



ALGUNHAS REFLEXIÓNS SOBRE O CAUDAL DE COÑECIMENTOS XEOGRÁFICOS DO ALUMNADO COMO BASE PROPEDÉUTICA CARA A FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Alberto José Pazo Labrador

O alumno que chega á Universidade a cursar determinadas carreiras nas que a disciplina xeográfica aparece en maior ou menor medida representada -aparte da específica licenciatura en Xeografía, obviamente, hai que referirse a ese “caixón de alfaiate” denominado “Humanidades”, así como ás diplomaturas de Maxisterio e, en menor grao, Traballo Social- presenta unha problemática e unhas necesidades que deben ser consideradas en calquera reflexión sobre as decisións que na estratexia docente poidan tomarse. A idiosincrasia do alumnado debe erixirse nun punto de interese e de referencia primordial dado que as súas capacidades, os seus intereses, o seu nivel de desenvolvemento intelectual, incidirán en gran medida na maior ou menor eficacia do proceso de ensinanza-aprendizaxe. Nesta perspectiva, ademais das características psicolóxicas propias da idade e período evolutivo no seu desenrolo mental suficientemente estudadas e explicitadas polas coñecidas e reiteradamente aludidas teorías da aprendizaxe, cobra especial significación o que podemos denominar “caudal” de coñecementos xeográficos. Este factor, que xogará un papel importante no grao de adaptación a un marco educativo, o universitario, que moitas veces rompe radicalmente có anterior, non debe ser desdeñado en ningún caso a non ser que se quera corre-lo risco de chegar a reproducir, no ensino da Xeografía, os parámetros da ensinanza memorística tradicional, desconsiderada coas bases de coñecemento que o alumno xa posúe, que pode levar indubitablemente ó éxito pola constancia nos estudos, mais que non conseguirá crear e desenvolver os “reflexos” necesarios (PINCHEMEL, Ph., 1989) para que a aprendizaxe desta disciplina, nos primeiros cursos, sexa considerada como adecuada.

Frecuentemente soe esquecerse esa bagaxe de coñecementos xeográficos que o estudante porta ó entrar na Universidade e que deriva lóxicamente das condicións da nosa disciplina nos niveis educativos non universitarios, e se parte de moitas suposicións, a maior parte das veces erróneas, que poden conducir a un fracaso absoluto no proceso de ensinanza-aprendizaxe, formando xeógrafos ou licenciados xeneralistas nos que a capacidade de razoamento, de encadear a multicausalidade dos procesos ou a consolidación dunha “cultu-

ra xeográfica” propiamente dita conséguese unha vez terminada a carreira pola constatación responsable das propias carencias formativas, a pesar da batería de novas materias rimbombantes que non son máis que un trasunto maquillado das asignaturas clásicas a maior parte das veces. Nas diplomaturas de Maxisterio ou de Traballo Social onde o papel da Xeografía é máis modesto, pero non menos trascendente no caso da primeira delas polo valor da súa contribución á formación integral do mestre, os problemas de partida son evidentemente os mesmos, aínda que o desenvolvemento posterior discorra por camiños sensiblemente distintos.

O CAUDAL DE COÑECEMENTOS E CULTURA XEOGRÁFICA. A EXB E O BUP.

Os niveis educativos anteriores á entrada na Universidade, é dicir, o BUP, de virtual desaparición, e a EXB, xa finiquitada, aínda incidirán a pesar de todo durante algúns anos ó constituir a base de sucesivas xeneracións, nas que o perfil virá determinado polas aportacións xeográficas neses niveis.

Nestas etapas educativas precedentes, e no que se refire á aprendizaxe xeográfica, os alumnos que na actualidade chegan á Universidade foron desenrolando, elaborando e sistematizando as súas percepcións do espacio - desde o espacio vivido, pasando polo percibido e ata o espacio concebido ou abstracto, segundo a terminoloxía das teorías da aprendizaxe máis coñecidas e asumidas - sempre partindo do estudio do entorno e das situacións máis próximas á súa experiencia, e accedendo dunha maneira gradual ás máis afastadas. Isto era o que propiciaba a antiga EXB, onde os programas de Preescolar e Ciclo Inicial (1º e 2º) se estruturaban seguindo uns principios de globalización para a chamada “Area de Experiencias Social e Natural”, xa que non se podía falar propiamente de Xeografía nin tan sequera de Ciencias Sociais. Constituía en todo caso un bloque de experiencias directas baseadas no medio natural e social do neno.

Era xa no Ciclo Medio (3º, 4º e 5º curso) cando o programa se estruturaba en bloques temáticos nos que se incluía o estudio da localidade, a comarca, a rexión e a iniciación ó estudio de España, acompañados das técnicas de traballo correspondentes e de apuntes de comportamento cívico-social. Tamén se abordaba neste ciclo, por primeira vez, o estudio da Xeografía Xeral como iniciación, comezando coa comprensión da Terra: a súa forma, distribución de áreas oceánicas e continentais, os Polos e o Ecuador, os movementos da Terra e as súas consecuencias; concluíndo coa situación da Terra no Sistema Solar e o estudio dos planetas, estrelas e cometas. Cuestións todas elas que implicaban unha certa abstracción para o estadio intelectual do alumno deste ciclo, que estaba a consolidar a súa etapa das operacións concretas, o que esixía o reforzo das explicacións con material gráfico e audiovisual abundante. En todo caso, o máis destacado era o estudio da localidade, a comarca, a rexión e o país de forma sucesiva, do máis cercano ó máis lonxano.

Era no Ciclo Superior (6º, 7º e 8º de EXB) onde se recoñecían xa contidos propiamente xeográficos (CRESPO REDONDO, J. e FERNANDEZ DE DIEGO, E., 1992), respondendo ó que se pode considerar como Xeografía Xeral e Xeografía Rexional. En 6º curso aparecía o que podemos denominar unha Xeografía Xeral e de España, cunha temática máis ou menos clásica: na primeira, os contidos se estruturaban en tres temas - a Terra, formas topográficas e climas -; na segunda figuraban a situación xeral, os rasgos físicos, climas, augas, pinceladas actuais de Xeografía Humana e rasgos de Xeografía Económica. En 7º se tocaban unhas nocións de Xeografía Universal, é dicir, unha Xeografía Rexional

ou Descritiva ó uso, que incluía temas coa análise dos cinco continentes, segmentado nos seus aspectos físicos e humanos. En 8º, a Xeografía nen sequera se contemplaba.

Evidentemente, a Xeografía non aparecía como disciplina autónoma senón “camuflada” na chamada “Area Social” (PLANS, P., 1979), aínda que as razóns para a súa independencia estivesen bastante claras desde moitos puntos de vista. En realidade, se pretendía integra-los contidos da Xeografía Física na área de Ciencias da Natureza e os de Xeografía Humana na área de Ciencias Sociais, pero na práctica non ocorreu así dado que os programas de Ciencias Sociais se limitaron a xustapoñer os temas específicos das asignaturas de Xeografía e Historia, có que a primeira ficaba totalmente englobada nesta área ampla e difusa das Ciencias Sociais (CAPEL, H., LUIS, A. e URTEAGA, L., 1987).

Os xeógrafos dedicados á docencia levantaron en xeral as súas voces contra esta circunstancia, e así por exemplo Plans defendeu en varias ocasións a entidade propia da Xeografía, entidade que segundo él se perdeu ó adoptar dos EEUU, vía UNESCO, a chamada “Area Social”, amasillo de noicións históricas, xeográficas e de educación cívica. “A Xeografía, no plano pedagóxico, representa no noso modo de ver, unha asignatura con personalidade propia que, en si mesma e por si mesma, é xa unha área interdisciplinar por esencia” (PLANS, P., 1979, pp. 245-246). En termos moi parecidos pero cunha máis alta dose de indignación se manifestou outro gran personaxe da Xeografía nos seus aspectos pedagóxicos, Pau Vila, que falaba das “consecuencias nefastas” desta integración (se pode atopar a arenga completa citada en ALVAREZ MARQUES, F., 1983, p. 10). Se púso, pois, o dedo na chaga ante o perigo da perda de presenza da Xeografía ante o que se consideraba unha incorrecta integración de contidos en “ese saber difuso, de límites borrosos, sen fisonomía precisa” (PLANS, P., 1979, p. 247), que era a área de Ciencias Sociais. A dicotomía individualización-globalización/integración deu aínda lugar a moitas discusións ó longo dos anos 70 e 80, incidíndose sobre a disolución, o protagonismo ou o acordo que deberían primar á hora de considerar á Xeografía dentro do curriculum das Ciencias Sociais, pero non só na EXB senón tamén no Bacharelato. Proba delo foi, por exemplo, a interesante ponencia contemplada dentro do marco das “I Xornadas de Didáctica da Xeografía”, organizadas pola A.G.E. e celebradas en decembro de 1988 en Madrid, baixo o título “A integración da Xeografía na área de Ciencias Sociais”, ou tamén os artigos e comunicacións que se verteron sobre o particular en revistas como “Geo-Crítica”, “Didáctica Geográfica” ou nas ponencias respectivas dos Congresos Nacionais de Xeografía ante a inminencia dunha nova reforma educativa.

En todo caso, tanto a Xeografía como a Historia tiñan o principal peso dentro da área, de modo que “por máis que a nomenclatura oficial asuma reiteradamente o nome de Ciencias Sociais para os contidos que ó longo dos ciclos sitúan o alumno de EXB fronte ó contexto socio-ambiental que lle rodea, o certo é que tales Ciencias Sociais non son sustantivamente outra cousa que o estudio académico de cuestións xeográficas e históricas, sen que a anecdótica presenza de apartados reservados á Educación Vial e ó ordenamento constitucional español sexa outra cousa que iso, anécdotas que non trascenden o sentido global da área” (RODRIGUEZ SANTILLANA, J.C., 1989, p. 95). Entre os obxectivos (segundo as “Orientacións Pedagóxicas”) se aludía á adquisición de habilidades e ó coñecemento afectivo e práctico do medio ambiente xunto a outros xa tradicionais como a localización de feitos no espacio, o coñecemento e utilización de técnicas para interpretar datos e a adquisición e o emprego dun vocabulario adecuado. Metodolóxicamente debería estimularse o uso de procedementos activos que na nosa disciplina se concretaban no emprego e elabora-

ción de mapas e no contacto directo coa paisaxe. Se citaban así mesmo recomendacións sobre o uso de determinados recursos didácticos como visitas, excursións, debates, material audiovisual, etc. En esencia, se intentaba estar acorde cunha etapa na que o neno comeza a xeneralizar e formular hipótese elementais, así como a razoar acerca de cousas que non viu nunca, e aínda que se fai xa menos necesario proceder do concreto ó abstracto, continúa a ser útil seguir actuando así cando se introduzan ideas que non son familiares ou materiais novos (BAILEY, P., 1981).

No referente ó BUP, a única formación xeográfica que se recibía era unha “Xeografía Humana e Económica” en 2º, e os seus contidos tiñan a súa fundamentación na Xeografía Xeral de 6º de EXB, é dicir, catro cursos académicos antes e nunha etapa na que adquisición de coñecementos camiñaba, desde o punto de vista intelectual, por derroteiros moi distintos. Ademais, se a introducción xeográfica de 6º era esencialmente física, a de 2º de BUP era, por definición, humana. O alumno formado neste Bacharelato, que nutrirá aínda durante algúns anos as aulas universitarias, presenta, por tanto, dificultades á hora de relacionar ambos aspectos, físicos e humanos, dunha mesma realidade xeográfica. Este feito foi definido acertadamente por Plans como un “edificio no que se suprimiron os cimentos”. O problema radica en que ó desarticular a Xeografía Xeral, e polo tanto suprimir o marco de ideas que proporciona, non hai educación xeográfica posible xa que a Xeografía Humana “só adquire auténtico sentido se se examinan os elementos humanos da paisaxe no marco que lles brinda a natureza” (PLANS, P., 1979, p. 249). Continuando coa crítica, feita xa fai algúns anos pero plenamente vixente, Plans se queixaba de que se tivese ignorado nos plans de estudos do BUP o papel da Xeografía Física en canto que proporciona unha imaxen coordinada da Natureza, introductora dun principio de unidade que outras ciencias naturais son incapaces por sí soas de aportar.

En 3º de BUP a Xeografía ficaba limitada a unha mera introducción física ó estudio da Historia de España e dos pobos hispanos - a Xeografía aparecía de novo supeditada á Historia, pervivindo así unha tradición secular -, aínda que na práctica calquera sondaxe revela que esta introducción soía pasarse por alto polos docentes daquel nivel, en función precisamente dese carácter introductorio, e nos mellores casos se limitaba a unhas pinceladas inconexas. Os temas de Xeografía Humana e Económica e de Xeografía Rexional se situaban ó final, despois da evolución histórica que constituía o groso da asignatura, có que frecuentemente, e dado o amplo do programa, non se chegaban a tocar; a nosa disciplina formaba parte dun “bocadillo” no que xogaba o papel de “pan” (GONZALEZ MUÑOZ, M.C. e MARTIN MORENO, J.G., 1989). Desde esta perspectiva se pode afirmar que a Xeografía no BUP, e respecto a plans anteriores, sufría unha perda de identidade ó ficar englobada así mesmo dentro dun “Area Social” do Bacharelato cun contido heteroxéneo, difuso e sesgado, en definitiva, algo parecido ó que lle ocorría na EXB; aparte da circunstancia, non menos influente, da distinta formación de partida dos docentes (Xeografía, Historia ou Historia da Arte, segundo a especialidade pola que na súa carreira optaran).

Estas circunstancias, por tanto, definirán a bagaxe e o acervo xeográfico do alumno que agora chega á Universidade e do que chegue de aquí a uns anos, dado que o proceso de reforma das ensinanzas Primaria e Media aínda está en marcha. Ante todo, estes aspectos aclaran o baixo nivel de coñecementos e as lagoas que se manifestan frecuentemente na aprendizaxe da disciplina nos primeiros cursos na Universidade. Un traballo realizado fai algúns anos por Rivera Sánchez e outros en base a enquisas acerca da preparación xeográfica dos alumnos que accederon o curso 1980-81 á Escola Universitaria de Maxisterio

“Santa María” da Universidade Autónoma de Madrid, evidencia as notables carencias derivadas da falta dunha base xeográfica consistente. Os seus resultados continúan a estar plenamente vixentes e son extrapolables a calquera centro universitario, e inciden esencialmente nos seguintes elementos (RIVERA SANCHEZ, M. de la C. e outros, 1981, pp. 13-47):

- obsérvase que o nivel de coñecementos básico e aínda elemental é moi baixo, o que plantexa a necesidade de deseñar e comezar os programas con temas que en teoría xa deberían ser coñecidos, mostrándose claramente a falta ou dificultade de comprensión acerca de conceptos e procedementos xeográficos trascendentes e elementais.

- parece demostrada a deficiente distribución dos contidos xeográficos ó longo dos niveis de EXB e BUP. Nestes últimos, como temos visto, non se aborda a Xeografía Física ó considerar que esta materia ficaba cuberta na EXB, e os plantexamentos integrados brillaban pola súa ausencia - Plans dicía ó respecto que semellaba que a Xeografía Física no BUP fora vítima dos prexuízos daqueles que non son xeógrafos, pensando quizais que abraxían aspectos inútiles, privados dun interese práctico inmediato (PLANS, P. , 1979) - e iso supoñía un grave erro: estes contidos dificilmente poderían limitarse á capacidade de asimilación das cortas idades nas que son adquiridos. Os resultados reflexan perfectamente o haber cursado máis recentemente, aínda con carencias significativas, a Xeografía Humana e Económica.

- se observa unha ensinanza enfocada primordialmente desde un punto de vista teórico, fracasando os enquisados cada vez que se abordan cuestións prácticas.

- por si cabía algunha dúbida sobre o papel das asignaturas cursadas, a enquisa se realizou tamén a estudantes procedentes dos plans antigos do Bacharelato, denotando a diferenza na ensinanza de certos temas xeográficos.

Cremos que estas conclusións son o suficientemente elocuentes.

O FUTURO DA EDUCACIÓN XEOGRÁFICA BÁSICA. ¿MELLORA OU VOLTA ATRÁS?

A reforma da Ensinanza Primaria e da Ensinanza Media de acordo ás directrices da LOGSE pode transformar no futuro esta situación. No que fai á Educación Primaria, vaise producir ante todo unha transformación no referente á duración temporal (6-12 anos fronte ós 6-14 anos da EXB), e tamén se van modificar diversas circunstancias no tocante a eixos temáticos e núcleos de interese, aínda que no caso da Xeografía a situación, no fondo, vai variar realmente en poucas cousas.

No caso galego, con competencias no aspecto educativo, o Deseño Curricular Base para a Educación Primaria segue lóxicamente a filosofía imperante nas orientacións do M.E.C. con acomodacións á idiosincrasia rexional. Cunha vontade orientativa, e deixando en teoría un amplo marxe e unha flexibilidade ó Centro e ó mestre á hora de elaborar proxectos curriculares que terán que adaptarse ás circunstancias contextuais e humanas particulares, as súas concepcións xerais están explícitamente baseadas nos postulados piagetianos (como o estaban os Programas Renovados da EXB) e nas ideas da aprendizaxe significativa de Ausubel. Non se trata aquí de analizar en profundidade as circunstancias da reforma educativa da Ensinanza Primaria, pois os diversos documentos elaborados ó respecto son de dominio público e deron lugar a un amplo debate e a unha reflexión crítica desde

puntos de vista diferentes. Interesanos, eso sí, analizar o papel da Xeografía e dos contidos xeográficos neste novo marco educativo, como someiramente o fixemos coa EXB, para avaliar a súa trascendencia cara ó futuro do estudante. Desde o comezo se enuncian principios de globalidade e de complementariedade disciplinar na consecución dos obxectivos da aprendizaxe, para o que foi necesaria unha división por “áreas” o suficientemente amplas como para favorecer unha visión integral da realidade e para evita-la ruptura artificial que pode inducir unha precoz especialización disciplinar. Lóxicamente, a que máis incumbe á Xeografía, aínda dentro desa explícita vontade globalizadora é interdisciplinar, é a denominada “Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural”, que sustitúe á anterior, e polémica, de “Ciencias Sociais”. Esta área se concibe segundo o D.C.B. galego “como un ámbito de aprendizaxe desde o que se incide na comprensión da realidade que vive o alumnado, se promove o desenvolvemento de actitudes críticas, a potenciación do relativismo fronte ó dogmatismo e a aceptación do “distinto”, utilizando como recurso o coñecemento do entorno propio e o achegamento a realidades diferentes no tempo e no espacio”, entendendo por “medio” “o complexo entramado de elementos e relacións no que o individuo se atopa inmerso, directa ou indirectamente, e non só o inmediatamente perceptible no entorno próximo”. E un concepto de medio cun forte compoñente de elementos individuais, subxectivos e vivenciais, aínda que estes non deben ser esaxeradamente ponderados, senon que deben adoptarse como elementos referenciais de partida e desenrolo, sendo importante “ter en conta o papel que na adquisición de referencias sobre o medio teñen estas percepcións, pero o interese de coñece-las é para que a labor educativa trate de obxectiva-las socialmente” (LICERAS RUIZ, A., 1993, p. 27).

Na “Area de Coñecemento do Medio” se definen unha serie de bloques de contidos, tendo en conta que os contidos que se consideran son de tres tipos: feitos e conceptos, procedementos e actitudes e valores, e que se alternan uns e outros na búsqueda dun equilibrio para que non se incentiven uns en detrimento doutros. Os que tocan, na nosa opinión, aspectos xeográficos e espaciais, son os seguintes: “o medio físico e os seres vivos”, “as paisaxes do mundo”, “a poboación e as actividades humanas” e “os transportes e as comunicacións”; máis claramente interdisciplinarios, pero con evidentes connotacións xeográficas son “a organización da sociedade”, “o mundo actual” e “a Humanidade e a enerxía”, xunto coa transversalidade da filosofía da educación ambiental. O curriculum se articula temporalmente en “ciclos” de dous anos, e cada área aparecerá de forma recorrente en cada ciclo, estruturando os seus contidos de maneira que se parte do máis próximo ó alumno ata chegar ó máis afastado, tal e como se postulaba nos Programas Renovados da EXB, dado que se considera que nestes anos hai un proceso de apertura ó medio cada vez en círculos máis amplos en función dos maiores recursos intelectuais para entender as regras que rixen o funcionamento dese medio, e deixando os procesos de abstracción máis complexos para a etapa educativa posterior, a Educación Secundaria. Xunto a iso, procedementos de traballo e comprensión xeográfica que basculan sobre a cartografía e fontes de información xeográfica, así como exercicios de indagación e toma de datos e sistematización dos mesmos. E dicir, se trata do paso dunha Xeografía “local” a unha Xeografía “exótica”, para alcanzar o estadio dunha Xeografía “reflexiva”, pero sempre apoiándose nas “xeografía subxectivas ou personais” dos nenos (VILA VALENTI, J., 1983).

En xeral, os contidos propiamente xeográficos, e pese á manifesta interdisciplinariedade, repousan sobre as bases disciplinarias tradicionais, aínda que sexa preciso resaltar a aparición de contidos e temas novedosos no desenrolo dos bloques como aspectos referidos

á Xeografía do Xénero, á Xeografía Política ou á Xeografía Social, nese énfase posto na vinculación do neno coa sociedade na que vive; trátase de superar a mera descripción na que se centraba preferentemente o estudo tradicional do medio para ir cara ó compromiso persoal e social cunha realidade en cambio constante e da que todos somos responsables (LICERAS RUIZ, A., 1993).

Os plantexamentos da reforma educativa son ambiciosos nos seus obxectivos e orientacións curriculares e están dotados, polo menos en teoría, de coherencia, aínda que están por ver as consecuencias da súa plena implantación e como cambia o panorama da educación no futuro, para o que haberá que contar necesariamente cunhas accións de reciclaxe do profesorado actualmente en exercicio e dotalo dos medios adecuados para conseguila correcta adaptación duns atractivos postulados teóricos a unha dura realidade educativa. O menos no caso da Xeografía, a pesar de diluírse nesa área global de “Coñecemento do Medio”, se recoñecen máis ou menos explicitamente os seus valores educativos e a súa contribución a esa formación “integral” que se enuncia tanto nas construcións do M.E.C. como nas propias da nosa Comunidade Autónoma.

No que fai á Educación Secundaria Obligatoria e ó novo Bacharelato, que comezan a entrar en vigor, sobre todo a primeira, as directrices dos D.C.B. xerais e os propios de Galicia, supoñen para a Xeografía unha situación algo diferente á que acontecía. Se na Educación Infantil e Primaria os contidos xeográficos fican insertos e ata diluídos na “Área do Medio Físico e Social” e no “Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural”, respectivamente, tanto na Educación Secundaria Obligatoria como na Educación Secundaria Postobligatoria ou Bacharelato, a Xeografía non parece plantexar problemas de identidade pois os seus contidos son relevantes e a súa estrutura é bastante ben recoñecible desde a epistemoloxía xeográfica (GONZALEZ GALLEGO, I. e VALVERDE ORTEGA, J.A., 1991).

Na ESO a área se denomina “Ciencias Sociais, Xeografía e Historia”. Abundando niso, o D.C.B. galego reconece que como tal área carece dunha fundamentación epistemolóxica específica e que cada unha das ciencias que a forman ten a súa coherencia interna, destacando primordialmente a Xeografía e a Historia: “proporcionan a coherencia metodolóxica e conceptual incorporando as aportacións doutras materias coas que comparten rasgos comúns”. Por outra parte, a idade na que debe cursarse a ESO, 12-16 anos, indica que os coñecementos se adquiren mellor do particular ó xeral, có que a rexión galega constitúe o marco adecuado para entender, comparar, criticar e mellorar o coñecemento do propio e do alleo. Articulada en catro eixos temáticos, dous deles recollen contidos propiamente xeográficos, como reconece explicitamente o D.C.B.: “espacio e sociedade”, na súa maior parte (no Decreto de Mínimos do M.E.C. se lle denominaba “sociedade e territorio”, o mesmo que o título do “XII Congreso Nacional de Xeografía”, celebrado en Valencia en 1991), e “o mundo actual”, cun plantexamento máis interdisciplinar e referencias ó resto das materias que compoñen a área.

En conxunto, e no seu desenrolo, estes bloques presentan conceptos e principios teóricos, métodos de análise da realidade e desenvolvemento de actitudes das que o seu compoñente xeográfico é evidente (CRESPO REDONDO, J. e RODRIGUEZ SANTILLANA, J.C., 1991). Os conceptos e principios teóricos se refiren a aspectos de percepción do espacio e a súa representación, ó medio físico (o bloque temático correspondente se denomina “o espacio ecoxeográfico”, cun afán integrador, aínda que á hora de falar de unidades paisaxísticas integradas, se olvidan os solos), á poboación e as desigualdades na organización

do espacio, ó problema dos recursos e a súa desigual explotación e apropiación, ó espacio e poder político, e á articulación social do espacio. Pese a estes temas novedosos como son a Xeografía Social e Política (que aparece de novo no eixo “o mundo actual”), e a Educación Ambiental, que alcanza un importante papel en tódalas ensinanzas medias, se trata, en esencia, de cuestións máis ou menos tradicionais de Xeografía Xeral, aínda que se indica explicitamente que cada un dos feitos debe ser estudiado así mesmo a escala de España e sobre todo da Comunidade Autónoma.

No que fai ós métodos e procedementos de análise da realidade, se insiste na necesidade do uso de fontes de información, da representación gráfica e cartográfica así como da fotografía aérea, e na iniciación ó traballo de campo. Todo iso irá complementado cón desenrolo dunha serie de actitudes que fomenten o rexeitamento das desigualdades sociais e a consolidación dunha conciencia de defensa e conservación do medio. En todo caso, as normas legais que deseñan estes criterios dispoñen a existencia desta área e dos seus eixos e bloques temáticos así como dos seus desenrols, pero permiten que haxa unha gran flexibilidade á hora da elaboración por parte dos profesores dos proxectos curriculares ó poder optar por distintas formas de organización dos contidos, que poden ir desde unha perspectiva puramente disciplinar ata unha integración total, dependendo en consecuencia, aínda que non se explicita, da formación que teña o docente. A ordenación en eixos non presupón unha determinada secuenciación aínda que se aconsella que nos dous ciclos nos que se divide a ESO deba haber contidos dos catro, sen ser preciso trata-los contidos de tódolos bloques en cada ciclo, non descartando que determinados bloques se traballen nos dous con distintos niveis de complexidade.

Sorprende, en todo caso, que se por un lado se recalca o xa anteriormente referido de que segundo a psicoloxía evolutiva as idades da ESO indican que os coñecementos se adquiren mellor do particular ó xeral, constituindo Galicia o marco adecuado para desenrolar esas ideas, máis adiante (páxina 26) se diga que os espazos máis próximos deben servir como marco de reflexión e traballo, como un lugar de verificación de hipótese pero nunca un fin en sí mesmos; tampouco aquilo casa con determinados bloques de contidos, como os referentes ós conflitos no mundo actual, por moito que se insista na necesidade de xogar coas escalas. Igualmente contradictorio parece o feito de que co eixo de “espacio e sociedade” se indique que se intenta introducir ós alumnos na análise xeográfica máis que no discurso puramente teórico, considerando importante que ó final da etapa o alumnado comprenda a complexidade espacial e os problemas xeográficos que dela se deriven máis que estudar as distintas rexións do globo (páxina 25).

Respecto ó novo Bacharelato ou Educación Secundaria Postobligatoria, aínda en fase experimental, que inclúe a etapa dos 16 ós 18 anos, a Xeografía aparecerá como “materia de modalidade” da opción B na rama “Humanidades e Ciencias Sociais”, pero non no tronco común como si ocorre, por exemplo, coa Historia. Se concibe como unha asignatura a impartir no segundo curso desta etapa dentro da modalidade de Bacharelato aludida, xunto a “Economía e Organización de Empresas”, “Historia da Arte”, “Historia da Filosofía”, “Latín” e “Matemáticas aplicadas ás Ciencias Sociais”, das que o alumno ten que elixir tres. A posibilidade legal de que o alumno doutra modalidade escolla como optativa a Xeografía fica aberta aínda que dependerá moito das disponibilidades horarias nos centros. Disciplinariamente é unha Xeografía de España, con proxección en Galicia, articulada en cinco bloques temáticos - “o Estado español, un territorio plural”, “as dinámicas ecoxeográficas”, “as diferentes paisaxes e o desigual emprego dos recursos”, “industriali-

zación, urbanización e ordenación do territorio” e “España no mundo”, centrándose este último no espacio europeo pero tamén na proxección iberoamericana -, poñendo tamén agora un especial énfase no coñecemento da problemática ambiental e na búsqueda de alternativas e solucións. Ademais, se considera que o estudio do territorio español sería insuficiente no caso de non ter en conta a realidade do espacio europeo do que o noso país forma parte integrante (GONZALEZ MUÑOZ, M.C., 1991). As asignaturas propiamente optativas son competencia das Comunidades Autónomas e no caso galego, e para as dúas opcións aparece unha “Historia e Xeografía de Galicia”, que de novo nos retrotrae á superposición xeográfica á Historia, á que antes aludimos, aínda que neste caso temémonos que de forma máis rotunda a teor do título. Por outra parte, dependerá moito do alumno a elección dun “itinerario” adecuado para acceder ás licenciaturas específicas de Xeografía - por exemplo, podería accederse á licenciatura de Xeografía desde a modalidade “Ciencias da Natureza e da Saúde”, pola opción B, onde aparece como común de modalidade unhas “Ciencias da Terra e do Medio Ambiente” -, algo que evidentemente non vai estar tan claro para o caso do estudante que pretenda cursar a diplomatura de Maxisterio, có que nesta circunstancia os problemas referentes á preparación xeográfica serán aínda máis complicados.

En todo caso, os desenrols curriculares da anterior etapa e desta supoñen unha articulación distinta á do BUP, tanto polos seus contidos como pola secuenciación de aspectos referentes á Xeografía Xeral e á súa plasmación posterior no territorio, tanto español como europeo. A Xeografía Física aparece agora, superándose a súa anterior inexistencia, poñéndose o acento nos aspectos que se derivan da relación do home co seu medio, aínda que a elección de contidos xeográficos peque, segundo algúns autores que os analizaron exhaustivamente, de prudencia e de certo espírito ecléctico “demasiado timorato” (CRESPO REDONDO, J. e RODRIGUEZ SANTILLANA, J.C., 1991, p. 24), sen impoñer ningunha das novas corrientes - ó deixar que cada profesor opte segundo as súas propias opinións, o que por outra parte non deixa de ser positivo en certo modo -, e ó engadir algúns temas novos a un conxunto de contidos tradicionais da Xeografía. A implantación progresiva desta nova normativa educativa nos dirá o que poderá dar de sí á hora de leva-la á práctica e educar ós futuros alumnos universitarios.

* * * * *

Chegados a este punto, e despois deste someiro repaso ás circunstancias que definen e que definirán nun futuro a formación xeográfica preuniversitaria dos estudantes, só cabe preguntarse que facer. A resposta só pode vir por dous vías: cautela e reflexión. Cautela, porque o alumno que accede á Universidade non ten a formación xeográfica adecuada, e está por ver que tra-la reforma se endereite a situación. Ademais de carecer dunha base sólida, e pese á xeral aceptación dos postulados das principais teorías da aprendizaxe, é moi frecuente que unha alta porcentaxe dos estudantes que acceden á Univeridade non teñan completado en moitos casos os estadios descritos e só imperfectamente se encadren na etapa do pensamento formal ou abstracto; calquera sondaxe neste sentido así o amosa, pero ademais non debemos olvidar que os ciclos ou estadios de aprendizaxe que van acordes có nivel de desenrolo intelectual e que derivan á súa vez nunha determinada percepción e conceptualización do espacio, non poden ser considerados como algo ríxido xa que dependen dunha serie de circunstancias contextuais e emocionais que poden acelerar ou retrasa-lo proceso “lóxico”.

Esto nos leva á outra vía, a reflexión. A reflexión no docente universitario de Xeografía debe impoñerse ante todo nunha maior consideración das características psicolóxicas do alumnado, especialmente dos primeiros cursos, e das carencias derivadas dunha imperfecta consolidación do pensamento hipotético-deductivo. A marxinação destes aspectos pode levar ó fracaso do proceso de ensinanza-aprendizaxe da Xeografía xa que se, como dicíamos ó principio, a capacidade de memorización e de asimilación dos coñecementos xeográficos nunha sorte de compartimentos estancos - que é como no fondo se plantexa a ensinanza das distintas materias xeográficas ante a falta de conexión intradepartamental en canto ó desenvolvemento dos programas - pode levar a pensar que se ya polo bó camiño, as capacidades de razoamento e de reflexión xeográficas poden ficar seriamente comprometidas; se a iso engadimos o descomunal número de materias que teñen que cursar os alumnos da licenciatura de Xeografía, o coas que debe compartir “plaza” a disciplina na de Humanidades ou na diplomatura de Maxisterio, a problemática se acentúa. Sen pretender ignorar as lóxicas connotacións da liberdade de cátedra, si que convén plantexarse que é preciso descender do Olimpo do academicismo á pura e dura realidade da praxe educativa xeográfica. E para elo é precisa a reflexión, para a que unha vía perfectamente adecuada e coherente pode ir da man dos postulados da investigación-acción (SANCHEZ OGALLAR, A., 1995).

As carencias no que fai ó pensamento formal, que poden vir inducidas por unha inadecuada formación nos niveis anteriores, fan que deban aunarse a cautela e a reflexión á hora de plantexalo desenrolo da ensinanza-aprendizaxe nos primeiros cursos universitarios. O uso de recursos, aínda sorprendentemente insuficiente, debe potenciarse ó máximo para poder consolidar conceptos, procedementos, habilidades, destrezas e valores para unha verdadeira formación xeográfica. Recursos que deben ser variados e estar integrados coherentemente no desenvolvemento das explicacións, non como un fin senón como un medio. A formación do xeógrafo como profesional non debe implicar desdeñar o papel dos postulados didácticos máis elementales e adaptarse a eles non debe facer pensar nunha perda do carácter científico da ensinanza universitaria. Plantexarse claramente que é o que queremos ensinar e por que, en función das necesidades disciplinarias pero sobre todo en función das capacidades e necesidades do alumnado, con respecto ó que non cabe ser desconsiderado, significará moitas veces renunciar a pretensións “faraónicas” de ensinanza xeográfica para descender a obxectivos máis humildes pero á larga máis eficaces. O fin e ó cabo, boa parte dos futuros licenciados en Xeografía - pese a que se soa insistir nunha finalidade profesional e aplicada destas ensinanzas - e en teoría tódolos diplomados en Maxisterio cunha certa formación xeográfica, terán o seu destino á súa vez como docentes nas ensinanzas media e primaria, có que se pecha un círculo que non é desexable que se convirta en vicioso.

BIBLIOGRAFIA.

- ALVAREZ MARQUES, F. (1983): **La Geografía activa en la Escuela**. Madrid, Escuela Española, S.A.
- BAILEY, P. (1981): **Didáctica de la Geografía**. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- CAPEL, H., LUIS, A. e URTEAGA, L. (1987): **La Geografía ante la reforma educativa**, en “La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado”, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 129-171.

- CRESPO REDONDO, J. e FERNANDEZ DE DIEGO, E. (1992): **La Geografía en la Educación Primaria y Secundaria**, en “La Geografía en España (1970-1990)”, Madrid, R.S.G.-A.G.E., pp. 23-29.
- CRESPO REDONDO, J. e RODRIGUEZ SANTILLANA, J.C. (1991): **La Geografía en la Enseñanza Secundaria Obligatoria**, en “II Jornadas de Didáctica de la Geografía”, Burgos, AGE, pp. 19-27.
- DESEÑO CURRICULAR BASE. BACHARELATO. Santiago, Xunta de Galicia.
- DESEÑO CURRICULAR BASE. EDUCACION PRIMARIA. Area de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural. Santiago, Xunta de Galicia.
- DESEÑO CURRICULAR BASE. EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA. Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Santiago, Xunta de Galicia.
- GONZALEZ GALLEGO, I. e VALVERDE ORTEGA, J.A. (1991): **Contenidos geográficos en la Educación Primaria**, en “II Jornadas de Didáctica de la Geografía”, Burgos, AGE, pp. 29-48.
- GONZALEZ MUÑOZ, M.C. (1991): **La Geografía en el nuevo Bachillerato**, en “II Jornadas de Didáctica de la Geografía”, Burgos, AGE, pp. 61-71.
- GONZALEZ MUÑOZ, M.C. e MARTIN MORENO, J.G. (1989): **La enseñanza de la Geografía en el Bachillerato desde 1970**, en “Boletín de la A.G.E.”, nº 8 (2ª época), pp. 58-71.
- LICERAS RUIZ, A. (1993): **Importancia educativa del medio. Finalidades y objetivos**, en GARCIA RUIZ, A.L. (coord.): “Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria”, Sevilla, Algaída, pp. 17-44.
- PINCHEMEL, Ph. (1989): **Fines y valores de la educación geográfica**, en GRAVES, N.J. (coord.): “Nuevo método para la enseñanza de la Geografía”, Barcelona, Teide-UNESCO, pp. 7-21.
- PLANS, P. (1979): **Reflexiones en torno a los contenidos de las enseñanzas geográficas en la EGB y Bachillerato españoles**, en “Papeles del Departamento de Geografía de la Universidad de Murcia”, nº 8, pp. 241-261.
- RIVERA SANCHEZ, M. de la C. e outros (1981): **Conocimientos geográficos de los alumnos que acceden a las Escuelas Universitarias del Profesorado, sondeo inicial**, en “Boletín de la R.S.G.”, tomo CXVII, pp. 13-47.
- RODRIGUEZ SANTILLANA, J.C. (1989): **La Geografía en la Educación General Básica española**, en “Boletín de la A.G.E.”, nº 8 (2ª época), pp. 92-100.
- SANCHEZ OGALLAR, A. (1995): **La investigación-acción**, en MORENO JIMENEZ, A. e MARRON GAITE, M.J. (coord.): “Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica”, Madrid, Síntesis, pp. 355-373.
- VILA VALENTI, J. (1983): **Introducción al estudio teórico de la Geografía**. Barcelona, Ariel.