

Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure

Alberto Luis Gómez *

Introducció

En altres llocs -Luis (1988)- ja vàrem posar en relleu els trets més destacats de la revolució curricular, un dels quals era col·locar en el centre d'interès dels processos educatius l'adquisició d'alguns processos d'aprenentatge per part de l'alumne que li possibilitessin d'inserir-se en el medi social i, alhora, de comprendre els problemes amb què es trobarà durant la vida. Per això calia exigir a les disciplines que formaven part del currículum escolar que s'adequessin a la nova situació. No es tractava d'oferir una llista de continguts dins els programes, sinó de plantejar-se la contribució d'aquestes matèries per aconseguir els objectius establerts prèviament. Dit d'una altra manera, hom propugnava que la funció d'algunes assignatures en el pla d'estudi fos jutjada més pel seu *valor educatiu* que no pas per la significació exclusivament científica dels temes que desenvolupés. El motiu d'això és que molt probablement no hi ha cap mena de correlació entre l'interès científic -indubtablement molts objectes d'investigació i el seu valor formatiu. Això ho justifica plenament el nombre tan elevat de disciplines que hi ha avui dia.

Aquest nou enfocament a l'hora de plantejar-se la renovació dels plans d'estudi de geografia -vegeu GRAVES (1980) i HAUBRICH (1982), (1984)- ha estat present en els projectes més importants realitzats en els països anglosaxons des de final dels anys seixan-

* Alberto Luis Gómez (Bilbao, 1946) és professor de Didàctica de les Ciències Socials al Departament d'Educació de la Universitat de Cantàbria. Les seves línies de treball se centren en tres grans problemes: teoria i història de la geografia, didàctica i geografia del lleure. És autor de diverses publicacions entre les quals es destaquen les dues darreres: *Aproximación histórica al estudio de la geografía del ocio. Guía introductoria* (Barcelona, Anthropos, 1988) i, en col·laboració amb A. GUIJARRO, *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. (Barcelona, Laia-M E. C., 1990).

ta: el HSGP nord-americà, les investigacions finançades per l'administració britànica -com ara "History, Geography and Social Science (8-13)" o "Geography for de Young School Leaver (14-16)", "Geography (14-18)" o "Geography (16-19)"; podeu consultar sobre aquest punt, en castellà, BAILEY (1981) i HERNANDO (1982)-, la proposta del RWCP feta per l'Associació Central de Geògrafs de la RFA -vegeu SCHULTZE (1981)-, o les reformes dutes a terme a Austràlia, el Canadà i molts altres països, com ho han palesat els treballs recents editats per HAUBRICH (1982) i (1987).

Coherentment amb la concepció formalista de la didàctica i contràriament als enfocaments tradicionals, aquests projectes adreçats a construir nous currículums parteixen d'un seguit d'àrees d'experiència vitals per a la formació i el desenvolupament de la personalitat de l'individu -l'estètica o creativa, l'ètica, la lingüística, la matemàtica, la física, la científica, la sòcio-política i l'espiritual. Es qüestionen la contribució de la geografia a l'enriquiment d'aquestes àrees d'experiència en l'alumne tot formulant objectius generals i educacionals, desglossats per àmbits del coneixement: l'afectiu, el cognoscitiu i el psicomotriu, tot i que aquesta separació és molt més analítica que no pas real.

Per tot això, i com que estem convençuts que la didàctica no pot ésser reduïda a una mera traslació a l'aula dels geofactors o subdisciplines de la geografia física i humana (és a dir, a com ensenyar alguna cosa) hem volgut optar per una altra alternativa i configurar el que en podríem anomenar la part "pràctica" de la nostra exposició -pel que fa a la part teòrica, vegeu Luis (1988). I volem, d'una banda, bandejar l'enfocament tradicional culturalista-materialista i, de l'altra, ésser coherents amb una conceptualització de la didàctica com una *teoria del "què sé ensenyar"*. Tenim molt present a l'hora de reflexionar sobre això que les qüestions "filosòfiques" i les "metodològiques" van molt més lligades que no sembla i, per tant, hi incloem igualment un seguit d'idees sobre per què / per a què fer-ho, quan i com.

Guies per a l'elaboració de currículums parcials

Per nosaltres, el disseny d'aquests currículums per als nivells d'ensenyament no universitari s'ha de fer al voltant de pocs *grans problemes*, a través dels quals puguem enllaçar l'experiència vital concreta de l'alumne amb el context genèric on tingui lloc aquesta experiència.

Així, per exemple, el projecte de *School Council* britànic, denominat GYSL (14-16), que acabem d'esmentar, és articulat a l'entorn de tres grans unitats -"Man, Land and Leisure"; "Cities and People" i "People, Place and Work"- que, al seu torn, contenen entre cinc i sis subconjunts temàtics. I el "Geography (16-19)", que participa d'una concepció ecològica de la nostra disciplina, s'estructurarà a l'entorn de quatre grans temes sobre les relacions entre l'ésser humà i l'entorn dins el qual desenvolupa la seva activitat -"Natural environments-the Challenge for Man"; "Use and Misuse of Natural Resources"; "Man-environment Issues of Global Concern" i "Managing Man-made Environments and Systems". Cada un conté un o dos mòduls centrals obligatoris i cinc o sis d'optatius. Aquests mòduls auxiliars, dels quals el professor n'ha d'escollir tres, se centren en problemes concrets que sorgeixen a partir de la interacció de l'home, com a ésser social, i entorns naturals i socials diversos com ara "Pollution of Natural Environment", "Land as Resource", "Migration of People" O "Demand for Recreation and Leisure".

Els autors de les unitats temàtiques o mòduls parteixen de la contribució que fan les finalitats de cada unitat a la consecució dels objectius de tot el sistema educatiu, se situen dins algun dels paradigmes geogràfics -el GYSL se situà en l'espacial-, formulen els seus objectius educacionals tant verticalment com horitzontalment, dissenyen llurs propis materials, estratègies d'ensenyament i proves d'avaluació coherentment amb el projecte global, tot indicant-hi, a més, el tipus i el nombre de centres en què es durà a terme l'experimentació.

Les *guies* que indicarem tot seguit volen servir per a l'elaboració d'un *currículum parcial* a la nostra disciplina, articulat a l'entorn d'un *centre d'interès*: l'aportació de la geografia en relació amb l'adquisició per part de l'alumnat d'un comportament conscient durant les activitats de lleure.

Arribat aquest moment, hem de remarcar que el que proposem —una cosa semblant als mòduls del projecte anglès "Geography (16-19)" o les subunitats del "GYSL (14-16)"; en el cas del *leisure* són cinc— i que fóra desenvolupat durant un temps limitat, **no esgota de cap manera** els comentaris que caldrien si volíem dissenyar un curs complet de geografia; aquest curs, evidentment, també hauria de tractar d'altres grans problemes que ja hem esmentat. La nostra intenció només és d'exposar, a tall d'exemple que podríem ampliar amb més continguts, els criteris per fonamentar una unitat didàctica sobre un tema que considerem significatiu per diverses raons.

Tot i que al nostre país hi ha arribat d'esquitllada, en altres

àmbits lingüístics es discuteix des de fa dècades sobre la conve-niència d'una *educació per al temps de lleure*, especialment —ja ho sen-tíem a dir abans de la crisi d'una manera força ingènua, vegeu LUIS (1988a)— quan ens acostem a un model de societat en què l'element dominant serà més el lleure que no pas el treball.

Autors molt diversos —en van fer una síntesi PUIG-TRILLA (1985)—, entre els quals volem destacar WEBER (1969), han posat en relleu la importància d'aquesta mena d'educació, per bé que hi hagi diverses opcions respecte a l'orientació i a l'àmbit que hauria d'abastar: uns la consideren com un principi d'ensenyament i d'or-ganització de la institució escolar; uns altres creuen que a la socie-tat actual el temps de lleure és un principi integrador a l'entorn del qual hauria d'estar centrada l'aportació de diverses matèries; i n'hi ha que situen l'educació per al lleure dins un seguit d'activitats fora de l'escola.

Sense voler rebutjar la contribució d'altres opcions com ara la d'articular el disseny d'una unitat didàctica a l'entorn de l'aportació de la nostra disciplina per a la comprensió del món del treball -de tanta transcendència per entendre el tipus d'activitats que es des-velopen durant el temps de lleure-, el fet és que moltes matèries que componen el currículum escolar podrien col·laborar ben bé a estudiar el problema. Per fer-ho caldria subministrar a l'alumne tot un seguit de disposicions afectives, de coneixements i d'habilitats instrumentals (cada un amb un enfocament propi) perquè entengués els diversos missatges que rep durant la seva vida i fos capaç de prendre decisions raonades per satisfer les necessitats en aquest camp.

D'acord amb aquestes idees, qualsevol projecte d'unitat didàcti-ca, en primer lloc, hauria de *fonamentar pedagògicament* el valor formatiu i educatiu del temps de lleure com un problema d'ensenyament; per tant, hauria de palesar no solament la poca atenció que s'hi presta dins els programes de diversos països, sinó també que hi predomina una conceptualització que en redueix bona part de la finalitat a regenerar la forces que hi han estat dedicades en el procés productiu. Aleshores hauríem de fer referència a les diver-ses funcions que es poden complir en l'àmbit del temps del lleure: productives, recreatives, compensadores-regeneradores, d'ideació-meditació i emancipatòries. Finalment reflexionariem sobre el tipus d'activitats dutes a terme durant el temps del lleure.

Tot seguit ens ocupariem de justificar *científicament, social-ment i geogràficament* l'interès del problema que ens ocupa.

Pel que fa a la primera qüestió centrariem l'atenció en tres punts: posar de manifest l'evolució semàntica del concepte de lleure tot al llarg de la història; analitzar la repercussió que va tenir la revolució industrial en els comportaments de tots els grups socials en el temps de lleure (no solament per la reducció d'hores de treball i per l'aparició de nous mitjans de locomoció, sinó també per la introducció a l'activitat laboral de ritmes molt distints dels tradicionals; vegeu el capítol vuitè d'*El capital* dedicat a la jornada de treball, i també *La situació de la classe obrera a Anglaterra* i el breu article de THOMPSON (1979) i a apuntar els trets bàsics de la polèmica que hi ha hagut sobre unes prediccions fetes per diversos autors -com ara, FOURASTIÉ (1966)-, segons les quals en alguns països sorgiria un nou tipus de societat: la "societat del lleure". Al costat d'això és imprescindible d'analitzar els diversos discursos que, des de l'àmbit de les Ciències Socials, han mirat de definir el temps de lleure i explicar-ne les activitats i comportaments dels diversos col·lectius socials. Seguint les idees que conté el llibre de Munné (1980), però sense menystenir les aportacions de molts altres estudiosos com ara T. Veblen, D. Riesman, Th. W. Adorno o M. F. Lanfant investigariem les teoritzacions dividint-les en dos grans apartats: les que parteixen d'una concepció fonamentalment idealista-subjectivista i aquelles altres que pretenen assentar el discurs sobre una base objectiva-materialista, tot i que, com en el cas dels components del'Escola de Francfort o dels neomarxistes francesos, l'originalitat de llurs contribucions fa més difícil d'adscriure'ls en un camp o bé en un altre. Tot això, emfasitzant també el tipus de vinculacions que els distints investigadors estableixen entre el món del treball i el del lleure. Després d'això, posarem de manifest l'impacte en la geografia internacional dels plantejaments teòrics i metodològics desenvolupats en les ciències socials a l'hora d'abordar la problemàtica del temps del lleure: ho portarem a terme amb una exposició del procés històric configurador d'una nova subdisciplina dins la geografia humana, la geografia del turisme -anomenada així en una primera fase- o de la geografia humana, la geografia del lleure o de l'esbarjo, accepcions usades avui dia a molts països. Tot al llarg d'aquesta evolució remarcariem l'existència de diverses fases que, al seu torn, es troben relacionades -segons el nostre parer- amb diversos enfocaments per a la ciència que ens ocupa: l'antropogeogràfic o científico-relacional, el morfo-genètic-social paisatgístic, el teòretico-locacional, l'estructural i el fenomenològic.

Havent exposat la justificació educacional, científico-social i geogràfica de l'ús que es fa dels temps del lleure com a problema d'en-

senyament, ens aturarem en el *tractament que s'ha fet d'aquesta qüestió a la geografia espanyola*. Les relacions entre uns certs factors físics -com ara el clima, el sòl, la vegetació, etc.- i determinades formes de comportament durant el temps de lleure, així com el caràcter fortament modificador del paisatge que tenen aquestes formes de comportament han estat dos arguments importants per explicar l'atenció prestada al turisme per part de la geografia des del començament del nostre segle. Assenyalàvem unes línies enrere els diversos enfocaments metodològics emprats en la geografia internacional del lleure per estudiar-ne els aspectes geogràfics. Tot i que no podem parar-nos a esmentar els trets bàsics de cada un - a més, la seqüència evolutiva no ha estat la mateixa ni lineal a tots els països-, creiem que el canvi fonamental en la nostra disciplina es podria resumir d'aquesta manera: de la tradicional geografia del turisme -entesa com a geografia del paisatge, és a dir, com una part de la geografia regional en què hom analitzava la distribució espacial del fenomen que ens interessa i la influència d'això sobre el territori, tot plegat amb un mètode genètic- s'ha passat, no pas sense discontinuïtats ni sense contradiccions, a una geografia de les activitats realitzades durant el temps de lleure, en la qual ja no interessa tant explicar les modificacions paisatgístiques com aquestes activitats realitzades pels grups socials i les seves mostres d'interconnexió espacial. Tenint present l'evolució internacional, la lectura que farem dels *treballs més importants fets a Espanya* en relació amb la geografia del lleure s'orientarà cap a cercar-ne la fonamentació científico-social i geogràfica. Respecte a això, la nostra hipòtesi de treball és doble: d'una banda hi ha hagut una escassa connexió amb les teoritzacions i mètodes de treball procedents de l'àrea de les Ciències Socials; i de l'altra, a Espanya no s'ha adoptat quasi cap de les propostes disciplinàries que a l'estranger consideraven alternatives a l'anàlisi morfogenètica del lleure.

El coneixement de la problemàtica científico-social i científico-geogràfica -tant aquí com a fora-, juntament amb les idees en funció de les quals es justifica pedagògicament la necessitat d'una educació que capaciti el ciutadà per fer activitats durant el temps de lleure ens permet, fent un pas més, d'estudiar *com ha estat abordat el lleure en el batxillerat* fins avui dia i, més concretament, algunes de les activitats que s'hi fan: les dutes a terme en els espais turístics.

Utilitzant com a fonts documentals els llibres de text de la matèria ensenyada actualment a tercer de BUP, l'objectiu que pretenem serà analitzar les concepcions científico-socials, geogràfiques, educacionals i didàctico-geogràfiques que formen part del tractament del

turisme com a tema educatiu. La nostra hipòtesi de partida propugna un endarreriment triple a l'hora d'abordar aquesta qüestió en els llibres de text del batxillerat espanyol: científic-social, perquè s'hi pot detectar un fort reduccionisme economicista, com també un predomini de visions que destaquen fonamentalment les conseqüències positives del turisme per a l'Estat espanyol i, en canvi, s'hi deixa de banda i no s'hi insisteix prou en altres possibles interpretacions com ara les proposades per ESTEVE (1983); científic-geogràfic, perquè metodològicament són hegemònics els enfocaments morfogenètics que volen explicar els paisatges turístics; i didàctic-geogràfic, perquè els programes són orientats dins la concepció enciclopedista de la didàctica, tot i que la L.G.E. possibilita altres alternatives.

Havent assenyalat tant la fonamentació pedagògica com la científica de l'educació per al temps de lleure -i veient els problemes que planteja el tractament tan peculiar i escàs que reben les activitats fetes durant el temps lliure dins els programes de la nostra disciplina a tercer curs de batxillerat, tot i l'enorme importància econòmica i sòcio-cultural que té- apuntarem breument els *critèris per elaborar una unitat didàctica*, que tingui per eix la consideració com a problema didàctic-geogràfic de les activitats que es fan en els espais turístics.

Hem posat en relleu abans la significació del temps de lleure a la societat actual, com també la importància de fer-hi activitats que no solament tinguin funcions regeneradores -cosa, d'altra banda, totalment necessària- sinó que també contribueixin a l'emancipació de l'individu. En aquest sentit -seguint BRAUN (1979, pàg. 221-223); a un altre nivell, PROSSER (1982)- considerem que d'un punt de vista pedagògic l'alumne hauria d'ésser capaç de:

a) Fer servir d'una manera conscient i responsable l'oferta i els serveis existents en el sector del temps de lleure.

b) Desenvolupar, segons els criteris i les intencions propis, models de comportament relatius a les activitats de lleure.

c) Judicar críticament el comportament cultural i el que té relació amb el temps de lleure, així com relativitzar les diverses ofertes de la "societat de l'abundància", tot coneixent i tenint present que el fet de no participar també és un principi possible pel que fa a comportament.

d) Coparticipar activament, en el sentit d'influir, en la configuració futura de l'entorn relacionat amb el temps de lleure.

Atesa la nostra opció per un tipus d'activitats realitzades en els espais turístics -tot deixant-ne de banda, malgrat llur importància,

altres d'esbargiment i recreació que es duen a terme diàriament o els caps de setmana-, prestarem atenció a la planificació de les vacances, considerades des d'una perspectiva de la presa d'una decisió amb implicacions espacials. I això per aconseguir objectius d'aprenentatge en el camp de la ciència *geogràfica* mitjançant uns continguts que faran referència a:

- a) Els motius vacacionals.
- b) Els condicionaments externs de les vacances.
- c) Els factors locacionals dels espais turístics.
- d) Les fonts d'informació.
- e) El maneig crític dels fulletons de propaganda.
- f) Els diversos tipus d'interessos que hi pot haver a l'hora d'organitzar unes vacances.

Al costat de tot això, pel seu alt valor formatiu, és igualment important tot allò que fa referència als processos que palesen l'existència d'interessos contradictoris en els espais turístics. I, sobre aquesta qüestió, mitjançant els continguts corresponents, mirarem d'aconseguir objectius d'aprenentatge disciplinaris que tinguin present tot això:

- a) El coneixement dels diversos tipus de turisme.
- b) Les relacions entre les zones emissores de turistes i les receptores.
- c) Els problemes del turisme estacional.
- d) La importància del turisme com a agent de canvi econòmic, socio-cultural i ecològic.
- e) Els factors que han fet possible l'aparició dels espais turístics.
- f) Les modificacions fisonòmiques i funcionals que tenen lloc en els espais turístics.
- g) Les contradiccions d'interessos en aquestes zones.
- h) La manera de legitimar i d'imposar uns certs interessos.
- i) Les tensions que s'originen arran de les activitats turístiques.
- j) Les possibilitats de participació ciutadana en la presa de decisions que afecten l'espai turístic.

Tot seguit abordarem la qüestió de les *estratègies d'aprenentatge i dels criteris d'avaluació* que hom farà servir a la unitat didàctica. Respecte al primer punt, diversos autors espanyols -com ara UREÑA (1980), MARTÍN (1982) i PIÑEIRO-GIL (1984a i 1984b)- han posat de manifest la utilització dels *jocs de simulació* en l'ensenyament

de les Ciències Socials en general i particularment de la geografia, com també la possibilitat de fer-los servir tant a l'EGB com al batxillerat i a la formació professional. D'altra banda, en relació amb l'aplicació pedagògica, sembla que les limitacions més importants que es deriven del transvasament mitjantçant analogies de models matemàtics a la simulació de comunitats socials -com ara, a la ciutat, al territori i als diversos grups humans, molt de moda durant els anys seixanta i la primera meitat dels setanta-, es poden resumir en la dificultat de simular l'evolució de la societat, d'explicar el comportament dels agents socials i de posar de manifest les interrelacions entre els comportaments d'aquests grups i agents. Així, doncs, els jocs, com a mitjà per crear un ambient adequat d'aprenentatge a la classe, s'han confirmat com una estratègia que permet un ensenyament actiu. Com a mètode de treball, el joc de la simulació facilita la integració de l'estudiant en un marc en què, a l'hora de prendre decisions, pot relacionar la teoria amb la pràctica, tot fent servir la teoria per orientar el seu comportament quotidià i realitzant reflexions sobre els resultats d'aquest comportament; tot això dins els pressupòsits bàsics de l'organització social en què es troba: dinàmica, agents i grups amb interessos distints, correspondència de comportaments i de decisions entre els distints agents i col·lectius. Els jocs fan possible d'establir un context en què cada alumne, a través de la seva participació activa, vincula constantment la teoria amb la pràctica i rep —a més de l'aportació del professor— estímuls d'aprenentatge de la mateixa realitat social complexa simulada que s'hi crea.

Pel que fa a la segona qüestió, tothom sap que l'*avaluació* és un dels elements dels diversos models didàctics que més dificultats ha plantejat en els projectes de canvi educatiu, perquè hom partia d'un concepte -l'*avaluació terminal*- que en restringia la funció a un simple mesurament dels canvis observables que s'havien produït en els comportaments dels alumnes un cop realitzats determinats processos d'aprenentatge. D'aquí ve que -no solament a l'Estat espanyol- l'examen clàssic es constituís en la principal, si no l'única, tècnica d'avaluació. Per diverses raons -vegeu PÉREZ GÓMEZ (1983) i per al cas de la geografia, GRAVES (1982)- aquell concepte fou substituït per un altre, el de l'*avaluació sumativa*, per bé que a la pràctica es reduí a una mera addició de les qualificacions obtingudes pels alumnes en els diversos *exàmens* fets durant el curs. Totes dues estratègies de control ens semblen insuficients, especialment perquè es tracta de jutjar un projecte de disseny curricular com el que pretenem, que té per finalitat no tant "omplir caps" com contribuir a formar-los. Per això necessitem un nou concepte

amb prou amplitud, per retre compte del màxim nombre possible de resultats derivats dels processos d'ensenyament-aprenentatge. D'una banda, ens interessa de constatar el grau d'adquisició de nous coneixements per part dels alumnes; però, de l'altra, volem saber sobretot fins a quin punt la seva participació en el nostre projecte curricular s'ha traduït en canvis en el seu comportament durant les activitats turístiques que realitzen en el temps de lleure; per això som partidaris del que hom coneix per *avaluació formativa*, en què les enquestes i la percepció dels professors que desenvolupen la investigació han de fer un paper fonamental.

Les idees apuntades han insistit en diversos punts, tots rellevants per aconseguir un grau de professionalitat més alt: la complementarietat de la teoria educacional i dels coneixements disciplinaris per a l'elaboració de projectes renovadors; el caràcter de pont de les didàctiques especials; i, al damunt, la necessitat de combinar la investigació i la pràctica educativa, atès que qualsevol avenç del coneixement és el resultat d'una interacció dialèctica entre l'una i l'altra. Per a tot això és imprescindible -a part de l'existència de fòrums de discussió com ara el patrocinat pel CEP avilès i de modificacions institucionals que permetin la formació permanent del professorat dins l'horari laboral i fora- la potenciació de les didàctiques especials. Si no fos així, com sembla que passarà en el futur, atesa la peculiar concepció de la nova titulació que hom vol implantar per als docents de les Escoles de Magisteri, deixarem sense resoldre problemes antiquíssims; per molt que l'administració central i/o autonòmica ens anunciï a so de bombo i platerets l'èxit de la -enèsima- reforma.

Bibliografia

- BAILEY, P.: "Didáctica de la Geografía. 10 años de evolución", *Geocrítica*, núm. 36. Barcelona, novembre 1981, 26 pàg.
- BRAUN, A.: *Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum*. Braunschweig, Westermann, 1979.
- CAPEL, H.; LUÍS, A.; URTEAGA, L.: "La geografía ante la reforma educativa", *Geocrítica*, núm. 53. Barcelona, setembre, 1984. 76 pàg.
- Esteve, R.: *Turismo, ¿democratización o imperialismo?* Màlaga, Ediciones de la Universidad de Màlaga, 1983.
- FOURASTIÉ, J.: *Inventario del porvenir. Las 40.000 horas*. Madrid, Cid, 1966 (1a. ed. 1965).
- GRAVES, N.J.: *Geographical Education in Secondary School*. Sheffield, 1980.
- GRAVES, N.J.: "The evaluation of geographical education", a Graves, N.J. (Ed.): *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, Harlow/Essex, Longman-The Unesco Press, 1982. pàg. 313-363.
- HAUBRICH, H.: "Geographische Erziehung für die Welt von morgen", a *Geographische Rundschau*, 36, 1984. pàg. 520-526.
- HAUBRICH, H.: (Ed.): *International Trends in Geographical Education* IGU Commission on Geographical Education, Freiburg (R.F.A.) 1987.
- HERNANDO, A.: "Los procesos de renovación de la enseñanza y aprendizaje de la geografía en Estados Unidos y algunos países europeos" a *II Coloquio Ibérico de Geografía* (Lisboa, 1980); vol. I, Lisboa 1982, pàg. 49-68.
- LUIS GÓMEZ, A.: *La geografía en el bachillerato español*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985, 349 pàg.
- LUIS GÓMEZ, A.: "Revolución curricular, didácticas especiales y profesionalización de la docencia de la geografía en España", a GRUPO CRONOS (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España* (Salamanca, mayo 1987). Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1988, pàg. 49-74.
- LUIS GÓMEZ, A.: *Aproximación histórica al estudio de la geografía del ocio. Guía introductoria*. Barcelona, Anthropos, 1988 a, 384 pàg.
- LUIS, A.; URTEAGA, L.: "Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar", *Geocrítica*, núm. 38. Barcelona, 1982. 48 pàg.
- LUIS, A. (Dir.); GUIJARRO, A.; ROZADA, J. Ma.: *Invitación al estudio de la geografía como materia de enseñanza. Guía introductoria*. Barcelona, Laia-Cuadernos de Pedagogía, 1989.
- MARTÍN, E.: *Los juegos de simulación en EGB y BUP*. Madrid, I.C.E.

- de la Universidad Autònoma, 1982.
- MUNNE, F.: *Psicosociología del tiempo libre: crítica del ocio burgués*. Mèxic, Trillas, 1980.
- PIÉREZ GÓMEZ, A.I.: "Modelos contemporáneos de educación", a Gimeno, J. y Pérez, A.I. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983. pàg. 426-449.
- PIÑEIRO, CH. y GIL, P.: "La utilización de los juegos de simulación en la EGB y su eficacia: un ejemplo extraído del campo de la geografía", a *Andecha Pedagógica*, año IV, núm. 12, Oviedo, 1984, pàg. 34-40.
- PIÑEIRO, CH. y GIL, P.: "Los juegos de simulación en la EGB. Una investigación en el área de las ciencias sociales", a *Infancia y Aprendizaje*, núm. 27-28, Madrid, 1984a, pàg. 185-204.
- PROSSER, R.: *Tourism*. Nelson, School Council Publications, 1982.
- PUIG, J. y TRILLA, J.: *Pedagogia de l'oci*. Barcelona, Ceac, 1985.
- SCHULTZE, A.: "Historia crítica contemporánea de la geografía escolar alemana", a *Geografía y Sociedad*, núm. 1. Santander, 1981.
- THOMPSON, E.P.: "Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial:", a *Tradicón, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad pre-industrial*. Barcelona. Grijalbo, 1979 (1ª ed. 1967), pàg. 238-293.
- UREÑA, J. MA.: "El juego de aprendizaje de la ciudad y el territorio", a *Ciudad y Territorio*, Madrid, 1980, pàg. 67-76.
- WEBER, E.: *El problema del tiempo libre*. Madrid. Editora Nacional, 1969 (1ª ed. 1963).

Abstracts

El ensayo que se presenta a continuación, contiene diversas reflexiones sobre cuáles deberían ser la pautas a seguir en el caso de que se deseara elaborar un currículo parcial para la nueva enseñanza secundaria, empleando para ello el caso concreto de la geografía. Su contenido presta atención a la justificación pedagógica, científico-social y disciplinaria de las actividades de ocio como campo de la vida cotidiana y problema didáctico-geográfico. Esta aportación hay que entenderla en el marco de un proyecto más amplio de trabajo, encaminado hacia la elaboración de materiales curriculares, siguiendo el espíritu del Documento Curricular Base, actualmente en discusión.

L'essai que nous présentons à continuation examine diverses réflexions traitant des grandes lignes qu'il conviendrait de suivre si l'on voulait élaborer les contenus et l'organisation d'un nouveau plan partiel d'études secondaires, en prenant comme exemple le cas concret de la géographie. Le contenu tient compte de la justification pédagogique, scientifique-sociale et disciplinaire des activités de loisirs en tant que domaine de la vie quotidienne et problème didactico-géographique. Il faut considérer cette apportation dans le cadre d'un projet de travail plus vaste, allant vers l'élaboration de matières organisationnelles conformément à l'esprit du projet d'organisation des programmes actuellement en discussion.

The essay which follows contains a variety of reflections concerning the guidelines to follow should one wish to devise a partial curriculum for the new methods of secondary education, using geography as a specific example. Attention is paid to the disciplinary, socio-scientific and educative justifications for leisure activities as an aspect of daily life and as a didactico-geographical problem. This contribution should be seen in the context of a wider working project, directed at the formation of curricular materials, in line with the Basic Curricular Document, currently under discussion.