

La implantació del currículum obligatori de geografia a la Gran Bretanya: un exemple per a la reflexió

Maria VILLANUEVA i MARGALEF

Escola de Mestres de Sant Cugat

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

Els responsables del sistema educatiu del nostre país han posat a debat el nou disseny curricular per a tots els nivells de l'ensenyament obligatori en un esforç, suposem, per sentir les opinions dels diversos sectors de professionals que treballen en cada àrea de coneixement i en cada nivell, per tal de posar al dia els continguts conceptuals dels programes escolars i alhora per introduir nous enfocaments en la difícil i controvertida tasca d'educar i d'instruir (alhora?).

Els exhaustius documents que es varen posar a debat durant el curs 1989-90 eren, pel que fa a la geografia, molt poc clarificadors. Immersa dins d'una àrea conceptual sota el títol de Ciències Socials, la geografia seguia sense trobar aquell fil conductor que tothom esperava per a les noves programacions. Tots els temes pendents, tant a nivell epistemològic, com de continguts científics, com de rol a jugar en el context escolar, seguien amb la mateixa confusió que ha caracteritzat els darrers anys. Cal ensenyar geografia? I encara més, per a què ha de servir aquesta geografia? A qui s'adreça? Quina funció té el sistema educatiu d'una societat com la nostra? I com a qüestió final, però no per això secundària, quina geografia cal ensenyar? Les propostes presentades al debat permeten pensar en una voluntat eclèctica molt encomiable però que no estem del tot segurs que sigui el camí més adequat. És cert que no es tracta de trasposar la geografia i els mètodes de la seva recerca universitària a l'ensenyament bàsic però sí que cal una certa coherència epistemològica per part del professor a l'hora de transmetre uns coneixements i de programar unes activitats d'aprenentatge.

L'objectiu d'aquesta comunicació no és, però, entrar en aquest debat sinó aportar informació de com, en un altre sistema educatiu, el tema de la reforma curricular ha plantejat els mateixos punts de conflicte i ha articulat posicionaments ben contraposats. La riquesa dels arguments i la bibliografia generada ens han fet creure que podien ser d'utilitat per a tots aquells que treballen en el terreny de l'ensenyament de la geografia.

El marc institucional del debat

El sistema escolar britànic sorgit a la postguerra i regulat per la *1944 Act* no rebé cap indicació governamental sobre què havia d'ensenyar cada escola ni com ho havia d'ensenyar. La responsabilitat del currículum requeia sobre 104 organismes locals d'educació (Local Educational Authorities, L.E.A.) i els directors dels centres. Això era la teoria, perquè a la pràctica i per a l'etapa 14-16 anys anà adquirint cada cop més poder un altre organisme, els Examination Boards (aprovat pel govern però no supervisats per ell), que acabaren controlant el currículum escolar des dels cicles inicials degut a que dissenyaven les proves unificades de nivells i això els conferí un poder immens a què contribuï també la política comercial de les grans editorials, que abocaren al mercat un tipus de textos més amables a les exigències dels famosos exàmens que a criteris estrictament pedagògics. El govern central mai no intervingué directament en temes curriculars, però el 1964 finançà la creació d'un nou organisme, el *Schools Council*, amb l'encàrrec de vetllar i ajudar les escoles en aspectes educatius i que ben aviat es manifestà en una línia clara d'innovació pedagògica sobretot amb la confecció de nous materials.

En el camp de la geografia cal destacar tres projectes curriculars promoguts pel *Schools Council* com foren el «*Geography for the young school leaver*», també conegut com a projecte de l'Avery Hill College, el «*Geography 14-18*» i el «*Geography 16-19*». Aquest organisme impulsà també moltes escoles a planificar els seus propis currículums innovadors i donà ales a un bon nombre de professionals, directors i professors, per a una autèntica renovació en l'ensenyament. Tal com assenyala Bailey (1989), el *Schools Council* pot ser analitzat com un projecte pilot per a la reforma curricular que acabà convencent el govern conservador que el canvi del país només podria fer-se a través d'una intervenció directa i insistent sobre el sistema escolar; per això, potser, abolí aquest organisme l'any 1984.

En aquest context, l'ensenyament de la geografia i de moltes àrees feren un gran salt qualitatiu i la necessitat de donar a conèixer les noves experiències portà a la creació de butlletins com el «*Classroom Geographer*», editat a la Universitat de Sussex, encara que amb una difusió limitada. La Geographical Association, agrupació professional fundada a finals del segle passat i que s'ha ocupat tradicionalment de l'estudi i l'ensenyament geogràfic, assumí el repte i llançà el 1975 la revista «*Teaching Geography*» que se sumà a la publicació de l'Associació, la revista «*Geography*», i que el 1900 han apadrinat una altra publicació educativa, el «*Primary Geographer*». A les pàgines de «*Teaching Geography*» pot resseguir-s'hi tota la història recent del debat sobre l'ensenyament de la geografia al Regne Unit.

El gran debat

El mes d'octubre de 1976, el primer ministre laborista J. Callaghan, llançava el suggeriment d'un «gran debat» sobre què calia ensenyar a les escoles per tal de preparar els alum-

nes per a la vida i el treball a les darreries del segle XX. En aquesta crida es trobava implícita la necessitat de redefinir els currículums de l'escola primària i de les «*comprehensive schools*» (sorgides de la reestructuració de l'ensenyament secundari en un sistema únic i que estaven rebent dures crítiques per part dels sectors més benestants de la societat) i l'organització d'un nou cicle educatiu dels 16 als 19 anys. Però també calia llegir-hi el nerviosisme pels resultats d'un estudi de l'O.C.D.E. (1975) que criticava al govern britànic la manca de política educativa.

L'organisme d'Inspecció Escolar (*Her Majesty's Inspectorate, H.M.I.*) posà a discussió un document (1977), anomenat familiarment el «petit llibre roig», que sotmetia a estudi quatre grans temes: el currículum escolar, el sistema d'avaluació per nivells d'aprenentatge, la formació inicial i permanent del professorat i la relació entre sistema escolar i món del treball. El procés de discussió s'inicià també entre els ensenyants de geografia. La Geographical Association preparà la seva contribució mitjançant un document on se subratllava el paper de la geografia en un disseny curricular, tot analitzant quins eren els conceptes, procediments, actituds i valors en l'aprenentatge geogràfic que millor podien contribuir al progrés escolar i a la interdisciplinarietat (Geographical Association 1977). Aquesta fou la resposta al document de l'inspectorat, on es definien dotze àrees de coneixement entre les quals no hi havia la geografia. Un document posterior (H.M.I. 1978) deixava una esclatxa per a la geografia, però aquella mateixa tendència s'anà reproduint en els documents de treball que els seguien, especialment en alguns on es presentaven propostes curriculars més concretes, com en el del Departament d'Educació (D.E.S. 1980), on la geografia havia, pràcticament, deixat d'existir. Davant les protestes dels professionals, el mateix organisme presentà un nou document on simplement es deia que el currículum havia de permetre als alumnes entendre el món on viuen i la interdependència dels homes, els grups i els països (D.E.S. 1981).

Aquest debat podria definir-se en les paraules de l'aleshores president de la Geographical Association: «...en la dècada anterior ens vàrem permetre el luxe de debatre quina geografia voldríem ensenyar, en els anys 80 el punt de vista ha canviat. El debat se centra avui en si podem ensenyar geografia o no» (Walford, 1984). Mentre s'estava produint aquesta polèmica, el partit conservador accedí al poder de l'estat el 1979 i agafà la direcció del debat amb molt interès. Aviat es veurà que el que s'està posant en joc és l'adequació del sistema escolar als propòsits de la política econòmica; és a dir, sota els imperatius d'una major exigència en els nivells, una millor qualificació professional i, en general, un millor rendiment del sistema educatiu, el que es persegueix és una resposta del sistema escolar per tal de formar treballadors disciplinats que s'adaptin als canvis en la reestructuració del sistema econòmic. Tal com suggereix Huckle (1986), l'organització del *Certificate of Pre-Vocational Education* i el nou *Technical and Vocational Education initiative*, amb el propòsit de transmetre «coneixements econòmics i socials» a un creixent nombre d'alumnes, representà un atac directe al rol tradicional de la geografia escolar i la reestructuració de l'educació secundària fou també dissenyada en base a un major control del currículum. Aquestes propostes anaren acompanyades de l'abolició dels *Schools Council* i altres mesures uniformitzadores que venien a assegurar una més estreta relació entre el sistema escolar i l'econòmic, tot erosionant l'autonomia tradicional dels mestres britànics. Aquests, s'enfrontaven a més, en plena crisi econòmica, als retalls pressupostaris i a una crisi de valors molt generalitzada que els duia a moure's professionalment entre uns alumnes cada vegada menys motivats i les exigències dels pares i dels administradors que sabien o intuïen que, en una situació econòmica com la que es vivia, només uns quants, els més preparats, podrien trobar un lloc de treball interessant.

El currículum nacional: Cal ensenyar geografia?

El govern conservador aprofità així el gran debat que s'estava produint per reorientar-lo i plantejar per primera vegada el disseny d'un currículum unificat (National Curriculum) per a tot el sistema educatiu dels 5 als 16 anys (*Education Reform Act. 1988*) en el qual s'estableixen les matèries bàsiques que s'hauran de cursar en l'escola obligatòria i entre les quals, finalment, ha quedat inclosa la geografia. Com s'ha fet aquesta inclusió pot resultar gairebé anecdòtic però prou significatiu: a la proposta del Secretari d'Estat sir Keith Joseph (tothom que hi volgués ser havia de presentar un plec d'argumentacions) la *Geographical Association* contestà amb un allau de materials i, com a prova de foc, convidà el mandatari a una sessió plenària, el mes de juny de 1986 (a la qual es refereixen col·loquialment com la «batalla de l'Alamein»). En aquesta sessió, el governant formulà set qüestions generals (Joseph, 1986), amb l'encàrrec que fossin contestades per escrit en el termini més breu possible. Les set qüestions giraven a l'entorn de criteris per a la selecció dels continguts, importància dels aprenentatges pràctics i de l'experiència directa; el tractament dels temes actuals i l'educació dels valors i les actituds; la relació població-medi ambient; la formació en temes econòmics i polítics i l'organització dels ensenyaments de geografia a les escoles primàries i secundàries. La ràpida i, sembla, contundent resposta de la *Geographical Association* (Bailey, 1986; Bailey i Binns, 1987), probablement fou l'element definitiu per a la inclusió de la geografia, no com a troncal (només ho són la llengua anglesa, les matemàtiques i les ciències) però sí com a obligatòria en alguns cursos de l'ensenyament bàsic. M. Storm (1989) opina que fou també important que, des de feia molts anys, la geografia era una de les optatives més escollida pels estudiants de Secundària (45%), perquè donava opció tant als estudis de Lletres com als de Ciències.

El tema de la supervivència de la geografia en l'escolaritat bàsica tingué també ressò en el terreny universitari i nombrosos grups de professors es manifestaren en aquest sentit (Mc Dowell, 1987; Barrs, 1988; Lewis i Dewdney, 1988). Inclús professors anglosaxons no britànics deixaren sentir també la seva veu tot aprofitant per lamentar l'absència de la geografia en els currículums escolars del seu país (Abler, 1988). I cal esmentar que a Austràlia s'està duent a terme un debat similar en el si de l'Associació més important de professors de geografia, l'*Australian Geography Teacher's Association*, de la qual s'ha fet portaveu la seva publicació *Geographical Education* (A.G.T.A., 1988).

El Currículum Nacional estarà controlat per uns equips d'avaluació a escala estatal que dissenyaran uns tests a superar en les edats 7, 11, 14 i 16 anys i s'ha començat a implantar a partir de 1989 a les escoles primàries. L'establiment d'aquest sistema unificat i homogeneïtzador de l'ensenyament ha generat una de les controvèrsies més apassionants dels darrers anys entre els ensenyants britànics. No ens estendrem aquí sobre el debat pedagògic i, sobretot, ideològic, que ha originat, però sí que remarcarem alguns dels aspectes a favor i en contra perquè d'alguna manera afectaran també el debat sobre quina geografia s'ha d'ensenyar i que poden ser fàcilment compresos al nostre país. Els defensors d'un sistema unificat per a tot el territori anglès i gal·lès (Escòcia té el seu propi sistema educatiu) consideren que és un pas endavant per evitar la varietat i dispersió de la preparació acadèmica dels alumnes, tot i que els exàmens unificats al final de la secundària inferior ja eren prou homogeneïtzadors, i alhora és un remei a la davallada en els nivells dels aprenentatges i una definició clara dels objectius a assolir en l'escolarització com són afavorir la mobilitat laboral, l'increment dels rendiments del sistema escolar i la prevenció d'una es-

pecialització massa prematura. Però per damunt de tot, diuen el seus defensors, un currículum unificat retorna a la societat el poder de decidir què cal que l'escola ensenyi. Els mestres són, d'aquesta manera, simples experts en pedagogia que tenen ben clar què és el que la societat espera del sistema escolar i de la seva tasca.

Les crítiques al Currículum Nacional han estat molt dures i han sorgit, com era d'esperar, dels organismes i associacions professionals més dinàmics, que havien fet un paper important en la renovació pedagògica (Association for Curriculum Development, World Studies Trust...) i també dels sectors més crítics de la societat. Per ells, el greuge principal és la imposició de control sobre el que s'ensenyava a les escoles, no permetent cap intervenció ni als mestres, ni a les comunitats locals, ni als alumnes, en la programació, la qual cosa el fa difícilment adaptable a les necessitats personals, o socials de cada escola o de cada alumne. D'altra banda, critiquen que l'objectiu principal se situï en els «coneixements» i no en els «processos» i per tant, hi queden molt accentuats els fets i la informació, fàcilment avaluable amb un examen, però que els valors que s'hi reflecteixen no són altra cosa que els de l'educació liberal que no deixa cap espai lliure a una educació social ni a la formació d'una consciència crítica. La nostra conclusió, molt en aquesta línia darrera, és també que el que en quedarà més afectat és el sistema escolar de la xarxa pública on s'estan trobant amb els problemes pedagògics més importants, fruit de situacions de multiculturalitat molt sovint agreujades per condicions socio-econòmiques difícils i que amb la homogeneïtzació veuran molt complicada la seva tasca de fer arribar tots els alumnes a superar les mateixes proves, la qual cosa no farà més que potenciar, altra vegada, la xarxa escolar no pública o els sectors socials més afavorits.

Quina geografia ensenyar?

El mes d'octubre de 1989 quedava enllestit el *Interim Report* del grup de treball de geògrafs als quals s'havia encarregat l'elaboració del Currículum Nacional d'aquesta matèria. La seva proposta contemplava vuit objectius conceptuals (*attainment targets*) distribuïts en tres grups. El primer, basat en «estudis d'àrees» (geografia local i regional, el Regne Unit, el Món); el segon, en «temes geogràfics» (geografia física, humana i medioambiental) i el darrer, en tècniques i habilitats geogràfiques. L'exemplificació gràfica d'aquests blocs, en una figura cúbica que acompanyava el document, fou ja motiu de crítica com a model de quadratura del món en un currículum que cerca més un sistema nacional d'avaluació que facilitar el desenvolupament d'un nou model d'ensenyament (Graves, Kent i altres, 1990). En general, les crítiques han estat abundants i ben argumentades i han anat apareixent, sobretot, a la revista «*Teaching Geography*» que hi dedicà espais monogràfics el mes de juny de 1989 mentre s'elaborava el document i al gener de 1990, poc després de veure la llum pública. En el primer, S. Catling es preguntava què pensaran i sentiran els mestres de primària sobre allò que estan obligats per llei a incloure en el seu currículum de geografia? Com afectarà això la pràctica dels professors? Quins recursos es dotaran per poder dur a terme les exigències? Qui decidirà i com, quins són els nivells de coneixement geogràfic que han d'assolir tots els nois i noies als 16 anys?» (Catling, 1989, pàg. 98).

R. Robinson (1989) es preguntava també quina classe de geografia i quin estil d'ensenyament s'estava promovent amb els criteris establerts i considerava que s'estava poten-

ciant un concepte d'aprenentatge basat en l'acumulació de dades i en el treball individual. D'alguna manera podria dir-se que, a l'igual que passà a França amb l'anomenada «Reforma Haby», la unanimitat l'han aconseguida les crítiques.

El mes de juny de 1990, el Ministeri d'Educació donava a conèixer la proposta definitiva (D.E.S. 1990). Allí s'estableixen els objectius que són necessaris per a una educació geogràfica correcta: en primer lloc, determinar ben clarament quins són els continguts que cal ensenyar, considerar com a element bàsic els estudis de llocs, reafirmar el paper bàsic dels elements físics i científics de l'estudi geogràfic i finalment, reafirmar també el paper i valor de la formulació de preguntes en l'aprenentatge de la geografia. D'acord amb aquests principis, el document recull pràcticament sense retocs el contingut de l'*Interim Report* i estableix les set àrees de coneixement que han de ser avaluades (*attainment targets*) d'una manera molt ben estructurada i que corresponen a objectius de coneixements d'espais o àrees específiques, coneixements de temes propis de l'estudi geogràfic, introducció a la geografia medioambiental i un capítol especial sobre habilitats i tècniques geogràfiques. Això queda traduït en set grans blocs titulats: procediments, estudis locals i regionals, el Regne Unit dins de la CEE, el Món, geografia física, geografia humana i geografia mediambiental.

Aquestes són les àrees que han de permetre assolir els objectius educatius que segueixen, en una formulació molt sintètica:

- adquirir coneixements sobre els llocs per tal de poder situar-hi els esdeveniments locals o internacionals,
- comprendre els models de localització i distribució de les activitats humanes,
- entendre els sistemes físics de la terra com el relleu i el clima i la seva interacció mútua,
- analitzar les relacions entre població i medi ambient i entre els sistemes econòmics i culturals de nivells de desenvolupament diferents i medi ambient,
- desenvolupar el sentit de pertinença a un lloc,
- apreciar el valor de la diversitat humana,
- adquirir les tècniques pròpies de la geografia.

La proposta del Currículum Nacional és molt detallada per a cada nivell de l'ensenyament, tot combinant les diferents àrees en una progressió ben sistematitzada, amb exemples per a cada un dels conceptes i amb un programa concret molt ben estructurat a desenvolupar pel professor; no s'hi ha deixat cap escletxa a la imaginació: inclús proporciona les orientacions per a l'avaluació de cada concepte i cada tema.

El document, doncs, és impecable des del punt de vista pedagògic i didàctic i la llarga tradició britànica en aquests afers s'hi veu perfectament reflectida. Malgrat això, la pregunta inevitable que sorgeix de la seva lectura és la que es feia Huckle (1987): quina mena de geografia i per a quina mena de currículum escolar? Aquesta és la qüestió principal. Algunes de les crítiques a la introducció d'un currículum unificat ja anunciaven un debat que depassava el marc estrictament acadèmic. Tal com assenyalava Daugherty (1989), el currículum té tres grans punts febles: és un llistat de matèries on queden molt clares les prioritats que ha manifestat el govern, és una simple especificació de cada un dels continguts i, finalment, el pes prioritari el té l'avaluació dels nivells. Ell mateix es preguntava si tants esforços a voler especificar què cal fer cada dia de cada curs no valdria més dedicarlos a produir recursos de qualitat per als mestres.

Tot deixant de banda les possibles posicions corporativistes que un debat d'aquesta envergadura pot posar de manifest, les línies de força que es trobaven al fons de la qüestió s'han anat manifestant a mesura que es debatia la redefinició dels objectius educatius de la geografia i la seva aportació a la formació dels alumnes. El mateix Graves expressava d'una manera clara la situació: «la diferència es troba entre aquells que, tot i acceptant que no ha d'existir una barrera entre la geografia a l'escola i la vida exterior creuen que la geografia serveix per obrir l'esperit de l'estudiant a aquest món exterior tal com és i els que atorguen a la geografia la vocació de transformar el món exterior» (Graves, 1986, pàg. 137). Aquesta reflexió posa de manifest les grans diferències que s'aniran mostrant cada vegada més distanciades al llarg del debat. En termes generals, un sector de professors segueix bàsicament preocupat per establir els objectius conceptuals, els procediments i els valors dels continguts geogràfics entesos en el sentit més estrictament acadèmic i, per què no, tradicional, amb un interès explícit de no menystenir l'estudi del medi físic (Boardman, 1986) i en la línia de les aportacions de Graves o Walford, que ha quedat prioritzada en el document.

D'una altra banda, el nou corrent al que feia referència Graves podria situar el seu punt de partida en la reflexió següent: «En una societat desfigurada per l'explotació de classe, per l'opressió sexual i racial, en perill crònic de guerra i destrucció ambiental, l'única educació que té valor és aquella que forma persones capaces de prendre part en el seu propi alliberament» (Connell, 1982). Aquestes paraules es troben en la mateixa línia de les de Harvey (1978, pàg. 365): «el debat sobre la rellevància de la geografia no s'està fent sobre això (algú ha sentit parlar alguna vegada d'activitats humanes no rellevants?) sinó sobre qui està interessat en la nostra recerca i com és que aquesta recerca la fem en nom de la ciència —a la qual se suposa sense cap ideologia— i en canvi està tenint uns efectes que només contribueixen a mantenir l'ordre establert i a afavorir les classes dirigents dels estats. En altres paraules, la reflexió sobre la nostra pràctica ens ha dut a la qüestió de la qual jo he partit: quina geografia? Per a quina actuació política?». I en la reflexió de Johnston: «els estudiants, a tots els nivells de l'educació, no han d'estar privats de l'experimentació (encara que sigui de segona mà) sobre la riquesa del mosaic mundial i no es poden quedar amb la impressió que “nosaltres” som els bons i els que se'ns assemblen també, però que els altres que actuen diferent són dolents i cal corregir-los els errors. I els investigadors, per tal de promoure aquesta capacitat vital, han d'explorar la diversitat de la terra, valorar-la i no reduir-la a més exemples de Christaller i von Thünen» (Johnston, 1985, pàg. 334).

Es tracta, en definitiva, de la introducció dels paradigmes de la geografia radical a l'ensenyament secundari i inclús primari de la geografia, tot fonamentant-los en els corrents psicopedagògics que recuperen les aportacions fetes en el primer terç del segle XX pel nord-americà John Dewey (1916, 1936), que treballà sobre l'educació per la democràcia i la reconstrucció social, i les més actuals fetes per Freire (1973), Whitty (1980) i Apple (1979, 1982). Per a aquests ensenyants, el punt fonamental no es troba tant en la recerca d'uns conceptes a ensenyar (entesos en el sentit més acadèmic) sinó en una perspectiva educativa més àmplia i per tant no és l'aprenentatge de la «geografia» el que és bàsic en aquests nivells de l'ensenyament sinó el com la geografia pot ajudar a interpretar les contradiccions del nostre món i, sobretot, a formar ciutadans conscients i amb capacitat d'actuació (Hukle, 1983, 1986). En paraules de Mc Elroy: «...durant la dècada dels 70 estàvem convençuts que la geografia escolar havia de ser el reflex de la geografia acadèmica que s'es-

tava fent (...), però molt rarament la geografia es preocupava de donar als nois una idea gaire clara de com es prenen les decisions i de com aquestes decisions afecten els processos econòmics i socials i la corresponent forma espacial del seu món» (Mc Elroy, 1986, pàg. 90).

Des del nostre punt de vista, i seguint el raonament anterior, en el context d'un projecte educatiu global i obert, la geografia ha de servir per explicar la realitat i és en aquesta explicació on es posa de manifest la gran càrrega de valors que hi és continguda. Si els geògrafs han d'explicar els models espacials i els processos socials que produeixen una determinada realitat territorial, cal que les seves explicacions proporcionin als ciutadans mitjans que seran els seus alumnes la capacitat d'entendre com el poder s'exerceix en la presa de decisions i com aquestes poden ajudar o no al manteniment de les desigualtats en el nostre planeta. D'aquesta manera, el que passa a primer terme no són els «conceptes» sinó els «temes» que permetran desenvolupar els conceptes a mesura que siguin necessaris per al coneixement d'una realitat.

A la Gran Bretanya, la introducció d'aquests nous corrents ha anat paral·lela a la crisi econòmica i als retalls dràstics dels pressupostos i es precipità per la necessitat d'introduir l'estudi d'alguns temes urgents per a la societat britànica, com eren els problemes de multiculturalitat i l'educació no racista i que més endavant varen donar pas a un replantejament molt més profund del que calia ensenyar. Es tracta d'una aposta per a un enfocament educatiu que permeti entendre les estructures del poder local, estatal i global i ensenyi a participar i actuar d'una manera democràtica per tal de superar les posicions de no-participació que la ideologia liberal ha enfatitzat tant a través d'una educació que primava la individualitat de l'acció. Es tracta, en definitiva, de col·laborar a través del que és més pròpiament geogràfic —el coneixement de les formes espacials i les societats que les han configurades— en una educació per al canvi i per a un món amb un desenvolupament sostingut. Entre els temes que s'han començat a plantejar els darrers anys entre els ensenyants de geografia cal destacar, a més dels relacionats amb la problemàtica multicultural, tots els que tenen com a referència la igualtat d'oportunitats, l'educació per la pau, el Tercer Món, la dialèctica desenvolupament-medi ambient... En aquest sentit cal esmentar el treball d'un organisme, l'*Association for Curriculum Development in Geography*, creada el 1983, que ha tingut un bon ressò i que ha estimulat la confecció i difusió de nous materials i textos, molts d'ells editats pel *Centre for World Development Education*, ens similar als nostres centres de recursos, adscrit al Regent's College de Londres. L'*Association for Curriculum Development* ha estat editant, amb molta irregularitat i sembla que amb molts problemes econòmics, una revista, «*Contemporary Issues in Geography and Education*», que és un excel·lent reflex de totes les preocupacions dels ensenyants de geografia que s'hi han adscrit.

Encara que no estrictament en l'àmbit anglès però sí molt relacionat amb ell, cal fer esment del ressò que aquest moviment de geografia crítica a l'escola ha tingut a Austràlia, on s'ha estructurat al voltant d'una associació professional, l'*Australian Geographical Teachers Association* (A.G.T.A.), que edita anualment una revista, «*Geographical Education*», que recull el treball dels ensenyants dels diversos estats durant aquell any.

El Gran Debat que s'inicia el 1976 no s'ha acabat encara malgrat la definició del currículum obligatori de geografia, perquè no és un debat en el qual s'estigui discutint només si cal ensenyar geografia física o geografia humana, si geografia regional o no, sinó que el que

està en joc és per a què ha de servir aquest aprenentatge geogràfic. Els elements que hem anat exposant poden traslladar-se a la nostra realitat perquè en un sistema educatiu que manté els joves escolaritzats fins als 16 anys, es obvi que l'objectiu fonamental del cicle secundari no ha d'ésser només preparar futurs universitaris sinó formar, el més acuradament possible, ciutadans capaços d'integrar-se al món del treball en el sentit més ampli: serà el posterior batxillerat (cicle 16-18 anys) qui prepararà en tot cas, l'accés als nivells superiors de l'ensenyament. Amb aquesta premissa, l'escola ha de vetllar per una bona formació general i per l'educació dels valors que permetran que els futurs ciutadans tinguin la capacitat d'eleger i decidir amb sentit crític i coneixements suficients. La geografia, en aquest context, no cal que sigui tampoc una simple adequació de la matèria a nivell universitari, ni una simplificació de conceptes; la geografia ha de servir, amb els mètodes i instruments que li són propis, i amb les altres àrees de coneixement, per ajudar a entendre la realitat on viuen i ser capaços de treballar per un món millor.

I en aquest mateix sentit creiem oportú fer referència a les paraules de Johnston (1985, pàg. 127): «Entendre el món és fonamental per a la pau mundial i en definitiva per a la supervivència d'ell mateix. La ignorància condueix al desenvolupament d'estereotips i reaccions negatives vers altres pobles i cultures que alimenten només a hostilitat. La geografia ha d'ésser utilitzada per fer caure aquestes barreres d'ignorància. Els problemes de raça, religió i pobresa que colpegen tants llocs del món són tots ells producte de l'actuació d'un sistema econòmic construït sobre l'explotació, que només estimula els conflictes intergrupals. Només el coneixement d'aquest sistema, en la seva més àmplia complexitat internacional, assegurarà que el món continuï essent la nostra closca o la de ningú».

I voldríem també recordar que, en el mateix sentit, l'any 1885, Kropotkin ja escrivia: «En el nostre temps de guerres d'autosuficiència nacional, de gelosies nacionals i d'odis alimentats hàbilment per gent que tan sols van darrera els seus interessos egoistes, personals o de classe, la geografia pot ser en la mesura que l'escola pugui fer alguna cosa per contrapesar les influències hostils, un instrument que dissipï aquests prejudicis i creï altres sentiments més dignes de la humanitat» (Kropotkin, 1988, pàg. 109).

Només 100 anys separen aquestes dues cites.

Bibliografia

- ABLER, R.F. (1988): «Is geography for amateurs?» a *Àrea*, vol. 2, núm. 2.
- AUSTRALIAN GEOGRAPHY TEACHERS ASSOCIATION
- (1980): *Focus on the teaching of geography*, Adelaide.
 - (1984): *Geography: action in society*, Melbourne.
 - (1988): «Geography», a *Geographical Education*, núm. monogràfic 5/6.
- APPLE, M. (1979): *Ideology and curriculum*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- (1982): *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, Londres, trad. castellana, *Educación y Poder*, Paidós, Barcelona.
- ASSOCIATION FOR CURRICULUM DEVELOPMENT IN GEOGRAPHY
- (1983): *Racist society: geography curriculum*, Londres.
- BAILEY, P. (1986): «Geography in the school curriculum. A reply to sir K. Joseph's seven questions», a *Teaching Geography*, núm. 1, gener.

- (1989): «A place in the sun: the role of the geographical Association in establishing geography in National Curriculum of England and Wales», a *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 13, núm. 2.
- BAILEY, P. i BINNS, J.A. (1987): *A case for geography*, Geographical Association, Sheffield.
- BARRS, D. (1988): «School geography in the USA», a *Teaching Geography* núm. 1.
- BOARDMAN, D. (1986): *Handbook for geography Teachers*, Geographical Association, Sheffield.
- CATLING, S. (1989): «Anticipation and opportunities: geography in the National Curriculum», a *Teaching Geography*, núm. 3.
- CONNELL, R. W. et alii (1982): *Making the difference*, George Allen and Unwin, Sydney, citat a FIEN, J.A. i GERBER, R. *Teaching Geography for a Better World*, pg. XV.
- COX, B. (1986) «Reflections on geography teaching for a better world», a FIEN, J. i GERBER, R. *Teaching geography for a Better World*, Jacaranda Press, Brisbane.
- DAUGHERTY, R. ed. (1989): *Geography in the National Curriculum*, Geographical Association, Sheffield.
- (1899): «Learning to live with a National Curriculum», a *Geography*. vol. 74, núm. 325.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: (D.E.S.) (1977): *Educating our children: four subjects for debate*, HMSO, Londres.
- (1981): *The School Curriculum*, HMSO, Londres.
- (1980): *A framework for the school curriculum*, HMSO, Londres.
- (1990): *Geography for ages 5 to 16*, HMSO, Londres.
- DEWEY, J. (1916): «Democracy and Education» a BOYDSTON, J. A. *The middle works of J. Dewey 1899-1924*, Southern Illinois University Press, 1980, traducció catalana a *Democràcia i Escola*, EUMO, Vic, 1985.
- (1936): «Education and the social order», a BOYDSTON, J.A. *The latter works of J. Dewey. 1925-1953*, Southern Illinois University Press, 1981.
- FIEN, J. i GERBER, R. (1986): *Teaching geography for a Better World*, Jacaranda Press, Melbourne.
- FISHER, S. i HICKS, D. (1985): *World Studies 8-13: a Teacher's Handbook*, Oliver and Boyd, Londres.
- FREIRE, P. (1873): *Education for critical conciousness*, Seabury Press, Nova York.
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (1977): «Geography in the School curriculum: a contribution to the Great Debate», a *Teaching Geography*.
- (1984): *Geographical Education for a Multicultural Society*, Geogr. Ass., Sheffield.
- GRAVES, N.J. (1975): *Geography in education*
- (1982): «Geographical Education», a *Progress in Human Geography*, núm. 4, vol. 6.
- (1986): «La géographie dans l'enseignement secondaire: l'expérience anglaise», a *L'espace Géographique*, núm. 2, et. alii (1990) «First impressions», a *Teaching Geography* núm. 3.
- HARVEY, D. (1978): «What kind of geography for what kind of Public Policy?», a *Fundamentals of Human Geography: a reader*, Open University Harper and Row.
- HICKS, D. (1986): «Other worlds what should we be teaching?», a *Teachin Geography* núm. 4.
- HER MAJESTYSS INSPECTORATE (H.M.I.) (1977): *Curriculum 11-16. Working Papers by HM Inspectorate: a contribution to current debate*, H.M.S.O. Londres.
- HUCKLE, J. ed. (1983): *Geography and education: Reflection and action*, Oxford University Press.
- (1986): «Geography, citizenship and political literacy», a FIEN i GERBER, *Teaching geography for a Better World*, Jacaranda Press, Brisbane.

- (1987): «What sort of geography for what sort of school curriculum?», a *AREA*, vol 19, núm. 3.
- (1985): «Geography and schooling», a JOHNSTON, R. ed. *The future of geography*.
- JOHNSTON, R. (1985): «The world is our oyster», a KING, R. ed. *Geographical Futures*, Geographical Association. Sheffield.
- (1985): *The future of geography*, Methuen.
- JOSEPH, K. (1986): *Geography in the school curriculum*, Geographical Association, Sheffield.
- KENT, A. ed. (1986): *Perspectives on changing geography*, Geographical Association, Sheffield.
- KROPOTKIN, P. (1985) «Allò que hauria d'ésser la geografia», a *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, núm. 13.
- LEWIS, G.M. i DEWDNEY, J.C. (1988) «Geography in the education system», a *AREA*, vol. 20, núm. 1.
- Mc DOWELL, L. (1987): «Where's Japan? a *AREA*, vol. 19, núm. 3.
- Mc ELROY, B. (1986): «Geography's contribution to political literacy», a FIEN i GERBER, *Teaching geography for a Better World*. Jacaranda Press, Brisbane.
- O.C.D.E. (1975): *Educational Development Strategy in England and Wales*. París.
- ROBINSON, R. (1989) «The National Curriculum: a place for development and coverage? a *Teaching Geography*, núm. 3.
- STORM, M. (1989): «Geography in schools: the state of the art», a *Geography*, vol. 74 n. 325.
- WALFORD, R. (1982): «British school geography in the 80's: an easy test? a *Journal of geography in Higher Education*, vol 6, núm. 2.
- (1984): «Presidential address to the Geographical Association» Citat a BOARDMAN, D., *Handbook for geography teachers*. Geographical Association Sheffield, 1986, pg. 11.
- (1985): «Geography ans the future», a KING, R. ed. *Geographical Futures*, Geographical Association. Sheffield.
- (1989): «Geography and the National Curriculum: a chronicle and comentary», a *AREA*, vol. 21, núm. 2.
- WHITY, G. (1980): *Ideology, politics and the curriculum*. Open University, Milton Keynes.