

# LA REFORMA EDUCATIVA I LA DIDÀCTICA DE LA GEOGRAFIA

Ignacio Martín Jiménez

## Paradigmes geogràfics i les seves implicacions didàctiques.

La didàctica de la Geografia, tant en els seus plantejaments teòrics, quan aquests han existit, com simplement en el seu desenvolupament efectiu, ha seguit un camí paral·lel al dels paradigmes dominants a cada moment. Durant el present segle, aquest procés comprèn des de les tendències neopositivistes en vigor entre els anys 60 i 80 (que es corresponen amb una concepció de l'ensenyança de la Geografia basada en la recerca de principis nomotètics, de lleis, de relacions espacials home. Natura descrites en termes quasi necessitaristes i matemàtics, a l'estil de les equacions urbanes descrites per Walter Christaller: naturalisme, ambientalisme, ecologisme, organicisme social...), fins a l'hègira de la Geografia humanística (equivalent al predomini de la Geografia de les regions pel que fa a espais singulars, de la Geografia de la percepció, negant la validesa d'explicacions mecanicistes de l'acció antròpica)

La Geografia regional, en efecte, proposa implícitament una ensenyança basada en l'aproximació a l'espai geogràfic a través de cercles concèntrics d'aproximació: des de l'entorn més pròxim fins al planeta. I, com a segona característica pròpia d'aquesta nova metodologia, com el seu segons senyal d'identitat, assenyalava la necessitat que l'ensenyança s'articuli a partir d'un nucli de problemes significatius, i no de "temes". Perquè la divisió del fi de l'estudi de la Geografia, és a dir, donar sentit a l'espai en el qual vivim, en "temes" a l'estil convencional ("l'espai físic", "la geografia política", "la població", "el clima"...), implicava la possibilitat de reduir l'articulació antròpica de l'espai a un conjunt de factors independents entre si: d'aquesta mane-

ra, es parlava de "bases", "fonaments", "influències" dels fets físics sobre els humans, la qual cosa equival a contemplar aquest com un simple producte reactiu de la Naturalesa, i noi com un Homo Agens amb capacitat d'imposar-se a aquesta. És precisament la insatisfacció davant els resultats d'aquest corrent epistemològic de la Geografia el que propiciarà un canvi d'orientació metodològica i, evidentment, també didàctica.

## La Reforma i les seves implicacions didàctiques en el camp de la Geografia

El marc del sistema educatiu en vies d'implantació suposa una reforma radical del concepte de la Geografia. I una reforma coherent, al menys formalment, tota vegada que si es pretén que l'aprenentatge d'aquesta disciplina parteixi no d'estudis teòrics i generals, sinó del seu entorn vital més pròxim, el professor ha de tenir un elevat grau d'autonomia en l'organització del corresponent currículum: marc d'acció propiciat, evidentment, per aquesta llei.

A cada escola o institut correspon, sempre partint de les prioritats detectades en el seu entorn concret i els recursos que aquest pugui oferir, marcar una estratègia concreta d'estudi de l'organització espacial antròpica. És a dir, s'ha de tractar d'un "ensenyança a la carta", que no admet fiar tot el seu contingut a un llibre de test (¿fins a quin punt és aquest –llibre– capaç de subvenir a totes les necessitats concretes de tots i cada un dels entorns dels heterogenis centres de docència, dels distints tipus d'alumnes i realitats vitals?)

Només així podrem aconseguir un aprenentatge que s'institueixi realment per a l'alumne en "significatiu". S'ha escrit molt sobre aquest terme, que tal vegada per tòpic i desgastat, injustament

ambigu i confús. "Significatiu" serà un aprenentatge quan sigui susceptible d'ésser integrat en l'experiència vital de l'alumne, impactant, per tant, de forma contundent en el seu interès i essent integrable des d'aleshores en el seu esquema de percepció de la realitat. Per la mateixa raó, l'ensenyança de la Geografia ha de partir del món dels interessos de cada alumne en el seu moment concret de desenvolupament, del seu àmbit d'experiències més quotidianes i significatives.

## Significativitat front a "localisme"

Voldriem constatar que freqüentment es detecta a la pràctica docent una deficient interpretació d'aquest principi didàctic. Si l'anàlisi geogràfica, tal com es proposa, parteix de l'entorn més immediat, no és simplement per una elecció d'escala: estudiar sota els mateixos supòsits que postulava la Geografia teòrica, un microespai local (la meua localitat, la meua comarca, la meua regió...) La profusió de monografies geogràfiques locals (tesis doctorals, etc.) ha incorregut amb massa freqüència en visions simplistes, deslligades del seu context més ampli i, per tant, amb una dubtosa capacitat d'interpretació efectiva dels espais analitzats. Alguna cosa semblant succeeix a l'ensenyança de la geografia en qualsevol nivell quan només varia l'elecció d'escala (estudi de l'entorn més pròxim) sense canviar paral·lament els principis didàctics amb els que ens enfrontam a l'estudi d'aquest espai.

No és aquest el lloc per realitzar una anàlisi en profunditat del per què d'aquest "localisme" mal entès. Assenyallem tan sols que amb l'elecció d'una escala d'anàlisi més petita no queda garantida la significativitat dels aprenentatges: aquesta es justifica en tant que sigui susceptible de partir de l'experièn-

cia prèvia de l'alumne, dels seus anteriors aprenentatges moltes vegades no adquirits en el marc escolar (per la psicologia constructivista sabem que tot aprenentatge nou es base i s'integra en el coneixements previs), en definitiva, per suposar un sistema integrat i gradual d'ampliació de coneixements i tècniques d'anàlisi de l'organització espacial.

Si prioritizam l'estudi del marc geogràfic més pròxim a l'alumne, segons el moment del seu desenvolupament psicològic i, per tant, els seus centres d'interès, les seves prioritats, la seva curiositat davant el medi que l'envolta i la seva organització i funcionament, no és simplement per realitzar un estudi teòric d'un marc espacial més limitat. Ni tampoc perquè pensem que aquest microespai és suficient per a les aspiracions d'anàlisi de l'acció espacial antròpica de la Geografia. Fins ara ha estat relativament freqüent aquesta concepció equivocada, implícita en la pràctica docent.

El que realment es pretén a partir de l'estudi dels fenòmens i realitats geogràfiques més pròximes a l'alumne és de potenciar que la relació entre aquest i la matèria d'estudi no sigui només estudi (o, per dir-ho més clarament, d'una memorització) d'un material cultural ja acabat (llibre, explicacions del professor...), sinó, com direm més endavant, fer de l'alumne un generador de les seves pròpies reflexions i conclusions respecte al medi que l'envolta. Lògicament, això implica un contacte amb escales especials en principi limitades i que permetin una manipulació més concreta, i, en segon lloc, que s'inscriguin en el món de les vivències propioceptives de l'alumne. A mesura que aquest s'amplia, a mesura que la capacitat d'abstracció de l'alumne es desenvolupa (pas del pensament concret al formal), estarem en disposició d'aplicar aquestes mateixes tècniques d'anàlisi espacial de l'acció antròpica a les escales més àmplies, a través de medis de representació espacial i fonts d'informació igualment més abstractes. Els continguts concrets, l'estudi d'un marc espacial delimitat, mai no s'ha de concebre com un fi en si mateix, sinó

"un medi per" aconseguir una qualificació positiva de l'alumne front a l'anàlisi de les relacions espacials entreteixides per les diferents comunitats humanes en el seu desenvolupament històric, així com una integració activa i afectiva de l'alumne en el seu context sòcio-geogràfic. Perquè l'objectiu fonamental de l'àrea és de contribuir al desenvolupament social de la persona: els coneixements, en tot cas, són un medi per fer que aquest sigui efectiu.

Pensem que els hàbits com el rigor crític, l'explicació multicausal, la coherència entre els resultats de l'observació i les conclusions, i moltes altres actituds i procediments, són completament recursius, i, per tant, aplicables a qualsevol escala d'anàlisi, des del meu barri fins al planeta.

Aquest i no altre és el sentit que pugui justificar la prioritització de l'entorn més immediat de l'alumne com a eix central de l'ensenyança de la Geografia. Però, al mateix temps implica l'elecció d'una anàlisi integrada, multidisciplinària, que parteixi d'eixos temàtics, o, si es vol, "problemes": els coneixements (en aquesta i en les altres disciplines) estan supeditats a la formació d'estructures i procediments de resolució de problemes, són un mecanisme per fomentar l'adquisició d'aquestes estructures. De la mateixa manera que veuríem com inadmissible que un professor de Matemàtiques aspirés que els alumnes fossin capaços d'aprendre a resoldre "un" problema concret amb unes dades concretes en lloc de pretendre de dotar a aquests de la capacitat d'extrapolar aquestes estratègies de resolució de problemes a altres de diferents, la Geografia s'interessa per aconseguir l'adquisició d'aquestes estratègies i procediments d'anàlisi espacial que s'emplein a qualsevol escala que pels resultats concrets (continguts) d'un marc qualsevol, fins i tot el més pròxim.

#### **Implicació de l'alumne en la matèria geogràfica**

Però al mateix temps s'ha d'entendre que aquest aprenentatge no s'ha conformar amb quedar suspens en el confortable pla de les idees, de l'anàlisi

assèptica i sense implicacions per part de l'alumne. En definitiva, s'ha d'aspirar a una implicació efectiva (per això la inclusió d'un tipus de continguts específicament actitudinals en el currículum oficial de l'ensenyança), a una ensenyança susceptible de ser integrada en la realitat del seu entorn en un doble sentit: per quant aquesta suposa una rica vena de recursos educatius, l'espai capaç de potenciar el "treball de camp" o marc d'anàlisi de l'assignatura; per aspirar a transformar l'entorn positivament, a partir de la presa de consciència de les disfuncionalitats d'aquest.

El propi ordenament de prioritats referent a allò que ha d'aportat l'assignatura a l'alumne varia sensiblement en la LOGSE, tot condicionant evidentment l'orientació exigible a l'ensenyança geogràfica. En una societat com l'actual, basada en la puixança dels medis de tractament d'informació, no es pot limitar el seu sistema educatiu a la memorització d'una sèrie d'ítems relacionats amb la matèria (com diria Ramón y Cajal, "nunca llevo en la cabeza lo que puedo llevar en un nota en el bolsillo"). Això implica, per una part, ubicar els procediments almenys en el mateix nivell que els restants continguts conceptuals: hàbits (rigor científic, explicació multicausal), sistemes d'anàlisi, tractament i representació de la informació, indagació i investigació...

Des d'aquest punt de vista, el paper del professor ha de quedar subjecte a un canvi substancial; anoteu: abandona el seu paper de simple transmissor dels resultats de l'investigador o productor del coneixement científic, per cobrar-ne un altre en el qual actua també com a catalitzador de l'adquisició d'un procés de producció (i no simple reproducció) d'informacions per part del propi alumne. En definitiva, l'alumne aprèn de la seva pròpia experiència, de la seva interrelació amb la matèria geogràfica: només així aquests aprenentatges podran ser realment significatius, plens de sentit per qui els adquireix, i, per tant, productius. □

*Doctor en Filosofia i Lletres.  
Professor de Geografia i Història de  
l'I.B. "Joan Ramis" (Maó)*