cíes Islands Case Study in Galicia (Spain).* (Manuel González Gómez, Philippe Polomé e Albino Prada Blanco).
17. *Innovación e Comercio: Estimación dun Modelo Dinámico de Datos de Panel con Coeficientes Heteroxéneos.* (Xulia Guntín Araujo).
18. *Disparidades regionales en la tasa de paro: el papel del mecanismo de determinación salarial.* (Roberto Bande e Melchor Fernández, Víctor M. Montuenga).
19. *Restructuring or delegating: which is better?* (Manel Antelo, and Lluís Bru)
20. *Ajustes Dinámicos en las Tasas de Paro: España Vs. Portugal.* (Roberto Bande).

ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA:

1. *Economía de Mercado e Autoxestión: Sociedades Anónimas Laborais do Sector Industrial en Galicia.* (Xosé Henrique Vázquez Vicente).
2. *Fecundidade e Actividade en Galicia, 1970-1993.* (Xoaquín Fernández Leiceaga).
3. *La reforma de la financiación autonómica y su incidencia en Galicia.* (Xoaquín Álvarez Corbacho).
4. *A industria conserveira: Análise económica dunha industria estratéxica en Galicia. 1996.* (José Ramón García González).
5. *A contabilización física dos fluxos de enerxía e materiais.* (Xoan Ramón Doldán García).
6. *Indicadores económico-financieiros estratificados do sector industrial conserveiro en Galicia. 1993-1996.* (José Ramón García González).

7. *A desigualdade relativa na distribución persoal da renda en Galicia. Análise cuantitativa a partir dos datos da EPF 90/91.* (Ángela Troitiño Cobas).
8. *O benestar-renda en Galicia. Análise cuantitativa a partir dos datos da EPF 90/91.* (Ángela Troitiño Cobas).
9. *El fraccionamiento del periodo impositivo en el IRPF Español y la decisión temporal de casarse.* (Jaime Alonso, Xose C. Álvarez, Xose M. González e Daniel Miles).
10. *Análise dos inputs intermedios, primarios e da formación bruta de capital fixo no sector mitícola galego.* (Gonzalo Rodríguez Rodríguez).
11. *Un algoritmo genético versus técnicas tradicionales para la validación teórica en valoración contingente.* (Manuel González Gómez y Marcos Álvarez Díaz).
12. *La incidencia de la ley de cooperativas de Galicia en el régimen fiscal especial de estas entidades.* (Fdo. Ignacio Fernández Fernández, M^a Milagros Sieiro Constenla)

ÁREA DE HISTORIA:

1. *Aproximación ao crédito na Galiza do S. XIX. Os casos da terra de Santiago e da Ulla.* (Francisco Xabier Meilán Arroyo).
2. *Aspectos do comercio contemporáneo entre España e Portugal.* (Carmen Espido Bello).
3. *Pensamento económico e agrarismo na primeira metade do século XX.* (Miguel Cabo Villaverde).
4. *Civilizar o corpo e modernizar a vida: ximnasia, sport e mentalidade burguesa na fin dun século. Galicia 1875-1900.* (Andrés Domínguez Almansa).
5. *Las élites parlamentarias de Galicia (1977-1996).* (Guillermo Márquez Cruz).
6. *Perfil do propietario innovador na Galicia do século XIX. Historia dun desencontro.* (Xosé R. Veiga Alonso).
7. *Os atrancos do sector pecuario galego no contexto da construción do mercado interior español, 1900-1921.* (Antonio Bernárdez Sobreira).
8. *Los estudios electorales en Galicia: Una revisión bibliográfica (1876-1997).* (Ignacio Lago Peñas).
9. *Control social y proyectos políticos en una sociedad rural.* Carballo, 1880-1936. (Silvia Riego Rama).
10. *As Primeiras Eleccións do Estatuto Real na Provincia de Lugo.* (Prudencio Vivero Mogo).
11. *Galicia nos tempos de medo e fame: autarquía, sociedade e mercado negro no primeiro franquismo, 1936-1959.* (Raúl Soutelo Vázquez).
12. *Organización e mobilización dos traballadores durante o franquismo. A folga xeral de Vigo do ano 1972.* (Mario Domínguez Cabaleiro, José Gómez Alén, Pedro Lago Peñas, Víctor Santidrián Arias).
13. *En torno ó elduyenismo: reflexións sobre a política clientelista na provincia de Pontevedra. 1856-1879.* (Felipe Castro Pérez).
14. *As estatísticas para o estudo da agricultura galega no primeiro tercio do século xx. Análise crítica.* (David Soto Fernández).

ÁREA DE XEOGRAFÍA:

1. *A industria da lousa.* (Xosé Antón Rodríguez González; Xosé M^a San Román Rodríguez).
2. *O avellentamento demográfico en Galicia e as súas consecuencias.* (Jesús M. González Pérez; José Somoza Medina).
3. *Estructura urbana da cidade da Coruña, os barrios residenciais: o espacio obxectivo e a súa visión a través da prensa diaria.* (M^a José Piñeira Mantiñán; Luis Alfonso Escudero Gómez).
4. *As vilas e a organización do espacio en Galicia.* (Román Rodríguez González).
5. *O comercio nas cabeceiras do interior de Galicia.* (Alejandro López González).
6. *A mortalidade infantil no noroeste portugués nos finais do século XX.* (Paula Cristina Almeida Remoaldo).

7. *O casco histórico de Santiago de Compostela, características demográficas e morfolóxicas.* (**José Antonio Aldrey Vázquez; José Formigo Couceiro**).
8. *Mobilidade e planificación urbana en Santiago de Compostela: cara a un sistema de transportes sustentable.* (**Miguel Pazos Otón**).
9. *A produción de espazo turístico e de ocio na marxe norte da ría de Pontevedra.* (**Carlos Alberto Patiño Romarís**).
10. *Desenvolvemento urbano e difusión xeolingüística: algúns apuntamentos sobre o caso galego.* (**Carlos Valcárcel Riveiro**).
11. *Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo XX. Una aproximación a través de los manuales de bachillerato.* (**Jacobo García Álvarez, Daniel Marías Martínez**).

ÁREA DE XESTIÓN DA INFORMACIÓN

1. *Estudio Comparativo das Bases de Datos: Science Citation Index, Biological Abstracts, Current contents, Life Science, Medline.* (**Margarida Andrade García; Ana María Andrade García; Begoña Domínguez Dovalo**).
2. *Análise de satisfacción de usuarios cos servizos bibliotecarios da Universidade na Facultade de Filosofía e CC. da Educación de Santiago.* (**Ana Menéndez Rodríguez; Olga Otero Tovar; José Vázquez Montero**).

XORNADAS DO IDEGA

1. *Pobreza e inclusión social en Galicia.* Coordinadores: **Coral del Río Otero; Santiago Lago Peñas**.
2. *O sistema universitario Galego: balance e perspectivas.* Coordinadores: **Santiago Lago Peñas, Alberto Vaquero Garcia**.

❖ *Tódolos exemplares están dispoñibles na biblioteca do IDEGA, así como na páxina WEB do Instituto (<http://www.usc.es/idega/>)*

NORMAS PARA A REMISIÓN DE ORIXINAIS:

Deberán ser remitidos tres exemplares do traballo e unha copia en diskette ao Director do IDEGA: Avda. das ciencias s/nº. Campus Universitario Sur. 15706 Santiago de Compostela, cumprindo coas seguintes normas:

1. A primeira páxina deberá incluír o título, o/s nome/s, enderezo/s, teléfono/s, correo electrónico e institución/s ás que pertence o/s autor/es, un índice, 5 palabras chave ou descritores, así como dous resumos dun máximo de 200-250 palabras: un na lingua na que estea escrita o traballo e outro en inglés.
2. O texto estará en interlineado 1,5 con marxes mínimas de tres centímetros, e cunha extensión máxima de cincuenta folios incluídas as notas e a bibliografía.
3. A bibliografía se presentará alfabeticamente ao final do texto seguindo o modelo: Apelidos e iniciais do autor en maiúsculas, ano de publicación entre paréntese e distinguindo a, b, c, en caso de máis dunha obra do mesmo autor no mesmo ano. Título en cursiva. Os títulos de artigo irán entre aspas e os nomes das revistas en cursiva. lugar de publicación e editorial (en caso de libro), e, en caso de revista, volume e nº de revista seguido das páxinas inicial e final unidas por un guión.
4. As referencias bibliográficas no texto e nas notas ao pé seguirán os modelos habituais nas diferentes especialidades científicas.
5. O soporte informático empregado deberá ser Word(Office 97) para Windows 9x, Excell ou Acces.
6. A dirección do IDEGA acusará recibo dos orixinais e resolverá sobre a súa publicación nun prazo prudencial. Terán preferencia os traballos presentados ás Sesións Científicas do Instituto.

O IDEGA someterá tódolos traballos recibidos a avaliación. Serán criterios de selección o nivel científico e a contribución dos mesmos á análise da realidade socio-económica galega.