

PRIMERA PART.

**L'EVOLUCIÓ DEL CONCEPTE DE MEDI EN LA
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS**

CAPÍTOL 2.

EXPERIÈNCIA, MEDI I APRENTATGE EN LA PEDAGOGIA DEL S. XX

En aquest capítol es fa un recorregut per la història del pensament i de la pedagogia per veure les arrels teòriques i pràctiques que té el treball sobre el medi local i com s'ha conceptualitzat des de la pedagogia i des de les teories de l'aprenentatge.

2.1. Els antecedents: empirisme, holisme i positivisme

La comparació entre la imatge de “La natura desvelant-se davant de la ciència” de Louis-Ernest Barrias, amb la imatge de “La clarividència” d'André Magritte, expressa el llarg debat entre materialisme i idealisme. Debat que enfonsa les seves arrels en els orígens del pensament occidental i que arriba fins als nostres dies impregnant tant les concepcions sobre la naturalesa del coneixement, com les idees sobre el seu aprenentatge.

La tradició experiencialista en pedagogia neix a redós de la revolució científica del S. XVI, quan en el seu afany per alliberar-se de l'aristotelisme escolàstic, defensor de la veritat revelada, Francis Bacon formula la teoria de l'empirisme sensible, segons la qual els sentits són la font veritable de tot coneixement.

Aquesta idea, que contradirà el racionalisme de Descartes i que seguiran, en canvi, Newton i Locke, serà recollida per Comenius (1586

– 1654) i per Basedow (1724 –1790)¹ i servirà per orientar els primers passos d'una concepció moderna de la didàctica que dóna molta importància a les sortides i a l'observació directa dels objectes i de la natura o, quan això és impossible, a l'observació indirecta a partir d'imatges o il·lustracions².

Hi ha qui situa en el naturalisme de Rousseau l'antecedent més directe del medi com a font d'aprenentatge³. Tot i que en la seva obra "Emili o l'educació" no es refereix directament a l'estudi del medi, la importància que hi dóna sembla despendre's de moltes de les seves afirmacions que l'arreglaren clarament amb els postulats de l'empirisme.

*"En las primeras operaciones del espíritu, que los sentidos sean siempre sus guías: Ningún otro libro que el mundo, ninguna otra instrucción que los hechos."*⁴

El pensament de Kant (1724-1804) suposa un intent de reconciliació entre racionalisme i empirisme⁵ que posa en primer terme la qüestió de

¹ Per aquesta síntesi he utilitzat bàsicament l'obra **BOWEN, J.** 1992. *Historia de la Educación Occidental (S.XVIII)*. Barcelona: Editorial Herder. I també **RODRIGUEZ NEIRA, T.** 1999 *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*, Barcelona: Milenio.

² L'obra de Comenius *Orbis pictus*, publicada per primera vegada a Amsterdam, el 1658 i l'obra de Basedow *Cartilla Elemental (Das elementawerk)*, publicada el 1770, representen la concreció d'aquestes idees, introduint en els llibres destinats a l'aprenentatge dels nens i joves una gran innovació: les imatges al servei de la idea que l'ensenyament es recolzi sempre en l'observació.

³ Cousinet, que com veurem més endavant va ocupar-se àmpliament del tema, afirma que Emili estudia el medi "sense saber-ho", vivint en contacte amb la naturalesa i amb els éssers humans que l'habiten. **COUSINET, R.** 1955 *La Clase. El estudio del medio*, Buenos Aires: Editorial Nova.

⁴ Citat per **RODRIGUEZ NEIRA, T.**, Op. Cit. p. 33

la moral i la llibertat. Per Kant el món dels *fenòmens* és el món dels fets que són percebuts pels sentits i constitueix l'àmbit del coneixement empíric. Per contra, el món dels *noùmenos* està constituït per realitats transcendents que no són aprehensibles pels sentits. La naturalesa dels fenòmens i la dels noùmenos és substancialment diferent en el sentit que aquells són determinats i poden ser coneguts, mentre que els noùmenos són indeterminats i per tant incognoscibles. En aquesta relació s'hi juga la llibertat de l'home, ja que la possibilitat d'actuar de manera moral només és possible en un món indeterminat i, per tant, incognoscible.

La influència de Kant, que en la seva obra "Sobre l'educació" recull i dóna coherència filosòfica a les idees de Rousseau, portarà als pensadors de la Naturphilosophie alemanya - Goethe, Herder, Schiller, Fichte, Schelling i els germans Humboldt, -a buscar una teoria del coneixement que uneixi empirisme i racionalisme.

2.1.1. Pestalozzi i la Naturphilosophie

Aquests pensadors recullen i valoritzen el concepte d'*Anschauung* que havia formulat Pestalozzi (1746-1827) per qui la naturalesa és una unitat orgànica complexa de la qual tenim coneixement gràcies a una percepció holística. El concepte d'*Anschauung*, en què Pestalozzi basa la capacitat d'aprenentatge, inclou les idees de les sensacions i impressions sensorials, l'observació, la contemplació, la intuïció i la consciència mental.

Una altra obra que té una gran influència és les "Cartas sobre la educación estética del hombre" publicada per Friedrich Schiller al

⁵ A la "Crítica de la razón pura" (1781), Kant fa la síntesi entre les dues postures en a firmar que "Los pensamientos sin contenido estan vacios, las intuiciones sin conceptos son ciegas"

1794. Schiller insisteix en el fet que tant el racionalisme com l'empirisme porten a una idea equivocada i desequilibrada del món. Cada una d'aquestes postures representa només una part de la realitat total. La percepció és el punt de partida de la construcció de coneixements. A l'experiència estètica, la que prové de la percepció a través dels sentits, s'afegeix una comprensió racional en la qual tenen molta importància tant la imaginació com la raó lògica. Cada persona construeix per ella mateixa una imatge del món.

*"El hombre sensitivo se ve conducido por la belleza a la forma y al pensamiento; el hombre espiritual es devuelto a la materia y al mundo de los sentidos también por la belleza....No hay otro camino para hacer racional al hombre sensible que hacerlo antes un hombre estético"*⁶

La geografia, de la mà d'Alexander von Humboldt (1769-1859) tindrà un especial prestigi en aquest moviment. Humboldt, fundador de la geografia moderna, la definia com:

*"... el estudio de lo que existe conjuntamente en una misma área"*⁷

Al llarg dels seus treballs Humboldt planteja un pensament holístic que suposa l'antecedent de la concepció d'ecosistema. L'univers és un sistema complex i dinàmic que no pot ser estudiat separatament per una ciència parcelada; l'home no pot situar-se fora de la naturalesa per conèixer-la i explotar-la, sinó que està immers, forma part, de la mateixa naturalesa que vol conèixer. L'home, la natura i el coneixement

⁶ **SCHILLER, F.** 1963 *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Madrid: Ed. Aguilar, p.103

⁷ Citat per **BAILEY, P.** 1981 'La didáctica de la geografía: diez años de evolución', *Scripta Vetera, Edición Electrónica de trabajos publicados*. <http://www.ub.es/geocrit/geo36.htm>; consulta 21-5-2001, pag. 4

són un tot dinàmicament interrelacionat. Els conceptes no són innats, sinó que es construeixen a partir de l'experiència humana en el context de la natura i en el curs de la història. L'entorn es constitueix en medi.

A la primera meitat del S. XIX, les idees de Pestalozzi, recolzades per l'èxit de l'holisme científic a tot Europa, adquireixen un gran prestigi i la seva escola a Yverdon es converteix en un important centre d'educació que rep la visita de personatges com Robert Owen i Andrew Bell.

Serà un deixeble de Pestalozzi, Friedrich Froebel (1782-1852) qui estableixi de manera definitiva la relació entre la Naturphilosophie i l'educació. Per Froebel cal educar a la persona perquè vegi la natura com a un sistema complet, integrat i amb una finalitat determinada, de la qual ella mateixa forma part integrant. En el seu desenvolupament l'home segueix a la natura i, a través dels jocs, imita les seves formes de creació. Froebel és qui introdueix la idea que la implicació activa amb l'entorn, que ell anomena activitat productiva, és tant el contingut com el mitjà per portar a terme l'aprenentatge.

Amb la reacció conservadora de mitjan segle XIX, es considera que el naturalisme holístic és enemic de la industrialització i del capitalisme burgès. El 1851, el ministre d'educació de Prússia ordena el tancament de les escoles – jardins d'infància – que havia creat Froebel perquè, segons el decret " los jardines de infancia forman parte del sistema socialista froebeliano que está calculado para llevar a los jóvenes del país al ateísmo". L'acusació d'ateisme era falsa i amagava la preocupació del govern respecte a les possibilitats d'una educació socialment responsable.

2.1.2. Reacció i utopia a finals del S.XIX

Durant les primeres dècades de la segona meitat del S. XIX els estats europeus es veuen empesos a un gran moviment d'escolarització

massiva de la població que respon a les necessitats de formació per tal que els treballadors industrials puguin ser competents en el treball a les fàbriques. Aquesta generalització de l'escolarització es farà sota la influència de les idees del positivisme que recull una versió deformada de les idees de Herbart.

Les teories de Herbart, percussores de les teories de l'aprenentatge formulades des del camp de la psicologia, confereixen també un paper a l'experiència perceptiva. La ment és l'esfera en què les experiències de la realitat externa s'uneixen i construeixen representacions de la realitat. Hi ha un procés constant de construcció i associació de noves representacions que estructurin la ment de manera canviant i aquest procés de canvi és el que possibilita l'aprenentatge. Per afavorir l'aprenentatge, Herbart estableix una seqüència d'ensenyament en quatre etapes, la primera de les quals, la claredat, consisteix en l'observació de l'objecte d'estudi.

La generalització d'aquesta teoria es va fer conservant només els seus aspectes formals. Aquest reduccionisme va comportar l'extensió d'una escola bàsicament instruccionalista, que esporàdicament realitzava alguna aplicació estereotipada de les tècniques produïdes pel pensament de Pestalozzi i Froebel. L'escola es convertirà així en l'avantsala de la fàbrica.

En el pensament socialista, sobretot en el socialisme utòpic, autors com Robert Owen, Saint-Simon, Cabet, Fourriere, comencen a interessar-se pel potencial emancipador de l'educació i el vinculen a les seves preocupacions per la construcció de noves formes socials. En aquests autors, la idea d'una nova educació al servei de la construcció d'una nova societat va sempre acompanyada de l'aprenentatge a partir de l'experiència i del contacte amb la natura. Maurice Cabet, per exemple, diu:

"Con los paseos diarios por el campo cuando hace buen tiempo, o las visitas a los museos durante los malos días, no puede haber cansancio, disgusto ni dificultad en aprender los elementos de las artes y de las ciencias"⁸

Més endavant per Makarenko, que porta al terreny educatiu les idees de Marx, l'objectiu de l'educació és fer viure als infants una experiència social positiva. Tornem a trobar la idea que l'experiència social és el mitjà i la finalitat ja que:

"Fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de consciencia, sentido de la responsabilidad ante la sociedad y elevadas cualidades morales"⁹

2.2. Experiencialisme i educació progressista al S. XX

Caldrà arribar al S. XX per tornar trobar un autèntic moviment a favor d'una ciència de l'educació des de la perspectiva progressista. A Europa aquest moviment es produirà de la mà de Maria Montessori i a Amèrica sota el lideratge indiscutible de John Dewey.

Maria Montessori recolzava el seu mètode en l'aforisme empirista que afirma que no hi ha res a l'intel·lecte que no hagi estat primer als sentits. L'ensenyament es basa en fomentar l'exercici dels sentits ja que tot aprenentatge prové de la investigació que fa el nen en el marc d'un grup cooperatiu, dirigit per un adult.

⁸ **CABET, M.** 1848 *Viatge por Icària*, Barcelona: Imprenta i Libreria Oriental. p.89

⁹ **MAKARENKO, S.** 1975 *Su vida y labor pedagógica*, Moscú: Progreso.

Serà, però, John Dewey (1859-1952) qui s'oposarà a l'herbartrisme dominant i, tornant a certa concepció holística de l'experiència des d'una concepció pragmàtica, obrirà pas a una nova concepció netament experiencialista de l'educació.

*"La educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia, y el proceso y el objetivo de la educación son una y la misma cosa ... Las ideas (procesos intelectuales y racionales) son también resultado de la acción. Lo que llamamos razón es primariamente la ley de la acción ordenada y efectiva."*¹⁰

2.2.1. El pensament de John Dewey

El projecte de Dewey, fortament condicionat per la seva preocupació per l'educació per la democràcia, estableix un paral·lelisme entre el mètode científic i el mètode educatiu que determina l'experiència com a base de tot aprenentatge. Ara bé, no tota experiència és educativa. Les característiques d'una experiència que sigui útil a la pràctica educativa són la positivitat, la continuïtat en tant que enllaci i s'articuli amb experiències anteriors, i la interactivitat, és a dir, la funció d'interacció entre l'individu i el seu ambient. La funció de l'educador és intervenir per proporcionar, seleccionar i promoure experiències que tinguin aquest sentit, seguint una planificació acurada.

Per Dewey la paraula experiència pot ser presa en dos sentits: En primer lloc tenim l'experiència que prové de la participació del subjecte en els fets i esdeveniments. Diem que una persona té experiència en un camp o en una situació. En aquest sentit l'experiència suposa que la

¹⁰ DEWEY, J. 1967 *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires: Losada, p.61

participació repetida i continuada en uns determinats fets i esdeveniments confereix al subjecte uns sabers o capacitats. És una experiència subjectiva i personal. En segon lloc tenim l'experiència com a mètode de verificació d'una proposició determinada. És una experiència de caràcter objectiu i impersonal: és l'experiència com a mètode de la ciència. El programa d'ensenyament parteix de l'experiència personal per fer arribar a una nova experiència; va de l'experiència subjectiva a l'experiència objectiva.

D'aquest paper central de l'experiència en l'aprenentatge es desprenen dues conseqüències fonamentals: la necessitat d'adequar el programa al context vital dels alumnes i l'atenció continuada al fet que les experiències comportin una ampliació i estructuració sistemàtica i creixent dels seus continguts intel·lectuals.

“El campo de la experiencia es muy amplio y varía en su contenido de lugar a lugar y de un tiempo a otro. Está fuera de cuestión establecer un solo programa de estudios para todas las escuelas nuevas; esto significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con la experiencia vital”¹¹

L'espai de l'experiència vital, el lloc, la geografia, té un paper determinant a l'hora d'adaptar els programes educatius a cada grup d'alumnes de manera que:

“No es posible elaborar un conjunto de materias, por muchos años que pasen, que se pueda aplicar a todo el país... Incluso en la misma escuela, lo que funcione para unos niños no servirá para otro grupo de la misma edad. Sin embargo, el reconocimiento de que el contenido de la enseñanza debe variar constantemente con la localidad, con

¹¹ DEWEY, J. 1960 *Experiencia y educación*, Buenos Aires: Losada. p.103

*la situación y con el tipo especial de niños, con que se trate, está en perfecta consonancia con que reconozcamos que es posible desarrollar diversos conjuntos de materiales consecutivos de los que cada maestro a su manera particular, pueda extraer los que necesite para su trabajo.... La educación progresiva debe disponer de un conjunto de materias y actividades mucho más amplio, expansivo y adaptable.*¹²

Aquesta visió precursora del currículum obert i del tractament de la diversitat, s'acompanya del requeriment que l'experiència s'estructuri en una espiral de coneixement creixent.

*"El crecimiento depende de dificultades a vencer por el ejercicio de la inteligencia. Una vez más, constituye parte de la responsabilidad del educador atender por igual a dos cosas: primero, que el problema surja de las condiciones de la experiencia que se tiene en el presente y que se halla dentro de la capacidad de los alumnos y, segundo, que sea tal que despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas. Los nuevos hechos y las nuevas ideas así obtenidos se convierten en el campo para experiencias ulteriores en las que se presentan nuevos problemas. El proceso constituye una espiral continua."*¹³

En un escrit de 1902, Dewey ja surt al pas de la falsa polèmica, que encara s'arrossega, sobre la possible contradicció entre la lògica epistemològica de la matèria - el que s'ensenya - i la lògica, que ell anomena "psicologització" de la matèria – el com s'ensenya -. Insistent en la complementarietat entre ciència i experiència, ens ha deixat una

¹² DEWEY, J. 1965 *La educación hoy*, Buenos Aires: Losada. p.117

¹³ DEWEY, J. 1960, Op. Cit., p.105

deliciosa reflexió sobre les relacions entre el saber savi i el saber escolar que expressa precisament amb una metàfora de caire geogràfic: la relació entre el mapa i l'explorador d'un territori desconegut.

"Podemos comparar la diferencia que existe entre el punto de vista lógico y el psicológico a la que hay entre las notas tomadas por un explorador en un territorio virgen..... y el mapa acabado, levantado después que la comarca ha sido cuidadosamente explorada. Una y otra cosa son mutuamente dependientes. Sin los senderos más o menos accidentados y tortuosos trazados por el explorador no existirían datos que pudieran ser utilizados en la confección del mapa acabado y definitivo. Pero nadie aprovecharía los beneficios del nivel del explorador si no la comparara y rectificara con excursiones similares de otros, a no ser que los nuevos datos geográficos obtenidos... fueran considerados como meros accidentes de la jornada del explorador particular, sino en relación con otros datos similares ya conocidos. El mapa ordena las experiencias individuales poniéndolas en relación con otras, sin tener en cuenta las circunstancias y accidentes locales y temporales de su descubridor original..... (El mapa) no es un sustitutivo de la experiencia personal. El mapa no ocupa el lugar de un viaje real. El material lógicamente formulado de una ciencia o rama de estudio no sustituye a la posesión de experiencias individuales.

La fórmula matemática de la caída de un cuerpo no reemplaza al contacto personal y a la experiencia inmediata individual del que presencia la caída del cuerpo. Pero el mapa, un sumario, una visión ordenada y estructurada de las experiencias anteriores sirve como una guía para las experiencias futuras; da una dirección; economiza el esfuerzo; evita los pasos inútiles e indica los senderos que dirigen más rápida y seguramente al fin buscado.... Lo que

llamamos una ciencia o materia de estudio dispone el producto neto de la experiencia pasada en la forma más aprovechable para el futuro... Economiza el esfuerzo intelectual en todas direcciones. Se facilita la observación; sabemos lo que hay que mirar y dónde hay que hacerlo."

És evident que un treball educatiu d'aquest caire i d'aquesta exigència intel·lectual, suposa un gran esforç de planificació i un gran rigor per part dels mestres. Dewey no es cansa d'advertir contra l'espontaneisme i la improvisació i ens diu amb paraules que resulten premonitòries :

"El mayor peligro que amenaza el provenir es, creo, la idea de que sea un camino fácil, tan fácil que pueda improvisarse su curso.... El hecho de no prestar atención constante al desarrollo del contenido intelectual de la experiencia y de obtener una creciente organización de hechos e ideas, puede solamente acabar por fortalecer la tendencia a una vuelta reaccionaria al autoritarismo intelectual y moral."¹⁴

Pel que fa a la dimensió espacial de l'experiència, Dewey introdueix el tema de l'impacte de la tecnologia en la percepció de la realitat:

"El joven de hoy no tiene acceso a las realidades básicas de la vida social, material y económica como tenía el joven de hace algunas generaciones."

La realitat s'amaga darrera de la tecnologia i es fa més inaccessible a la comprensió espontània. Per esperonar el pensament cal partir de l'estudi de problemes reals i coneguts. És per això que la geografia local pren protagonisme. Però l'estudi de la geografia local no pot caure en el localisme:

¹⁴ DEWEY, J. 1960, Op. Cit. p.118

*"L'estudi de la geografia local, quan no és tractada com a base per arribar al gran món, més enllà de la nostra localització geogràfica, es converteix en una matèria tant morta com aquelles lliçons d'objectes que no fan res més que resumir les propietats dels objectes familiars.... Si aquestes coses (les que trobem a l'entorn local) són tractades com si llur sentit comencés i s'esgotés dins d'aquests marges, no seran res més que uns elements curiosos, que s'hauran d'aprendre laboriosament. Però si es fan servir d'instruments per ampliar els límits de l'experiència, unificant sota un mateix àmbit pobles i coses d'altra banda estranys i desconeguts, llavors aquests instruments es convertiran en allò per a què han estat ideats. La llum del sol, el vent, el corrent, el comerç, les relacions polítiques, vénen de lluny i porten el pensament igualment lluny. Seguir-ne el curs és fer créixer el pensament, no pas farcir-lo d'informacions addicionals, sinó fent notar el significat profund d'allò que abans era una visió de rutina."*¹⁵

Al mateix temps, l'impacte de la tecnologia fa que l'espai canviï de significació i que la localitat aïllada perdi sentit:

"Hasta hace más o menos una generación, la mayoría de los hombres se interesaban principalmente por asuntos locales, por las cosas que los rodeaban inmediatamente. La mayor parte de sus convicciones y pensamientos se relacionaban con asuntos de los que tenían alguna experiencia directa. Su alcance podía ser limitado, pero dentro de él podían comprender y juzgar."

¹⁵ DEWEY, J. 1985 'La significació de la geografia i la historia', in J. DEWEY (ed) *Democràcia i escola*, Textos Pedagògics, Vol. 3, Vic: Eumo Editorial/ Diputació de Barcelona. p.150

El ferrocarril, el telégrafo, el teléfono, la radio y la prensa barata han cambiado todo esto. Los transportes y las comunicaciones rápidas han obligado a los hombres a vivir como miembros de una sociedad muy extensa e invisible en su mayor parte. La localidad centrada en sí misma ha sido invadida y con ello casi destruida. El hombre tiene que actuar teniendo en cuenta condiciones económicas y políticas remotas, y sobre ellas tiene que tener algunas nociones en las que basar sus propios actos".¹⁶

Dewey ve a dir-nos que la mundialització, la dislocació heterotròpica de l'espai, va començar fa temps.

2.2.2. L'estudi del medi a la pedagogia francesa: Cousinet i Freinet

Serà a França, al moviment pedagògic que es dona a Europa entre les dues guerres mundials, quan comencem a trobar referències a l'estudi del medi com a mètode sistemàtic d'aprenentatge.

Roger Cousinet

Cousinet cita com a un dels primers referents d'un estudi sistemàtic del medi a França la tesi de M. Barker titulada "*Utilisation du milieu géographique*" presentada a Montpel·lier el 1925. Barker era escocesa, deixeble del sociòleg i urbanista Patrick Geddes, i utilitza per primera vegada el terme estudi del medi, en francès, com a traducció del terme anglès *regional survey*, per referir-se a un mètode conegut a Anglaterra des de feia temps i que Cousinet defineix així:

¹⁶ DEWEY, J. 1965, Op. Cit., p. 86

"Estudiar el medio es, para el alumno, adquirir el conocimiento del país que lo rodea, y desde todos los puntos de vista; tanto el propio del geólogo como el del artista, del ingeniero o del campesino. Es decir, que adquirirá el conocimiento de todos los hechos geográficos, agrícolas, industriales, comerciales, artísticos, cuyo conjunto constituye el medio. Para alcanzar este fin tendrá que recurrir a la vez a la observación y a la información, puesto que es evidente que no todos los hechos se daran a la observación¹⁷"

En preguntar-se pel valor educatiu de l'estudi del medi, Cousinet va deixar plantejades dues de les qüestions fonamentals de la seva consideració educativa.

En primer lloc, es pregunta si el valor educatiu del medi ve del fet d'adquirir coneixements sobre el medi o de la possibilitat d'explorar-lo i utilitzar fonts de primera mà que serveixin a una construcció pròpia del coneixement.

En segon lloc, aquest autor es planteja la relació entre observació directa i comprensió, i avança tot allò que la psicologia constructivista dirà més endavant:

"Desde lo alto de la torre o de la colina el campesino verá los campos y el ingeniero los puentes. Pero el niño no verá ni un campo, ni un puente. Si no ha sido preparado por un trabajo previo, por una lección o una lectura de un libro, solo verá un terreno cubierto de una vegetación, o un camino que pasa sobre un río. Lo que verdaderamente es un campo, un puente..... sólo lo vera si lo sabe"¹⁸

¹⁷ **COUSINET, R.** 1955 *La Clase. El estudio del medio*, Buenos Aires: Editorial Nova, p. 35

¹⁸ **COUSINET, R.** Ibid. p.37

I això es així perquè els fets que componen el medi no són objectes concrets sinó abstraccions:

"Un hecho geográfico, botánico, industrial, no es un dato, es una construcción del espíritu" ¹⁹

De la mateixa manera alerta sobre la manca de correspondència entre el medi psicològic de l'alumne i el del professor, diferència que marca el pas entre la formalització i el medi com a espai d'experiències viscudes.

D'aquesta manera Cousinet situa els límits del mètode que defineix, recollint la línia de pensament idealista i apuntant la dimensió subjectiva i oberta del medi, com a construcció intel·lectual en la qual intervenen elements presents en l'espai proper i altres elements llunyans o immaterials que també configuren l'experiència.

Cousinet critica també el caràcter ambivalent i confús del terme medi i denuncia l'estudi del medi que es centra en el tradicionalisme i el pintoresquisme, subratllant el valor sentimental i la finalitat moralitzant de certes aproximacions al medi en el sentit de fomentar el patriotisme i qüestionant el fet que pels alumnes sigui més interessant allò que és físicament proper.

Tanmateix i malgrat totes aquestes advertències l'autor defensa la necessitat que el medi escolar proporcioni als alumnes experiències enriquidores i ho fa afirmant que, ja que no és possible deixar que els nens visquin en el seu medi en lloc de recluir-los a l'escola, caldrà reproduir a l'interior de l'escola els elements del medi que siguin interessants:

¹⁹ **COUSINET, R.** Ibid., p.37.

"El problema consiste pues para el maestro en conocer ese medio natural de los alumnos, en reunir, en el interior mismo de la escuela, todos sus elementos en el mayor número posible, y en enriquecer ese medio natural, que será entonces también un medio escolar, un medio pedagógico, con la ayuda de elementos tomados, si hay ocasión, del medio real extraescolar²⁰"

Per aquest autor el concepte de medi no es circumscriu a un territori tancat, sinó que incorpora elements no territorials que li atorguen una projecció immaterial:

"... no puede decirse que un pueblo, una región o un barrio de una ciudad constituyen para el niño que vive en ellos su medio natural, y que él se desarrolla gracias a ese medio... Se ha desarrollado con la ayuda de elementos tomados de ese medio, pero también con elementos procedentes de otros medios (elementos que les son proporcionados por el juego, la ficción, las lecturas o el cine)....Si se quiere organizar en la escuela un estudio del medio fundado sobre una base psicológica, será necesario que el maestro descubra y reúna todos esos elementos que, digámoslo una vez más, pueden variar de un alumno a otro y ayude a los niños a tomar más clara conciencia de ellos, a observarlos con mayor precisión, a descubrir sus relaciones. Y este ya no es un programa de estudio del medio, sino el programa de toda una educación.

És per això que per Cousinet l'estudi del medi no té un valor en ell mateix, i no ha de constituir mai una disciplina particular, sinó que és un mètode d'ensenyament que permet per una banda que l'alumne hi busqui les respostes a les preguntes que li interessin i, d'altra banda, que el mestre hi trobi aquells elements capaços d'interessar als alumnes:

²⁰ COUSINET, R. Ibid., p. 42

"Los alumnos no piensan en lo que dice el maestro, porque piensan en otra cosa. Esa otra cosa, esas otras cosas casi siempre las han encontrado en el medio".²¹

Celestin Freinet

També el mestre Celestin Freinet creu en l'experiència com a base de l'aprenentatge. Serveixi per deixar-ne constància la seva invariant pedagògica 11:

"El camí normal de l'adquisició no és pas l'observació, l'explicació i la demostració... sinó el tempteig experimental, pas natural i universal."²²

En les idees d'aquest pedagog trobem la llavor del que serà el coneixement del medi com a participació en allò proper i allò llunyà.

Per Freinet la primera justificació de l'estudi del medi és la necessitat imperiosa de sortir físicament i psicològica de l'aula per buscar la vida allà on la vida es produeix, als camps, als tallers artesanals, a les granjes.

La classe-passeig servirà per observar el medi natural i el medi humà i per fer néixer preguntes i pensaments que es duran després a l'aula com a material preciós a partir del qual investigar, escriure i comunicar.

Aquestes estratègies havien ja estat enunciades i practicades per Decroly però Freinet afegeix quelcom fonamental als nostres ulls. Per

²¹ **COUSINET, R.** Ibid., p. 46

²² **FREINET, C.** 1972 *Les invariants pedagògiques*, Barcelona: Laia. p. 35. Per més informació sobre el paper de l'experiència en l'aprenentatge cal consultar **FREINET, C.** 1973 *L'ensenyament de les ciències*, Barcelona: Laia.

Freinet l'estudi del medi només té vertaderament sentit quan s'actua sobre ell per transformar-lo, i la transformació comença sempre en un acte de comunicació.

Combinant en les seves tècniques el coneixement del medi, amb el text lliure, el diari escolar i la correspondència escolar, Freinet aconsegueix salvar tots els riscos i limitacions d'altres escoles. Els alumnes elaboren textos sobre esdeveniments en els qual han participat o que els criden l'atenció. A partir d'aquí es realitzen estudis, s'elaboren conclusions, es compara amb altres medis mitjançant la correspondència escolar, es difonen idees i propostes a la comunitat.

La comunicació esdevé sinònim de socialització i aprenentatge, de manera que els límits de la descoberta són superats per la cooperació social.

2.2.3. Estudi del medi i teories de l'aprenentatge. La influència de Jean Piaget

Si la primera aportació de la psicologia a l'educació havia estat representada per Herbart (1776-1841) i havia donat lloc a un ensenyament instruccionalista, Jean Piaget, com a representant d'una psicologia genètica moderna que posa el coneixement de l'infant en el centre de l'univers educatiu, marca el pas definitiu cap a una gènesi de nous mètodes d'ensenyament basats en el coneixement científic²³.

La pedagogia operatòria, com a exponent de les teories de Piaget, recull i sistematitza els postulats de l'escola activa i fa de la descoberta el mètode d'aprenentatge per excel·lència. Piaget concep l'aprenentatge com a una construcció interna de la persona. Conèixer

²³ **PIAGET, J.** 1977 *Psicología y pedagogía*, Barcelona: Ariel.

és un procés de maduració interna que cadascú realitza construint la seva pròpia visió del món. El model d'ensenyament que es deriva d'aquesta visió ha de ser respectuós amb les diferències i la llibertat dels aprenents. És un ensenyament que pretén activar la pròpia capacitat de la persona per desenvolupar-se a partir dels descobriments que realitza sobre la realitat. El que ensenya ha de posar a qui aprèn en situacions que li permetin enriquir les seves experiències per incrementar les seves capacitats i les seves descobertes.

Tanmateix la investigació com a mètode d'aprenentatge no implica la necessitat forçosa de l'observació directa i per tant no es relaciona amb l'estudi del medi local. En els seus escrits, Piaget no parla directament de l'aprenentatge de la geografia però sí que ho fan alguns dels seus deixebles. Abeli, per exemple, aposta per mobilitzar el pensament geogràfic dels alumnes, plantejant els temes d'estudi com a qüestions a resoldre. Per fer això, recorre a la presentació de processos dinàmics i a la seva explicació, independentment que aquests siguin llunyans o directament observables²⁴.

En ocupar-se de l'espai, Piaget es centra en els temes de conceptualització de l'espai,²⁵ però és precisament aquesta obra i les seves idees sobre l'egocentrisme i el procés d'ampliació en les progressives etapes de desenvolupament el que portarà a una aplicació a la didàctica de les ciències socials al que avui anomenem model concèntric de seqüenciació a partir de l'espai. Aquest model, que es desprèn d'una aplicació de les idees de Piaget a l'apropiació de l'espai per part dels infants, ha tingut una gran influència a partir dels

²⁴ **ABELI, H.** 1973 *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires: Kapelusz.

²⁵ **PIAGET, J., INHELDER, B.** 1948 *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France.

anys 50 i ha consolidat una tradició segons la qual els alumnes estudien la geografia a partir del seu espai propi i a una escala que no depèn del problema estudiat sinó de l'edat de l'alumne. L'escala és inversament proporcional al nivell educatiu: així les escales grans es reserven per als nivells baixos i les escales petites per als nivells alts.

Una de les obres de gran influència durant els anys setanta i principis dels vuitanta és l'obra de Hubert Hannoun. Per aquest autor el medi no es només un concepte, sinó una realitat en la qual el nen està immers i de la qual li costa anar-se diferenciant. En aquest procés el nen conquereix el medi i l'arriba a dominar i utilitzar com una font d'informació per la seva educació²⁶. Per aconseguir aquest objectiu, el procés d'ensenyament haurà de fer les operacions bàsiques d'ampliar, objectivar i descentrar de forma progressiva.

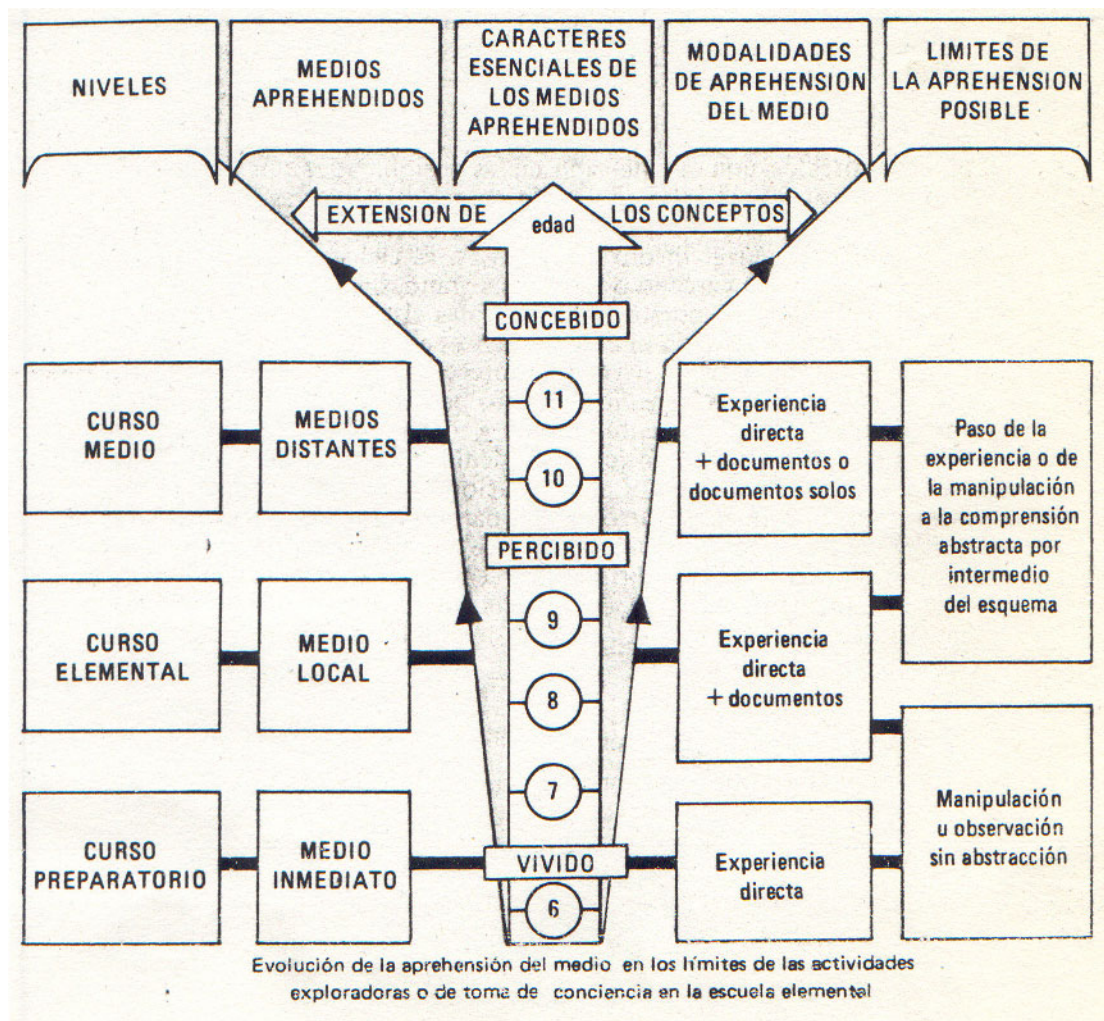
Tampoc Hannoun defineix el medi com a quelcom delimitat des del punt de vista territorial:

“El concepto de medio es vago y solo puede emplearse en la medida en que se lo delimite²⁷”

Aquesta delimitació no depèn de factors socials o geogràfics sinó de les possibilitats de l'alumne per conceptualitzar-lo, segons l'edat, i del punt en què es troba en el seu procés d'anar passant de l'espai viscut, l'espai de l' "aquí" i de l'experiència directa, a l'espai percebut, l'espai de l' "allà" o espai de la geografia; i finalment a l'espai concebut o espai matemàtic del "a tot arreu".

²⁶ **HANNOUN, H.** 1977 *El niño conquista el medio. Actividades exploratorias en la escuela primaria*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, p.12

²⁷ **HANNOUN, H.** 1977 *Ibid.*, p.129



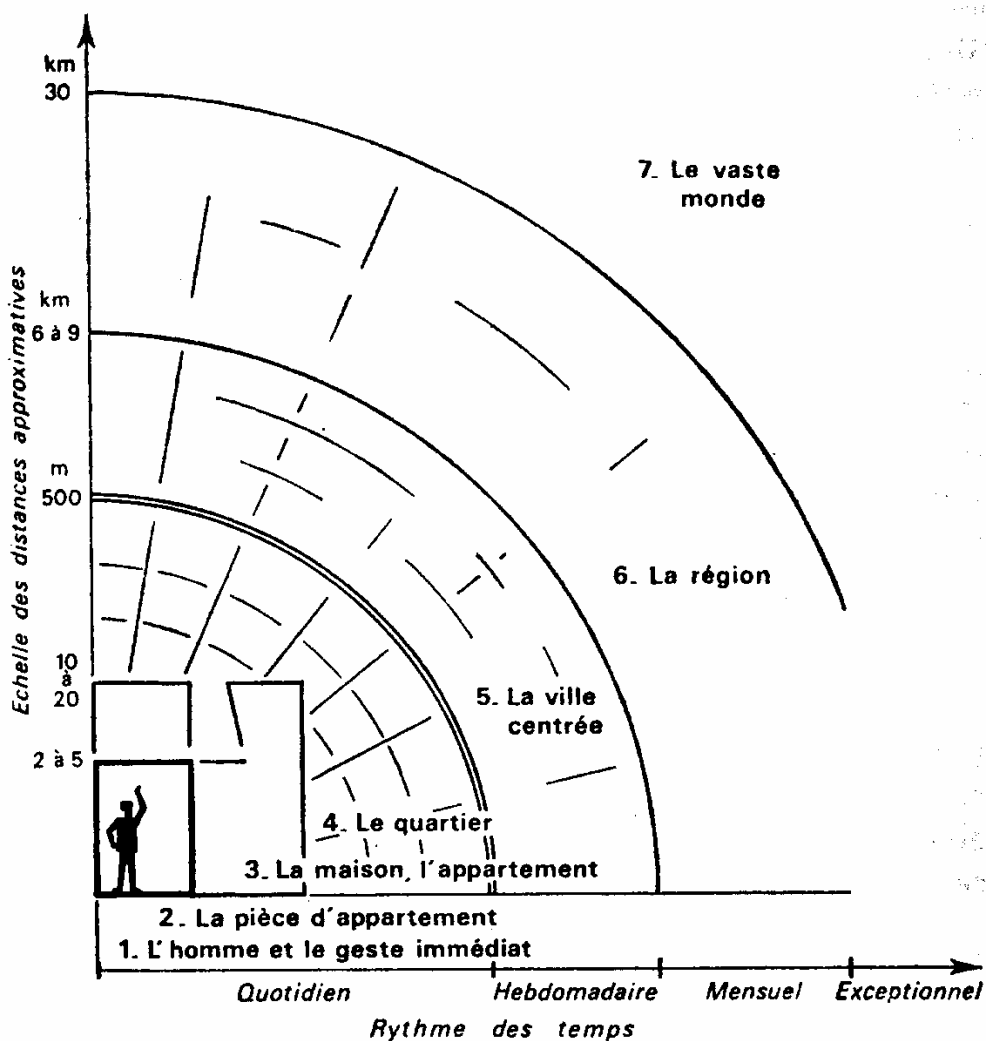
En aquest esquema²⁸ podem observar la precisió amb què Hannoun estableix les edats a les quals el nen pot aprehendre cada tipus de medi, immediat, local o distant²⁹. És interessant veure com, sense abandonar el mètode del tempteig experimental, l'esquema introdueix progressivament l'ús de la documentació i de l'abstracció a mesura que el nen va creixent i l'espai es va ampliant, creant una associació, equívoca a la meua manera de veure, entre escala i forma de coneixement: les escales grans poden comprendre's per observació directa, mentre que les petites requereixen documentació.

²⁸ L'esquema procedeix de **HANNOUN, H.** 1977, *Ibid.*, p. 131

²⁹ **HANNOUN, H.** 1977 *Ibid.*, p. 131

L'eficàcia explicativa del model piagetia, el creixement de l'àmbit espacial del medi com a metàfora del creixement de l'alumne, i el nou llenguatge científic amb què es presentava, van determinar el gran èxit d'aquesta proposta que va fructificar en nombroses pràctiques d'innovació pedagògica i van influenciar el pensament de gran nombre d'autors tot i que ja des dels anys 70 altres veus matitzaven aquesta postura, donant més pes als factors ambientals en l'adquisició de les capacitats espacials.

Les coquilles de l'home selon Moles et Rohmer



Vegem per exemple com, des del camp de la psicologia social, la perspectiva descentrada piagetiana va ser recollida i ampliada per Moles i Rohmer. Per aquests autors l'aprenentatge de l'espai és un factor de socialització que és basa en la concepció de l'individu com a centre d'activitat; una activitat que no es centrada en ella mateixa, sinó que manté una estreta relació amb l'entorn³⁰.

Moles y Rohmer plantegen que el sistema de concepció espacial està regit per dues dimensions: la del jo com a centre del món i la de l'espai que és observat per un subjecte extern. El primer és un espai personal, egocèntric i subjectiu que l'individu construeix espontàniament, el segon, en canvi, és un espai matemàtic, objectiu i mesurable que només es construeix a partir de la lògica del coneixement científic. Com veurem, aquesta matització pel que fa al paper que té la instrucció en la construcció de la segona dimensió serà bàsica en l'evolució del pensament didàctic.

2.2.4. Les activitats del "éveil" i el treball de camp

El contacte entre aquesta línia de pensament i les matèries produirà la transformació de l'ensenyament de la geografia i la història des de l'ensenyament tradicional, que es critica com a excessivament centrat en l'intellectualisme i el memorisme, a un nou plantejament que situa a l'alumne i el seu desenvolupament intel·lectual i moral al centre de les seves preocupacions i que fa de la descoberta i l'exploració, el seu mètode de treball.

³⁰ **MOLES, A.; ROHMER E.** 1972, *Psychologie de l'espace*, Cartermann, Tournai. Citat per **ANDRÉ, Y., BAILLY A., FERRAS R.** et.al. 1989 *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris, Anthropos.

Un exponent d'aquest pensament és el moviment de l' "éveil" o activitats d'exploració, que promou l'estudi de la història local. Un dels seus autors més significatiu afirma:

*"La iniciación al método histórico a través del estudio del medio puede ser en la escuela elemental un instrumento de la educación global. Forma parte del despertar general de la inteligencia y la personalidad. Contribuye a la formación cívica del ciudadano. Prepara la adquisición de una cultura histórica operativa."*³¹

En aquesta època diferents moviments de renovació pedagògica de l'àmbit europeu protagonitzats per grups de mestres fan plantejaments similars sobre la potencialitat de l'estudi del medi i desenvolupen instruments i experiències relacionades amb la recerca i el treballs de camp en el medi local com a mètode d'aprenentatge³².

2.2.5. De l'experiencialisme a la didàctica de la geografia

També durant els anys 70, apareixen provinents sobretot de l'àrea anglosaxona, manuals de didàctica de la geografia amb una connexió directa amb el pensament geogràfic. Patrik Bailey fa una magnífica

³¹ **LUC, J. N.** 1981 *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid: Cincel-Kapelusz. P.143

³² Algunes de les obres que comparteixen aquest plantejament sobre l'estudi del medi i que van tenir major influència entre nosaltres en aquell moment són **HOPKINS, M. F. S.** 1973 *Apprendere dall'ambiente*, Firenze: La nuova Italia. Títol original **HOPKINS, M. F. S.** 1968 *Learning through the environment*, London: Logmans; **DEBESSE ARVISET, M.** 1974 *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*, Barcelona: Fontanella; **ALFIERI, F.** 1975 *El oficio de maestro*, Barcelona: Avance.; **GIARDIELLO, G. i CHIESA, B.** 1977 *Àrees de recerca a l'escola elemental*, Barcelona: Avance.; **GIARDIELLO, G. i CHIESA, B.** 1977 *Els instruments per a la recerca*, Barcelona: Avance.; **FAURE, R.** 1977 *Medi local i geografia viva*, Barcelona: Laia.

síntesi de les aportacions de la geografia a la seva didàctica en aquesta dècada³³ i s'ocupa del problema de la dimensió espacial afirmant ja amb claredat que l'ensenyament de la geografia ha d'afavorir una comprensió dels principis i les relacions generals que es relacionen amb l'ús humà de l'espai de la superfície terrestre, i afegeix:

“...esto debería hacerse en varias escalas, desde lo local a lo global³⁴”

Fent aquesta afirmació sembla estar d'acord amb l'enfocament piagetian, però aprofundint més veiem que de fet se'n diferencia. En primer lloc perquè el principi “d'allò local a allò global” no és equivalent al principi “d'allò proper a allò llunyà” i en segon lloc perquè el criteri d'elecció de les escales no serà l'edat dels alumnes sinó els exemples escollits per mostrar determinats principis geogràfics. Bailey planteja uns criteris de selecció dels continguts geogràfics per un hipotètic curs de geografia:

- Que els alumnes arribin a adquirir un coneixement del món raonablement complert i equilibrat respecte a la cobertura d'àrees diferents.
- Que introdueixi als alumnes en una selecció d'idees, temes, problemes i estudis d'àrea que són representatius del camp d'estudi de la geografia.
- Que tinguin una estructura senzilla i comprensible per als alumnes, des del punt de vista de les àrees que estudia.

³³ **BAILEY, P.** 1981 'La didáctica de la geografía: diez años de evolución', *Scripta Vetera, Edición Electrónica de trabajos publicados*.
<http://www.ub.es/geocrit/geo36.htm>; consulta 21-5-2001

³⁴ **BAILEY, P.** Ibid., p. 9

En aquest marc general, Bailey optà també per l'experiència com a mètode d'aprenentatge:

“Los alumnos aprenden con mayor efectividad si pueden relacionar lo que estan aprendiendo con su propia experiencia, y por eso la enseñanza de la geografía tiene que basarse firmemente en una observación de primera mano. El trabajo de campo, especialmente el trabajo de campo local es, por lo tanto, de una importancia crucial y ningún curso puede resultar completo sin él.”³⁵

És així, a partir de la necessitat dels treballs de camp i de l'experimentació que el món local s'identifica, en la majoria dels casos, amb el món proper.

Per aquest autor, el medi local és una estratègia de l'aprenentatge conceptual. Segons el sistema de planificació que s'utilitza, els cursos de geografia poden ser de planificació regional quan l'eix temàtic són les grans àrees del món; de planificació sistemàtica quan es divideix l'estudi de la geografia en els seus components, climatologia, biogeografia, geografia agrària, etc.; temàtica quan el material geogràfic s'estructura en diferents temes com ara l'agricultura tropical, les regions industrialitzades, etc.; o conceptual quan s'organitza la matèria al voltant dels conceptes i idees abstractes que articulen la disciplina. En aquest tipus de planificació:

“...cada concepto o idea se relaciona en primer lugar con el área local y se amplía progresivamente su radio de acción. Si el instituto o escuela está situado en el contexto urbano, se partirá del estudio de conceptos de geografía urbana (.....). En cambio si se trata de un centro rural empezaremos con el estudio de una granja agrícola, como parte del

³⁵ BAILEY, P. Ibid., p. 3

*sistema de relación entre el hombre y su medio local, que se irá ampliando con círculos progresivos*³⁶”

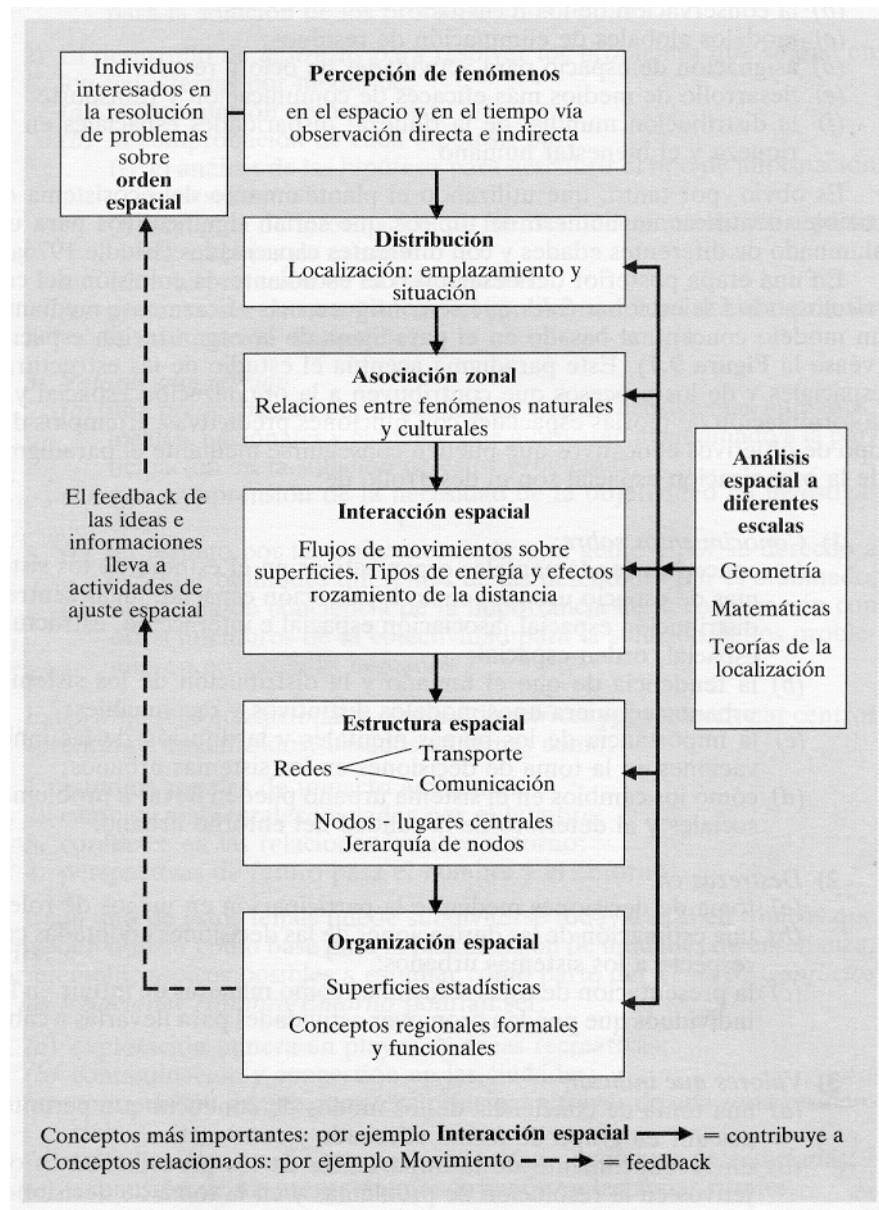
Durant els anys setanta aquest plantejament resulta especialment atractiu pels geògrafs de la geografia quantitativa, perquè ofereix la possibilitat d'estudiar en el context local els models teòrics³⁷. Tanmateix Bailey adverteix sobre la dificultat de portar-lo correctament a la pràctica perquè requereixen un professorat amb un alt nivell de preparació, tant pel que fa als coneixements teòrics com al coneixement de les realitats locals i a la capacitat i possibilitat de buscar i produir materials sobre la realitat local.

A la mateixa època el manual d'ensenyament de la geografia promogut per la UNESCO³⁸ suposà un consens de la comunitat científica del

³⁶ **BAILEY, P.** 1981 *La didáctica de la geografía*, Madrid: Cincel-Kapelusz, p. 101

³⁷ Un exponent de com la geografia teòrica planteja en treball sobre lo local pot veure's a **COLE, P. J., BEYNON N. J.** 1970 *New ways in Geography*, London: Blackwell, que va ser traduïda y adaptada al castellà a **COLE, P. J., BEYNON N. J.** 1978 *Iniciación a la geografía. Ejercicios de análisis territorial*. Adaptación a la edición castellana ALEGRE, P., BENEJAM P., TORRENTS A. Barcelona: Editorial Fontanella. Combinant diferents perspectives de la geografia moderna resulta també d'un gran interès el treball sobre el món local que es planteja a l' *Oxford Geography Project*, especialment en el seu primer volum *The local framework*, on el treball local es vincula a la introducció de tècniques geogràfiques de recerca i al treball de camp sobre qüestions com i on es situen les poblacions, quins són els factors de la localització industrial, per què creixen les ciutats, etc. **ROLFE, J., KENT, A., ROWE, C. and GRENYR N.** 1974 *The Oxford Geography Project*, 3 vols., Oxford: Oxford University Press.

³⁸ Aquesta obra que havia estat publicada l'any 1982 amb el títol original de *New UNESCO Source Book for Geography Teaching* no es publicà en castellà fins el 1989: **GRAVES, J. N.** (ed) 1989 *Nuevo Método para al Enseñanza de la Geografía*, Barcelona: Editorial Teide. Aquest volum, realitzat per una comissió que inclou experts de tot el món, suposava l'actualització d' una versió del any 1965, editada en castellà també per Teide: **V.V.A.A.** 1965 *Método para la enseñanza de la geografía*, Barcelona: Editorial Teide. La comparació d'aquests dos manuals assenyala el pas



moment respecte a les qüestions més generals de l'ensenyament de la geografia.

del temps i el canvi de plantejaments respecte al medi, des d'una geografia clàssica regional a una geografia on s'apunten tendències teòriques i quantitatives.

En aquesta obra, Donald S. Biddle³⁹ associa també el treball local a la possibilitat de fer treball de camp sobre conceptes generals, cita la programació concèntrica com a una de les possibles, defensada pels pares i pels alumnes com una forma de donar més interès i significativitat als continguts geogràfics i planteja ja amb gran claredat un model conceptual basat en el desenvolupament del currículum a partir de l'anàlisi conceptual a diferents escales⁴⁰.

En aquest model, molt influït per la geografia teòrica i que l'autor considera adequat per a alumnes d'edat avançada, accentua l'estudi de les estructures espacials i la formulació de teories espacials amb funcions predictives. Es parteix d'una metodologia basada en la resolució de problemes i es considera que aquest no és un model d'aplicació general sinó especialment indicat per determinades temàtiques d'estudi com ara el desenvolupament de les zones urbanes i l'estudi de les seves funcions de centralitat.

2.3. La influència de l'experiencialisme a Catalunya

A Catalunya, el fil vermell que segueix l'evolució d'aquest pensament va ser seccionat amb brutalitat per la guerra civil.

2.3.1. L'Escola Nova

El moviment de l'Escola Nova, que va difondre per l'Europa d'entreguerres el pensament pedagògic de Dewey i d'altres pedagogs

³⁹ **BIDDLE, D. S.** 1989 'La programación en geografía', in J. N. GRAVES (ed) *Nuevo método para la enseñanza de la geografía Colección UNESCO*, Barcelona: Editorial Teide.

⁴⁰ El model de l'esquema procedeix de **BIDDLE, D. S.** *Ibid.*, p. 310

com Claparede, Maria Montessori, Decroly i Cousinet, va tenir una forta influència a Catalunya en el període que va del començament del segle XX a la guerra civil. Per aquesta escola, l'aprenentatge a partir de l'experiència viscuda pels alumnes, l'observació directa de la natura, les activitats a l'aire lliure i l'excursionisme esdevenen signes d'identitat. Ho escoltarem en veu d'un geògraf, Pau Vila:

*" Des del començament de l'Horaciana portàrem els nois fora del clos de l'Escola, amb fins d'ensenyament i d'exercici, a posar-se en contacte amb la naturalesa i el comerç dels homes. Organitzàrem excursions pels voltants de Barcelona, recorreguérem els Museus i visitàrem obradors, tallers i fàbriques. És veritat que tot això, en els principis, no féu més que satisfer la curiositat dels nois, però després fou motiu d'observació i d'estudi.... Un dia a la setmana els alumnes tenen per escola les muntanyes veïnes, i un cop al mes fan excursions a les muntanyes pròximes en companyia dels antics alumnes."*⁴¹

Josep Estalella ens parla de com aquesta metodologia experimentalista s'aplicava també amb èxit amb nois i noies més grans, al batxillerat de l'Institut-Escola.

"Roserar que aboca la seva florida més enllà de les tanques, molt sovint els grups de nois se'ls veia treballar als terrats, entre els parterres del Parc, o davant les gàbies de la col·lecció zoològica, o dels compartiments de l'aquari, o les platges, o mar endins o a les muntanyes.. Uns grups s'arribaven a Madrid i a Toledo i a Segòvia, i establien llaços de germanor amb els estudiants de Castella .

⁴¹ **VILA P.** Assaig de recordança i de crítica del que fou l'Escola Horaciana a: **GONZÁLEZ-AGÁPITO, J.** 1992 *L'escola Nova Catalana 1900-1939, Objectius constants i problemàtica*, Vic: Eumo Editorial, p.45

Excursions i visites les realitzaven els nois, acompanyats o no dels professors. Cada noi es portava el tema a estudiar, i anava a realitzar el seu treball a consciència. Això ho compregueren molt de pressa als museus de Barcelona, i aviat es considerà naturalíssim veure nois prenent apunts i inquirint dades. Fora de Barcelona va costar més. Era de veure la indignació amb què un grup d'alumnes tornava un dia d'una excursió per Catalunya, refusant la insistència amb què un vell amic, en veure'ls mancats de professor, s'obstinava a auxiliar-los..”⁴²

D'aquesta concepció en sorgirà amb força el concepte d'estudi del medi com a base de la tasca educativa. Herminio Almendros ho explica d'aquesta manera:

“El medi que envolta el nen; l'abundor de la vida del seu voltant; allà on està submergit, és una superlativa pedrera de qüestions indesxifrades que entren en constant tracte amb l'infant en incitacions urgents. ¿Com no ha de trobar el nen en tot això un motiu de curiositat, d'interès actiu si, justament, les coses més senzilles tenen per a ell una riquesa de significat... La vida del nen en el seu medi és la base de la tasca educativa. Viure amb els alumnes, veure i ensenyar a veure les coses del món que són infinites, estudiar la vida, precisar per l'expressió, per la redacció i la impremta les nocions adquirides.”⁴³

La guerra i el feixisme van anorrear aquesta escola i van sotmetre als nois i noies del país a una de les més llargues i tristes nits educatives,

⁴² **ESTALELLA, J.** El batxillerat a l'Institut-Escola a: **GONZÁLEZ-AGÁPITO, J.** 1992 Op. Cit. p.173

⁴³ **ALMENDROS, H.** 1932 “La impremta en la escuela”, Madrid, pp.59-70, citat per **GONZÁLEZ-AGÁPITO, J.** 1992 Ibid., p.235

on l'obscurantisme i l'autoritarisme es van ensenyorir de les aules, per tal de colonitzar les ments.

Tot i que no és aquest el lloc on desenrotllar aquesta història, és interessant constatar com el feixisme s'adonà immediatament del valor educatiu de l'experiència directa i va exercir un especial control sobre les activitats a l'aire lliure, perquè considerà que podien ser utilitzades com a instrument de formació ideològica. Una ordre del 9 de maig de 1940 signada pel Ministre de Governació, Sr. Serrano Suñer, prohibeix a tots els ajuntaments i diputacions organitzar les seves pròpies colònies escolars i obliga a deixar aquesta tasca en mans del Frente de Juventudes. I serà precisament en les activitats educatives a l'aire lliure, en l'excursionisme, en els moviments escoltes, on el franquisme trobarà l'embrió dels seus primers oponents organitzats⁴⁴.

2.3.2. La lenta represa

No serà fins als darrers anys seixanta que s'inicia una recuperació lenta i dificultosa, però entusiasta, de la tasca pedagògica de la Segona República i dels pedagogs i geògrafs de les primeres dècades del S. XX.

És en l'àmbit d'aquesta recuperació que l'experimentalisme i l'estudi del medi tornen a prendre protagonisme en el discurs pedagògic. En aquest context, la qüestió sobre l'àmbit espacial de l'estudi de la geografia vindrà fortament condicionat per la necessitat històrica de recuperar la identitat del país⁴⁵.

⁴⁴ **SOLER, J.** 1993 'Excursionisme: sortir de l'escola', *Perspectiva escolar* 173: pp.2-9.

⁴⁵ En aquest sentit és molt significativa la reedició d'obres com la *Fesomia Geogràfica de Catalunya*, que havia estat editada pel Comissariat de Propaganda de la Generalitat l'any 1937 i es reeditarà en edició facsímil l'any 1977. (**VILA, P.** 1977 *La fesomia geogràfica de Catalunya*, Barcelona: Ed. Laia.). En la presentació d'aquesta

És un moment en què la didàctica de les Ciències Socials posa l'accent en la interrelació entre la geografia i la història, l'adequació dels aprenentatges a les capacitats intel·lectuals dels nois amb una important influència del pensament de J. Piaget, en l'adquisició d'una metodologia de treball que permeti un aprenentatge autònom més enllà de l'escola i en l'aprenentatge a partir del medi.

L'aprenentatge a partir del medi, és a dir, "de la realitat més pròxima als nois" es justifica des d'un doble vessat psicopedagògic i educatiu:

"Les raons fonamentals són dues. En primer lloc, perquè s'ajusta més a les possibilitats intel·lectuals i d'aprenentatge dels nois. Partim del que tenim més a prop per traslladar-nos al que hi ha més lluny, del més concret per arribar a l'abstracte, del més conegut per estudiar allò que ens és desconegut. Pretenem donar punts de referència constants i

reedició, Enric Lluç considera l'obra com a "diminut capolavoro" geogràfic i pedagògic, expressió de l'escola geogràfica de Vidal de La Blache i del corrent cultural del noucentisme català, caracteritzat per una praxi pedagògica institucionalitzada per la Mancomunitat i represa per la Generalitat. En aquesta presentació Lluç narra la petita història d'alguns dels exemplars de la primera edició d'aquesta obra que, amagats al rerefons d'algunes biblioteques, havien aconseguit salvar els avatars de la guerra i entraven "dissimulats entre els manuals imperials" a les aules de les escoles més combatives, des dels anys cinquanta fins a les darreries del franquisme. Anteriorment, l'any 1962, l'editorial Barcino havia publicat les *Visions geogràfiques de Catalunya*, (VILA, P. 1962 *Visions geogràfiques de Catalunya*, 2 Vol, Barcelona: Ed. Barcino), un suggerent recull d'articles de Pau Vila publicats a la revista "La Publicitat" de l'any 29 al 38. Una altra obra que es va reeditar i que va tenir una gran influència en el moment va ser *La divisió territorial de Catalunya*, que recuperava el treball fet també per Pau Vila sobre les comarques. (VILA, P. 1977 *La divisió territorial de Catalunya*, Barcelona: Seix Barral.) Aquesta situació de recuperació del pensament geogràfic dels anys trenta i el paper que hi va tenir l'escola, expliquen potser el retard a superar els plantejaments regionalistes en les propostes didàctiques.

aquests es troben, molt sovint, en l'entorn del noi. La complexitat i la internacionalitat del medi ens permet, sempre, pendre'l com a punt de partida. Si aquest punt de partida és correcte no és pas difícil fer extensions a espais geogràfics diversos o a èpoques històriques molt allunyades.

La segona raó la trobem en la necessitat que té l'ésser humà de conèixer i estimar el seu país. Conèixer el propi país és un dret que tenim tots i l'escola no pot pas deixar-lo oblidat, malgrat que hàgim estat molts anys sense que això es tingués en compte.”⁴⁶

Cal destacar la referència a l'internacionalisme del medi que es considera i la constant referència a la necessitat de generalitzar l'experiència, comparar, ampliar. En definitiva, fugir del localisme que, malgrat aquestes advertències, acabaria estenent-se a una bona part de les pràctiques educatives de l'època.

“Voldríem que quedés molt clar i, no ens cansarem de repetir-ho, que no creiem pas en unes Ciències Socials "localistes", sinó tot al contrari, pensem que aquest "localisme" que hem anomenat medi o entorn ha de ser un punt de partida per a qualsevol estudi més ampli”⁴⁷

D'altra banda, la concepció sistèmica del medi que es presenta connecta amb les millors arrels de la ciència holística i anticipa la concepció sistèmica de la realitat que desenvoluparà el paradigma de la complexitat i que abocarà als plantejaments actuals de l'educació ambiental:

⁴⁶ **GRUP DE CIÈNCIES. SOCIALS. DE ROSA. SENSAT** 1981 *Les Ciències Socials a la segona etapa d' E.G.B.*, Barcelona: Edicions 62.

⁴⁷ **CASES M.**, i **BATLLORI R.** 1980. “El medi com a punt de partida per a l'estudi de les ciències Socials.” *Perspectiva Escolar* 46: 2-7. P.3

"El medi o entorn en el qual vivim és un conjunt molt complex d'elements que s'interrelacionen tot formant unes xarxes que podríem anomenar paisatges, en les quals qualsevol petita variació en un dels elements, porta un canvi, de vegades molt notable, en tots els altres." ⁴⁸

Aquesta línia de pensament es dona en un context de recuperació de l'escola democràtica que fa de la relació entre l'escola i el medi un dels seus eixos principals. Així, a la declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona "Per una nova escola pública" es diu:

"L'escola ha d'estar lligada al seu context social concret. Aquest aspecte l'entendem en tres sentits: que el medi extern entri dintre el treball estrictament escolar, que l'activitat escolar aportï a la col·lectivitat elements de promoció i que fora de l'horari escolar el centre serveixi d'estímul cultural de medi on l'escola està situada" ⁴⁹

L'estudi del medi era doncs en aquest moment garantia de democràcia i d'obertura a la comunitat.

⁴⁸ **CASES M.**, i **BATLLORI. R.** 1980 'El medi com a punt de partida per a l'estudi de les Ciències Socials', *Perspectiva Escolar* 46: 2-7., pag.2. Altres referències que exemplifiquen aquest moviment que va tenir una gran influència en l'àmbit dels moviments de renovació pedagògica, són **CASAS, M., JANER, H., MASJOAN, J** 1976 *Les Ciències Socials a primera etapa d'E.G.B.*, Barcelona: Publicacions de Rosa Sensat; **JANER, O.** 1976 'La història i el medi propi', *Perspectiva escolar*; **BATLLORI, R., i CASAS, M.** 1982 *L'ensenyament de la història a l'escola. Societat i territori al Vallès Occidental*, Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.; **PAGES, J., i al.** 1981 *L'educació cívica a l'escola*, Barcelona: Rosa Sensat. Edicions 62; **ROIG, A. M.** (ed) 1986 *Les sortides: una tècnica per a l'estudi del medi*, Vol. 34, Barcelona: AAPSA - Rosa Sensat.

⁴⁹ **VVAA** 1976 *Per una Nova Escola Pública Catalana*, Barcelona: Publicacions de Rosa Sensat.

2.4. L'estudi del medi més enllà de la geografia regional

Un cop fet aquest llarg recorregut fins a finals dels anys setanta, tornem enrere per replantejar una qüestió fonamental: quina és la relació que hi ha entre l'estudi del medi a l'escola i l'evolució del pensament geogràfic? En la relació entre escoles de pensament geogràfic i didàctica de la geografia es sol relacionar l'estudi del medi amb els plantejaments de la geografia regional. Tanmateix, en el recorregut que acabem de fer els arguments que hem trobat per sustentar l'estudi del medi no han estat d'aquest caire.

La geografia regional sorgeix a França, amb l'obra de Vidal de la Blache (1843-1918) professor de gran prestigi, reconegut com a mestre per la majoria de geògrafs francesos de l'època i que va estendre la seva influència per tot Europa⁵⁰. El primer text que pot atribuir-se a aquesta escola geogràfica va ser publicat el 1888 i en ell Vidal expressa les seves idees sobre la divisió territorial de França i sobre la definició de regió. Des d'aquesta data la geografia regional, que es preocupa d'identificar unitats territorials diferenciades i de realitzar síntesis regionals, serà el paradigma dominant durant gairebé mig segle i estendrà la seva influència encara fins a més tard a través de la geografia del paisatge.

Durant aquest llarg període, la geografia, liderada per Vidal i posteriorment pels seus deixebles Jean Brunhes (1869-1930) i Max Sorre, es basa en la idea que la geografia no és la ciència dels

⁵⁰ CAPEL, H. 1981 *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*, Barcelona: Barcanova. p. 328

homes⁵¹, sinó la ciència dels llocs. Per analitzar els llocs, la geografia ha de tenir en compte els diferents elements que s'hi troben i les seves relacions.

Aquest pensament geogràfic és el que generalitza l'ús del concepte de medi, que provenia de la geografia botànica, i el defineix com

"...un medio capaz de agrupar y de mantener juntos seres heterogéneos en cohabitación y correlación recíprocas⁵²"

El medi definit per Vidal és per tant un medi complex, del qual l'home forma part. Per la seva formació com a historiadador i la seva posició antipositivista, Vidal dóna una gran importància a la civilització i a la cultura per entendre la relació entre l'home i el medi. Aquesta només pot ser compresa a partir d'una minuciosa descripció que valori tot allò que és particular. Tot i que no es renuncia a una explicació, Vidal afirma que la geografia és una ciència essencialment descriptiva.

Ara bé, l'explicació dels fets geogràfics no pot donar-se en un àmbit regional tancat. El 1894, preocupat per la relació entre espai i lloc, Vidal escrivia al prefaci de l'Atlas General:

"En esta unión reside la explicación geográfica de un área. Examinados por separado, los trazos que componen la fisonomía del área valen como hechos; solamente adquieren el valor de la noción científica si los colocamos en la cadena de la que forman parte, y que les da su pleno significado. Hay que ir más lejos y reconocer que ninguna parte de la

⁵¹ Per Vidal, que tenia una formació d'historiadador, la ciència dels homes seria la història.

⁵² VIDAL DE LA BLACHE, citat per CAPEL, H. 1981 *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*, Barcelona: Barcanova. p. 341

Tierra tiene en sí misma su explicación. El juego de las condiciones locales se descubre con cierta claridad cuando la observación se eleva por encima de ellas, y cuando se tiene la capacidad de abarcar las analogías, que llevan generalmente a la generalización de las leyes terrestres⁵³

Si repassem els arguments a favor de l'estudi del medi que hem analitzat al llarg d'aquest capítol, no trobarem gaires semblances amb aquest plantejament.

Més enllà d'una coincidència al llarg d'un període de temps molt dilatat i significatiu - la primera meitat del S. XX - els arguments amb què la pedagogia i la didàctica de la geografia parlen de l'estudi del medi, no tenen gaires punts de coincidència. Els pedagogs i els didactes parlen de vincular aprenentatge i experiència, d'utilitzar la recerca com a mètode d'aprenentatge; els geògrafs regionals parlen de descriure la fesomia dels llocs, contemplant les relacions entre els seus diferents elements; tots dos, per bé que per diferents motius, alerten sobre els límits del coneixement empíric i la insuficiència dels espais tancats per explicar i comprendre els fenòmens.

Tot això fa néixer la pregunta sobre si l'associació entre estudi del medi a l'escola i geografia regional és intrínseca o circumstancial. Si fos intrínseca, això suposaria que el medi només pot ser estudiat a l'escola a partir de l'esquema d'anàlisi regionalista. Què explicaria aleshores la persistència d'aquest model en les pràctiques innovadores, més enllà dels riscos, incerteses i crítiques que, com hem vist i veurem encara, l'han acompanyat des del seu naixement? Si no ho fos, si fos circumstancial, això voldria dir que en el moment històric en què la

⁵³ Citat per **SORRE, M.** 1957 *Rencontres de la Géographie et de la sociologie*, París : Lib. Marcel Rivière, p. 40-41 i recollit a **SANTOS, M.** 1990 *Por una geografía nueva*, Madrid: Espasa Calpe.

didàctica va requerir un esquema d'estudi del medi, la geografia va fornir el que en aquell moment tenia, el de la geografia regional. Què impedeix aleshores investigar sobre el medi a l'escola a partir d'altres pressupostos geogràfics?

CAPÍTOL 3.

INSTITUCIONALITZACIÓ I CRÍTICA DE L'ESTUDI DEL MEDI. UN PUNT D'INFLEXIÓ.

A finals de la dècada dels vuitanta i al llarg de tots els anys noranta es dona una situació paradoxal. Just en el moment en què l'aplicació de la LOGSE i la descentralització administrativa del sistema educatiu fan quallar a nivell oficial les propostes de coneixement del medi derivades del pensament piagetian i consoliden la tradició de la seqüència de creixement concèntric, la mateixa aposta de la reforma pel constructivisme com a pensament psicopedagògic emergent i les noves concepcions sobre l'espai que aporta la geografia crítica questionen l'estudi del medi, tal com s'havia plantejat fins a inicis dels anys vuitanta.

En aquesta contradicció hi juga un paper fonamental el fet que les instàncies oficials, sobretot les comunitats autònomes amb competències en educació recentment adquirides, elaboren dissenys curriculars que faran bandera de la presència dels "continguts propis" de la Comunitat Autònoma en l'àrea de Coneixement del Medi i en la de Geografia, Història i altres Ciències Socials. Es consolida i s'institucionalitza així una àrea específica de Coneixement del Medi a l'educació primària, accentuant la tendència al fet que en aquesta etapa la dimensió espacial es centri en l'àmbit proper, que ara vindrà a confondre's amb allò propi, es a dir, el territori de la Comunitat Autònoma, amb algunes ampliacions a l'Estat en el cicle superior.

Contradictòriament, en aquest moment pren força la crítica a l'estudi del medi formulada per les noves geografies, i el constructivisme posa en qüestió l'aprenentatge per descobriment. Aquestes dues crítiques es

relacionen indirectament, evidenciant les dificultats del diàleg entre les fonts epistemològiques i les fonts psicopedagògiques de la didàctica.

En el proper capítol analitzarem com es reflecteix aquesta qüestió en els dissenys curriculars elaborats en aquesta època. Anem ara a veure com es reflecteix en les idees que es donen en el camp de la didàctica de les ciències socials.

En aquest apartat s'explora el canvi que va suposar en aquest aspecte la reflexió didàctica al voltant del procés d'experimentació de la reforma educativa a finals dels anys 80 i inicis dels 90. Per fer-ho, dels molts documents i esdeveniments que es produeixen en un curt període de temps, he examinat principalment els documents referents a tres esdeveniments que considero significatius del moment:

1. El Primer i Segon Simposis sobre l'ensenyament de les Ciències Socials organitzats respectivament pels Estudis Universitaris de Vic i l'Escola Universitària de Mestres Balmes l'any 1988 i per l'Escola Universitària de Mestres "Sant Cugat" de la Universitat Autònoma de Barcelona l'any 1991.¹
2. Les "Primeras Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas" realitzades l'any 1991 a Valladolid.²

¹ Els materials d'aquests Simposis es troben a **J. BURGAYA, CANOVES, G., FIGUEROLA J.** (ed.) 1988. *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic: Eumo Ed. ; i a **BATLLORI R., PAGES J. i PONS M.** (eds.) 1991. *Actes del 2on. Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, Bellaterra: U.A.B.

² Les actes estan publicades a: **VVAA.** 1991. *Actas sobre las Primeras Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*, Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.

3. El "II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria", organitzat l'any 1992 per l'ICE de la Universitat de Santiago de Compostela. Les actes d'aquest Seminari recullen les ponències presentades per diferents equips de professors que treballaven en l'elaboració de projectes curriculars de l'àrea, sota el finançament i coordinació del CIDE.³

3.1. El medi local a les reflexions al voltant de l'experimentació de la Reforma Educativa

3.1.1. El canvi de paradigma psicopedagògic

Ja a partir de finals dels anys 80, les propostes d'experimentació per la Reforma Educativa que van precedir a la LOGSE van suposar una mobilització dels plantejaments didàctics a les ciències socials. Aquest procés va coincidir en el temps amb un canvi de paradigma en les teories de l'aprenentatge que abandonen definitivament els plantejaments de la pedagogia operatòria piagetiana per aprofundir en el constructivisme, seguint el pensament de Vygotski⁴.

³ Aquests documents estan publicats a **GRUPO AULA SETE** (ed.) 1992 *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*, Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago.

⁴ Algunes obres de referència a les teories de l'aprenentatge que es solen citar com a referents psicopedagògics pels treballs de didàctica en aquesta etapa son **AUSUBEL D., P.**, 1976 *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Mexico: Trillas.; **COLL, C.** 1986 *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, **VYGOTSKI, L. G.** 1989 'Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar', *Infancia y aprendizaje* 27/28: 105-116; **NOVAK, J., D.** 1982 *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza Universidad.

Per la didàctica de les ciències socials el constructivisme ve a subratllar el fet que la ciència és social i històrica i que cada subjecte construeix, o millor reconstrueix, el coneixement en interacció amb la cultura.

Aquest plantejament genera una teoria de l'ensenyament-aprenentatge que qüestiona a la pedagogia piagetiana en tant que defensora de l'aprenentatge per descobriment. El coneixement que el subjecte adquireix per descobriment, de manera espontània, és un coneixement vulgar que es diferencia del coneixement científic que s'adquireix conscientment, a través de mediacions culturals i s'expressa en llenguatges simbòlics⁵.

També en aquest moment, es produeix una gran influència anglesa, que aporta la teoria del desenvolupament curricular, a partir de les idees de Stenhouse i també la teoria de la investigació-acció⁶.

3.1.2. L'experimentació de la reforma com a ocasió: una visió des de la perspectiva catalana

A Catalunya, el remolí de reflexions provocades per l'experimentació de la reforma aporta noves consideracions respecte a la dimensió espacial del currículum.

⁵ **BENEJAM, P.** 1996 'La sociogénesis del conocimiento: las aportaciones de la psicología a la didáctica de la geografía', *Boletín informativo de la Asociación Universitaria de profesoras de Didáctica de las Ciencias Sociales* 1: 5-14. La importància que el constructivisme dona al llenguatge tindrà una gran influència en la didàctica de les ciències socials a través de l'anàlisi dels discurs.

⁶ **STENHOUSE, L.** 1984 *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.; **ELLIOT, J.** 1990 *La investigación-acción en la escuela*, Madrid: Morata.

Apareixen relacions explícites entre les escoles geogràfiques i el tipus de mapes (escales) que utilitzen, vinculant la geografia regional als mapes d'escala gran; la geografia teòrica a mapes d'escala gran i petita ja que les teories i lleis generals poden ser contrastades a escala petita; la geografia humanista a mapes mentals que representen la microescala i la geografia crítica o radical a mapes d'escala regional i planetària⁷.

Pel que fa a l'Educació Secundària Obligatòria es remarca la necessitat que la presa de decisions sobre les escales faci especial referència a l'àmbit català i es justifica per raons d'identitat⁸. Per uns autors aquesta identitat

“...no es dona en cercles concèntrics – comarca, nació, estat, Europa, món – sinó en múltiples i simultànies direccions.”⁹

Es proposa una estructura flexible que pugui alternar diferents escales segons les diferents perspectives d'anàlisi. La presència de Catalunya, de les micro Catalunyaes, s'entén com una presència constant, vinculada a l'estudi del present, dels reptes del món i de la cultura

⁷ Un quadre de gran interès en aquest sentit es pot consultar a **BATLLORI, R.** i **VALLS., C.** 1991 'Criteris per la seqüenciació de l'àrea de Ciències Socials de l'ensenyament primari' *Actes del Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, Escola Universitària de mestres "San Cugat" U.A.B.: Eumo Editorial. p. 101

⁸ **TREPAT, C. et alt.** 1991 'Les ciències socials en el cicle experimental 12-16', in R. P. J. P. M. **BATLLORI** (ed) *Actes del 2n. Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, Bellaterra.

⁹ **MUÑOZ, E., PAGES., J.** 1991 'Orientacions per a l'elaboració de projectes curriculars de l'àrea de Ciències Socials de l'etapa de l'Ensenyament Secundari i Obligatori', in R. P. J. P. M. **BATLLORI** (ed) *Actes del 2n. Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, Bellaterra. p. 122

juvenil, que ha de combinar-se amb altres escales. Es proposa la presència de Catalunya, Espanya i el món com a eix vertebrador del primer cicle i el món en el segon cicle.

També a finals dels anys 80 el projecte "Barcelona a l'escola", prenent per referència la teoria del desenvolupament curricular, defineix l'entorn immediat, que en aquest cas és la ciutat de Barcelona, com a context social i cultural de l'elaboració dels projectes curriculars de centre de les escoles barcelonines i es planteja com a objectius facilitar el procés de desenvolupament curricular en relació a l'entorn, suscitar activitats d'aprenentatge significatiu i funcional, tot augmentat l'accessibilitat de l'escola als recursos educatius de la ciutat¹⁰.

¹⁰ **VVAA** 1989 Barcelona a l'escola. Programa interdisciplinari de coneixement de la ciutat per a escolars de 0 a 18 anys. Primera proposta. Curs 1988-89. Material de treball, Barcelona: Ajuntament de Barcelona.; **VILARRASA, A.** 1991 'Barcelona en la escuela', Cuadernos de Pedagogía 194: 82-85. Aquest projecte va donar lloc a la publicació d'una col·lecció de materials curriculars amb unitats didàctiques obertes, de la qual es van publicar vuit títols. Anteriorment s'havien publicat dues col·leccions de materials que han estat fonamentals perquè el professorat pogués trobar materials didàctics sobre la ciutat de Barcelona. Ens referim a l'obra de **MAGDA FERNÀNDEZ, F. XAVIER HERNÀNDEZ, ALICIA SUAREZ, MERCÉ TATJER I MERCÉ VIDAL,** *Passat i Present de Barcelona. Materials per l'estudi del medi urbà*. Aquesta col·lecció va ser publicada en tres volums, per l'ICE de la Universitat de Barcelona, entre l'any 1985 i el 1991. Des d'una perspectiva d'educació ambiental també és important destacar la col·lecció editada per l'àrea de Sanitat de l'Ajuntament de Barcelona, *Descobrir el medi urbà*, col·lecció de la qual forma part, per exemple **PARES, M., POU G., TERRADES J.** 1985 Ecologia d'una ciutat: Barcelona, Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Àrea de Sanitat. A mesura que la LOGSE s'anava implantant, van anar apareixent un gran nombre de monografies locals i materials didàctics, sovint promoguts pels ajuntaments, que s'adrecen a l'escola amb l'objectiu de facilitar l'estudi de la localitat. El projecte *El llibre del Poble*, de la Diputació de Barcelona, ha promogut un gran nombre d'aquests materials, de tipologies molt diferenciades que responen a diferents visions del que l'estudi de la localitat pot aportar als diferents nivells educatius escolars i també a l'educació al llarg de tota la vida. Sobre les pautes d'elaboració d'aquesta col·lecció podeu veure: **DIPUTACIÓ DE BARCELONA,** 1995 Guia metodològica per l'elaboració del *Llibre del*

3.1.3. La qüestió de l'espai i les comunitats autònomes

Com ja hem dit, un altre element en joc a considerar és la reflexió que aporta la possibilitat del Disseny Curricular Base de definir el projecte curricular de manera esglaonada i el paper que es dona en aquest procés a les comunitats autònomes. Per les Ciències Socials en tots els casos aquesta competència s'interpretarà en el sentit de concretar els continguts generals en continguts prppis.

Una mostra d'aquesta reflexió la trobem a les actes del Congrés que va tenir lloc a Valladolid l'any 1991 amb l'objectiu de reflexionar sobre les propostes de currículum de les Ciències Socials i la seva experimentació a les diferents Comunitats Autònomes. El Congrés porta justament per títol "Espacio y Sociedad en el Ambito Autonómico" A la sessió inaugural "La didáctica de las Ciencias Sociales, su consideración científica y las razones y objetivos del congreso" presentada per Isidoro González, es diu a l'apartat d'objectius del Congrés:

"En un momento en que todos destacamos la educación en el entorno social y natural, en una sociedad y en un espacio, es evidente que los currícula de carácter regional cumplen la doble función tanto de la enseñanza de la propia región, como de la teoría pedagógica de la formación del alumno desde la perspectiva general, a partir de lo cercano. Habrá que discutir pues, en relación con el punto anterior, sobre los modelos de contenidos que son generalizables, los que son específicos y sobre si las respuestas didácticas son aún más generalizables

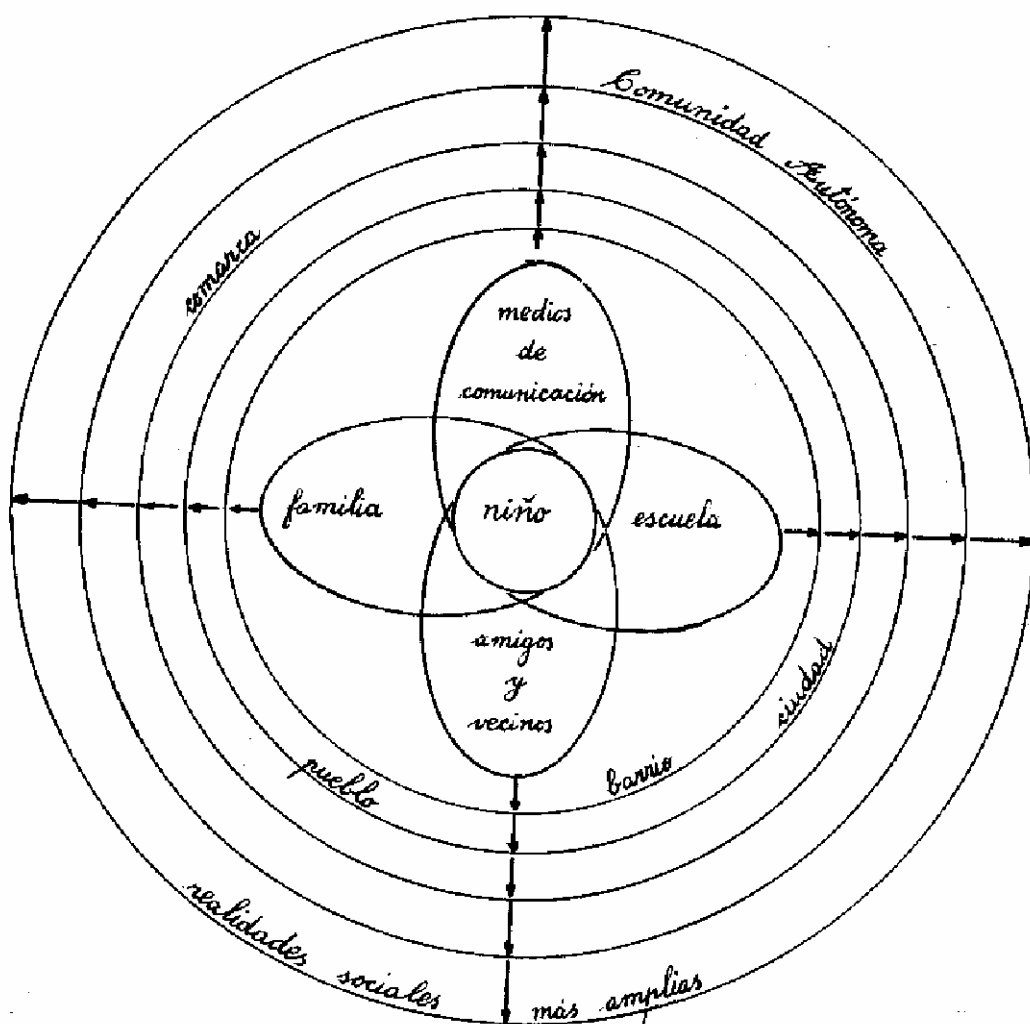
o, por el contrario, puede hablarse ya de didácticas propias de espacios y sociedades concretas. "¹¹

Pel que fa al contingut del Congrés, tot i la presència de la paraula "espai" en el títol, no hi trobem gaires referències explícites al tema de l'espai. Es desprèn una certa reivindicació de la presència al currículum de la l'àmbit autonòmic, expressada a través de diverses comunicacions que fan referència a l'estudi de la pròpia autonomia des d'una perspectiva de la geografia regional o de l'antropologia cultural.

En l'única comunicació en què es tracta directament l'estructura topològica del currículum¹² els autors, fent una referència explícita a les teories de l'aprenentatge de Piaget, proposen un model de desenvolupament espacial concèntric en el qual el creixement de l'àmbit espacial objecte d'estudi respon al principi "des d'allò més proper a allò més llunyà", principi que es justifica per la seva correspondència amb el desenvolupament i descentrament de les capacitats cognitives del nen.

¹¹ **VVAA** 1991. Espacio y Sociedad en el ámbito autonómico. Actas sobre las primeras Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas, Valladolid, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo. Valladolid ,p. 20

¹² **GARCIA DEL HARO, et al.**, 1991. *Del currículum nacional a la generalización. Un aprendizaje efectivo de las ciencias sociales*. Actas sobre las primeras Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.Valladolid. p. 209-213



"Proponemos un modelo concéntrico de la realidad exterior, donde el niño pasa de un egocentrismo indiferenciado a conocer paulatinamente su entorno." ¹³

3.1.4. La didàctica dels professors: projectes i materials curriculars

Les activitats de formació del professorat i d'elaboració de projectes i materials curriculars, impulsades institucionalment des del Ministerio de

¹³ L'esquema i la cita procedeixen de GARCIA DEL HARO, et al., *Ibid.*, p. 211

Educación portaran a l'aparició de diferents projectes curriculars de Ciències Socials d'E.S.O.

El conjunt d'aquests projectes suposa un gran esforç per incorporar la idea de desenvolupament curricular a les ciències socials. Es treballa al voltant de diferents formes de selecció i articulació dels sabers, dissenyant diferents esquemes que expressin constructes capaços de donar coherència al que s'ensenya, com s'ensenya i quan s'ensenya¹⁴.

La majoria d'aquest treballs, per no dir tots, afirmen emmarcar-se en una teoria constructivista de l'aprenentaje i fonamenten les seves propostes des de plantejaments crítics en el sentit que atorguen a l'ensenyament de les ciències socials una capacitat de transformació social. Tanmateix no hi ha unitat entre ells en la forma d'entendre aquests principis a l'hora d'establir un mètode de treball, ja que mentre uns afirmen la seva aposta per un model didàctic basat en la investigació¹⁵ els altres se'n desmarquen obertament, interpretant el constructivisme en el sentit d'afirmar que l'assimilació del coneixement socialment construït i acumulat es produeix fonamentalment per recepció¹⁶.

Malhauradament, en aquests projectes la geografia apareix, com diria Milton Santos, vídua de l'espai. No hi ha gairebé referències explícites

¹⁴ Per aquesta revisió m'he basat principalment en els articles recollits a **GRUPO AULA SETE** 1993 *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*, Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago.

¹⁵ **GARCIA, F., MERCHAN J. (PROYECTO CURRICULAR I.R.E.S.)** 1993 'Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de proyectos curriculares de ciencias sociales. Reflexiones desde la perspectiva del proyecto I.R.E.S.', in GRUPO. AULA SETE (ed) *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*, Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago., p. 171.

¹⁶ **GRUPO CRONOS** 1993 'Aproximación a un modelo didáctico en el marco del Proyecto Curricular', in GRUPO AULA SETE (ed), *Ibid.*, p.55

a la qüestió dels llocs i escales sobre les quals construir el coneixement social i així com sí que es troben referències al marc temporal, no hi ha en cap cas un discurs clar i argumentat sobre la qüestió de la dimensió espacial per bé que de la presentació de les unitats didàctiques se'n pot intuir en la majoria dels casos l'ús de diferents escales, amb predomini de l'escala mundial i estatal.

Comentarem a continuació amb més detall alguns dels projectes en els quals apareixen algunes referències, més o menys directes, que tenen interès pel que fa a l'espai i permeten veure, de manera incipient, un nou concepte de medi local.

Integrant influències de la geografia de la percepció i la geografia crítica, el projecte Gea manté una seqüència de creixement concèntric per l'Educació Primària i la justifica amb una terminologia clarament piagetiana (espai topològic, espai projectiu i espai euclidià). Per Educació Secundària, en canvi, es proposa estudiar, al primer cicle, la localitat, Espanya i diferents llocs del món a diferents escales, i a segon cicle diferents llocs i escales. Aquest grup introdueix la idea d'*espai complex* que presenta com una síntesi de l'espai absolut i l'espai relatiu. Pels autors, aquest concepte suposa una nova manera de "pensar l'espai" en què la persona relaciona les seves experiències sensorials amb les experiències reflexives, relacionant i convertint en un tot significatiu l'espai viscut i l'espai pensat¹⁷.

El grup Espacio-Sociedad construeix un projecte que abarca Primària i Secundària i que recolza el seu model d'aprenentatge en processos

¹⁷ Per més informació sobre aquest projecte es pot consultar **SOUTO, X. M., RAMIREZ, S.** 1991 'Espacio geográfico y conocimiento social', *Cuadernos de Pedagogía* 194: 82-85.; **SOUTO, X. M., RAMIREZ, S.** 1996 'Enseñar geografía o educar geográficamente a las personas', *Íber* 9: 15-26.; **SOUTO, X.** 1999 'EL PROYECTO GEA-CLÍO ', *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796]* N° 161, consulta 17 de junio 2002.

d'indagació i investigació sobre l'ambient, donant molta importància a les sortides. En la seva seqüenciació intenten escapar a la divisió d'espais per nivells educatius, plantejant la reconstrucció dels espais de la vida dels nens a Educació Infantil, l'estudi sistemàtic d'aquests espais de vida a l'Educació Primària i l'estudi sistemàtic de les relacions globals espai-societat i la seva evolució en el temps a l'Educació Secundària Obligatòria. Aquest grup proposa el terme "espai de vida" que defineix com:

"... el mundo espacial y temporal en el que le suceden cosas al alumno, en el que da valor a los sucesos y vive sus propias experiencias.¹⁸"

Per la seva banda, el projecte Bitàcora presenta diferents criteris de selecció de continguts: rellevància, coherència, articulació i aplicabilitat. Aquest darrer, que es justifica com a requeriment per un aprenentatge funcional, implica la selecció de continguts que puguin ser susceptibles de ser aplicats amb major facilitat en el context educatiu concret. D'altra banda, té un especial interès el sentit que es dóna a l'especificitat com a criteri de seqüenciació:

"En tanto que los casos específicos suponen un mayor número de variables que interactúan para particularizar en determinada forma diversos principios generales, suponen un mayor grado de dificultad¹⁹".

¹⁸ **GRUPO ESPACIO-SOCIEDAD**, 1996 'Proyecto curricular. De la teoría a la práctica', *Cuadernos de Pedagogía* 252: 56-63.

¹⁹ **GRUPO BITACORA** 1993 'Selección, secuenciación y articulación de contenidos en el Proyecto Bitacora', in G. A. SETE (ed) *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*, Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago, p. 29

El grup I.R.E.S., afirma basar el seu treball en propostes de coneixement escolar construïdes a partir de la integració del coneixement científic i el coneixement quotidià i es planteja com donar contingut a una proposta curricular que superi el marc disciplinar sense caure en una globalització incapaç de transcendir l'àmbit d'allò quotidià. Des del marc d'aquestes preocupacions, aquest grup proposa com a un dels enfocaments de l'objecte d'estudi construir propostes de treball que suposin una intervenció, mes o menys simulada, sobre la realitat social²⁰.

Tot i no fer referència a l'escala espacial, en el rerafons d'aquestes idees s'hi pot veure una nova concepció del medi, que ja no és només un àmbit d'indagació, sinó un context d'aprenentatge i de participació social.

3.2. La crítica de l'estudi del medi: de la influència de les noves geografies a la crisi del model piagetjà

El final de la dècada dels setanta i la primera meitat dels vuitanta està marcada per diferents corrents d'influència del pensament geogràfic que arriben a casa nostra amb retard i es sobreposen els uns als altres donant lloc a pràctiques força eclèctiques des del punt de vista paradigmàtic. En aquest període les influències de la geografia teòrica, la geografia humanista i la geografia crítica i la geografia de la percepció constitueixen onades successives que es sobreposen les unes a les altres amb certa precipitació.

²⁰ GARCIA, F., MERCHAN J. (PROYECTO CURRICULAR I.R.E.S.) 1993, Op. Cit. p. 172

Tot i que alguns grups i alguns autors es decantin en alguns moments per un o altre model, hom té la impressió que cada escola geogràfica crea models de treball escolar que els grups més innovadors de professors combinen de manera no excloent, malgrat que això els valgui la crítica d'eclecticisme des de postures més lligades a cadascuna de les escoles geogràfiques²¹.

Pel que fa a l'estudi del medi local, en aquest període coexisteixen pràctiques de caire regionalista, que solen donar-se en els nivells mitjans d'EGB²², amb altres, més freqüents en col·lectius que treballen amb nivells alts d'EGB o en l'Ensenyament Mitjà, on l'estudi del medi està influenciat per la geografia teorètica primer i per la geografia crítica o/í la geografia humanista després²³.

²¹ En aquesta etapa, intentant reconciliar la visió psicològica de Piaget i les influències del pensament geogràfic, s'inicia la formulació d'una postura pluralista que anirà evolucionant i mantenint-se en el temps, que aposta per la possibilitat que cada escola geogràfica pugui aportar diferents objectius d'aprenentatge a diferents etapes educatives. **BENEJAM, P.** 1978 'El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en E.G.B.', *Cuadernos de Pedagogía*,45.; **BENEJAM, P.** 1987 'Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia', *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 11. pp.84- 96. En aquest darrer article es proposa que el professor de geografia tendeixi a ser radical de pensament, profundament humanista respecte a personalitat de l'alumne i ben format en totes les tècniques i recursos necessaris per tractar el coneixement amb el màxim rigor.

²² Un clàssic de gran qualitat de realització en aquesta línia pot llegir-se a **FORTUNY, P.** 1978 'Estudio de una comarca', *Cuadernos de Pedagogía* 45.

²³ Un exemple d'aquest estil és l'obra del Grup Garbí. Aquest grup estava vinculat a l'ICE de la Universitat de València i treballava conjuntament amb el Grup Germania-75 de didàctica de la Història. En els seus plantejaments mostren una gran influència de la geografia crítica o radical, però utilitzen també exercicis de caire tòric, com per exemple la teoria del llocs centrals de Chistaller. Aquest grup, que treballa habitualment sobre la ciutat de València com a medi local, es planteja què cal entendre per medi (o entorn) i alerta contra plantejaments localistes ja que "el entorno

Tanmateix, ja des de la dècada dels vuitanta, l'organització de l'aprenentatge a partir del medi proper com a factor de motivació i com a filtre per la selecció de continguts havia sofert una dura crítica. En una d'aquestes crítiques formulada per Capel es diu:

“La aplicación unilateral de este criterio pedagógico, que puede resultar fructífero en los cursos iniciales de la enseñanza primaria, entraña a nuestro juicio, serios problemas en la segunda etapa de EGB y en la enseñanza media. Por lo pronto la sumisión al mandato de lo cercano supone una empobrecedora reducción de los contenidos y temas de estudio. Reducción tanto más elocuente e irritante cuanto que crece la conciencia de que vivimos en un mundo cada día más interdependiente y en el que los procesos locales, regionales o nacionales sólo pueden ser satisfactoriamente explicados insertándolos en un ámbito global.²⁴”

Pels autors que vinculen l'estudi del medi a la geografia regional possibilista, aquest havia estat superat amb l'aparició de la nova geografia²⁵. Tanmateix, la seva forta implicació amb les pràctiques lligades a la transformació de l'escola i la seva funcionalitat respecte al model d'aprenentatge per descobriment fan que la crítica a aquest model no penetri amb força a la didàctica de les ciències socials fins a

del alumno es lo que directa o indirectamente le afecta y penetra”. **GARBÍ, G.** 1978 'La geografía en B.U.P., también un arma?', *Cuadernos de Pedagogía* 45.

²⁴ **CAPEL, H. y URTEAGA. L.** 1986 'La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales', *Geo-crítica* 61: 5-33. Vegeu també **LUIS, A. y URTEAGA. L.** 1982 'Estudio del medio y "Heimatkunde" en la Geografía escolar', *Scripta vetera, Edición electrónica de trabajos publicados, Universidad de Barcelona*. <http://www.ub.es/geocrit/geo38.htm> (consulta març de 2000). L'article original va ser publicat, també l'any 1982, a *Geo-crítica*, 38, 5-48 p.

²⁵ **CAPEL, H.** 1981 *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*, Barcelona: Barcanova. p. 367

les darreries de la dècada dels vuitanta, quan tot i ser molt present en les pràctiques dels professors més innovadors, comença a ser qüestionada pels experts en didàctica de la geografia, vinculats als àmbits universitaris.

Podem sintetitzar els arguments de la crítica que es fa a l'estudi del medi en aquesta època, en els següents punts:

- Es qüestiona el concepte de medi en tant que entitat territorial. Els mitjans de comunicació incideixen en la vida quotidiana dels alumnes transformant el seu medi, que ja no és només allò que està físicament a prop. En el món d'avui és impossible identificar el medi psicològic i experimental de l'infant amb la seva realitat immediata.
- Es qüestiona l'element motivador d'allò que és proper a favor de l'atractiu dels fets i experiències que s'esdevenen en espais llunyans.
- Es qüestiona la possibilitat de construir conceptes generals a partir d'observacions particulars.
- Es qüestiona l'aprenentatge per descobriment. L'aprenentatge no és només un producte personal sinó que es considera un producte social, en què la mediació externa és tant o més important que l'activitat interna.
- Es plantegen els límits de l'empirisme i l'observació per explicar les causes dels fenòmens socials i per aportar elements crítics de valoració i transformació. L'estudi del medi impedeix conèixer les desigualtats que es produeixen a nivell mundial i, en un món cada cop més interdependent, dificulta la comprensió de les causes dels fets social que actuen a diferents escales.

- Un aprenentatge social excessivament centrat en el medi local pot portar a una visió egocèntrica del món ²⁶.

Ja avançats els anys noranta i des de la perspectiva de la història, Prats destaca la influència que ha tingut en les pràctiques educatives i en l'estructuració dels currículums el corrent que propugna centrar l'aprenentatge dels alumnes en la història local, i en subratlla alguns dels principals problemes conceptuals i didàctics. Els problemes deriven de l'excessiva amplitud i manca de concreció del concepte de medi, de la manca de tradició entre el professorat d'utilitzar fonts primàries a l'aula i, sobretot, de les dificultats que provenen de la mateixa concepció epistemològica de la història, que no ha aconseguit substituir la història total d'inspiració materialista, per una història local que es construeix i s'ensenya amb el mateix rigor historiogràfic i metodològic que la història general.

Per tal de conservar les virtuts didàctiques de la història local i evitar els seus errors, Prats proposa:

- Substituir el concepte d'història local pel de "microhistòria", fent referència a un tipus d'història tant ambiciosa a nivell teòric i metodològic com la història general, però aplicada a un espai limitat.
- Considerar la història local, no com a un enfocament únic, sinó com a una perspectiva més, que permet introduir a l'aula unitats didàctiques que utilitzin elements o fonts històriques procedents de la història de la localitat i plantejar algun treball sobre períodes concrets de la història

²⁶ **BATLLORI, R. i VALLS., C.** 1991 'Criteris per la seqüenciació de l'àrea de Ciències Socials de l'ensenyament primari' *Actes del Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, Escola Universitària de mestres "San Cugat" U.A.B.: Eumo Editorial. **BENEJAM, P.** 1996 'Repàs a les sortides. Els objectius de les sortides.', *Perspectiva Escola* 204.

de la pròpia localitat, com a forma d'introducció al treball de recerca historiogràfica.

En definitiva, Prats posa en relleu el risc que l'estudi de la història local es converteixi en l'acumulació d'anècdotes i dades no significatives, perquè:

"Todo dato es mudo, ciego y sordo, y tan solo cobra significación para el conocimiento cuando se le pregunta adecuadamente con y desde la teoría" ²⁷ .

Per evitar aquesta destrucció de la història, assenyala quatre elements que han d'estar sempre presents als estudis d'història local a l'aula:

- el coneixement per part del professorat del mètode d'investigació històrica
- una història elaborada i contextualitzada de la localitat que és objecte d'estudi
- l'existència de fonts i vestigis accessibles i adequadament tractats per poder ser utilitzats pels alumnes
- el coneixement per part del professor de la metodologia didàctica necessària per donar a la història local una significació en un context conceptual més ampli.

Tot sembla indicar que, durant els darrers anys, el confusionisme portat per l'aplicació de la LOGSE ha quallat en un retrocés del pes de l'experiència en l'aprenentatge i un retorn a postures més academicistes. En un moment en què, al plantejar un currículum obert,

²⁷ **PRATS, J.** 1996 'El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia?', *Íber* 8: 93- 105., p.101

la llei fa possible un desenvolupament curricular que s'adeqüi als diferents contextos de vida dels alumnes, les inseguretats que s'han creat al professorat els lliguen més que mai als continguts preestablerts i uniformitzats a partir dels llibres de text. En un moment en què, en certa mesura, creixen i es generalitzen, les sortides escolars perden en bona part la seva consideració de treball de camp, eina bàsica del treball experimental per "construir" coneixements, per convertir-se en visites extra-escolars, activitat receptiva, sovint desvinculada del procés d'aprenentatge, que es justifica per una certa voluntat d'"extensió cultural".

3.3. Currículums romàntics i currículums crítics

Al llarg d'aquest recorregut hem vist com les diferents concepcions de la didàctica de la geografia han anat dibuixant perspectives, també diferents de la consideració dels àmbits territorials presents a les propostes curriculars. Quins llocs s'estudien? A quines escales? I per què? Són preguntes centrals en el disseny d'un currículum de geografia, que tenen un enfocament molt diferent segons el valor i la finalitat que s'atorga a l'aprenentatge de la geografia. L'espai com a dimensió topològica del currículum pot ser considerat des de diferents perspectives.

La **perspectiva tradicional**, de caire instruccionalista, entén la dimensió espacial com a delimitadora dels continguts d'estudi. És la geografia de "cabos y golfos", més preocupada per la memorització de topònims i la descripció del territori que per la comprensió dels fenòmens socials.

En segon lloc, podríem anomenar **perspectiva identitària** a aquella que es relaciona amb intencionalitats educatives tendents a crear una consciència identitària lligada a determinats territoris - autonòmic, nacional, europeu -.

La **perspectiva experiencialista**, seria la que entronca amb la pedagogia progressista del S. XX i té les seves arrels en la concepció de l'empirisme com a font de coneixement. En aquesta tradició s'ha prioritzat l'escala local, el medi on l'alumne viu les seves experiències, com a estratègia didàctica destinada a promoure una comprensió de la societat a partir de la pròpia experiència.

Molt propera a aquesta, la **perspectiva descentradora**, influïda per la teoria piagetiana de l'aprenentatge, entén l'evolució de la concepció de l'espai en el nen com un procés que va del més proper al més llunyà i estructura els àmbits territorials de forma concèntrica creixent.

Finalment, la **perspectiva de les noves geografies**, ja sigui des d'una postura crítica o des d'una postura humanista, proposa l'estudi de diferents llocs i la combinació d'escales que permetin una millor comprensió del món.

En el curs de les darreres dècades, aquestes perspectives s'han combinat de maneres diferents produint experiències enriquidores, però també híbrids teòrics i praxis distorsionades.

Per exemple, la combinació entre l'instruccionisme i l'identitarisme dibuixa uns currículums neoromàntics que exalten la bellesa de la pàtria a partir de la seva descripció.

D'altra banda, els excessos de la perspectiva experiencialista, combinada amb la perspectiva descentradora, comporten algunes vegades un currículum excessivament localista, en el qual els alumnes es veuen mancats de la teoria geogràfica que els permeti comprendre les seves experiències en un context més ampli.

Finalment, una traducció desafortunada i precipitada de la teoria piagetiana de la concepció de l'espai en el nen com a un procés de

decentrament, ha portat a una tradició de currículum de creixement concèntric que, tot i haver estat profusament criticat, encara impregna moltes de les decisions i tradicions que determinen la dimensió topològica del currículum.

Aquestes qüestions s'afegeixen a problemàtiques de tipus estructural com és ara la necessitat dels editors de llibres de text de considerar en els llibres de Ciències Socials un àmbit geogràfic tal que representi un mercat numèricament suficient per rendibilitzar la inversió i les dificultats i manca de temps de preparació que tenen els professors per preparar materials a partir de l'escala local.

Aquests elements en joc configuren en aquest moment històric una situació de confusió i incertesa pel que fa a la consideració de l'escala local, antigament defensada per la innovació pedagògica. Les editorials, empeses per les administracions autonòmiques amb competències educatives que es plasmen en concrecions curriculars, van realitzar un gran esforç per incloure l'escala regional a diferents nivells del sistema educatiu. El debat sobre l'experiència directa i l'experiència virtual, la pressió dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies de la informació i la comunicació van posar en qüestió quin és l'espai d'experiència dels alumnes.

Aquest punt d'inflexió que apareix a finals dels anys vuitanta s'arrossegarà amb les llums i les ombres de l'aplicació de la LOGSE i s'haurà de confrontar amb les contradiccions creixents dels canvis finiseculars.

CAPÍTOL 4.

LA DIMENSIÓ ESPACIAL EN ELS DISSENYYS CURRICULARS DELS ANYS NORANTA

En aquest capítol veurem fins a quin punt les idees sobre la dimensió espacial del currículum de les ciències socials han estat presents en els documents dels dissenys curriculars dels anys 90, és a dir, en tot el procés d'aplicació de la L.O.G.S.E. Per fer-ho procedirem a fer una lectura detallada, resseguint els conceptes relacionats amb la dimensió espacial i especialment amb el medi local en cinc documents de referència:

1. MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid: 1989
2. GENERALITAT DE CATALUNYA Departament d'Ensenyament, *Currículum. Educació Primària*, Barcelona: 1993
3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria*, Madrid: 1989
4. GENERALITAT DE CATALUNYA Departament d'Ensenyament. *Currículum. Educació Secundària*. Barcelona: 1993

Per tal d'obtenir una informació sistemàtica del contingut d'aquests textos en relació a la qüestió que ens ocupa, he fet una anàlisi qualitativa subratllant totes aquelles paraules que tenen un contingut semàntic relatiu a l'espai i n'he destacat les frases que tracten el mateix tema amb la idea que aquest contingut informatiu, comparat amb les idees que emanen del capítol anterior, ens ha de donar una visió molt rica del context institucional, en el qual es desenvolupen les pràctiques dels professors que són objecte d'aquesta recerca.

D'altra banda, tot i que la tesi es cenyeix a l'Educació Secundària, sembla interessant explorar aquí tant els documents de Secundària com els de Primària, per fer-nos una idea de com s'han utilitzat les idees referents al medi local, en una i altra etapa educativa.

4.1 Educació Primària

4.1.1. *El Disseny Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia*

El text de l'"Área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria" del M.E.C. destaca per la riquesa conceptual dels textos introductoris¹.

Tot i afirmar que el medi, com a objecte de coneixement global i integrat, pateix d'una manca de fonamentació epistemològica sòlida, proporciona una definició molt clara de la forma com es conceptualitza el medi en aquesta proposta curricular:

“El concepto de medio se utiliza en este Diseño Curricular Base para designar el conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el contexto en el que tienen lugar las actuaciones de las personas y en relación a los cuales dichas actuaciones adquieren una significación. El medio no es solo el escenario en el que tiene lugar la actividad humana, sino que juega un papel condicionante y determinante de dicha actividad. Al mismo tiempo que sufre transformaciones continuas como

¹ Un plantejament general de l'Àrea de Conocimiento del Medio del Diseño Curricular Base, es pot veure a: **UCEDA, C., JIMENEZ M.** 1990 'Conocimiento del medio. Síntesis de la propuesta', *Cuadernos de Pedagogía* 177: 10-14. i **SANCHEZ OGALLAR, A.** 1990 'Conocimiento del medio. Las novedades del área', *Cuadernos de Pedagogía* 177: 15-17.

*resultado de la misma. Esta caracterización del medio como algo esencialmente dinámico y cambiante hace que sea extremadamente difícil precisar con exactitud y de una vez por todas los elementos que lo configuran..... En gran parte, el medio de cada ser humano es el fruto de una construcción personal”.*²

En la composició del medi hi intervenen **components individuals**, subjectius i vivencials i **components socials i culturals**.

Pel que fa a la **dimensió territorial del medi** es diu que:

*“el medio rebasa ampliamente el entorno físico y social inmediato en el espacio y en el tiempo, incluso el entorno físico y social vivenciado”.*³

Pel que fa a les aportacions del coneixement del medi a les capacitats de la persona, es diu que ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes la **identificació amb els grups socials de pertinença i de referència**, que defineix també seguint una estructura de creixement concèntric:

“Esta identificación, que comienza lógicamente en los grupos primarios como la familia, la escuela, el barrio y la localidad, se extiende progresivamente a agrupaciones más amplias y consecuentemente también más abstractas, como la Comunidad Autónoma, el Estado Español y la Comunidad Europea, para alcanzar en último término la idea de

²MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid: 1989. p. 96

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ibid.*, p. 96

*humanidad como elemento superador e integrador de las diferencias entre grupos sociales.*⁴

Pel que fa als continguts del coneixement del medi es destaca la dimensió espacial del medi que en la seva definició territorial introdueix el canvi d'escals:

*“ que sitúa los elementos del entorno físico y social en función del mayor o menor grado de proximidad o lejanía en el espacio respecto al alumno. La proximidad o la lejanía tienen como referente la experiencia del alumno que en muchos casos, dada la facilidad de desplazamiento y la aportación de los medios de comunicación, supera el concepto puramente físico e introduce la posible alternancia de escalas espaciales”*⁵

El mateix text aconsella recórrer la distància entre l'experiència individual i el coneixement cultural:

*“partiendo de los elementos del medio más próximos al alumno e introducir progresivamente los más alejados.”*⁶

Són d'un gran interès les referències que es recullen al capítol destinat a les orientacions didàctiques generals⁷ en les quals es concep el medi com a punt de partida de l'observació i de l'aprenentatge.

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p. 99

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p. 102

⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p. 102

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p. 131

“El medio constituye el punto de partida para el conocimiento de cualquier objeto de estudio, por lo que es necesario proporcionar poco a poco pautas de observación que ayuden al alumno a organizar y sistematizar lo observado de forma objetiva y adecuada al conocimiento científico de la realidad”⁸

De la mateixa manera es fa referència a la necessitat de procedir a una ampliació progressiva de l'escala:

“...teniendo en cuenta que los conceptos más manipulables cuya adquisición encierra más dificultad sean trabajados a partir de lo más próximo.”⁹

4.1.2. El Currículum d'Educació Primària de la Generalitat de Catalunya

Al preàmbul de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, hi consta com a finalitat de l'ensenyament del coneixement social i cultural la comprensió de la societat i del món. Així, es diu que aquesta finalitat ha d'anar acompanyada:

“de components sociabilitzadors i d'aprenentatges d'hàbits democràtics, i de la consciència de pertinença a la societat i

⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p. 134

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p. 135

*nacionalitat catalana en una perspectiva humanista i universal*¹⁰.

Més endavant s'especifica que el coneixement del medi social i cultural, ha de fornir informacions diverses sobre el món.

Ja en l'apartat d'objectius generals, apareixen referències diverses al medi com allò **proper a l'alumne** i es fa especial referència a la necessitat del coneixement de la història i la geografia de Catalunya per tal de "progressar en el sentiment de **pertinença al país** " i per reconèixer, valorar i complir les normes de convivència de la "**pròpia comunitat**".

Al marge de la referència genèrica al món, en cap moment es fa referència a altres àmbits espacials que no siguin el català. No hi ha una referència explícita al canvi d'escala excepte a l'objectiu 6, on es proposa l'aplicació del vocabulari específic adquirit per descriure i analitzar aspectes referents "**tant a la realitat pròxima coneguda com a d'altres allunyades**".

No hi ha cap conceptualització específica del medi que indiqui en quin sentit s'utilitza aquest terme, ni les implicacions espacials que té.

4.2. L'Educació Secundària Obligatòria

4.2.1. L'Àrea de "Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria del Ministerio de Educación y Ciencia

¹⁰ GENERALITAT DE CATALUNYA Departament d'Ensenyament, *Currículum. Educació Primària*, Barcelona: 1993. p. 38

També en aquest cas es diu que la finalitat del coneixement social és:

*“... comprender la realidad humana y social del **mundo** en que viven...”¹¹*

Es per això que l'objecte d'estudi correspon als problemes centrals que caracteritzen el món de finals del S. XX:

*“Para ello es necesario abrir el currículum escolar a temas y asuntos de nuestro tiempo, característicos de las sociedades en que vivimos, pero también estudiar sociedades distintas a las nuestras, **distanciadas temporal y culturalmente de nosotros.**”¹²*

Tot i això, no es renuncia a l'esquema concèntric, ara bé, aquest no es planteja tant com a creixement sinó com a canvi d'escalas. Els alumnes hauran de conèixer:

*“... el entorno próximo y la comunidad humana y social en la que viven considerada a distintas escalas (**Localidad, Comunidad Autónoma, España, Comunidad Europea, Comunidad Internacional**)”.*

De l'apartat d'objectius generals en destaquem dos que concreten aquestes opcions espacials:

“1. Identificar y apreciar críticamente los rasgos distintivos de las comunidades a las que pertenece (Localidad, Comunidad Autónoma, España, Europa) participando en proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes...”

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria*, Madrid 1989. p. 278

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ibid.*, p. 278

5. Identificar y analizar a diferentes escalas (Localidad, Comunidad Autónoma, España, Europa, Mundo) las relaciones que las sociedades humanas establecen con el medio físico en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales...¹³

Més endavant, a la presentació de l'eix temàtic sobre el món actual, es fa referència al fet que, pels continguts concrets de cada bloc:

“...se ha considerado necesario respetar un criterio de equilibrio entre las distintas escalas espaciales”¹⁴

També en aquest cas trobem algunes referències espacials a l'apartat d'orientacions didàctiques i per l'avaluació. Per exemple, quan tracta el mètode de projectes d'investigació com a un cas particular de les estratègies d'indagació, planteja la idoneïtat de l'entorn local com a àmbit de la recerca.

Quan parla de la motivació indica que:

“...aunque los temas más cercanos a la experiencia del alumno son muy motivadores, también lo son los temas lejanos y exóticos.”¹⁵

A les orientacions específiques de l'eix temàtic “Sociedad y Territorio” s'insisteix en la idea de l'articulació de diferents escales:

“ dado que el conjunto de relaciones que articulan el espacio se producen a diversas escalas geográficas, el estudio de

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p.287

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid.,p.290

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid.,p. 335

los diferentes bloques de contenido que configuran el eje debe desarrollarse también a diferentes escalas (local y comarcal, autonómica, estatal, europea y mundial) y atendiendo tanto a los ámbitos que estén dentro de la experiencia directa de los jóvenes como a los relativamente desconocidos para ellos.

*Vivimos hoy el proceso de constitución de un verdadero sistema mundial...Esto significa que el espacio próximo y vivido se ve cada vez más influido por la actuación de factores externos.*¹⁶

Tot i això no es renuncia al tractament de l'entorn com a recurs i com a camp de recerca. En aquest sentit s'aporta una conceptualització de l'entorn.

*“El entorno posee un alto valor desde el punto de vista educativo como campo de interés y de experiencias cercanas a los alumnos y alumnas. No puede ser reducido a lo próximo a ellos, puesto que los adolescentes entran en contacto con la realidad por otros medios indirectos que les van proporcionando una gran experiencia.”*¹⁷

Tanmateix es considera que l'entorn proper aporta importants avantatges a l'àrea: com a element motivador; com a medi per la realització de projectes de recerca; per l'educació ambiental; com a facilitador d'experiències interdisciplinàries; i com a estratègia per aprendre a apreciar la conservació del patrimoni natural, històric, artístic i cultural. Per tot això es considera que facilita un coneixement

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p. 346

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ibid., p. 360

crític, la integració de l'alumnat en el seu entorn social, i l'ajuda a assumir responsabilitats i drets com a ciutadans¹⁸.

4.2.2. El Currículum d'Educació Secundària de la Generalitat de Catalunya

En la introducció d'aquest document es defineix com a finalitat de l'aprenentatge de la matèria:

*“fer conèixer els principals problemes del **món actual**, analitzar els fenòmens que tenen lloc en el territori com a resultat de la interacció dels agents humans i naturals, comprendre el funcionament bàsic de les societats humanes en el present i en el passat i copsar... la causalitat múltiple dels fenòmens socials”*

Segons aquesta definició, hauriem d'entendre que l'àmbit espacial de l'aprenentatge ha de ser el món. No obstant això, entre els objectius generals hi ha referències tant al **medi immediat** com al **món**. Així, es planteja que el coneixement social ha de servir per:

*“obtenir el coneixement dels drets i deures en els **àmbits socials més immediats**; valorar les repercussions de les activitats humanes en el **medi**... i conèixer la cultura de la **tradició pròpia**”*

També s'indica que el coneixement social constitueix un suport bàsic per comprendre:

¹⁸ Una visió general d'aquesta àrea curricular nova pot llegir-se a: **VVAA** 1990 'Geografía, Historia y Ciencias Sociales. El diseño curricular base', *Cuadernos de Pedagogía* 178: 8-15.

*“...la naturalesa del conflicte en el **món d’avui**, les **relacions nord-sud**, la diversitat de les cultures actuals al **planeta**”*

En identificar els alumnes es dibuixa una perspectiva identitarista d’estructura en creixement concèntric.

*“Les Ciències Socials van adreçades a unes persones, que són els joves i les joves, ciutadans d’una nació particular (**Catalunya**), emmarcada en un Estat (**Espanya**), en una identitat genèrica (**crisiano-occidental**) dins d’un **món** on s’articulen altres cosmovisions i identitats.*

***Catalunya** és el medi nacional per a aquests futurs ciutadans i ciutadanes adults; per tant, les característiques plurals i diverses de la **nació catalana**, també la seva història, vertebrèn i són presents de manera irrenunciable en la configuració dels continguts de l’àrea com a una expressió de la **identitat pròpia**”¹⁹*

A partir d’aquí s’aventura una definició d’entorn, terme que se sol utilitzar com a equivalent a medi:

*“Des d’aquesta identitat caldrà analitzar l’**entorn**, entès com els **espais més propers i físicament perceptibles** d’una manera directa, i també com l’**ampli conjunt d’informació percebuda pels mitjans de comunicació** i l’espectre de valors que se’n deriva”*

En l’apartat corresponent a *Humanitat i Medi Físic* es fa referència diverses vegades a la necessitat de contemplar els conceptes històrics i geogràfics a diferents escales espacials.

¹⁹ GENERALITAT DE CATALUNYA Departament d’Ensenyament. Currículum. Educació Secundària. Barcelona: 1993. p. 30

4.2. Dissenys curriculars i nivells de concreció

En la interpretació i valoració d'aquesta anàlisi s'ha de tenir en compte que els dissenys curriculars són propostes obertes que s'entenen com a nivells de successiva concreció. Això vol dir que, en certa manera, els dissenys de les comunitats autònomes assumeixen les concepcions dels del Ministeri i les concreten més específicament en el seu document.

Tenint això en compte podem afirmar que:

- En els quatre documents es fa una valoració positiva del medi local que, tot i que s'emfatitza molt més a la Primària, és també present a la Secundària.
- En cap document es fa referència al medi local com a criteri de selecció de continguts, sinó que se'l valora com a espai de vida i significació dels alumnes i espai on poder realitzar recerques.
- En els quatre documents es fa referència als components propers i llunyans del medi dels alumnes.
- A tots els documents, excepte al de Primària de la Generalitat, es fa referència a la necessitat d'alternar escales.
- A tots els documents, excepte al de Primària del Ministeri, hi ha una preocupació per la definició de la dimensió espacial atenent als territoris de cada administració i, en el cas dels documents autonòmics, per garantir la presència de continguts propis.

Per tot això els documents trasllueixen les preocupacions de la didàctica que hem vist en el capítol anterior i que constitueixen el marc

institucional en què s'han produït les pràctiques educatives, fins a l'actualitat.

Fins aquí hem fet una revisió de les diferents formes com la pedagogia i la didàctica de les ciències socials han conceptualitzat l'estudi del medi, des dels inicis de l'empirisme fins als inicis dels anys noranta. En els capítols següents abordarem l'anàlisi d'un triple punt de ruptura, social, pedagògica i de les ciències socials, que defineix el context en què avui podem interpretar la funció didàctica del medi local.

