

## **Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia**

## Seminari d'Hivern 2016



Ensenyament  
Aprentatge

Entorn  
Social  
Cultural  
Tecnològic

## L'ensenyament i l'aprenentatge en el nou entorn social, cultural i tecnològic

Carme Amorós i Basté

Coordinadora del seminari. A/e: [carme.amoros@gmail.com](mailto:carme.amoros@gmail.com)

Els dies 23 i 24 de febrer es va celebrar el Seminari d'Hivern del 2016 com un espai i un temps específics per a l'estudi i el debat de temes vinculats amb la pedagogia. La Junta havia estat debatent quin podia ser el tema per al seminari d'enguany. Havia sortit diverses vegades a la premsa i en els debats interns de la Junta la pregunta de quin havia de ser el paper dels llibres de text a l'escola o millor dit, quins recursos metodològics i didàctics havien d'estar al servei dels alumnes, del professorat i dels centres en el nou entorn social, cultural i tecnològic.

Té sentit seguir presentant uns llibres de text vinculats a les àrees o matèries curriculars? Quin paper s'està donant a la pràctica a les noves tecnologies de la informació (TIC) o a les noves tecnologies de l'aprenentatge (TAC), com se les sol anomenar quan estan especialment orientades a crear situacions o contextos d'aprenentatge?

D'altra banda, es volia també abordar el concepte d'innovació a l'escola. En diverses converses pedagògiques s'havia plantejat la pregunta: Programar per àrees o programar per projectes? Són dues vies irreconciliables? Quina o quines garanteixen millor la implicació dels alumnes? Com es pot aconseguir millor un aprenentatge realment competencial per part dels alumnes? Innovar vol dir canviar-ho tot o és més aviat una relectura del pensament i les pràctiques pedagògiques que s'han fet fins ara, per redissenyar les situacions d'ensenyament i aprenentatge a la llum del nou context i les noves necessitats?

Tenint en compte els condicionaments de temps, es va optar per dedicar el primer dia del seminari a reflexionar i debatre entre professionals de l'educació que treballen en diferents àmbits sobre tres temes bàsics en l'àmbit de la pedagogia, entesa com un sistema que estructura i que orienta en l'espai i el temps i en organitzacions específiques, el procés d'ensenyament per part dels mestres i d'aprenentatge per part dels alumnes amb garanties de qualitat. Els temes abordats van ser:

- *El diàleg entre el mestre o professor, l'alumne i la cultura.*  
Van intervenir-hi com a ponents: Martí Teixidó, mestre, inspector d'educació i president de la SCP, i Joan Domènech, mestre i director de l'escola Fructuós Gelabert, de Barcelona.
- *La didàctica, els mètodes i l'organització.*  
Van intervenir-hi com a ponents: Joan Mallart, professor de didàctica i organització escolar a la Universitat de Barcelona, i Andreu Cardo, cap d'estudis de l'escola El Roure Gros, de Santa Eulàlia de Riuprimer.

— *Les eines i els suports didàctics.*

Va intervenir com a ponent Josep M. Turuguet, llicenciat en història i mestre.

Durant el segon dia es va entrar més a fons en quins canvis calia introduir en el plantejament d'una àrea més concreta, com és el cas de les ciències socials i especialment a la secundària, tenint en compte el context cultural i l'ús de les noves tecnologies en aquesta àrea de coneixement. Hi van convidar professors d'aula i a experts en epistemologia de l'àrea i la seva didàctica, coneixedors també d'equipaments culturals i de recursos tecnològics diversos. Els temes abordats van ser:

— *El centre i l'entorn cultural: mitjans de comunicació, museus, biblioteques i oferta cultural diversa.*

Hi van intervenir com a ponents: Francesc X. Hernández,<sup>1</sup> professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona, i Rosa M. Murillo, professora de ciències socials a l'escola Proa de Barcelona.

— *L'ensenyament de la història i les innovacions tecnològiques.*

Hi van intervenir com a ponents: Joan Santacana, professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona, i Maria Ojuel, professora de ciències socials a l'Institut Quatre Cantons de Barcelona.

— *L'ensenyament de la geografia en el nou entorn social i tecnològic.*

Hi van intervenir com a ponents: Jaume Busquets, professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona, i M. Roser Canals, inspectora d'educació i professora de didàctica de les ciències socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

S'adjunten, a continuació, els escrits breus dels ponents que sintetitzen el que van ser les seves intervencions d'aproximadament 20 minuts. En el cas de la intervenció del doctor Joan Mallart, la seva aportació es publica en forma d'article més extens en aquest mateix número de la RCP.<sup>2</sup>

## Notes

1. No va poder assistir a la sessió, però va fer arribar el seu text i s'hi va presentar breument.
2. Mallart, J. (2016). Didàctica humanista al segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10.

## El diàleg entre el mestre o professor, l'alumne i la cultura

Martí Teixidó i Planas

Mestre, pedagog, inspector d'educació. President de la Societat Catalana de Pedagogia. A/e: [mteixid2@xtec.cat](mailto:mteixid2@xtec.cat)

### Conceptes clars compartits per a un diàleg científic

L'educació és un procés. Queden curtes les definicions d'èpoques anteriors: perfeccionament humà, acció intencional de transmissió, desenvolupament integral. En la societat democràtica i de masses actual hem d'afinar el concepte d'educació, hem d'actualitzar els diccionaris. L'educació és un procés personal de l'alumne (inclou desenvolupament). L'educació és un procés intencional del mestre o professor (inclou transmissió, comunicació i entusiasme). Per això té sentit posar l'accent en el diàleg, la millor expressió de relació interpersonal juntament amb l'amor.

El centre educatiu (*centre*, concepte massa abstracte) és una institució. Aplega persones que comparteixen valors i finalitats. És una empresa humana, més que empresa productiva, ja que l'interès és compartit, col·laboratiu.

El diàleg és encreuament de logos, de pensament amb sentit i sentiments, racional i emotiu alhora. Per això, hi pot haver una lògica comuna, però hi ha d'altres lògiques i al capdavant hi ha vivències i sentiments personals. L'animal humà comparteix molt amb la seva espècie però es caracteritza per la identitat personal a la qual aspira. El diàleg és una relació interpersonal que permet modular la identitat personal amb la vinculació social. El llenguatge és exteriorització del pensament, una funció genuïna de l'animal humà.

Néixer és un esdeveniment biològic, incomplet per a l'animal humà. Amb una protoeducació, la socialització primària, l'humà esdevé social. Amb un llarg procés d'educació esdevé personal sense deixar de ser social. Aquest procés en societats primigènies s'acomplia entre els set i dotze anys d'edat, però en la societat complexa actual s'allarga fins als divuit o vint-i-quatre anys. Hi ha un clar dèficit de socialització primària a la societat contemporània (Tedesco, p. 35) i els infants menuts veuen abans d'hora que tot és discutible i no consoliden patrons de conducta social. La institució escolar ho ha de compensar amb una acció educadora intensa dels sis als setze anys alhora que a compleix la seva funció específica d'instruir (aprenentatges repetitius) i ensenyar (mostrar coneixement i procediments per aprendre amb autonomia).

El procés de relació entre educador i educand en la societat democràtica fonamentada en drets personals i socials s'ha de fer amb diàleg amorós, diàleg amb el qual l'adult accepta l'infant o jove que s'educa tal com és, per bé que li transmet exigència de superació. És una acceptació incondicional de l'alumne. Que l'alumne és... hiperactiu, dislèctic, té necessitats educatives especials (nee)... No. L'alumne és, és ell, i ha de ser ell millorat. El pedagog Joaquim Xirau (1940, p. 261) explicitava la relació amorosa de l'educació: «No hi ha cap dubte que el mestre ha d'enamorar. Tota la seva eficàcia

depèn de l'amor que suscita. És imprescindible que promogui en el deixeble tota la força de l'empenta amorosa.»

El diàleg (no dialèctic sinó dialogal) és incondicional. És un diàleg basat en la confiança en l'altre. L'educand ha de sentir admiració per l'educador, pel seu coneixement i maduresa, per la seva persona generosa. Alhora és un diàleg exigent, és una tensió dinàmica entre comprensió i exigència. També l'educador haurà d'estar atent a algunes exigències de l'alumne que creix, que pensa, que participa. «Tot mestre digne de tal nom és alhora, i amb tota veritat, deixeble dels seus deixebles». (Xirau, *id.*)

### Sentit de l'educació en la societat democràtica

La filosofia, o no-filosofia, personalista (Mounier, 1934) pot aportar molt bona orientació a l'educació actual. «Soi-même comme un autre» desenvolupa extensament el filòsof Paul Ricoeur (1990). «Moi-même. Dire soi, n'est pas dire moi.» El mi està implicat en el si mateix. La ipseïtat correspon al mi, i al mi de tu i al mi dels altres (*alter ego*).

La comprensió de l'altre està relacionada amb el coneixement de si mateix. Tot docent hauria de començar fent una anàlisi de les vivències d'escola, repassar com va ser ensenyat, destriar allò que el va engrescar d'allò que li va fer mal. Així sabrà veure què no ha de fer amb els seus alumnes i què deuen esperar d'ell els seus alumnes. Aquesta reflexió personal —encara millor si es fa en dinàmica de grup— ha de ser bàsica en la formació del mestre o professor.

Fem una ullada a la història de l'educació d'occident i veurem com s'han succeït diferents orientacions segons on s'ha posat l'accent. S'articulen tres dimensions: mestre, alumne i cultura, que, amb independència de l'escala, han de ser harmòniques (vegeu la figura 1).

FIGURA 1

*Les tres dimensions harmòniques de l'educació escolar, a diferent escala*



FONT: Elaboració pròpia.

L'ensenyament tradicional, i concretament el model d'escola dels il·lustrats de l'inici del segle XIX, està centrat en el mestre o professor, que instrueix a partir dels seus coneixements i la seva cultura. És l'orientació escolàstica. L'orientació de les competències docents (Perrenoud, 1998) representa la darrera versió.

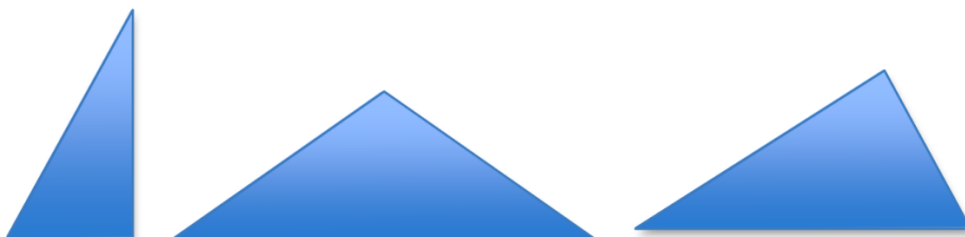
El moviment per l'escola nova o activa a Europa igual que la *progressive education* a l'Amèrica del Nord a l'inici del segle xx impulsa l'educació paidocèntrica, centrada en l'aprenentatge de l'alumne. Es fonamenta en la teoria de Rousseau que investiga la psicologia evolutiva, però arrela millor en la pràctica de Pestalozzi i té fonamentació científica en la psicologia evolutiva. (Claparède, 1904)

Una tradició més antiga és la culturalista o acadèmica. Se centra en el coneixement, però anava destinada als selectes, als més capacitats i interessats. És l'orientació de Plató centrada en la cerca de la veritat. Amb l'ensenyament generalitzat impulsat pels governs, s'ha desenvolupat una orientació tecnològica (Tyler, 1941 i Bloom, 1956) i la darrera concreció són les proves PISA.

Avui veiem clar que són tres orientacions complementàries que cal integrar. És el triangle de l'ensenyament i cal harmonitzar les tres dimensions quan apareixen descompensades (com es pot veure a la figura 2) en la situació inicial, amb poca o molta base cultural, amb més o menys seguretat dels alumnes, amb un professorat poc o molt format.

FIGURA 2

*Dimensions de cultura, alumne i mestre inicialment descompensades que cal harmonitzar*



FONT:

Elaboració pròpia.

### **La relació professor-alumnes, el cor impulsor de l'educació**

Dialogant amb els alumnes, el mestre o professor ha de fer-los observar el món, conèixer la ciència, construir pensament, sensibilitzar-se per l'art, explicar-se amb precisió i bon gust... i cadascú ha d'interioritzar una *cosmovisió* i projectar una *vida amb sentit* com a exercici de llibertat personal. El mestre o professor ha de ser persona de cultura, molta i àmplia cultura. De la cultura de prestigi o clàssica, de cultura popular tradicional, de cultura de masses, de la infotecnologia que eixampla l'accés a la cultura. El sociòleg Alain Touraine en un article de premsa (1989) va dir que no cal estar contra la cultura de masses; és un directori cultural que permet fer opcions personals i que cal saber-les fer. Coincideix amb el comunicòleg Umberto Eco (1974) que venia a dir que és el públic qui amb la seva elecció fa que hi hagi mals programes a la televisió.

En el programa *30 minuts* emès el 21 de febrer de 2016 a TV3 parlaven dels adolescents actuals, que estan constantment amb el mòbil. Amb aquesta maquineta màgica estan canviant com estableixen les relacions interpersonals. És un fet, inevitablement hem

de reajustar la manera d'ensenyar i podran trobar en l'ensenyament una alternativa de contrast que aporti contingut a tantes possibilitats d'informació, de relació, de comunicació i de creació.

La pedagogia s'ha de redefinir sempre. En primer lloc, les finalitats: *per a què* eduquem. En segon lloc, a *qui* eduquem: l'alumne actual. El currículum respon al *què* com a mostra de la cultura total. El *com* ensenyar i aprendre es concreta amb la didàctica i amb la previsió de recursos (qualsevol) amb intenció pedagògica. La professió docent no és una feina d'aficionats ni és l'aplicació de tècniques, protocols o receptes. El docent ha de pensar, decidir i actuar, i ho ha de fer en equip. Ha de tenir cultura àmplia i formació científica professional construïda sobre la consciència personal i social.



## La funció del mestre com a testimoni i mirall amb relació als aprenents i la cultura. La concepció del currículum

Joan Domènech i Francesch

Mestre. Ha estat director de l'escola Frutuós Gelabert de Barcelona. A/e: [joan.domenech.francesch@gmail.com](mailto:joan.domenech.francesch@gmail.com)

### El mestre, l'aprenent i la cultura

A l'escola, el triangle format pel mestre, l'aprenent i la cultura, constitueix la relació bàsica sobre la qual se sustenta el seu ritme vital. Tota acció educativa és una acció cultural, i, en el context d'una escola, la cultura s'hi manifesta en cadascun dels seus escenaris.

Què és la cultura sinó un conjunt d'idees sobre el món i les persones, una manera de viure, una concreció global de les relacions que establim entre el coneixement i les persones? I els processos d'aprenentatge no són laboratoris permanents en els quals experimentem amb aquestes matèries primeres i les seves relacions? Per això en el context escolar, la cultura dels seus membres es transmet, es crea, es construeix i es reconstrueix i, potser, fins i tot, es desconstrueix per poder-se tornar a construir.

Però en una escola dominada per la tècnica i pels tècnics, som captius, més que captivats, del currículum. Durant molt de temps ens han fet creure que el currículum era un document, una llista d'objectius d'aprenentatge, elaborats de manera disciplinària, acceptats socialment, taules sagrades contenint els aprenentatges que cal fer en un moment donat. Els sacerdots de l'aprenentatge, en forma d'administradors educatius, ens han revelat la bona nova. I la nostra feina ja no és ni interpretar-lo, ja que potser serem titllats d'heretges, sinó, com a bons mestres, aplicar-lo; com a directores, fer-lo aplicar; com a inspectors vetllar perquè s'apliqui, etc.

El currículum així entès l'imagino com una poció màgica, de fórmula rígida i tancada, que aplicada en la justa mesura i controlats els seus resultats, si se segueixen els protocols didàctics establerts, produeix beneficis per a tots i tothom. Però, ai las!, els resultats no acaben d'arribar. Deu ser un problema de l'aplicació? Potser s'interpreta malament? Com és possible que, reforma rere reforma, el fracàs escolar estigui enquistat en un sistema en el qual tot està tan *programat* en una multiplicitat de nivells de concreció, des de l'Estat fins al darrer mestre? No deu ser que estem apostant per uns aprenentatges efímers, superficials i descontextualitzats, homogenis i iguals per a tothom, i per un sistema avaluador que valora el que reproduïx de manera més automàtica aquests coneixements definits socialment? I això no serveix per a tothom?

Naturalment, si volem que el currículum ens captivi, hem de donar la volta a aquest concepte i pensar, potser, de manera divergent. És en aquest sentit que defenso un currículum com tot allò que succeeix en una aula, el conjunt de relacions i interrelacions que es produeixen entre els aprenents, el mestre i els elements externs i interns de cultura que aporten tots plegats.

Des d'aquest punt de vista, recuperant una visió de l'educació com un procés plenament humà i humanitzat, el currículum educatiu és la concreció en cada institució educativa, en cada grup de mestre i aprenents, d'un conjunt de situacions i aprenentatges que estan interactuant per a produir saber i cultura, i, en aquest procés, bandejar elements de seguretat apresos, contrastar les pròpies idees amb les dels altres, escoltant-los i acceptant-los en tant que formen part d'una comunitat que aprèn, reivindicar i valorar la diversitat dels grups humans constitueix un camí molt diferent de l'aplicació mecànica d'una llista interminable d'objectius.

El currículum té sentit en tant que és una construcció viva, dinàmica, que creix i es modela segons els seus actors principals. En aquest context, les relacions entre aquests actors i la cultura tenen una importància clau. Són aquestes relacions les que fan possible, al final, els nous aprenentatges.

Una aliança nova entre els dos marcs —el social i l'escolar— requereix, per una banda, humilitat per part dels poders públics educatius: aquests han de considerar la possibilitat que el currículum no sigui prescriptiu. I per l'altra, necessita una professió madura de les seves responsabilitats que accepti posar-se a treballar en cada institució i context educatiu per definir en la pràctica, en el context de cada grup humà, com avancem educativament i culturalment en el procés d'aprenentatge. Mestres professionalitzats plenament; administració en funció d'acompanyament i orientació. Una bona *utopia* en la qual somiar.

### **El mestre com a mirall**

Si partim d'aquesta visió del currículum, convindrem que els aprenentatges no es produeixen de manera automàtica a partir d'una bona programació del currículum oficial. L'aprenentatge depèn, més que d'un bon programa d'instrucció, establert de forma programada externament a l'aula, de l'ambient de relacions i interrelacions que es produeixen en aquest context. L'alumnat aprèn de manera més profunda i permanent per osmosi que per transmissió i, per això, el testimoni del mestre és clau perquè es produeixi aquest aprenentatge.

Per tant, si tenim un context de currículum flexible, imaginat com a concreció de vida i de cultura en una aula concreta, el que serà important és que els aprenentatges es visquin, més que es reproduïxin. I això vol dir tenir una gran cura de la concreció d'aquest testimoni professional: de la manera que el mestre plantegi com hem de cercar la informació, quin és el paper de la formulació de preguntes i hipòtesis i de com es poden respondre o no en el marc d'una indagació, de què significa valorar una diversitat de solucions a un mateix problema, de com l'error és el mecanisme que ens ajuda a avançar en el coneixement, del fet que posar en qüestió les pròpies idees i tenir-ne consciència és un dels aspectes més importants per construir una persona disposada a aprendre durant tota la vida... de tot això dependrà que l'aprenent entengui, practiqui i prengui consciència de com pot aprendre de manera autònoma. I aquesta consciència és la que li permetrà, al llarg de la seva vida, enfrontar-se als successius reptes que li plantejarà.

Al frontispici de l'oracle de Delfos hi havia una inscripció que llegien tots els militars i dirigents que anaven a buscar respostes per als seus problemes d'estat. La inscripció

---

deia «coneix-te a tu mateix». Em sembla que aquesta continua sent la finalitat que en l'actualitat hem de seguir assegurant des de l'escola. I això només ho podem fer si repensem tota aquesta burocràcia tècnica que ha anat contaminant el discurs oficial i professional de l'escola en les darreres dècades. Hem de donar pas a una versió vital del currículum i a una funció del mestre, asimètrica, però plenament integrada en una institució cultural que aprèn contínuament i de manera viva.

## El projecte educatiu a l'escola El Roure Gros

Balbina Tantiñà<sup>a</sup> i Andreu Cardó<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Directora de l'escola El Roure Gros. Santa Eulàlia de Riuprimer. A/e: [a8028072@xtec.cat](mailto:a8028072@xtec.cat)

<sup>b</sup> Cap d'estudis de l'escola El Roure Gros. A/e: [a8028072@xtec.cat](mailto:a8028072@xtec.cat)

### Introducció

Des de fa anys, la nostra escola porta a terme un projecte educatiu basat en la ciència i en la matemàtica. Els canvis, el plantejament i la filosofia d'aquest projecte tenen com a eix central els alumnes i el que és millor per a ells.

La ciència i la matemàtica són els eixos vertebradors a partir dels quals es desenvolupen les altres àrees del currículum, de forma global i interdisciplinària. A l'escola, no hi ha fragmentació horària ni fragmentació dels aprenentatges en àrees concretes.

S'han escollit aquestes dues matèries (la ciència i la matemàtica) com a eixos vertebradors del projecte per dos motius:

- Per mantenir i fomentar la capacitat innata que tenen els nens d'investigar i interactuar amb el món que els envolta.
- Per ajudar a adquirir un pensament crític. Estem immersos en un món que canvia de forma ràpida i constant. Hem de procurar que els nostres alumnes tinguin aquest esperit crític que els ajudi a comprendre millor el món que ens envolta i que els ajudi a interactuar en aquest món mantenint un esperit investigador, emprenedor i amb ganes de saber el perquè de les coses.

El treball se sustenta en la llibertat de poder escollir temes i propostes de treball. Com que els treballs són diversos, en els cicles els nens han de treballar amb autonomia perquè el mestre pugui anar atenent les demandes d'altres grups. A la vegada, aquesta autonomia requereix responsabilitat, compromís en les propostes que escullen. El treball d'investigació requereix exigència i rigor.

El paper de les noves tecnologies és important, perquè estan en la vida diària dels nens a fora de l'escola. Utilitzem totes les eines tecnològiques de les quals disposem de manera significativa i funcional.

### Els projectes d'investigació

Els projectes d'investigació neixen, quasi sempre, dels interessos i les motivacions que manifesten els alumnes. A partir d'aquests interessos els alumnes s'agrupen de manera natural i en grups que no només són heterogenis sinó que només duren mentre el projecte que els uneix es porta a terme.

És fonamental escoltar bé el que els alumnes ens comuniquen que volen saber, hem de descobrir què és el que els motiva. Els alumnes més grans són capaços de manifestar els seus interessos verbalment; els més petits, però, no ho fan així i és fonamental que els mestres tinguin una gran capacitat d'observació i disposin de molts materials i recursos que puguin encuriosir i engrescar els alumnes.

Tot i que els treballs d'investigació es fan en petits grups, creiem que l'aprenentatge és un procés personal i individual. En aquest sentit, els alumnes fan un informe sobre el treball d'investigació que porten a terme de manera totalment individual. Aquest informe recull les observacions, els resultats, les generalitzacions i les conclusions de la seva investigació.

Al cicle superior aquests treballs els fan principalment amb l'ajuda dels ordinadors (incloent-hi text, fotografia, so, etc.). Els alumnes més petits recullen les observacions que han fet i el procés del treball per escrit, amb ajuda de dibuixos, fotografies, esquemes, etc. La correcció dels treballs es fa de manera totalment personalitzada, alumne per alumne. Durant el procés de correcció es comenten amb cada un les observacions que ha volgut plasmar per escrit, es corregeixen possibles errors, es revisa l'estructura del text, etc. Es procura que els alumnes escriguin, en la mesura del possible i tenint en compte les seves possibilitats, en les tres llengües que es treballen a l'escola. En qualsevol dels treballs que es duen a terme, el més important no són els resultats sinó el procés que cada alumne ha seguit per arribar a obtenir aquests resultats.

El rol del mestre en un treball d'aquest tipus és molt important. El mestre no és aquell individu que té el coneixement i que el transmet. Dins el nostre projecte el mestre és un facilitador, un organitzador i un guia dels aprenentatges que fan els alumnes. A vegades, també és un membre més del grup i, com a tal, realitza descobertes i construeix aprenentatges juntament amb els alumnes.

## Què entenem per materials escolars o materials educatius? La necessitat de disposar d'eines útils per ensenyar i aprendre

Josep M. Turuguet i Salgado

Llicenciat en història i mestre. A/e: [jturuguet@gmail.com](mailto:jturuguet@gmail.com)

### La meva experiència amb els llibres escolars a primària

Vaig començar volent redactar el tipus de llibres que jo trobava a faltar quan volia posar els nens a treballar amb autonomia. Uns llibres que no trobava a la biblioteca escolar perquè, de fet, no eren al comerç. Llibres amb els quals pogués fer llegir sobre qualsevol tema del currículum als alumnes i en els quals trobessin idees, paraules, discurs. I poguéssim transcendir els típics treballs dels quals els mestres diem que només fan refregits.

No podia escriure sobre tots els temes i vaig triar. El primer resultat va ser la «Biblioteca de la Prehistòria». Són onze llibres petits breus i que potser un alumne de dotze o tretze anys podria llegir en una hora o poc més. Després va venir la «Biblioteca de l'Edat Moderna» i la «Biblioteca de la Història en general». I un llibre singular, *La fàbrica d'un ésser viu*, per mostrar que la lectura escolar no ha de ser cosa només «de lletres».

### Què en penso?

Però no és d'això del que els vull parlar. Perquè el projecte se me'n va anar de les mans i se'm va convertir en filosofia. Qui és el professor i qui és l'alumne? Quin espai s'estableix entre ambdós i com l'omplim, aquest espai?

Em va venir al cap una d'aquestes metàfores que a vegades ajuden i a vegades enreden, ja m'ho dirà algú. Es tracta que la vida humana és com una pel·lícula de cine inacabable, infinita, on els actors van sorgint i s'han de fer idea dels temes principals per poder-hi actuar. Crec que la idea me la va donar un conte de Cortázar... Els mestres hi són per posar al dia els actors joves i ensenyar-los algunes tècniques. En una pel·lícula tan llarga els actors s'han de rellevar i la majoria estan massa ocupats per ensinistrar els actors nouvinguts. Així que comissionem uns delegats per tractar amb els nous.

La pel·lícula és la que és i no es pot modificar d'entrada. Els actors en formació no poden dir que volen una pel·lícula d'aquesta o d'aquella altra manera. És a dir, no crec que sigui lògic que els nens triïn els projectes, només. Però al que sí que tenen dret és a poder parlar, preguntar i explorar amb certa llibertat els escenaris.

L'educació, crec, és un diàleg intergeneracional, més que una oficina de col·locació. És molt més que ensenyar les tècniques per poder-se situar en una tasca o una altra d'una escena o una altra per seguir representant sempre la mateixa història. És donar l'oportunitat de poder modificar el guió en algun moment futur. I això demana un diàleg honest i respectuós entre generacions.

### **Els llibres, les imatges, les pantalles com a recursos per al diàleg intergeneracional**

I això ve a tomb perquè segons el concepte que tinguem de l'educació els materials hauran de ser diferents. I això em porta a plantejar-me: què són «materials escolars» (una especificació dels materials educatius, que es poden estendre més enllà de l'escola)?

De fet, tot l'Univers és material educatiu: una nit estelada, la fageda d'en Jordà... Però la majoria dels seus components no poden estar presents ni a la seu ni en horari escolar.

Per salvar aquesta dificultat tenim metàfores del món i en diem materials. Les més barates són bidimensionals i s'apleguen en forma de llibre. O de fulls impresos que disseccionen trossos de realitat i la recombinen en forma d'exercitació.

Ara també tenim els ordinadors, jo diria, les pantalles, que és el que els nens veuen. Però en realitat no són «un altre» material escolar, són l'Univers replicat. Et donen nits estelades, fagedes d'en Jordà i formularis d'exercitació. En teoria, podrien substituir el mestre i no cal més que recordar una novel·la d'en David Cirici, *L'esquelet de la balena*, un futur postapocalíptic mancat d'adults on els nois segueixen per costum una educació hologràfica.

Creo que en aquest diàleg intergeneracional, el que falta en la novel·la citada, hi ha tres nivells: el de la informació, que és comú a tots els mamífers, encara que a nosaltres se'ns ha extralimitat; el del coneixement, que sí que és bàsicament humà, però sectorial, i el de la saviesa, que em sembla el més pròpiament escolar i que defineix més un diàleg generacional. «Nois, els adults hem fet això». «Nois, jo veig que també hem fet això». «Nois, jo ho veig d'aquesta altra manera». Els adults us donem honestament el que hem fet i us demanem què us sembla i què en faríeu, perquè en el futur vosaltres ho haureu de fer.

Per exemple, no trobo lògic que amb catorze anys arribem un dia a classe i diguem: «Avui toca l'edat moderna. Començarem pel Renaixement, després, els descobriments geogràfics, l'Humanisme, la Reforma, les guerres de religió, la monarquia hispànica, la revolució científica, el Barroc, la Guerra dels Trenta Anys, la Revolució anglesa... i si tenim sort, arribarem a la Revolució Francesa.» És com veure la fageda d'en Jordà arbre per arbre i fer-ne un resum al final. Sense haver-se estirat, sense haver escoltat els sorolls, sentit la humitat, mirat de lluny, sentit els ocells, recollit fulles... Trobo més lògic dir: «Nois, heu de conèixer una època que en diuen moderna encara que no ho sembli a primer cop d'ull. Una època que es va acabar (això diem) fa uns dos-cents anys però de la qual encara rebem beneficis i en paguem pecats. És aquí, en una línia del temps. Mireu, aquí tenim un fet sorprenent, allí un altre. Per estudiar-la hem de llegir una mica i després en parlarem». Això els diria d'entrada, però després necessitaria materials, sobretot llibres on la generació gran s'expliqui amb amor i sense

condescendència. Que llegint, els nois s'adonin que s'ha pensat en ells. Que els grans, tots, pensen en ells. Tots, s'entén, els que treballen mantenint o creant la cultura actual, els que tenen alguna cosa a dir. I han de veure imatges meravellosament impreses, no petites en un llibre que tothom té. La *Primavera*, de Botticelli ha de ser única a l'aula, ha de ser buscada. Els grups de treball s'han d'organitzar per poder-la contemplar.

### **La necessitat de seleccionar i relacionar continguts, sense oblidar la implicació personal del mestre o professor i de l'alumne**

I sé que no estic parlant dels «recursos didàctics» que em sembla que són el motiu del seminari, però és que qualsevol agregador de continguts us en donarà, més dels que podreu fer servir mai fins i tot si us limiteu als que compleixen les vostres expectatives. I, si no, serà qüestió de temps, poc. El que no us donaran els agregadors és experiència vital adulta.

I, per acabar, faig una proposta destinada sobretot als mestres de secundària obligatòria. Segur que cada un de vosaltres té un o més temes als quals ha dedicat molt temps d'estudi i reflexió i del que pot presumir de reunir certa saviesa. Jo us diria, escriviu un petit llibre que parli directament a un alumne com els vostres. Depureu-lo de xarrameca científica i digueu-li que així és com veieu aquesta part del món i la relació que té amb tota la resta. Si us el pot publicar un editor, millor; serà més agradable de llegir. Si tots ho féssiu, al cap de pocs anys les aules es podrien omplir de biblioteques on cada nen podria llegir tots els discursos adults que pugui.

I els que no els ho explicarien els companys. I del diàleg, cada mestre, com un director d'orquestra, en podria treure autèntica saviesa juvenil. I podria ser un autèntic diàleg intergeneracional.



## El centre i l'entorn cultural: mitjans de comunicació, museus, biblioteques i oferta cultural diversa

Francesc Xavier Hernández i Cardona

Professor de didàctica de les ciències socials, UB. Ha estat director del Museu d'Història de Catalunya. A/e: [fhernandez@ub.edu](mailto:fhernandez@ub.edu)

Diverses tradicions pedagògiques, i sobretot les relacionades amb l'Escola Nova, han insistit en el fet que part de les activitats d'ensenyament i aprenentatge s'han de contextualitzar en el medi, entès de manera holística, des de l'entorn paisatgístic fins a les institucions properes o la cultura immaterial. Que aquesta tradició ha de continuar i ha d'acréixer és una qüestió de sentit comú i, per tant, no cal sotmetre-la a discussió. Tanmateix, sí que hem de tenir en compte que el desenvolupament tecnològic i científic (el motor de la humanitat) interacciona contínuament amb societats, entorns, objectes i elements materials definint medis canviants als quals l'escola s'ha d'adaptar. En una perspectiva evolutiva de la dimensió històrica, podríem dir que l'escola d'èxit és aquella que s'adapta als canvis del medi, i se n'aprofita i en treu partit. Òbviament, el concepte *medi* pot tenir diferents significats, però tampoc cal parar-se a fer un debat en profunditat sobre això sempre que acceptem que hi pot haver opcions molt diverses.

En el cas que ens ocupa es tracta del medi que defineixen diferents agents, institucions, entitats i dinàmiques que generen o difonen coneixement a l'entorn de l'escola, i que puguin ser properes als centres. Es tracta d'estructures d'interès en tant que defineixen espais d'ensenyament i aprenentatge no formals que poden incidir, també, en la formació dels alumnes si aconseguim establir ponts i fluxos de diàleg.

És clar que en un entorn relatiu proper al centre pot haver-hi museus, arxius, biblioteques, estudis de ràdio o televisió, centres d'estudis, grups de recreació històrica, centres de recerca, societats culturals, corals, grups de teatre, grups de defensa de la natura, nuclis artesans, fàbriques, etc. La relació sistemàtica, i de fet sistèmica, amb aquest teixit, que pot ser més o menys ric, reporta beneficis a l'escola per diverses raons. Des del punt de vista científic, és a dir, des del punt de vista humanista per definició, atès que és la ciència allò que ens fa humans, podem acréixer les possibilitats d'aprenentatge dels nostres alumnes en tant que es podran seleccionar objectes d'estudi i coneixement reals. Això afavorirà la praxi del mètode científic i contribuirà, de manera determinant, a la formació. És a dir, si establim col·laboració amb alguna entitat per tal d'estudiar una determinada col·lecció d'un museu, les característiques d'un espai geogràfic, definir accions per fer front a les amenaces que puguin planar sobre un determinat indret, interpretar que és el que ens expliquen els documents d'un arxiu, quines són les possibilitats de comunicar a partir d'una ràdio... estem treballant, de manera pràctica, a l'entorn dels continguts de ciències i disciplines. En aquest sentit, aquesta relació i praxi és bona per definició en tant que potencia un ensenyament d'aprenentatge científic i tècnic de caràcter funcional.

En segon lloc, la relació és bona en el sentit que, en no pocs aspectes, la revolució didàctica s'està donant fora de les aules. Sovint museus, centres d'interpretació, societats de recreació, centres virtuals, centres de visitants... ofereixen propostes didàctiques monogràfiques, que sovint impliquen noves tecnologies que permeten navegar, viure o simular estades i situacions en els més diferents escenaris del present i del passat. Aquestes experiències, que sovint es fonamenten en maquinari i coneixements específics, difícilment poden ser igualades pels centres educatius. La paradoxa és precisament que en l'actual context els sistemes i centres d'ensenyament compaginen el que tradicionalment es deia *instrucció* (ensenyament i aprenentatge de sabers i mètodes) amb l'*educació* (formació en valors); això ha provocat un cert retrocés de la dimensió instructiva, i aquest dèficit sovint es pot pal·liar a partir de la col·laboració amb institucions de l'entorn del centre. Efectivament, museus, centres meteorològics, fàbriques, empreses, hospitals, ràdios, etc., poden subministrar, fins i tot amb més eficàcia que les escoles, sabers i tècniques vinculades als seus objectes de coneixement. Així, la qualitat de continguts i propostes pràctiques de caràcter didàctic que a l'entorn de l'arqueologia pugui subministrar un centre d'interpretació o un museu arqueològic seran, en general, de millor qualitat que aquelles que es puguin oferir en l'ajustat horari escolar. Per dir-ho d'altra manera part de la formació instructiva passarà als entorns perifèrics de l'escola, i això no és necessàriament bo o dolent, simplement és així i cal tenir-ho present.

Finalment, el darrer benefici que reporta el treball mancomunat amb els agents del medi és tot allò que implica quant a dimensió social. Treballar amb els agents de coneixement proper significa treballar en xarxa, tot formant part, de manera proactiva, d'una trama de coneixement que, al capdavall, és columna vertebral de societats construïdes amb relació a medis concrets.

De tot el que s'ha exposat, hom pot inferir que, efectivament, la relació amb els agents de l'entorn és quelcom més que un recurs puntual o escadusser. Hauria de ser estratègia principal quant a forja de civilitat i de construcció de coneixement. L'escola que s'adapta al canvi perquè forma part dels nous escenaris, i perquè és un agent que interactua amb altres, és la que té més possibilitats de perviure i transformar.

## Els projectes de recerca sobre coneixement de l'entorn a l'escola Proa

Rosa M. Murillo i Miquel

Professora de l'equip de ciències socials a l'escola Proa de Barcelona. A/e:

[mmurillo@escola-proa.cat](mailto:mmurillo@escola-proa.cat)

Es tracta de dos projectes de recerca que es duen a terme en el primer cicle de secundària i tenen per objectiu fer apropar els joves a l'entorn, desenvolupant les competències transversals del currículum actual, com les comunicatives (lingüística, audiovisual), metodològiques (competència digital) i les personals (social i ciutadana).

Per poder desenvolupar aquestes competències, els estudiants han de conèixer el seu entorn proper, on passegen, es desenvolupen, tenen les seves vivències: a 1r d'ESO estudien el barri de Sants, on es troba una ciutat en miniatura amb les seves institucions, biblioteques, parcs, etc. A 2n d'ESO, el seu espai de treball s'obre cap a la ciutat de Barcelona, als districtes desconeguts per ells.

Aquest treball de descoberta es fa a partir de la xarxa, la tecnologia i el món digital. Els alumnes han d'aprendre a buscar dades, a organitzar-les i a relacionar-les però es vol afavorir un aprenentatge més vivencial amb el treball de camp i les visites. Les activitats, iniciades fa un temps, tenen amb el suport d'eines informàtiques, tant en el procés de cerca de formació inicial com en la síntesi de la informació i en el procés de comunicació final dels resultats. Una versió més extensa d'aquesta proposta es pot trobar en l'apartat «Experiències» en aquest mateix número de la RCP.

*Altres membres de l'equip de ciències socials de l'Escola Proa: Marta Díaz, Núria Català, Quim Mairal, Jordi Borràs*

## Ensenyar història a l'època del «show-business»

Joaquim Prats i Cuevas<sup>a</sup> i Joan Santacana i Mestre<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona. A/e: [joaquimprats1@gmail.com](mailto:joaquimprats1@gmail.com)

<sup>b</sup> Professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona. A/e: [jsantacana@ub.edu](mailto:jsantacana@ub.edu)

Després de trenta anys de la publicació de l'assaig de Neil Postman *Divertim-nos fins a morir. El discurs públic a l'època del «show-business»* i de mig segle del conegut llibre de Mc Luhan, "Understanding Media: The Extensions of Man" (1964) la irrupció del món digital a les nostres vides és ja un fet irreversible.

La societat digital ho ha canviat gairebé tot en el camp de la cultura i de l'entreteniment. És molt important, per tant, reflexionar a fons sobre com afecten aquests canvis en l'àmbit de l'educació; cal analitzar com canvien les pautes d'aprenentatge en l'ensenyament de les ciències socials i en particular de la història.

Cal plantejar-nos i analitzar, com fa Joan Manuel del Pozo, el grau d'acompliment del principi de Shannon i Weaver, segons el qual la relació entre comunicació i la informació és inversa, de manera que, a més eficàcia comunicativa, menys càrrega informativa i, a major càrrega informativa, més dificultat comunicativa. A mesura que aquest principi matemàtic es compleix amb escreix en la societat digital actual, l'escola no pot seguir ignorant que les pautes d'aprenentatge varien des de l'aparició de la telefonia intel·ligent, el *m-learning*, perquè el que està variant és precisament la nostra intel·ligència.

Avui, quan la virtualitat substitueix la realitat, es fa necessari plantejar quines són aquelles coses que no es poden aprendre fàcilment a internet i quin és el model nou d'intel·ligència que s'albira entre els infants i els adolescents. En definitiva, cal pensar com s'ha de plantejar l'ensenyament de les ciències socials a partir d'aquesta problemàtica, quin ha de ser el paper de mètode en els models didàctics del futur, com la història es pot deslliurar de la càrrega memorística, patriòtica i acrítica que porta al damunt. Quins objectius hauria d'apuntar una renovació d'aquest ensenyament des de les arrels? Aquest és el desafiament del segle XXI, ja que si no reeixim en aquesta tasca, l'ensenyament de la història es pot convertir simplement en una inofensiva forma d'oci cultural.

## Per què és útil la història per als joves?

Maria Ojuel i Solsona

Professora de ciències socials. Institut Quatre Cantons. A/e: [ojuel.maria@gmail.com](mailto:ojuel.maria@gmail.com)

Què han de saber i saber fer? Què han de ser i com han de saber estar, els alumnes que acaben l'educació secundària obligatòria? Què els ha d'aportar l'estudi de les ciències socials? Cada cop hi ha més consens en el fet que, en un món com el nostre, complex, divers i conflictiu, el que els resultarà més útil és tenir les competències necessàries per situar-s'hi des d'un punt de vista geogràfic i històric, per interpretar els problemes i les dinàmiques socials a diferents escales espacials i temporals, i per esdevenir persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu.

En conseqüència, els processos d'ensenyament i aprenentatge han d'anar orientats no tant a l'acumulació de coneixements factuais sinó a l'adquisició d'aprenentatges clau, amb fonament científic, que després l'alumne podrà aplicar a altres situacions, problemes, conflictes i realitats.

Recentment, el Departament d'Ensenyament ha publicat una sèrie de documents en què es despleguen les competències pròpies dels diferents àmbits disciplinaris, entre les quals hi ha les de l'àmbit social. S'han identificat tretze competències, dividides en quatre dimensions (històrica, geogràfica, cultural i artística i ciutadana), així com els aprenentatges clau que es vinculen a cadascuna. El propòsit del document és evidenciar el vincle entre els aprenentatges complexos que es vehiculen per mitjà de les competències i els continguts propis de la matèria. Al final de l'etapa obligatòria, s'haurà de vetllar perquè cada alumne hagi assolit un grau determinat d'aquestes competències. El document, acompanyat per orientacions didàctiques i d'avaluació, sens dubte serà de gran ajut per a propiciar un canvi metodològic entre el professorat d'educació secundària.

Els docents estem convençuts que la història és útil perquè els joves compreguin el passat, s'enfrontin al present de forma crítica i encarin igualment el futur, però no sempre la matèria es planteja de manera que els alumnes hi vegin aquesta utilitat motivadora. I, tanmateix, està comprovat que l'alumnat respon, en general, positivament quan es despleguen metodologies que els ajuden a prendre consciència de la seva pròpia historicitat —pensar-se com a éssers històrics— i a desenvolupar capacitats com l'observació, la indagació i la interpretació dels fenòmens socials, així com la voluntat d'actuar en el món que els envolta, de manera crítica, reflexiva i responsable.

No ens ha de fer por, com a docents, sortir de la nostra zona de confort i presentar una didàctica de la història amb situacions en què els nostres alumnes puguin fer lligams entre el passat, el present i el futur, ja que, al capdavant, l'objecte d'estudi de la nostra disciplina és tot allò que caracteritza les societats humanes històriques i actuals: la

seva organització social i política, les activitats econòmiques, les cosmovisions i les manifestacions artístiques, etc.

En aquest sentit, la qualitat dels aprenentatges assegura, més que no pas la quantitat, que l'alumne adquireixi allò essencial que li ha de permetre seguir aprenent. Com a exemple d'aquest enfocament, es presenta un projecte de treball, dut a terme dins la pròpia matèria, però amb vincles amb altres disciplines, que parteix dels interessos dels alumnes, organitzats en equips col·laboratius.

### **Com treballar l'Holocaust i altres genocidis a quart d'ESO («Sobreviure per no oblidar»)**

A partir d'uns requeriments comuns, els equips d'alumnes han de plantejar-se bones preguntes inicials i metodologies de recerca. Acompanyats pel docent, han de poder ser autònoms per seleccionar i contrastar les fonts d'informació més adients per als seus objectius i, finalment, han de comunicar-ne els resultats per mitjans i productes diversos. En aquest context, l'avaluació també canvia i esdevé una eina a favor de l'aprenentatge. També s'afavoreix la inclusió, ja que tot l'alumnat, en funció de les pròpies capacitats i interessos, es veu interpel·lat per fer les seves aportacions al grup i, en definitiva, per aprendre d'una manera més activa i vivencial. Finalment, per tal que els alumnes assoleixin una visió completa de l'Holocaust, es crea una plataforma compartida amb un eix cronològic i un mapa conceptual (amb programari digital) que permet que els temes de cada projecte «dialoguin» entre si i s'hi estableixin connexions.

### **Bibliografia**

Generalitat de Catalunya. (2015). *Document d'identificació i desplegament de les competències bàsiques de l'àmbit social*. Recuperat de

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-social.pdf>

Ojuel Solsona, M. (2016, maig 20). Dues estrelles i un desig: una retroacció constructiva [Entrada blog]. Recuperat de <http://blocs.xtec.cat/xcbprojecte1/>

— (2015). Treballar l'Holocaust a les aules: A propòsit del film *La professora d'història*.

*Temps i Espais de Memòria: Revista Digital del Memorial Democràtic*, 3, 45-47.

Recuperat de <http://memorialdemocratic.gencat.cat/ca/publicacions/temps-i-espais-de-memoria/temps-i-espais-de-memoria-03/06-El-teu-article/professora-historia/>

## L'ensenyament de la geografia en el nou entorn tecnològic. Per un ús de la tecnologia al servei d'una educació integral

Jaume Busquets i Fàbregas

Professor de didàctica de les ciències socials. Universitat de Barcelona. President del Col·legi de Geògrafs de Catalunya. A/e: [jbusquets@ub.edu](mailto:jbusquets@ub.edu)

A les darreres dècades, el desenvolupament de les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) —i en particular, de les tecnologies de la informació geogràfica (TIG)— ha tingut un gran impacte en la recerca geogràfica i en la pràctica professional d'aquesta disciplina que, malauradament, encara no s'ha reflectit en la mateixa mesura en l'àmbit de l'educació escolar.

Les TIC apleguen diverses tècniques utilitzades en el tractament i la transmissió de la informació, entre elles la informàtica, Internet i les telecomunicacions, les quals han penetrat en tots els àmbits de la vida, des dels productius i socials fins als personals i els estils de vida, de tal manera que se'ns fa difícil pensar que el món pogués funcionar sense la seva presència gairebé ubíqua. Per altra banda, les TIG agrupen diverses tècniques, com la cartografia, la fotointerpretació, la teledetecció i els sistemes d'informació geogràfica (SIG), que permeten operar amb un gran nombre de dades georeferenciades en les anàlisis, diagnòstics o pronòstics geogràfics, així com expressar-les cartogràficament i transmetre-les o intercanviar-les amb immediatesa des de qualsevol punt de la terra.

L'impacte de les TIG ha estat tan gran que transcendeix el caràcter quantitatiu (volum de dades, nombre d'operacions, velocitat...) per a esdevenir qualitatiu i significar un autèntic gir epistemològic en la concepció de la geografia com a ciència i com a manera particular de «mirar» i d'actuar en el món. Com dèiem més amunt, però, aquesta «revolució» no ha tingut el seu reflex en l'àmbit educatiu. De manera genèrica, es pot afirmar que, en la majoria dels nostres centres educatius, l'ensenyament de la geografia —tant en l'etapa d'educació primària com en la secundària— reposa sobre suports i conceptes tradicionals, sense detriment del valor notable d'experiències pioneres i singulars.

El llibre de text continua essent l'amarratge que proporciona seguretat al professorat i l'entramat que li permet bastir les seves classes. Els mapes murals són gairebé residuals a les aules dels centres educatius i els atlas s'utilitzen cada vegada menys. I, rarament, l'alumnat disposa de recursos per treballar plànols o mapes de detall. Les activitats d'aprenentatge tenen predominantment un caràcter mecànic, «corològic» i memorístic que transmet a l'alumnat un escàs o un nul entusiasme per la geografia. Dissortadament, en acabar l'educació obligatòria, la major part dels escolars associen la geografia amb una disciplina més aviat àrida, accessòria i d'escassa utilitat pràctica.



Paradoxalment, la situació descrita contrasta amb les oportunitats que les TIC posen avui a l'abast de l'escola. En cap altre moment de la història, ni el professorat ni l'alumnat havien disposat d'un accés tan fàcil i immediat a la informació geogràfica. Gràcies als SIG i a la democratització de la informació, avui és possible accedir —des de qualsevol lloc (l'escola, la llar, el carrer...) i amb un o pocs clics— a mapes o a imatges aèries amb múltiples i diverses capes d'informació: de la pròpia localitat, comarca o país, a pràcticament qualsevol altre indret de la Terra. Així mateix, hom disposa de visors cartogràfics i les aplicacions informàtiques en línia, que permeten processar informació geogràfica o generar cartografia, adequades per a alumnes de totes les etapes. Les administracions públiques (instituts nacionals, ajuntaments, observatoris...) posen a l'abast del conjunt de ciutadans informació cartogràfica i geogràfica d'interès i actualitzada i creen portals específics dirigits a la comunitat educativa.

En cap altre moment de la història tampoc havia estat possible accedir a un nombre tan gran d'imatges d'arreu de la terra: imatges de llocs propers o allunyats, de detall o de lluny, reals o virtuals... Estem immersos en un món d'imatges, i d'informació en general, que flueix de manera gairebé contínua i que proporciona grans oportunitats, però també riscos que no es poden menystenir, entre ells: la insensibilització, la banalització o la infoxicació, descrita com la incapacitat de comprendre la informació i discriminar-la per adoptar un criteri o prendre una decisió sobre un tema en concret.

L'observació de la realitat en l'educació posa de manifest que la facilitat d'accés a un gran volum d'informació geogràfica o de recursos tecnològics accessibles per diversos canals (SIG, GPS, telèfons intel·ligents...) no és suficient per garantir una renovació dels mètodes i la pràctica educativa. Els actuals currículums educatius s'orienten vers l'adquisició de competències de les diverses àrees de coneixement i matèries, cosa que significa, entre altres aspectes, que atorga un significat especial als aprenentatges procedimentals. En aquest sentit, cal un esforç important perquè, a la pràctica docent, l'ensenyament de la geografia reposi sobretot en els fets geogràfics, més que en les maneres de pensar geogràficament, o en els procediments propis de la geografia actual. Cal, en especial, apropar el professorat —format en un context disciplinari i analògic— a l'actual context sistèmic i digital dels SIG, sense deixar de banda l'esperit fundacional de la geografia, el contacte amb l'entorn (el treball de camp) i la descoberta.

La societat i el medi actuals es caracteritzen per una gran complexitat i per un entorn en què els elements mutables i els fluxos són tant o més importants que els fixos (els «accidents geogràfics») i on el progrés en els àmbits de la tecnologia i del coneixement coexisteixen amb greus problemes i reptes: socials, econòmics, polítics, ecològics... En aquest sentit, l'actualització de l'ensenyament geogràfic pot tenir una important funció al servei d'una educació integral (al servei de la persona i de la societat) basada a estimular el desig de saber, a desvetllar el sentit crític i el rigor metodològic en l'adquisició de competències transversals i específiques i a promoure l'adopció de valors solidaris envers l'alteritat —entesa com les altres persones, les cultures i l'hàbitat comú (l'entorn, el medi, la Terra)— en el marc del respecte i els drets humans.



## **L'ensenyament de la geografia en el nou entorn social i cultural**

### **Com ensenyar a pensar i a actuar sobre els fenòmens i problemes socials, situats en l'espai i en un món global**

Maria Roser Canals i Cabau

Inspectora d'educació i professora de didàctica de les ciències socials a la UAB. A/e: [roser.canals@uab.cat](mailto:roser.canals@uab.cat)

L'ensenyament de la geografia en el marc de la societat de la informació i el coneixement té com a finalitat ensenyar a l'alumnat de secundària a pensar i a actuar sobre els fenòmens i problemes socials de l'espai en un món global.

Per aquesta raó, l'ensenyament de la geografia s'ha de plantejar a partir del coneixement, l'anàlisi i la interpretació de problemes socials rellevants. Aquests fenòmens i problemes esdevenen com a conseqüència del fet de pensar que els éssers humans fan els recursos del medi natural per satisfer les seves necessitats: alimentar-se, protegir-se, desplaçar-se o divertir-se... donant lloc a una gran diversitat de paisatges que configuren el medi humanitzat. El coneixement geogràfic és imprescindible per comprendre'ls i interpretar-los.

Al docent, li cal estar atent a l'actualitat per seleccionar qüestions socialment vives que afecten el dia a dia de la ciutadania a partir de fets i fenòmens socials de l'actualitat de l'àmbit d'estudi de la geografia: les migracions humanes, les guerres i conflictes territorials, l'explotació dels recursos naturals, el canvi climàtic i els desastres naturals, entre d'altres.

El paper del professor ja no és la transmissió del coneixement, sinó la creació d'escenaris d'aprenentatge motivadors que permetin als estudiants analitzar aquests problemes en contextos globals i també propers a la seva experiència i als seus interessos per plantejar possibles solucions o alternatives basades en la sostenibilitat i la justícia social. El professorat els proporciona els recursos i les fonts d'informació i els orienta en el procés de construcció del coneixement.

Des d'aquesta perspectiva, l'enfocament del currículum de geografia de tercer d'ESO permet treballar problemes com per exemple els de la taula 1:

TAULA 1

*Enfocament del currículum de geografia treballant per problemes*

Tema	Problema social rellevant	Activitats argumentatives
1. El paisatge	L'impacte de les activitats econòmiques sobre el paisatge.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussió inicial.</li> <li>- Interpretació individual del paisatge del litoral.</li> <li>- Joc de simulació i debat.</li> <li>- Text argumentatiu individual final.</li> </ul>
2. La població	El creixement de la població mundial i la disponibilitat de recursos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussió inicial.</li> <li>- Interpretació individual sobre la projecció del creixement demogràfic.</li> <li>- Conferència internacional de població: cal frenar el creixement de la població mundial?</li> <li>- Text individual d'opinió sobre els límits del creixement demogràfic.</li> </ul>
3. La ciutat	La planificació urbana i la qualitat de vida dels ciutadans.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Text individual d'opinió sobre l'urbanisme.</li> <li>- Joc de simulació.</li> <li>- Text d'opinió per als mitjans de comunicació locals.</li> </ul>
4. L'agricultura	Els productes transgènics poden eradicar la fam?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Text argumentatiu inicial sobre els productes transgènics.</li> <li>- Text argumentatiu considerant avantatges i inconvenients de diverses fonts d'informació.</li> <li>- Discussió en petit grup.</li> <li>- Text argumentatiu final: els transgènics poden ser una solució al problema de la fam al món?</li> </ul>
5. La indústria	Les conseqüències de la deslocalització industrial: l'atur i l'explotació laboral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Joc de simulació sobre la deslocalització industrial.</li> <li>- Text argumentatiu individual.</li> <li>- Dramatització de la situació dels afectats.</li> <li>- Text argumentatiu individual final.</li> </ul>

FONT: Elaboració pròpia.

És important que aquests problemes també se situïn en contextos propers a la realitat dels alumnes. Per exemple, a partir de la proposta urbanística de rehabilitació del seu barri, els estudiants analitzen els problemes que té i les necessitats dels seus habitants, i fan arribar les seves propostes al regidor d'Urbanisme, considerant la millora de la qualitat de vida dels ciutadans del barri. D'aquesta manera, actuen i es comprometen en la millora de l'entorn proper i reconeixen que el que aprenen a l'escola els ajuda a entendre el món on viuen.

Els estudiants tenen un paper actiu en el procés d'aprenentatge: han de buscar informació, seleccionar-la i interpretar-la per construir un coneixement propi per donar resposta als interrogants que se'ls plantegen en forma de problemes que hauran de contrastar amb les propostes dels companys, a través del diàleg i el debat, per enriquir-les, matisar-les o fins i tot modificar-les.

Però la naturalesa dels problemes socials és molt complexa perquè tracta sobre situacions que afecten les persones i, per tant, està condicionada pels interessos dels individus i grups socials i per la ideologia o manera que tenen d'entendre el món. D'aquí ve la importància de desenvolupar un pensament crític que els permeti, en primer lloc, qüestionar la realitat i dubtar de les afirmacions que no hagin estat comprovades i contrastades prèviament, i, en segon lloc, analitzar i avaluar l'estructura i la consistència dels raonaments, les opinions o les afirmacions per desenvolupar la capacitat d'emetre bons judicis basats en raons i procurar aportar solucions o respostes creatives i argumentar-les amb raons del coneixement geogràfic i de les ciències socials.

Des d'un punt de vista educatiu, l'argumentació que interessa no és aquella que es proposa convèncer a qualsevol preu, sinó la que justifica un punt de vista mitjançant raons suficients, fortes (resistents a la crítica) i pertinents (basades en el coneixement de les ciències socials) amb el propòsit de sotmetre el propi judici a discussió, contrastant arguments a través del diàleg i del debat per arribar al consens, sempre que sigui possible.

L'estudi de la geografia des d'aquesta perspectiva afavoreix la formació de ciutadans crítics, amb actituds, valors i comportaments democràtics, capaços de prendre compromisos individuals i col·lectius per millorar el present i pensar el futur.

## **Bibliografia**

XTEC. (2015). *El web de les ciències socials: Problemes del món actual*. Recuperat de

<http://www.xtec.cat/~aguiu1/socials/problemes.htm>