

CAPÍTOL 5.

LA RUPTURA SOCIOLÒGICA:

EXPERIÈNCIA, APRENTATGE I PARTICIPACIÓ SOCIAL EN LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ.

Durant les dues les darreres dècades, la humanitat està experimentant un canvi de gran abast. La revolució digital, la globalització de l'economia i l'emergència de la societat de la informació configuren la trama d'una discontinuïtat en el transcurs de la història.

El final del segle XX s'ha vist immers en una sèrie de canvis que afecten la societat en profunditat. Sota la imatge emblemàtica de la caiguda del mur de Berlín es desenvolupen una sèrie de processos de canvi tecnològic, econòmic, social i polític que es produeixen de manera sistèmica i accelerada, les conseqüències dels quals no estem encara en condicions d'avaluar¹.

En aquest context, l'educació no pot deixar d'estar sotmesa a canvis de gran profunditat que l'afecten a diferents nivells. En aquest capítol em centraré en l'anàlisi dels aspectes d'aquest canvi que afecten més directament a la qüestió del medi local com a escala d'anàlisi de l'aprenentatge social. En aquest sentit, cal subratllar tres elements que incideixen directament en el caràcter de l'experiència social dels nens i de les nenes: la disminució de l'experiència directa, viscuda a partir de la interacció espontània amb l'entorn; la substitució de l'experiència directa per l'experiència tecnològicament mediada, especialment per la incidència dels mitjans de comunicació i els productes multimèdia d'entreteniment; i, finalment, el canvi del predomini de la paraula pel

¹ **CASTELLS, M.** 1997 *La era de la información: economía, sociedad, cultura. El poder de la identidad*, Vol. 2, Madrid: Alianza Editorial.

predomini de la imatge en la forma com es conceptualitza aquesta experiència.

Davant d'aquests fets s'evidencien les trampes de l'anomenada societat de la informació i es reivindica la necessitat que aquesta assoleixi el caràcter, no només de societat del coneixement, sinó de societat de l'aprenentatge. És el moment en què l'educació es situa en primer pla de l'interès social i polític².

5.1. La gran ciutat i l'experiència infantil

La creixent situació d'aïllament i pèrdua d'autonomia dels infants en el món de les grans ciutats és un element clau a tenir en compte a l'hora d'avaluar els canvis en l'experiència espontània dels nois i noies.

Aquesta situació no és recent, sinó que s'ha anat produint al llarg del segle XX en paral·lel al procés d'industrialització i al creixement de les ciutats. Mirem com ho analitzava Celestin Freinet al final de la dècada dels 50:

“A començament de segle, el medi social, tant a ciutat com a pagès, era com una gran família, amb els seus imperatius, però també amb les seves indulgències.

“De mica en mica, sota l'efecte, sobretot, de la industrialització accelerada, aquest medi s'ha fet malbé fins al punt que l'infant no hi té lloc.

Les grans concentracions industrials han fet sorgir, per reemplaçar els vells tuguris, edificis sistemàtics, massa exigus, sonors, sense dependències, sense espais verds, on

² GIDDENS, A. 1999 *La tercera via*, Madrid: Tauros.

els individus, i més particularment la quitxalla, no troben el lloc a la seva mesura... El carrer ja no és per als infants ni per als joves; pertany exclusivament als vehicles motoritzats; el camp és massa lluny(...)

S'ha acabat el temps que l'ambient era favorable, que els adults s'interessaven per la vida del barri, per la vida dels infants... D'ara endavant, per la força de les coses, l'infant és l'enemic.³

A les acaballes del segle, aquesta situació, aquesta soledat de l'infant a la ciutat, no ha fet més que agreujar-se. La ciutat metropolitana, difusa, amb espais segregats socialment i especialitzats funcionalment, ofereix a les famílies un entorn on el ritme temporal de la vida quotidiana i la dissociació espacial en la qual es realitzen les diferents funcions – viure, anar a comprar, anar a treballar – es resolen en una sempre major pèrdua d'autonomia i en un aïllament creixent pels nens i les nenes, que allargassa la seva dependència fins a edats cada cop més elevades.

La soledat del nen urbà, la seva manca d'autonomia i les conseqüències negatives d'aquest fet pel seu desenvolupament han estat àmpliament denunciades⁴. A mesura que els carrers s'han cobert d'asfalt i s'han omplert de cotxes, han anat perdent el seu caràcter de lloc de trobada de la gent, de lloc de socialització i, per als més joves, espai de joc, d'exploració i aventura⁵.

³ FREINET, C. 1972 *La formació de la infància i de la joventut*, Barcelona: Ed. Laia, p.13

⁴ BISQUERT, J. 1982 *El niño y la ciudad*, Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.; TONUCCI, F. 1994 *La solitud de l'infant*, Barcelona: Barcanova

⁵ BLONDEL, A. S. L. 1994 *Un siècle passe*, Paris: Éditions Carré.

Tot i que és evident que els nens i les nenes “usen” la ciutat, Indovina defineix així l'experiència urbana que han perdut:

“Per experiència urbana entenem una pràctica àmplia de la ciutat, una “freqüentació” continuada i autònoma. No ens referim als nens-paquets que, entaforats en un cotxe, són traslladats pel trànsit ciutadà d'un lloc a l'altre. Ni molt menys a visites guiades que, tot i ser útils, permeten una pràctica de la ciutat força minsa. Ni tampoc a l'abandó al carrer. Més aviat ens referim a experiències directes, autònomes, segures i integrades socialment, en les quals l'èxtasi provocat per la independència i l'autonomia s'enllaça amb la curiositat, la sorpresa, la meravella i, també, la preocupació. Fins i tot amb la por, allà on hi hagi percepció d'un control difús que limita però atorga seguretat..”⁶

Aquesta experiència, exempta de tot caràcter formal o institucional, té la capacitat de desenvolupar elements de defensa i desconfiança, però també de disponibilitat respecte als altres; dóna la possibilitat d'experimentar l'evasió de les normes de comportament i, alhora, l'existència d'un control social que representa seguretat i pertinença; permet el descobriment i l'exploració de límits i fronteres espacials que es van desplaçant amb l'edat i que ajuden a estructurar un mapa mental propi; permet també el contacte directe amb les diferències socials com a experiència de convivència; i, finalment, enriqueix extraordinàriament les possibilitats de percepció dels llocs i el desenvolupament d'actituds de curiositat i respecte envers les seves diferències i la seva història.

⁶ **INDOVINA, F.** 1995 'Città/bambini, una simbiosi', in LA CLEDA F. (ed) Bambini per estrada, Milano: Franco Angeli. Traduït a : La ciutat a la fi del mil·lenni. Un nou context educatiu. IV Jornades Barcelona a l'escola. IMEB, Ajuntament de Barcelona. 1995

Els desplaçaments en cotxe, els llargs horaris en activitats extraescolars institucionalitzades, i les moltes hores passades en soledat davant del televisor o de la consola de jocs han disminuït les possibilitats dels nens i nenes de freqüentar la ciutat en aquest sentit.

Un estudi realitzat a la ciutat de Barcelona⁷ ens diu que el 82,6% dels infants d'1 a 12 anys de la ciutat de Barcelona declaren veure diàriament la televisió, mentre que només un 12,6 % declaren passejar diàriament i un 17,8% declaren jugar amb jocs diàriament. Un cas a part mereix l'activitat de lectura com a activitat cultural i d'esbarjo, ja que segons aquesta enquesta, només el 25,1% dels infants llegeixen diàriament mentre que un 46,8 % declaren no llegir mai.

Mirar la televisió és l'activitat diària preferent. Els nens i nenes de 13 a 15 anys hi dediquen una mitja de 2,10 hores diàries durant la setmana i 3,45 hores diàries durant el cap de setmana, la qual cosa suposa 17,40 hores setmanals. Tot i la seva importància, aquesta xifra sembla no estar gaire lluny⁸ de la xifra habitual que es dona en altres estudis.

Les conseqüències d'aquesta preponderància de la televisió cal considerar-les a tres nivells. En primer lloc, el temps que els nens i nenes utilitzen veient la televisió és temps que no tenen per fer altres activitats. El caràcter unidireccional de la televisió els priva de l'acció i

⁷ **VILA, I.** 1999 'L'ús del temps de la infància i l'adolescència d'1 a 17 anys de la ciutat de Barcelona', in **VVAA** (ed) *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, Vol. 2, Barcelona: Ajuntament de barcelona. Institut d'Educació.

⁸ Altres estadístiques més recents donen xifres semblants que es situen entre les 2,50 hores i les 3 h diàries (**MARINSTANY, G.** 2003 'Educar en comunicació, assignatura pendent', <<http://www.Aulamedia.org>> Consulta 6 d'agost 2003). Sembla que aquesta dada es manté en el temps ja que a l'estudi realitzat per Mercè Mach el 1985 sobre els hàbits de temps lliure a partir d'una enquesta feta a 596 nois i noies de les Corts i 829 de Nou Barris, la xifra obtinguda era de 20 a 25 hores setmanals. (Citat per **COLOMER, J.** 1987 'El nen urbà', *El món* 295: 8-15.)

de la interacció amb el medi i, per tant, d'aquells aprenentatges que podrien dur a terme a partir de la seva iniciativa i de la gestió de projectes personals. La contemplació de la televisió és una activitat passiva. En segon lloc, el fet que la televisió representi la principal finestra a través de la qual els nens i les nenes observen el món els priva d'una visió més directa o, si més no, més diversificada pel que fa als filtres. La visió del món a través de la televisió sotmet a les nenes i nens a un procés d'homogeneïtzació cultural. Finalment, el contingut de molts programes i especialment de la publicitat actua com a difusor de valors basats en el consum, l'individualisme i, en el pitjor dels casos, de la violència i la dominació. La televisió, que tant profusament contempen els nens i les nenes, és un agent intensament "deseducador".

Contrastant amb aquesta dedicació a la contemplació de la televisió, en la distribució del temps dels nens i nenes hi ha una reducció dràstica del temps d'oci lliurement gestionat. Les activitats institucionalment planificades –escola, activitats extraescolars, esplais, esports, etc.- ocupen el 53,11% del temps dels infants i adolescents d'1 a 17 anys, mentre que les activitats lliures ocupen només el 17,88 % del temps⁹.

Tan si aquesta situació és generada pel desig de les famílies d'atorgar el màxim de formació als seus fills o per la necessitat de guardar els nens i nenes durant l'horari de treball dels pares, el fet és que els infants estan sotmesos a una sobreplanificació de la seva activitat.

Aquest fet, acompanyat de la por a la inseguretat i als perills que comporta el carrer, es projecta en l'empobriment de l'experiència

⁹ Elaboració pròpia a partir de l'estudi d' I Vila citat anteriorment. La dada sobre "activitat lliure" s'ha obtingut sumant les d'oci lliure, visites a amics i familiars, sortir de compres o de copes i jugar amb màquines. Cal destacar que l'activitat recollida com a oci lliure arriba només al 3,22%.

urbana tal com l'hem definit anteriorment. Quan no estan sols, els nens urbans es veuen segregats dels contextos intergeneracionals, aïllats en espais especialitzats pel seu ús, protegits, vigilats i mancats de la llibertat que els hauria de permetre gestionar el seu temps i les seves experiències de manera autònoma. I en aquest constrenyiment, l'empobriment de l'experiència, la simplificació de la realitat, redueix l'aprenentatge de la iniciativa, la convivència i la responsabilitat individual. La "manca de carrer" escatima als nens i nenes ocasions per desenvolupar la responsabilitat d'arriscar-se; la capacitat de prendre decisions, de mesurar les seves conseqüències; l'habilitat d'establir aliances, la força per superar decepcions i petites traïdories, la valentia d'afrontar el desconegut.

Darrerament, el mercat ha afavorit l'aparició de noves estructures de confinament, cura i vigilància dels infants que es caracteritzen per un cert caràcter de no-llocs. Em refereixo a tota la varietat de "*parcs feliços*", *globulàndies* i bars infantils especialitzats, que han anat apareixent als barris i sobretot als centres comercials de les àrees suburbanes.

Sembla ser que a altres països del que anomenem el món desenvolupat, la situació no és gaire diferent. A part de l'augment dels problemes derivats de l'aparició de bosses de pobresa i marginació que afecten especialment a la infància¹⁰, els problemes que afecten els nens tenen el seu origen en la seva soledat i el seu aïllament. A les desdibuixades àrees periurbanes dels EEUU, els joves defugen els carrers degradats o convertits en autopistes i es refugien per fer "hanging out"¹¹ als vigilats i esterilitzats espais dels *shopping mall*; a

¹⁰ HEWLETT, S. A. 1993 *Child Neglect in Rich Societies*. CHOMSKY, N. 1997 *La lucha de clases*, Barcelona: Crítica. p.40

¹¹ Expressió que significa vagarejar pel carrer

ToKyo, on el trajecte de casa a l'escola i de l'escola a casa pot arribar a ocupar dues hores diàries, la manca de llibertat i d'activitat no pauta dels infants i la manca d'espai individual es manifesta en una acusada debilitat física i en alteracions de la conducta que arriben als actes de violència a l'escola i a un creixent nombre de suïcidis entre els més joves¹².

Aquesta “manca de ciutat” s'accentua en les noves formes d'urbanització difusa que tendeixen a crear espais tancats, vigilats i protegits. Són els *condominios*, els *village* o les urbanitzacions; formes de no-ciutat en les quals l'espai comú deixa de ser espai públic. Piero Zanini recull a la seva obra “Significati del confine” un suggerent relat que projecta un reflex freudià sobre la privació de l'experiència urbana¹³.

Els fets transcorren a Pangbourne Village, -literalment “vila sense patiments”- un complex residencial als afores de Londres, a tota prova de seguretat. “Cap estrany pot franquejar les barreres del Village sense haver concertat prèviament una cita i l'accés a les cases és constantment controlat per telecàmeres teledirigides”. La urbanització és un complex residencial especialment dissenyat per garantir als qui hi viuen el benestar i la felicitat que només s'obtenen en trobar-se entre iguals i deixar a fora tota la misèria.

Però un dia tots els adults que treballaven o vivien a Pangbourne Village són trobats morts, mentre que els seus fills semblen haver desaparegut per art d'encantament. Tot i les llargues indagacions i les nombroses hipòtesis, la policia no aconsegueix aclarir el misteri. Tanmateix, un policia observa que no es pot sortir ni entrar del Village

¹² **LA CECLA, F.** (ed) 1995 *Bambini per strada*, Milà: Franco Angeli.

¹³ **BALLARD J.G.** “Un gioco da bambini” Milà, Anabasi, 1993 citat per **ZANINI, P.** 1997 *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Mila: Bruno Mondadori.

sense ser vist i comença a sospitar dels infants. Només un psiquiatre encarregat d'ajudar a la investigació aconseguirà demostrar la complicada seqüència de delictes comesos pels nens abans de fugir.

Quin era el mòbil? “ Crec que els homicidis no van ser més que l'expressió extrema d'un procés d'estranyament de l'exterior a què els infants estaven sotmesos des de feia mesos, o potser des de feia anys... Aquests nens vivien en un estat molt semblant a la privació sensorial. Lluny d'odiar-los, mentre mataven els pares, només veien en ells l'últim obstacle per reconquistar la seva pròpia identitat”

Retornar la ciutat als infants com a espai d'experiència i socialització és una necessitat urgent que implica repensar la ciutat i fer-la més habitable per a tot hom. És per això que es diu que els infants són un indicador de la qualitat de vida a la ciutat.

“Hay que proyectar nuevamente la ciudad... Es preciso pensarla de nuevo ante todo como ambiente humano, en cuyo seno los hombres de cualquier edad puedan hallar lugares para vivir: oasis de privacy, rincones de socialidad,, condiciones de vida ecológica y psicológicamente sanas, ocasiones variadas de maduración cultural y civil”¹⁴

5.2. La ruptura experiencial: real versus virtual

L'altra cara de la moneda d'aquesta pèrdua d'experiència real és l'augment del temps i l'espai mental dedicat a experiències tecnològicament mediades, relacionades amb la televisió, les consoles de jocs, els “tamagochi” i tota mena d'invents que ofereix el mercat¹⁵ i

¹⁴ **GENNARI, M.** 1998 *Semántica de la ciudad y educación*, Barcelona: Herder.

¹⁵ Ja hem parlat anteriorment de la quantitat d'hores que dediquen els nens i nenes a veure la TV. En el mateix estudi, es diu que els nens i nenes d'1 a 17 anys dediquen

que van sempre en el sentit de substituir l'experiència sobre la realitat per l'experiència virtual. Aquest fet, encara no prou estudiat haurà de tenir conseqüències en la forma com els nens i nenes aprenen a representar-se la realitat social.

Pel que fa a la incidència dels mitjans de comunicació, el procés és molt evident. El poder polític que suposen, la capacitat d'incidència que els confereixen les noves tecnologies i les seves connexions amb el món del poder econòmic determinen una situació de prevalença en què la comunicació, és a dir, el missatge dirigit, amb una voluntat de l'emissor d'incidir en el receptor, s'imposa i substitueix a la informació.

La necessitat de captar, incidir i convèncer els receptors fa que la comunicació adopti de manera creixent la retòrica de la publicitat. Els missatges han de ser senzills, ràpids, fraccionals i dirigits prioritàriament als sentits i a les emocions¹⁶. D'altra banda, l'allau d'informació a la qual, en teoria, es té accés, fa que es desvaloritzi tot allò que requereix temps i que s'acrediti el "*fast thinking*" com a model comunicatiu¹⁷ i el "*zapping*" com a model de consum cultural.

entre un 0,6 i un 7,2% del seu temps a jugar amb màquines. **VILA, I.** 1999 '*L'ús del temps de la infància i l'adolescència d'1 a 17 anys de la ciutat de Barcelona*' Per una ciutat compromesa amb l'educació, Vol. 2, Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació.

¹⁶ **RAMONET, I.** 1999 '*Els límits dels mitjans de comunicació*'. Conferència pronunciada al curs: *Els límits del món*, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona: Apunts personals.

¹⁷ Aquesta denominació produeix no tant del "Fast food" com del "Fast art" que s'acredita perquè el fet de produir a gran velocitat allibera la creativitat perquè impedeix la reflexió. De Pollock a Tàpies hi ha una línia de pintors que han reivindicat aquesta velocitat alliberadora d'una creativitat no reflexiva.

Finalment, la desmesurada importància que arriben a assolir els mitjans de comunicació distorsiona la capacitat de conceptualització del món que té el ciutadà, tant per la capacitat que tenen els mitjans de “crear” realitat, com per l’efecte de “censura democràtica” que produeix la confusió creada per un excés d’informació. Exemples com les relacions entre els mitjans de comunicació, l’opinió pública i les decisions politico-militars preses en les darreres guerres “humanitàries” i “preventives”, donen la mesura de la importància d’aquests factors en la nova societat.

D’altra banda, la indústria del multimèdia posa a disposició dels nens i nenes una bateria de jocs d’ordinador i consoles de jocs – Play Station, X-Game, Dreamcast, etc. - que els fan passar molt temps atrapats davant de la pantalla i els confereixen una gran habilitat en els procediments i recursos relacionats amb el seu ús.

En definitiva tot sembla apuntar al fet que la penetració de les noves tecnologies entre els joves adolescents es fa a través de productes empaquetats, sobretot d’entreteniment, i molt menys a través de la xarxa.¹⁸

Així, tot i que aquesta penetració és encara relativament baixa i molt desigual, veiem que l’experiència dels nois i de les noies es va entenent als espais de la realitat virtual.

Segons ens diuen els experts, la realitat d’allò virtual, amb les seves virtuts i els seus abismes canvia profundament l’experiència sobre l’espai i sobre les interaccions socials que s’hi produeixen. La singularitat d’aquesta nova realitat rau en el fet que és a la vegada sensible i intel·ligible; màquina idealista o neoplàtonica, però també

¹⁸ PRATS, J. 2002 ‘Internet en las aulas de educación secundaria’, *Íber* 31: 7-15.

realista i no aristotèlica i per això pot servir com a eina per al somni i la creació, però també, i al mateix temps, com a eina per a l'acció¹⁹.

Els espais que crea aquesta realitat virtual són espais d'informació pura, que depenen de nosaltres i de la nostra manera d'utilitzar-los per la seva existència. Es poden fullejar com un llibre o contemplar com un paisatge; ens hi podem perdre sense intenció ni sentit o ens podem dirigir a un objectiu amb precisió i agudeses.

En la seva definició de la realitat virtual, Philippe Quéau analitza els nous reptes que es plantegen a la constitució del jo i a les relacions amb els altres. Aquests problemes estan relacionats amb la unitat personal un cop el jo es duplica i es converteix en una imatge que viatja per la xarxa; aquests problemes acaben derivant en problemes de redefinició dels drets i els deures de les persones en les comunitats virtuals. Entre els canvis que això suposa ocupen un lloc important els que tenen a veure amb les nocions de veïnatge; els veïnatsges simbòlics y virtuals van substituint progressivament els veïnatsges geogràfics reals, basats en la proximitat física.

Per aquest autor el problema més agut que es genera és el del retorn a allò real, és a dir com operar la integració de l'experiència virtual en allò real. Quin tipus de transferència es produeix en el moment de treure's el casc o de desconnectar el simulador i retrobar-se amb el món físic? L'apreciació del món real, la qualitat de la trobada amb els altres, en surt enfortida o danyada?

Encara sabem poc sobre les conseqüències d'aquestes experiències sobre l'aprenentatge i sobre el desenvolupament moral, però una observació superficial permet observar com:

¹⁹ **QUÉAU, P.** 1995 *Lo virtual. Virtudes y vértigos*, Barcelona Buenos Aires Mexico: Ediciones Paidós.

1. La importància econòmica dels productes de lleure utilitzant les noves tecnologies – videojocs, consoles de jocs, etc. – i els seus processos de producció i distribució sota els criteris del mercat, els sotmeten a les mateixes condicions que porten a tots els camps de la indústria destinada a la cultura de masses a produir productes que, per tal d'assolir el segment majoritari del mercat, s'adrecen a les facetes més simples i primàries de la població. El recurs a la violència, la competitivitat i la simplicitat dels continguts estan en la base de molts d'aquests productes.²⁰
2. Els jocs de més difusió que utilitzen la realitat virtual, tenen un gran atractiu per molts nois i noies, creen una certa addicció i promouen un tipus d'activitat cinètica, basada en la capacitat de reflexes a

²⁰ Jocs *leaders* al mercat són per exemple la sèrie “Tomb Raider”, que inclou un guió d'aventura amb gran nombre d'efectes especials i escenes d'acció violenta, o altres que simulen carreres de cotxes, com el “Demolition Racer” i obliguen els participants a realitzar infraccions que provoquen accidents, per exemple conduir en contra direcció. Aquests jocs solen estar basats en un tipus d'aventura on el suport narratiu és un feble pretext sobre el qual projectar imatges de gran potència, sovint violentes, en mig de les quals el jugador és convidat a identificar-se amb algun personatge i participar en l'acció violenta per tal de sobreviure i avançar en el seu camí. Poden consultar-se a [http://www core-desing.com](http://www.core-desing.com); <http://www.tomraider.com>; <http://www.infogrames.com>. Al costat d'aquests, trobem altres jocs de caràcter estrictament lúdic i de gran qualitat, que utilitzen esquemes d'aventura pormovent valors positius. Malhauradament, però, aquest tipus de jocs són minoritaris i tenen moltes dificultats per fer-se un lloc als circuits de distribució. Pot consultar-se per exemple <http://www.bcnmultimedia.com>. Aquesta situació porta al fet que a tot Europa i també als E.E.U.U., organismes oficials i associacions civils estiguin promovent decàlegs i codis ètics per l'autoregulació d'aquests tipus de productes. A Catalunya, el C.A.C. està promovent la realització d'un “Llibre Blanc de l'Educació en Mitjans Audiovisuais” dirigit per Victòria Camps, que es refereix tant als productes empaquetats com a la T.V. i Internet i que ha de constituir un referent per a les famílies, per als mitjans i per als realitzadors de continguts sobre l'impacte dels audiovisuals en l'educació en valors dels nens i els joves.

donar una resposta ràpida, de manera no racional, a estímuls visuals en els sentit del “fast thinking”.

3. En el cas de productes més elaborats pel que fa als continguts, ens trobem amb discursos mecanicistes que reproduïxen de manera esquemàtica el discurs dominant²¹ contribuint a donar una lectura simplista de la realitat que és el correlat del pensament únic portat al món del joc.
4. La transferència de les necessitats simbòliques de realitzar activitats agonístiques i d'assumir riscos a la realitat virtual inhibeix la necessitat d'avaluar les conseqüències de les decisions que es prenen i de les accions que es realitzen. Al món físic no es pot reiniciar la partida.
5. La quantitat de temps que passen els nois i noies immersos en activitats virtuals és inversament proporcional a les seves possibilitats d'establir llaços d'experiència i comunicació amb el món de les persones i de la naturalesa física.

Tot això indica, en definitiva, que ens trobem davant d'un canvi social i cultural en què els joves adolescents usen cada cop més la tecnologia per desterritorialitzar la seva experiència i ampliar-la enormement. Aquesta ampliació inclou l'experiència en l'espai de la realitat virtual i el creixement de les comunicacions amb espais més o menys llunyans.

²¹ És evident que aquesta afirmació hauria de ser matitzada en un estudi més ampli. Diria que hi ha una gradació que va dels productes més simples a altres més elaborats entre els quals hi hauria el Sim City, Capitalismo Plus, les sèries Impair i Caesar. També hi ha tot un món d'intents d'utilitzar la tècnica dels jocs de simulació de caràcter virtual com a instruments educatius, tot i que les seves realitzacions són encara molt limitades. Això es deu al fet que han de desenvolupar-se en unes condicions de producció i distribució al mercat que els impedeixen ser competitius respecte als productes de consum de masses.

Sembla evident que aquestes noves formes d'experiència configuren noves formes de conceptualització, sobretot perquè recuperen la imatge com a forma dominant de comunicació.

5.3. L'ull utòpic: el primat de la imatge

Un enfocament diferent de les dificultats que tenen els nois i les noies per conceptualitzar l'experiència a la llum dels sabers de la ciència, prové del pes absolut de la imatge en el món de la comunicació i la informació. Els nostres alumnes pertanyen a unes de les primeres generacions de la humanitat que construeixen la seva experiència sumant a l'experiència estètica i a l'experiència lingüística, una experiència icònica d'importància creixent.

La presència massiva i quotidiana de l'experiència icònica en el nostre món li fa perdre el caràcter d'experiència estètica i ritual que tenia en el cas de la pintura i la converteix en un referent de la nostra manera d'entendre el món. Walter Benjamin fou el primer a fer notar que el cinema provoca transformacions en la comprensió política del ciutadà. I no només en la seva comprensió política. Des de la seva aparició, ara fa cent anys, el cinema es constitueix en un nou element a través del qual l'home es representa el món que té al seu voltant²².

D'aquesta afirmació arrenca una hipòtesi raonable en el camp de la filosofia de la cultura segons la qual el gir que implica l'aparició de la cultura de la imatge a principis del S XX té unes repercussions a nivell de l'estructura i la configuració del pensament només comparables al

²² **BENJAMIN, W.** 1993 *La obra de arte en la época de su reproducción técnica*, Barcelona: Edicions 62 Península.

salt que es va produir en temps de Plató, quan el pensament occidental va néixer en relació a l'aparició de l'escriptura fonètica²³.

Aquesta hipòtesi comportaria un problema de gran rellevància per l'educació i la didàctica. Així com la humanitat ha trigat gairebé 2.000 anys a donar a tots, o gairebé tots els ciutadans²⁴, els instruments de representació i significació de la realitat en la cultura a partir de la paraula i l'escriptura fonètica, en aquest moment s'estaria produint una nova frontera, un nou analfabetisme funcional, en el sentit que el ciutadà no té les claus d'interpretació dels mecanismes a través dels quals es transmet i es constitueix l'experiència: les imatges i, més enllà de les imatges, l'àudio-visual i el multimèdia.

Intentant la reconceptualització del pensament des del món de la imatge, Deleuze defineix el concepte com :

²³ Dec aquestes idees a les classes de J. Morey al curs de doctorat de Filosofia de la cultura, "El debat de l'experiència: l'ull utòpic", basat en els textos de Gilles Deleuze, **DELEUZE, G.** 1994 *Imagen-movimiento: estudios sobre cine 1*, Barcelona: Paidós Ibèrica. i també **DELEUZE, G.** 1996 *Imagen-tiempo: estudios sobre cine 2*, Barcelona: Paidós Ibèrica. Per Deleuze la concepció de la imatge i del temps canvien profundament a partir de l'experiència utòpica que suposa el cinema. El *zom*, el *traveling* i el muntatge permeten a la ment humana "veure" el món d'una manera diferent a com el pot veure amb els ulls físics. Aquesta experiència obre el camp a una nova forma de pensar el món i a un canvi cultural de gran abast. L'exploració sobre els canvis en l'essència de la cultura occidental que suposa el pas de la cultura de l'escrit a la cultura del so i la imatge va ser plantejada també per McLuhan i ha donat lloc a posteriors reflexions, especialment en el camp de la pedagogia en l'obra de N. Postman (**MCLUHAN, M.** 1993 *La Galaxia Gutenberg*, Barcelona.; **POSTMAN, N.** 1990 *Divertim-nos fins a morir: discurs públic a l'època del "show-bussines"*, Vic: Eumo Editorial. I **POSTMAN, N.** 1999 *La desaparició de la infantesa*, Vic: Eumo Editorial.)

²⁴ Segons la UNESCO, l'any 2000 el 20,3% de la humanitat, i el 25,8 % de les dones del món eren analfabets i es preveu que el 2015 ho siguin encara un 15%, és a dir 799 milions de persones. <<http://www.uis.unesco.org/en.stats>> (consulta 5 de setembre del 2003).

“Un rostro que mira fuera de campo y dice: tengo miedo”

Amb aquesta frase Deleuze no només es fa ressò del debat entre empirisme i idealisme que recorre tota la història del pensament occidental, sinó que indueix del món de la imatge una nova forma d'estructurar el pensament. El concepte no és ja una supra-ordenació a partir de les seves notes, una paraula que s'abstreu d'altres paraules, sinó aquella part de la realitat, -“El tros de món” dirà Habermas- que necessitem per anar més enllà de l'observació de la imatge i poder-la explicar, interpretar, justificar, argumentar.

Aquesta definició de concepte ens remet a una reflexió central sobre els límits de l'experiència: el que veiem (dins del camp) ens dóna informació per interpretar el que no veiem (fora de camp). L'experiència d'allò que és real és limitada. Hi ha un món possible, del qual no tenim informació a través de l'experiència sensible, que està condicionant el que succeeix en el món que veiem. No cal dir que, tot i que s'ha d'anar molt en compte a no fer una adaptació reduccionista d'aquesta idea, pel geògraf, la possibilitat de la seva transferència al problema de l'escala resulta molt suggerent.

El concepte, per tant, és allò que ens dóna accés al que està més enllà de l'experiència que suposa la imatge. L'autonomia, entesa com la llibertat de l'individu per realitzar el seu projecte de vida, es juga en la possibilitat d'atorgar sentit a l'experiència icònica, és a dir de comprendre-la a partir de la seva conceptualització.

La qüestió que ara ens haurem de plantejar és quina relació hi ha entre aquesta conceptualització iconogràfica i la conceptualització verbal. És possible la substitució d'una per l'altra? Es pot pensar en imatges o bé el suport del pensament seguirà sent la paraula? És possible que la combinació del pensament que es vehicula en imatges, combinat amb el pensament que es vehicula amb paraules produeixin un nou salt en la capacitat de la ment humana?

Caldrà molta recerca i reflexió abans de poder apuntar algunes respostes a aquests interrogants. El que si que és clar és que la manera com es representen la realitat als nostres alumnes està fortament condicionada, tant pels aspectes positius, com pels negatius, per la seva immersió en el món de la imatge.

I el món de la imatge ja no és només el món de la fotografia o del cinema. La nova capacitat de la tecnologia multimèdia de crear realitat està produint una nova ruptura en el món de l'experiència.

Avui la imatge posseeix la capacitat de crear realitat de manera que a través d'ella l'ull humà pot veure per primera vegada imatges que no hauria vist mai a ull nu. D'altra banda, la integració de missatges textuais, sons i icònics en un mateix suport i la seva manipulació a través del moviment de càmera i del muntatge, permeten, primer al cine i més endavant a l'àudio-visual i al multimèdia, la creació d'una realitat susceptible de provocar una experiència, sense que aquesta realitat tingui un correlat en el món físic. Ha aparegut en escena el món de la realitat virtual.

Aquesta ruptura, sobre la qual el món del cinema i la literatura han projectat la seva imaginació²⁵ per jugar amb la confusió i substitució entre la realitat física i la realitat virtual, està ja envaint el temps i la ment d'una generació de joves i infants que, per primera vegada a la història de la humanitat, desenvolupen el seu pensament simbòlic, la seva imaginació i la seva capacitat d'exploració de la realitat tant en un

²⁵ Recordem films com *Blade Runner* (RITLEY SCOTT, 1982) i més recentment *El Show de Truman* (PETER WEIR 1998) o *The Matrix* (ANDY WACHOWSKI i LARRY WACHOWSKI, 1998).

context físic com en un context virtual basat preeminentment en la imatge²⁶.

El món virtual té, no només entre els nens, sinó també entre els adults, un ascendent màgic. La realitat virtual és la que atorga credibilitat a la realitat física.

L'observació d'un festival infantil permet veure fins a quin punt les ofertes lúdiques estan mediatitzades pel món de l'aparença, per la representació i per l'estètica del parc temàtic²⁷. Es simulen els escenaris -els nens entren en el món dels còmics-, es simula el risc – els nens poden escalar sense anar a la muntanya, baixar la tirolina sense que a sota hi hagi cap riu; esquiar sense neu; deixar-se arrossegat pels gossos que fan córrer el trineu sobre l'asfalt. També es simulen els valors. Tothom és bo. Tot és políticament correcte i les ONGS ofereixen bones accions a poc preu. És el *merchandising* de la solidaritat.

La trobada d'un gran nombre de persones fa que, sobretot, es simuli la participació. Les famílies amb els seus nens deambulen d'un lloc a l'altre, badant amb la passivitat de l'espectador. Els nens fan cua, un darrere l'altre, per participar en activitats individuals, sense interaccionar entre ells. El temps de les cues és molt llarg. Es cansen i fan *zapping* d'una cua a l'altra, transferint les habilitats apreses del món virtual a la realitat, en una inversió en la qual l'extraordinari és la realitat.

²⁶ Als E.E.U.U. aquesta situació ha començat a preocupar a algunes associacions de pares i a educadors que treballen per posar de manifest la necessitat de donar oportunitats d'aprenentatge en el món real (<http://www.realworld.org>).

²⁷ Aquesta descripció procedeix de l'observació de diferents festivals infantils organitzats en espais públics a Barcelona entre 1999 i 2002.

En aquest món, el màxim atractiu, la major emoció, s'obté en el moment en què s'ajunten els dos mons de la nostra esquizofrènia quotidiana. És el moment en què la imatge virtual quotidiana es fa excepcionalment real i l'estimat però intangible personatge dels dibuixos animats apareix davant nostre i ens dóna la mà. La màgia d'aquest fet subjuga a grans i petits. Per fer més real l'esdeveniment, els pares el congelen/consagren fent una fotografia del nen al costat del seu personatge estimat. El cercle màgic s'ha tancat i la icona feta realitat retorna així a la seva condició d'imatge. Però aquesta vegada el nen també estarà dins la imatge. Alcía ha passat a l'altra banda del mirall.

I per tancar el cercle, tota la família tornarà a casa per sentir-se més ciutadans al contemplar-se a la retransmissió en diferit que es farà de la festa. La realitat no és sinó és virtual. A les famílies els cal sortir al carrer per entrar en el món real, que és el que surt per la pantalla.

5.4. L'era de l'educació

Fins aquí hem vist com els canvis socials incideixen en la forma com els infants i els joves viuen i conceptulitzen les seves experiències. Per tot això, podem dir, sense por de deixar-nos arrossegat per la retòrica mediàtica, que l'impacte dels canvis socials del final del mil·lenni en el món de l'educació és, pot ser, un dels majors que ha conegut mai la història de la pedagogia.

Alguns dels grans canvis que ara es consoliden no són nous en la seva naturalesa sinó que ja s'havien anunciat amb la revolució industrial. Recordem la veu com sempre percussora de Dewey quan diu:

"Parece innecesario decir que hoy, han cambiado las circunstancias intelectuales y sociales.(...)El advenimiento del correo rápido y barato, de los viajes y transportes fáciles

y continuos, del telégrafo y el teléfono, la creación de bibliotecas, museos y clubs literarios, la difusión universal de material de lectura barato, diarios y revistas de todas clases y niveles, todo ello ha causado un cambio inmenso en el medio natural inmediato. Los valores de la vida y la civilización, en lugar de estar lejos, y por lo tanto ser inaccesibles, presionan al individuo - por lo menos en las ciudades - con inmensa urgencia y fuerza estimulante. Es más probable el hartazgo que la muerte por hambre: hay más congestión que falta de alimento intelectual²⁸."

La revolució digital generalitza i amplia aquests processos, projectant-los a una nova dimensió que té conseqüències d'ordre qualitatiu fins a tal punt que podem dir que el repte que afronta la humanitat és que la nova era sigui l'era de l'educació o l'era de la desaparició de l'home com a subjecte de la història.²⁹

És per això que des de diferents perspectives de pensament es coincideix a reclamar de l'educació un paper central en la constitució de la nova societat.

La forma com es configura el nou mode de producció en la societat informacional determina que la integració social a partir del món laboral estigui cada cop més condicionada per la formació de la persona, formació que d'altra banda no pot reduir-se a una etapa inicial de la

²⁸ **DEWEY, J.** 1965 *La educación hoy*, Buenos Aires: Losada., p.86

²⁹ L'home com a objecte d'estudi de la ciència i com a subjecte de la història és un fenomen relativament nou en el esdevenidor. Segons Foucault tal com va aparèixer al S. XVIII podria tornar a desaparèixer en els propers anys **FOUCAULT, M.** 1999 *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Madrid: Siglo XXI de España Editores.

vida de les persones sinó que ha de ser una formació al llarg de tota la vida³⁰.

El fet que el procés de producció estigui cada cop més lligat als sabers, implica que el desenvolupament econòmic dependrà cada com més de la formació de les persones. És en aquest sentit que pren especial rellevància el concepte d'educació com a inversió en "capital humà".

D'altra banda, la consolidació de la democràcia com a forma de govern adient al capitalisme avançat, planteja la necessitat de dotar a cada ciutadà de les competències necessàries per participar activament en el govern d'allò que és públic. Aquest punt, que desenvoluparé àmpliament en el capítol següent, serà una qüestió clau per definir l'educació per la ciutadania i la democràcia com a una de les principals finalitats del sistema educatiu.

Tanmateix, tot i aquest gran consens sobre la importància de l'educació, no està tan clar que la societat de la informació hagi d'esdevenir de manera espontània una societat educadora. Al contrari, sembla que a mesura que la informació es converteix en una font de riquesa, la discriminació social té, cada cop més, un fort component cultural i cognitiu³¹. La qüestió de fons que haurem de dirimir és la capacitat de la humanitat per aconseguir que la societat de la informació estigui al servei d'una major autonomia i llibertat de les persones o que esdevingui la societat de la "dolça submissió".

³⁰ **DELORS J.** (ed) 1996 *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

³¹ **FLECHA, R.** 1994 'Las nuevas desigualdades educativas', in CASTELLS M. y ot. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós Ibérica.

Per J. A. Marina³² la societat de la informació comporta una sèrie d'equívocs que per a ell constitueixen "el timo" de la societat de la informació:

- es presenta com a alliberadora quan en realitat està produint sistemes soterrats de domini i submissió
- sembla afavorir la igualtat i en realitat està produint o mantenint tot tipus de desigualtat
- aparenta estar al servei de l'ésser humà, però en realitat transmet una ideologia que converteix al sistema informàtic en autosuficient, important, diví, atorgant tota mena de poder a la totpoderosa xarxa, mentre que els homes queden reduïts a "meros servidors de la red, basura biogràfica intercambiable"

La simple accessibilitat a la informació no garanteix el coneixement. Ben al contrari, el coneixement que proporciona la xarxa té diferents tipus de problemes basats precisament en la gran quantitat d'informació a la qual podem accedir . Aquests problemes, que hauran de constituir-se en objectius d'aprenentatge, són:

1. **Com distingir allò que és rellevant d'allò que és irrellevant?**
Només té criteri per fer-ho qui té un saber prèviament elaborat.
2. **Com incorporar la informació obtinguda a la construcció de coneixements?** Disposar efectivament de la informació que hi ha a la xarxa vol dir tenir la capacitat d'incorporar-la als nostres propis esquemes de construcció del coneixement. En aquest sentit la nostra capacitat és molt limitada. L' home és un processador de textos molt lent.

³² **MARINA, J. A.** 1999 'El timo de la sociedad de la información', *Quaderns del CAC* 2: 3- 10.

3. **Com establir els temps necessaris per elaborar una informació rellevant i significativa ?** La urgència i la inabastabilitat de la informació disponible fan que valorem excessivament el temps i tendim a depreciar tot allò que requereix un temps, més o menys llarg d'elaboració. Es produeix un fraccionament de l'atenció, un zapping continuat que es resol en un coneixement sempre més banal, superficial i fraccionari. En relació amb aquest problema hi ha la pèrdua de la capacitat de mantenir l'atenció durant un temps continuat i la de perseverar en el treball fins a aconseguir una reflexió fonamentada.
4. **Com usar la informació al servei de projectes autònomament valorats i escollits?** La carrera per la descoberta de la intel·ligència artificial tendeix a tractar a l'home com a un sistema mecànic, determinista, programable, que no fa servir valors i que és estrictament utilitari.

Davant d'aquesta situació es produeix una vegada més la paradoxa: mentre que les noves tecnologies obren immenses possibilitats a la difusió de la informació, la mateixa pressió de la sobreinformació, el pes de la imatge i la pressió dels mitjans de comunicació dificulten, a la pràctica, que un nombre de persones creixent siguin capaces d'utilitzar la informació que tenen a l'abast per construir coneixements; encara més, podem sospitar o témer que la pressió de la informació en mans del mercat pot arribar a dificultar, més que no pas afavorir, que un nombre de persones cada vegada més gran estiguin en disposició d'utilitzar els sabers per accomplir unes finalitats pròpies autònomament elegides, valorades i realitzades.

5.5. L'apropiació de la xarxa

Els reptes que la Societat de la Informació planteja a l'educació i especialment a la construcció del coneixement social inclouen la necessitat de saber pensar i actuar a escala global. Com diu l'Informe Delors:

“La interdependència planetària i la globalització són grans fenòmens de la nostra època, que ja són actius i que marcaran el segle XXI amb les seves profundes empremtes... El risc més gran és que es produeixi una ruptura entre la minoria capaç de moure's en aquest nou món a punt d'obrir-se i una majoria sacsejada pels esdeveniments, incapaç d'influir en el destí col·lectiu, amb els consegüents riscos de retrocés democràtic i de revoltes múltiples³³”.

Per això, el procés educatiu no només ha d'ensenyar a pensar globalment per actuar localment, sinó que ha de promoure un pensament i un coneixement local-global que permeti al ciutadà ser subjecte de la història de la societat global.

Això vol dir posseir les eines i les capacitats per actuar i participar també a escala local-global; es a dir, apropiat-se de la xarxa.

En aquest sentit, és important considerar que el medi local és el llindar per on es passa al medi global, és el mirall a través del qual accedim a l'altra cara de la realitat. En certa manera podem dir que el medi local conté el medi global ja que és des del medi local que ens connectem i actuem globalment.

³³ **DELORS J.** (ed) 1996 *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya., p..43

Per tot això, si la societat de la informació ha de ser una societat democràtica ineludiblement haurà d'esdevenir una societat educadora, una societat en la qual l'aprenentatge està al servei de l'educació per la ciutadania democràtica; una societat en la qual les persones utilitzin la informació per construir coneixements utilitzables en processos de responsabilització i participació social a escala local i també a escala global .

Les dificultats que ha de superar un projecte d'aquesta mena es projecten sobre tres vectors:

- la reducció creixent d'experiències viscudes que suposin un correlat a les experiències virtuals.
- la distorsió sobre l' experiència espontània creada pels mitjans de comunicació.
- les noves dificultats estructurals que el món de la imatge dona a la conceptualització de l'experiència.
- el perill d'un fossat digital que limiti a uns quants la participació en la nova societat.

Com anirem veient, en tot això hi té un paper el medi local.

CAPÍTOL 6.

LA RUPTURA PEDAGÒGICA:

DIDÀCTICA DE LA GEOGRAFIA I EDUCACIÓ EN VALORS

Una nova societat planteja unes noves finalitats educatives, per això la segona ruptura que em plantejo és la ruptura pedagògica. Com hem vist, la nova societat posa en risc les formes habituals de la participació social i de la democràcia i en proporciona de noves. Al mateix temps, les formes tradicionals de socialització i de transmissió de valors entren en crisi, mentre que la transmissió d'informacions esclata en múltiples possibilitats.

Per tot això augmenta la demanda social que l'escola es comprometi a fons amb l'educació. Si a la societat industrial l'escola va acomplir sobretot un paper en la transmissió d'informacions sobre la ciència i la cultura, en la societat de la informació la seva funció principal ha de ser educar a la persona per saber integrar informacions, destreses i emocions en sabers que li permetin participar de manera crítica, responsable i autònoma en la societat. L'educació en valors i l'educació per la ciutadania i la democràcia estan en primer terme de tot projecte educatiu institucional.

Aquesta qüestió planteja a la didàctica la relació entre aprenentatge i desenvolupament moral; entre ciència i ètica; entre ensenyar i educar.

A la meua manera de veure, factors conjunturals com la dificultat que tenen els professors en la regulació de conflictes i el manteniment de la disciplina a les aules de secundària, al costat del repartiment dels temes i competències entre els diferents col·lectius de professionals que actuen en el sistema educatiu – psicòlegs, pedagogs i professors de matèries – està contribuint a crear un nou equívoc: la separació de

les activitats d'educació moral de les activitats d'aprenentatge acadèmic.

La ruptura pedagògica que es planteja és la necessitat de recombinar d'una nova manera educació i aprenentatge, superant alhora plantejaments transmissors i relativistes per recuperar d'una nova forma l'impuls civilitzador del coneixement.

Pel tema que ens ocupa, aquesta no és una qüestió menor ja que, com hem vist en capítols anteriors, en la base de les experiències de coneixement del medi hi ha hagut sempre una voluntat d'educar.

Quines són les relacions entre el coneixement de la societat i el desenvolupament moral que ha de conferir als alumnes la seva capacitat d'emetre judicis de manera autònoma i de participar en la societat democràtica? Com contribueix l'aprenentatge de les ciències socials des de les matèries i disciplines escolars a aquest desenvolupament? Quina rellevància tenen les decisions sobre la dimensió espacial del currículum per aquesta contribució?

La qüestió del fracàs de la il·lustració en el seu intent de bastir una moral secularitzada, independent de la metafísica i de la religió, és a dir, basada en la raó, és fonamental per la qüestió de l'educació moral a l'escola. Si hi ha una moral sustentada en la raó i, per tant, sustentada en algun tipus de coneixement, l'educació moral a l'escola té sentit dins del projecte d'educació estructurat a partir de les disciplines que són objecte d'aprenentatge. Si la fonamentació de la validesa de les afirmacions morals fos només de tipus sentimental o decisonal, l'aportació de l'escola quedaria reduïda als aspectes més informals de la seva activitat (l'aula com a comunitat justa, currículum ocult) i l'educació moral trobaria els seus contextos d'aplicació més específics en els agents d'educació familiar i extra-escolars.

És evident que l'escola, com a comunitat educativa, actua com a instància de socialització i que, per tant, un projecte escolar d'educació moral a l'escola ha d'atènyer a l'organització de la convivència en el centre escolar. Ara bé, si la funció específica de l'escola entesa com a un dels agents de la societat educadora és la transmissió de la cultura i l'aprenentatge dels sabers, no és lògic que sigui l'escola qui es preguntí per les relacions entre aprenentatge de la cultura i de la ciència i educació moral?

Com diu Jaqueline de Romilly referint-se al camp de la literatura:

"De todos los textos, de todo lo que es patrimonio de la humanidad, algo pasa a la imaginación de los jóvenes, se modifica en ella, se implanta, prospera y así, poco a poco, serán no héroes de Homero, pero sí, al menos, hombres de bien."¹

6.1. L'educació com a requisit polític de la democràcia

Sembla que hi ha acord entre els experts a conferir a l'educació un paper clau en la superació dels límits de la democràcia. En aquest sentit, Robert A. Dahl diu:

" Si los ciudadanos han de ser competentes, ¿no precisaran de instituciones sociales y políticas que les transmitan esas capacidades? Indudablemente. Las oportunidades para obtener una comprensión ilustrada sobre las cuestiones públicas no sólo forman parte de la definición de democrAcia. Constituyen un requisito de la democracia".²

¹ ROMILLY , J. 1999 *El tesoro de los saberes olvidados*, Barcelona: Ediciones Península., p. 157

² DAHL, R. 1999 *La democracia. Una guía para ciudadanos*, Barcelona: Taurus.

Els experts en política ens diuen que la "paradoxa neuròtica de la democràcia"³ explica per què el sufragi universal ha tingut molta menys capacitat de transformació de la societat de la que s'esperava. Aquesta paradoxa consisteix en el fet que els electors voten en contra dels seus interessos o bé renuncien a exercir els seus drets.

Els àmbits de participació ciutadana no són tan concorreguts, ni tan eficaços com voldríem i fins i tot la participació a les eleccions tendeix a disminuir en algunes societats.

L' ampliació de les classes mitjanes, l'augment del seu nivell de vida i el foment de la seva mentalitat conservadora; l'endarreriment cultural i l'analfabetisme funcional de les classes pobres i dels grups marginals, afegit a la manipulació intencional de la informació a través de la tecnologia i de la psicologia de masses, per modificar i influir en les preferències de la gent, produeix una atonia social que suposa el major límit perquè la democràcia serveixi, de fet, per a la construcció de societats més justes.

Els factors que expliquen aquest fenomen són molt amplis i complexos⁴. Entre ells n'hi ha de tan rellevants com la disminució del poder real dels estats davant del capitalisme financer, la falta de democràcia a les institucions econòmiques de les quals depenen les grans decisions o el foment de l'individualisme com a sistema. Tanmateix, un dels factors que més contribueix a l'atonia social és el

³ **CASTELFRANCHI, C. et alt.** 1994 'Paradossi cognitivi della democrazia e limiti all'azione del cittadino', *Cittadini . Parolechiave* 5, Roma

⁴ **TOURAINÉ, A.** 1994 *Qué es la democracia*, Madrid, Temas de Hoy,

conjunt de “**dificultats cognitives**”⁵ amb què es troba el ciutadà per fer efectiva la seva participació política.

Una part important d'aquestes dificultats fan referència a **la comprensió de l'entorn social i polític**. Són molts els ciutadans que tenen dificultats per identificar els seus interessos individuals, per identificar els seus interessos no immediats i sobretot per identificar les relacions entre els seus interessos individuals i els interessos col·lectius. És a dir, són molt els ciutadans que tenen dificultats per llegir correctament la realitat social.

D'altra banda, hi ha tota una altra línia de dificultats que provenen de la **feblesa del coneixement de les institucions democràtiques**, del seu funcionament, així com de les estratègies i oportunitats que ofereix a la participació, més enllà del vot.

Finalment, la tercera línia de dificultats prové de les limitacions de molts ciutadans en les capacitats **cognitivo-lingüístiques** que són a la base de la possibilitat de participar en el joc democràtic. Saber analitzar els fets socials, saber abstroure idees generals, saber elaborar i expressar judicis i saber argumentar són capacitats sense les quals difícilment el ciutadà podrà exercir els seus drets de participació, en igualtat de condicions, respecte a altres ciutadans que sí que tinguin desenvolupades aquestes capacitats.

Un procés d'alfabetització del ciutadà que tingui en compte aquests tres aspectes és un requisit imprescindible per garantir el principi d'igualtat.

“La educación de calidad, a todos los niveles, a todas las edades, es el nuevo nombre de la igualdad”⁶

⁵ CASTELFRANCHI, C. ed. alt., 1994 .Op. Cit. p. 44.

Aquest procés d'alfabetització hauria d'aportar al ciutadà, per una banda, les claus d'interpretació - de descodificació - necessàries per poder atorgar significat als infinits signes i símbols que li arriben de la realitat social, i per l'altre, els instruments i capacitats que facin més efectiva la seva possibilitat de participació. Aquest aprendre a llegir i escriure en la realitat social és la base per poder posicionar-se i actuar, individual o col·lectivament, davant dels grans reptes de futur que té plantejats la societat.

6.2. La ciència que li cal a la virtut: coneixement científic i desenvolupament moral

Des d'Aristòtil a Kant hi ha un fil de pensament que destaca la naturalesa diferent entre ciència i ètica. La raó pràctica, l'ètica, es relaciona amb les accions humanes i amb la capacitat dels humans de reflexionar racionalment sobre aquestes accions; la raó pura, en canvi, el saber científic, es relaciona amb la comprensió dels fenòmens. La irreductibilitat entre aquest dos camps ha portat a molts autors a la defensa de la independència de l'esfera axiològica respecte al coneixement i per extensió entre l'aprenentatge de coneixements i el desenvolupament moral, mentre que altres autors intenten establir relacions entre aquests camps. Intent que sovint els porta a l'ampliació i diversificació del concepte de racionalitat.

Aristòtil deixà plantejada aquesta qüestió a l'Ètica a Nicómaco quan diu que Sòcrates:

⁶ **MARINA, J. A.** 2000 'Proyecto de socialismo creador' *La Vanguardia*, 21-2-2000, Barcelona: Revista 7.

“Se equivocaba cuando decía que la virtud era una ciencia; pero tenía razón cuando afirmaba que no puede darse virtud sin saber”⁷

Pel pensament modern que s'inicia amb la il·lustració, l'enciclopedisme i l'il·luminisme, la raó i la seva perfectibilitat a través de la crítica, fonamenta la idea de progrés material i social. És en aquest moment en què l'educació es convertirà en el mitjà per excel·lència per fer progressar la humanitat.

Ben aviat, però, es posarà en evidència el caràcter diferent que tindrà la proposta il·lustrada en el camp de la ciència i la tècnica i el que tindrà en el camp de la moral i de les relacions socials.

Aquesta diferència és ja evidenciada per Kant quan es pregunta per separat *què podem saber i què hem de fer?*. En la seva resposta a la segona pregunta, Kant critica les diverses morals materials formulades a partir d'algun contingut material específic – l'educació, la constitució civil – en el sentit que mai podran ser universals, i proclama el caràcter formal i immaterial de la moral que ha de fonamentar-se en un principi ètic universal i a priori: l'imperatiu categòric únic, que podem formular com a un principi d'actuació: obra amb un principi tal que puguis voler que es torni en *lleï universal*.

Ja al S. XIX, la moral materialista que es desprèn dels pressupostos marxistes, denunciarà la contradicció que existeix en el marc de la societat burgesa que prescriu l'egoisme a nivell econòmic i l'altruisme a nivell moral⁸. El materialisme reclama la superació dialèctica de la

⁷ **ARISTOTELES** 1984 *Ética a Nicómaco*, Vol. 2, Barcelona: Orbis, p.32. Una versió més actual de l'obra es troba a **ARISTOTELES** 2003 *Ética a Nicómano*, Madrid: Alianza Editorial.

⁸ **CORTINA, A.** 1992 *Crítica y utopía: la escuela de Francfort*, Madrid: Cincel.

situació del present, que invalida tota possible harmonització entre l'interès particular i l'interès universal, per fer possible que la societat s'erigeixi en subjecte real i realitzi la consciència per mitjà de l'acció històrica, no només a partir de la moral sinó també comptant amb la política i el dret.

"No es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, la realidad social es la que determina su conciencia"⁹

6.2.1. De la raó compassiva al relativisme postmodern

La teoria crítica, en canvi, obra un nou camí cap a formes de regulació de la convivència que no renunciïn al progrés de la història cap a societats més lliures i més justes. Rememorant l'herència de la il·lustració i del marxisme, els pensadors de l'escola de Francfort aspiren a recuperar la *raó compassiva* i plasmar la utopia.

Per Horkheimer la moral és una disposició psíquica que es condensa en el sentiment moral, que es presenta, més enllà de tot condicionament extern, com un tipus d'amor alliberador de tota la humanitat:

"No es el bastón del caporal, es el final de la novena sinfonía el que expresa el sentimiento moral"¹⁰

⁹ **MARX, K.** 1966 *Crítica de la economía política*, México: Editora Nacional. Citat per **RODRIGUEZ NEIRA, T.** 1999 *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*, Barcelona: Milenio, p.44

¹⁰ **HORKHEIMER** 1933 *Materialismo y moral*, citat per **CORTINA A.** 1992 Op. Cit. p.147

Des d'aquesta perspectiva, la pietat, la compassió com a sentiment pel dolor dels altres, actua com a crítica de la raó, explorant els seus límits i les seves possibilitats. La compassió és en definitiva qui ha posat en marxa l'afany transformador de la modernitat i qui mesura i dóna sentit a la racionalitat, per allunyar-la d'una raó purament instrumental. Només és íntegrament humana aquella raó que dóna arguments en la direcció marcada per la pietat.

La raó que s'allunya del sentiment i del dolor de la humanitat és una raó disminuïda que es revela estèril per obrir camins a l'emancipació. Aquesta utopia es plasmarà en Habermas com a utopia de la comunicació o l'enteniment dialògic entre els éssers humans.

Per George Steiner aquest llarg període de pensament que s'inicia al S. XVIII es tanca amb la Segona Guerra Mundial. La confiança en la relació entre coneixement i civilització s'enfonsa a les portes dels camps de concentració nazis. Per Steiner, la Segona Guerra Mundial demostra que l'horror i la barbàrie són compatibles amb el coneixement científic i fins i tot amb el refinament de les arts i la cultura. Aquesta afirmació tanca el somni il·luminista i obra l'última porta, la porta que dóna a la nit: la porta de la postcultura.

“La comprensión que ahora tenemos de las relaciones negativas, o por lo menos dialécticamente paradójicas, entre cultura y sociedad es algo nuevo y moralmente desconcertante... Si la ilustración y el siglo XIX hubieran comprendido que no podía presumirse un vínculo que fuera desde la civilización a la civilidad, desde el humanismo a lo humano, se habrían secado los manantiales de la esperanza y no habría sido posible buena parte de la inmensa liberación de los espíritus y de la sociedad durante cuatro generaciones”¹¹

¹¹ **STEINER, G.** 1992 *En el castillo de Barbazul*, Barcelona: Gedisa. El títol de l'obra fa referència a l'òpera de Bartok, fortament influïda per la psicoanàlisi, en la qual Judith, empenya pel desig de conèixer qui és el seu amant, li demana que obri una

El postmodernisme passarà d'aquest lúcid lament de Steiner per la pèrdua de l'esperança, a la freda justificació de la relativitat i subjectivitat de tot coneixement. El pensament postmodern, que fa eclosió a la dècada dels anys 80 , adverteix de la pèrdua de valor dels “grans relats” de la història. En la societat postindustrial la condició del saber canvia profundament i aquest canvi dóna lloc a la cultura postmoderna. El saber de la postmodernitat no pot ser narratiu perquè la societat ha perdut els grans temes del relat històric: l'heroi, els grans viatges, els propòsits elevats. Al mateix temps, la informàtica i la cibernètica incideixen en la circulació del coneixement i en la naturalesa del saber, de manera que la informació es constitueix en una matèria prima, que es compra i es ven en el mercat i, per la seva rellevància, esdevé un factor de poder i de dominació. En aquest context, el saber és sempre fragmentari i la ciència s'orienta a la rendibilitat immediata i a la legitimació del poder¹².

Pel que fa a la moral, el discurs postmodern abandona el projecte de transformació i emancipació individual i col·lectiva que havia suposat el pensament anterior i posa en primer terme la subjectivitat i la importància del context en l'emissió de judicis de valor. L'atenció als particularismes converteix la cultura en “les cultures” i aboca qualsevol projecte de reflexió moral a l'àmbit del relativisme.

porta darrera l'altra, fins a arribar a l'última porta, aquella que s'obra a l'innombrable i a l'horror.

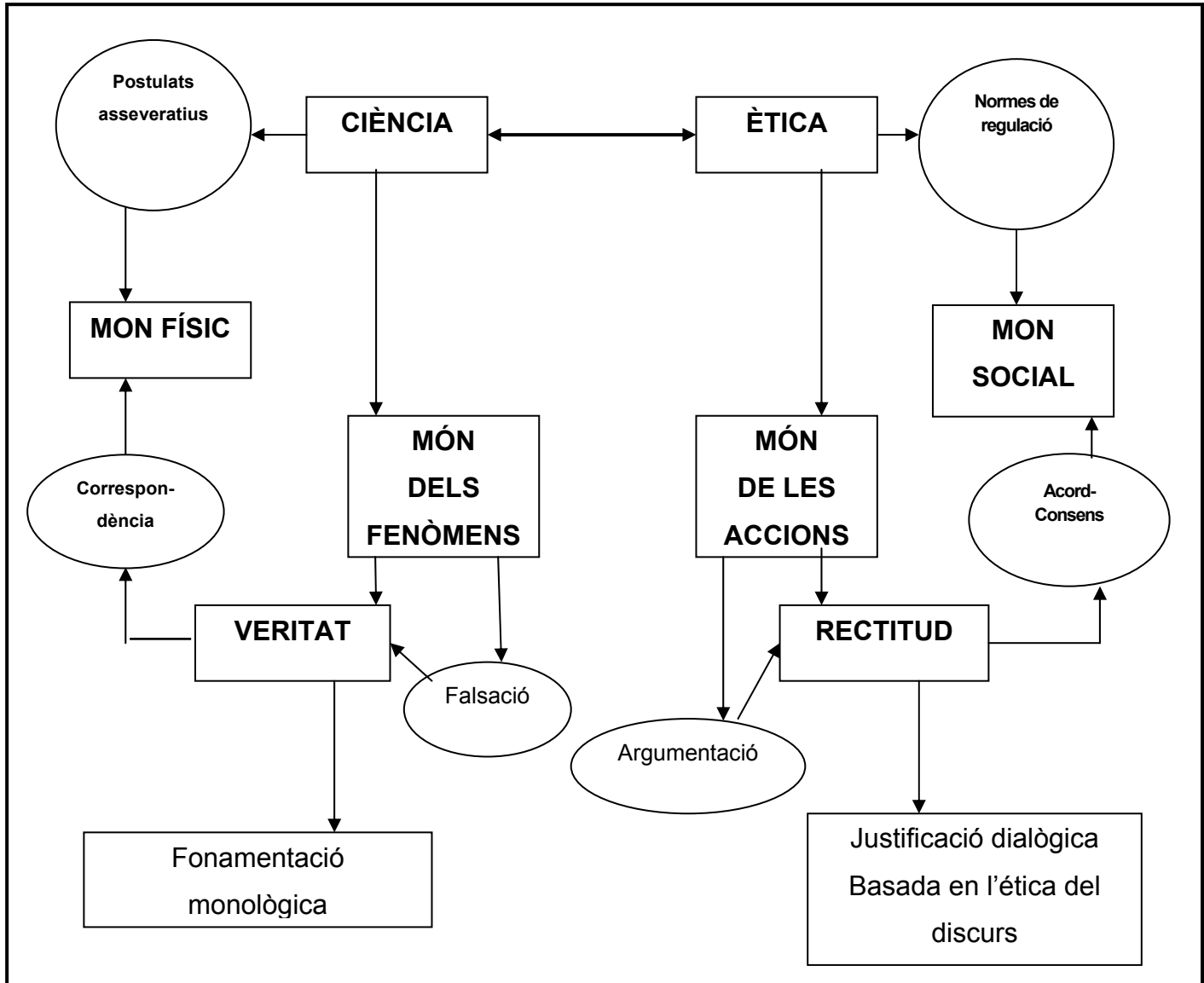
¹² **LYOTARD, J. F.** 1989 *La condición postmoderna*, Madrid: Cátedra.

6.2.2. L'ètica dialògica i procedimental d'Habermas

Per Habermas¹³ deixar fora del camp de la racionalitat tot allò que no podem fonamentar a partir de la raó cognitivo-instrumental vol dir deixar sota les ombres de la irracionalitat una part molt important de la vida. Massa important. Per evitar-ho, es proposa avançar cap a una *ètica cognitiva* capaç de fonamentar la veritat moral de manera anàloga a com es fonamenta la veritat científica. Per aconseguir-ho, caldria trobar un principi moral que, en la seva qualitat de norma d'argumentació, acomplís una funció equivalent al principi d'inducció en el discurs científic experimental.

Per fer-ho, cal considerar, però, les diferències de base entre la veracitat de les afirmacions asseveratives que es refereixen al món dels fets, als fenòmens, i la pretensió de validesa de les afirmacions regulatives o normatives que es refereixen al món de les accions que es produeixen en la societat i per tant no abasten només l'àmbit del "ser" sinó també, i potser principalment, el del "poder ser". Tant en el cas dels enunciats asseveratius com en el cas dels enunciats normatius hi ha una recerca de fonamentació a partir del seu correlat amb la realitat externa. En el primer cas, els enunciats asseveratius fonamenten la seva pretensió de veritat per la correspondència amb els fets existents. En el segon cas, els enunciats normatius justifiquen la seva rectitud per l'acord i el consens que obtenen en l'ordenació de les relacions interpersonals de manera legítima.

¹³ **HABERMAS, J.** 1998 *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Península.



Per garantir la universalitat de la norma moral cal un “principi d’universalitat” i un “postulat ètic discursiu”. El “principi d’universalitat” és tal que:

"Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan previsiblemente de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado." ¹⁴

¹⁴ HABERMAS, J. Ibid.,p.142

D'altra banda, Habermas defineix el postulat ètic discursiu de la següent manera:

"Una norma solamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico"¹⁵

Aquests postulats tenen unes conseqüències fonamentals en la concepció de l'ètica i de l'educació moral.

En primer lloc, situen l'ètica discursiva en una perspectiva dialògica, ja que tota possible fonamentació rau en la regulació de les argumentacions entre diferents participants. Aquesta és la gran diferència entre l'ètica discursiva i altres plantejaments (Kant, Rawls) que consideren la justificació de les normes una qüestió individual, per molt que es preocupen de la "imparcialitat" d'aquest individu que no deixa d'actuar com a un expert en la "teoria de la justícia".

En segon lloc, redueixen l'ètica a una qüestió procedimental sobre la qual no es poden establir continguts de manera fiable.

"La ética discursiva no proporciona orientaciones de contenido, sino solamente un procedimiento lleno de presupuestos que debe garantizar la imparcialidad en la formación de juicio. El discurso práctico es un procedimiento no para la producción de normas justificadas, sino para la comprobación de la validez de normas postuladas de modo hipotético"¹⁶

¹⁵ HABERMAS, J. Ibid., p. 86

¹⁶ HABERMAS, J. Ibid., p.143

Amb aquest principi s'estableix un cert paral·lelisme entre l'argumentació i el falsacionisme de Popper. La norma moral no es pot verificar, però es pot corroborar. El fet que algú estigui en contra de la norma produïda pel discurs argumentatiu suposa una "falsació de la norma".

Habermas s'oposa explícitament a altres ètiques cognitives, en el sentit que nega la possibilitat de predeterminar els continguts normatius.

"El postulado ético-discursivo prohíbe determinar ciertos contenidos normativos (por ejemplo ciertos principios de la justicia distributiva) en nombre de una autoridad filosófica, y fijarlos de una vez por todas en el sentido de una teoría moral¹⁷"

6.2.3. John Rawls i la teoria de la justícia

En contraposició a aquestes limitacions del plantejament d'Habermas, John Rawls ha bastit, des de la filosofia moral d'inspiració analista, una teoria de la justícia que es basa en l'equitat i en la neutralitat.

Amb la seva "Teoria de la justícia"¹⁸ Rawls es proposa donar continuïtat a la tasca iniciada pels filòsofs pragmàtics nord-americans – entre ells

¹⁷ **HABERMAS, J.** 1998, *Ibid.* p.144

¹⁸ **RAWLS, J.** 1997 *Teoría de la justicia*, Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

John Dewey¹⁹ – per tal de crear una comunitat social i política estable a partir d'una societat amb components de cultures molt diferents.

Donant prioritat als aspectes normatius-deontològics -idea del dret- sobre els axiològics –idea del que és bo-, Rawls es proposa generalitzar la tradició de la teoria del contracte social, que entronca amb Hobbes, Locke, Rousseau i Kant, per oferir una base moral adequada a una societat democràtica que haurà d'atènyer també als aspectes jurídics²⁰.

La justícia és la primera virtut de les institucions socials i és equivalent al concepte de veritat en les teories del coneixement. Ni la veritat ni la justícia poden ser objectes de negociació.

El fet que els conflictes entre interessos siguin inevitables fa necessari un conjunt de principis que serveixin de pautes per resoldre'ls. En una societat efectivament regulada per una concepció pública de la justícia hi ha dos principis que han de ser acceptats per tots els individus i que són la garantia de la neutralitat:

¹⁹ Recordem que per Dewey l'escola hauria de ser la principal garantia per la igualtat d'oportunitats que rau sota la idea de democràcia. "Una divisió del sistema de les escoles públiques en dues parts, l'una que aplica mètodes tradicionals i l'altra que es dirigeix a aquells que han d'anar a les ocupacions manuals, equival a un pla de predestinació social totalment estrany a l'esperit de la democràcia. La democràcia que proclama com a ideal propi la igualtat d'oportunitats requereix una educació en què l'ensenyament i l'aplicació social, les idees i la pràctica, el treball i el reconeixement del sentit del que es fa, estiguin units des del principi a la fi." **DEWEY, J.** 1985 *Democràcia i educació*. A: J. DEWEY *Democràcia i escola*, Vic, Eumo Editorial/ Diputació de Barcelona. Textos Pedagògics, 3., p.99

²⁰ **VALLESPIN, F.** 1998 *Una disputa de familia: el debate Raawls-Habermas. Debate sobre el liberalismo político. Rawls y Habermas*, Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós-ICE Universidad Autónoma.

- Cada persona té un dret igual al més extens sistema d'iguals llibertats bàsiques, compatible amb un sistema similar de llibertats per a tots.
- Les desigualtats socials i econòmiques s'han de disposar de manera que representin el major benefici per als menys avantatjats i que estiguin adscrites a càrrecs i posicions obertes a tothom, amb la condició d'una equitativa igualtat d'oportunitats.

Per Rawls aquests principis estan en la base d'una teoria de la justícia que:

“...se presenta a sí misma como una concepción de la justicia que puede ser compartida por los ciudadanos como un fundamento para un acuerdo político razonado, informado y querido²¹”.

La teoria de la justícia és, doncs, la base per a l'ordenació política de la democràcia.

Pel que fa al conflicte entre diversitat, moral i cultures, Rawls manté una concepció pública de la justícia com a concepció moral, acceptada per motius morals per tots els individus, reconeguda pel dret, però que mai reflectirà la totalitat dels valors d'una concepció moral determinada, que ateny a l'esfera privada de cada persona. Cal arribar a un *acord parcial*, a un *consens per superposició* que és el que garanteix l'equilibri entre concepcions del bé diferents i fins i tot oposades.

6.2.4. Nous camins cap a una ètica de la modernitat crítica

D'aquesta concepció del consens com acord parcial deriva l'aportació de moral de mínims que ha estat molt difosa a Espanya per Adela

²¹ RAWLS J. 1997 “Teoria de la Justicia” p. 9, citat per Vallespin, Ibid., p.18

Cortina²² i, combinada amb molts aspectes del pensament d'Habermas, ha tingut una gran influència en el camp de l'educació en valors a Espanya.

Per Cortina, que parteix d'unes posicions més properes a l'escola de Francfort, la *mínima moralia* ja havia estat assenyalada per Adorno com a garantia normativa capaç de sustentar l'existència i validesa dels Drets Humans.

Entrant en el camp de l'antropologia, defineix l'ésser humà com a un ésser dotat de competència comunicativa i entén aquesta competència com la capacitat de domini dels universals constitutius del diàleg. L'home és persona en tant que interlocutor i com a tal té uns drets universals, innegociables i inalienables. Cortina s'oposa al postmodernisme i proposa una nova perspectiva que anomena "ètica de la modernitat crítica" que busca escapar de la falàcia etnocèntrica, alhora que rebutja el contextualisme radical i el relativisme cultural²³.

Una postura més clara pel que fa a la relació entre ciència i ètica la trobem reflectida en la crítica que fa Rorty tant de Lyotard, com d'Habermas. Aquest autor, que incorpora elements del pensament de Dewey i del pragmatisme clàssic americà, considera encertada la frase de Bacon "el coneixement és poder" i considera que cal entendre la teoria com una ajuda a la millora de la pràctica, en lloc de centrar el pensament a analitzar com la pràctica suposa una degradació de la teoria²⁴.

²² **CORTINA, A.** 1986 *Ética mínima*, Madrid: Pirámide.

²³ **CORTINA, A.** 1998 *Educar para la justicia*, Valencia: Generalitat de Valencia.

²⁴ **BOLADERAS, M.** 1996 *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*, Madrid: Tecnos.

En aquest sentit, la gran innovació entre coneixement i desenvolupament moral no seria la seva dissociació, sinó una nova forma de relació. Efectivament, des de l'òptica d'una ètica discursiva el coneixement no pot servir per definir els continguts dels valors, però és un element imprescindible per ajudar a dotar de sentit, criteri i autonomia el discurs dels participants en un diàleg.

La base de la crítica de Rawls a Habermas té un caire diferent; rau en els límits del consens en funció dels diferents interessos de les persones i dels col·lectius. En aquest sentit el coneixement social també és fonamental per poder identificar els propis interessos, a curt i llarg termini i per saber avaluar les conseqüències personals i col·lectives que poden comportar les mesures que es prenen per assolir els objectius.

De fet, si ens remetem altre cop a la teoria política, les experiències que cerquen noves formes de participació dels ciutadans a la vida política reconeixen aquesta necessitat d'“estar informats” per poder emetre opinió²⁵.

6.3. L'educació moral i estatut científic de les ciències socials

Una nova perspectiva sobre aquesta qüestió pot aportar-la l'epistemologia de la ciència i el debat sobre l'estatut científic de les ciències socials.

²⁵ A Catalunya, les experiències del Consells Ciutadans realitzades en alguns municipis com Rubí posen a disposició dels ciutadans que participen uns tècnics que els informen “el més objectivament possible” dels continguts específics dels temes sobre els quals s'han de pronunciar.

"La ciencia moderna es una búsqueda continuada de conocimiento adecuado (verdadero, verosímil, falsable, etc.; en todo caso, conforme a los hechos) que propone diversas representaciones del mundo (micro, meso, macrocosmos) obtenidas y justificadas siguiendo métodos precisos (observación medida, experimentación, análisis, formalización, matematización etc., cuyo objeto preferente de estudio es la naturaleza....aunque también se aplica al estudio de las sociedades y de las personas (ciencias sociales, ciencias humanas). Dicho conocimiento actualizado y evaluado por la comunidad científica correspondiente es hecho público, divulgado y transmitido por la vía de la enseñanza obligatoria porque algunas formas de dicho conocimiento se han mostrado particularmente útiles para los seres humanos, para las industrias y para los estados. La ciencia moderna para su desarrollo, se ha basado en un formalismo matemático, así como en una metodología basada, en último término, en la lógica de los enunciados"²⁶.

Amb aquesta definició sintètica de ciència, Echevarria intenta trobar un consens que no amaga la crisi que afecta la pretesa universalitat i fiabilitat del coneixement científic. Especialment pel que fa al coneixement dels fenòmens socials sembla clar que el saber racional no pot limitar-se a aquell que prové de l'experiència sensible perquè:

"Los datos experimentales son observaciones en el marco de teorías previas; y por tanto también ellos comparten el carácter hipotético de aquellas"²⁷

²⁶ **ECHEVARRIA, J.** 1999 *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo xx*, Madrid: Cátedra, p.318

²⁷ **HABERMAS, J.** 1990 *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid: Tecnos, p.48

6.3.1. Ciència, ètica i acció

Per Habermas les ciències socials pateixen una especial tensió entre les ciències de la naturalesa i les ciències de l'esperit, perquè integren sota un mateix sostre procediments analítics o empírics i procediments hermenèutics. Les ciències empíriques s'adrecen als fets com a ens repetibles o orientats a la repetició, mentre que l'hermenèutica busca la comprensió dels fets que són irrepitibles en el sentit de la irrepitibilitat dels esdeveniments històrics. Això planteja la dialèctica entre allò que és particular i allò que és universal, ja que l'objecte d'estudi de les ciències socials com a fenomen cultural, s'entén com a un objecte històricament individuat que exigeix ser identificat com a no idèntic.

Foulcout nega també que la matemàtica sigui l'únic punt de vista sota el qual definir l'objectivitat del saber positiu i reclama per a les ciències humanes l'espai definit volumètricament per tres eixos: les ciències matemàtiques, les ciències empíriques i la filosofia, ja que aquestes ciències:

“ (...) tienen un proyecto, más o menos diferido pero constante, de darse o en todo caso de utilizar, en uno u otro nivel, una formación matemática; proceden según los conceptos tomados de la biología, de la economía y de las ciencias del lenguaje; se dirigen en última instancia a ese modo de ser del hombre que la filosofía trata de pensar en el nivel de la finitud radical”²⁸

Les ciències de l'home que anomenem “humanes” i que es caracteritzen per una major complexitat i “feblesa” metodològica – la psicologia, la sociologia i l'antropologia – es distingeixen d'altres ciències que també estudien l'home – la biologia, l'economia i la

²⁸ FOULCOUT, M. 1999 *Las palabras y las cosas*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, p.337

lingüística – precisament per la voluntat de prendre com a objecte d'estudi els aspectes referits a la consciència i a la transcendentalitat.

“En el horizonte de toda ciencia humana existe el proyecto de remitir la conciencia del hombre a sus condiciones reales, de restituirla a los contenidos y a las formas que la han hecho nacer y que se eluden en ella. Un elevamiento trascendental devuelto en un develamiento de lo no consciente es constitutivo de todas las ciencias del hombre.”²⁹

Arribem així a la relació substancial entre ciència humana i filosofia, el que és igual a dir entre ciència i ètica.

L'extensió de les finalitats socials i els valors al camp de la ciència arriba a la comprensió mateixa de l'activitat científica i de les seves finalitats. Per Hacking, el científic pretén no només representar el món, sinó, sobretot, intervenir-hi. L'objectiu de la filosofia de la ciència no és només estudiar la manera con la ciència es representa el món, sinó com pot intervenir-hi per transformar-lo. Hacking utilitza com a criteri de realitat de la ciència la seva capacitat de modificar i transformar els objectes.

"La realidad tiene que ver con la causación y nuestras nociones de realidad se forman a partir de nuestras capacidades para cambiar el mundo... Contamos como real aquello que podemos usar para intervenir en el mundo afectando a otras cosas, o aquello que el mundo puede usar para afectarnos" ³⁰

²⁹ **FOULCOUT, M.** Ibid., p. 352

³⁰ **HACKING, I.** 1983 *Representing and Intervening*, Cambridge University Press, p. 146 citat per ECHEVARRIA 1999, Op. Cit. p.305

Per aquest autor experimentar no és enunciar o informar sinó fer, fer amb alguna cosa diferent que les paraules.

Des del camp de la sociologia de la ciència, Pickering avança també en la idea dels dos llenguatges de la ciència; el representacional i el preformatiu.

“El mundo no esta hecho de hechos y de observaciones, sino de acciones.”³¹

Aquest debat ha arribar també a la geografia, sobretot, com veurem en el capítol següent en el sentit que la geografia cultural i la geografia moral s'endinsen en la consideració d'allò subjectiu com a categoria d'anàlisi per la interpretació social.

D'altra banda, en la defensa d'un estudi de les localitats teòricament informat, Massey denuncia l'error de considerar la generalització empírica igual a la interpretació:

“Darrere aquell error hi ha l'assumpció que la teoria està oposada a un interès en l'especificitat i la unitat, postura que és insostenible a menys que un vulgui defensar que la teoria no pot contenir el que és únic i, per tant, que la percepció del que és únic està fora de tota teoria”³²

Amb aquesta afirmació s'obre el camp d'una concepció de les ciències socials que validi la seva científicitat des d'una concepció de l'objectivitat i el positivisme del saber, més enllà de la matematització, i que estudiï científicament les accions humanes sense excloure les

³¹ **PICKERING J.** 1995 *The Mangle of Practice*, Chicago: University of Chicago Press, p. 6 Citat per ECHEVARRIA 1999, Op. Cit. p.323

³² **MASSEY, D. B.** 1990 'L'estudi de localitats en geografia regional', *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* 21: 73-87. p. 76

seves intencions i finalitats. Aquest camp de l'elaboració del saber social és el fonament d'una educació per la ciutadania construïda racionalment a partir del coneixement.

En aquest sentit, l'experimentalisme en pedagogia bascularia de l'experiment a l'experiència. Especialment en didàctica de la geografia, l'estudi de l'espai proper no ens interessa tant com a experiment, com a laboratori d'on induir principis generals, sinó com a experiència viscuda i vivible, l'espai de projecte i de participació. L'espai proper, l'espai on s'inicia l'acció, és el referent perquè els alumnes elaborin la seva ubicació social relacionant experiència, ètica i raó.

I això és encara més rellevant si, tal com explorarem en el capítol, següent l'experiència social que els nens i les nenes adquirien abans de manera espontània en contextos d'interacció amb el medi, està avui empobrida i mediatitzada.

6.3.2. La reforma del pensament i l'ecologia de l'acció

Entenent la moral com a orientació de l'acció, el concepte d'"aposta" formulat per Edgar Morin, presenta un interès especial. En la teoria de l'ecologia de l'acció, Morin es planteja també la possibilitat d'orientar l'acció a partir de la comprensió de la realitat³³. Però, donat que la ciència no aporta la certesa ni la veritat³⁴ cal aprendre a conviure amb la incertesa, aprenent a comprendre la realitat en el seu context i articulant un sistema de comprensió de les interaccions que es donen en els fenòmens. La rapidesa, l'heterogeneïtat i la complexitat dels canvis fan que les conseqüències últimes de l'acció no es puguin predir. És per això que a l'home li cal una reelaboració conscient i

³³ **MORIN, E.** 1994 *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.

³⁴ **MORIN, E.** 2000 *La mente bien ordenada*, Barcelona: Seix Barral.

constant de la seva estratègia a partir d'una *aposta* que s'orienta sobre la finalitat.

Per Morin no és en va que la ciència i la democràcia, que van néixer juntes a Atenes, coincideixen en la seva necessitat de consens. La democràcia no té la veritat, deixa que les veritats diferents s'oposin, i la que guanya s'instal·la al poder durant un temps. De la mateixa manera, la ciència és el lloc de conflicte de les veritats; la seva veritat és permetre a les veritats enfrontar-se.

És en aquest marc teòric, sotmès a canvis i tensions, que l'escola ha de formular les seves propostes d'educació moral, per tal de donar resposta a les demandes que, en aquest sentit, li formula la societat.

6.4. Democràcia, valors i escola: llums i ombres de la pràctica educativa

La reflexió formulada des de la filosofia i des de l'epistemologia de la ciència sobre la necessitat de fonamentar un desenvolupament moral que atorgui a la persona la capacitat d'actuar com a ciutadà de manera autònoma ha estat acollida per la pedagogia, la psicologia i la didàctica, i suposa tota una tradició en la línia de desenvolupament de la pedagogia progressista del S. XX.

No en va coincideix en John Dewey la figura del filòsof pragmàtic preocupat per la consolidació d'una societat democràtica i el més gran innovador de la pedagogia progressista del S. XX. La posició de Dewey en la relació entre democràcia i escola és contundent:

"No es meramente que la democracia sea en si misma un principio educativo, sino que la democracia no puede durar y mucho menos desarrollarse, sin la educación en aquel sentido más estricto en que ordinariamente pensamos. La

escuela es la institución distribuidora esencial para cualquier valor o propósito que sostenga el grupo social”³⁵

L'escola per ella mateixa no pot produir un canvi social, però és un element clau perquè el progrés sigui veritable:

"Es antirrealístico, en mi opinión, suponer que las escuelas pueden ser una institución principal para producir ... los cambios que son necesarios para la creación de un nuevo orden social... Sin embargo, aunque la escuela no es una condición suficiente, es una condición necesaria para formar la inteligencia y la disposición que se requieren para mantener un orden social auténticamente cambiado....El cambio social es accidental, a menos que tenga una fundamentación psicológica y moral. “

I afegeix, en paraules escrites a començaments de segle i que ara ens semblen premonitòries:

"cualquier revolución que se produzca está expuesta a ser malamente tratada y minada. Llevará consigo la semilla, la semilla vital de la contrarrevolución”³⁶

Aquest esperit, que impregnarà profundament tot el pensament pedagògic d'Amèrica i Europa fins als anys vuitanta, es sosté encara en moltes de les declaracions de les finalitats del sistema educatiu en l'actualitat.

La LOGSE i el procés de reforma endegat al nostre país ha volgut recollir aquesta problemàtica amb gran sensibilitat i nombroses propostes que, a la meua manera de veure, han produït també

³⁵ DEWEY, J. 1965 *La educación hoy*, Buenos Aires: Losada, p.190

³⁶ DEWEY, J. *Ibid.*, p.183

nombroses distorsions respecte a les funcions de l'escola i de l'aprenentatge.

En primer lloc, la necessitat que l'educació que es rep a l'escola tingui com a finalitat essencial l'educació per la democràcia i la ciutadania s'ha reconegut als capítols preliminars de la LOGSE. A Catalunya, el DCB, quan descriu la *font socio-antropològica* del currículum afirma que :

"de l'anàlisi de la societat en la qual es troba inserida l'escola, dels seus problemes, de les seves característiques, de la seva cultura socialment organitzada, procedeix gran part de les informacions que calen per seleccionar allò que és especialment rellevant per a la formació dels nous ciutadans".

En segon lloc, la diferenciació en tres tipus de contingut – conceptuals, procedimentals i de valors – que fa el disseny curricular, ha ajudat a posar a primer terme del treball didàctic l'explicitació d'hàbits, normes i valors que es volen ensenyar.

En tercer lloc, la proposta de l'articulació de les disciplines i matèries curriculars amb uns eixos transversals portadors de valors socials, suposa un intent, no sempre ben interpretat, de relacionar continguts i valors.

Finalment, l'aposta per un currículum obert, que es va concretant en instàncies progressivament més properes a la comunitat educativa, permet que cada escola estableixi un projecte educatiu propi en el qual, a partir d'un exercici de democràcia local, es defineixi un "Projecte educatiu de centre" que reculli les finalitats, principis i valors que han d'orientar la pràctica educativa.

Nogensmenys, com ha passat sovint amb les teories educatives forçosament complexes, l'aplicació pràctica i la generalització d'aquests elements ha portat nombroses simplificacions i reduccionismes que, al seu torn, han generat pràctiques distorsionades, quan no clarament errònies.

Les finalitats educatives de la LOGSE i el mateix "Projecte educatiu de centre", han passat, en molts casos, a engruixir la pila de papers oficials que tenen poc a veure amb el que passa a les aules. La tipologia de continguts, portada a un esquematisme mecanicista i aplicada com a diferenciació d'objectius d'avaluació en unitats petites de programació, ha amagat les relacions sistèmiques que hi ha entre conceptes, procediments i valors, així com el caràcter genèric i de gran abast que han de tenir els valors com a inspiradors del projecte educatiu.

No hi ha una selecció de continguts que no comporti una gran càrrega de valors. Els procediments que es posen en joc en diferents metodologies didàctiques impliquen també una opció de valors. El compromís axiològic de l'escola no pot fraccionar-se en petites unitats d'aprenentatge que s'avaluin a curt termini, sinó que ha d'inspirar tota una acció educativa, coherent, col·lectiva i de llarga durada, que posa en joc tots els elements educatius del sistema, des del clima social de l'escola, l'elecció de la metodologia de treball, l'organització d'horaris i espais, fins a la prioritització i selecció dels continguts conceptuals de les disciplines.

Cas a part mereix la perllongada història de perversió que ha sofert el concepte d'"eix transversal". La proposta inicial de la transversalitat consistia a prioritzar, operativitzar i exemplificar els continguts de les àrees curriculars a partir de les problemàtiques socialment rellevants. Es tractaria, per exemple, de treballar el tema del sistema respiratori a l'àrea de Ciències Naturals posant l'accent en la cura necessària per la seva salut i això esdevindria una pràctica d'educació per la salut i

prevenció del tabaquisme. Es tractaria de treballar el tema de les migracions a l'àrea de Ciències Socials posant l'accent en els hàbits i actituds de convivència i això esdevindria una pràctica d'educació intercultural i de prevenció del racisme i la xenofòbia.

Tanmateix, la proliferació d'educacions finals – educació per a...³⁷ – ha desvirtuat i canviat de significació el concepte d'eix transversal, i han deixat les matèries disciplinars intactes, descontextualitzades de les problemàtiques socials, valorades amb criteris academicistes, i ha arraconat l'educació en valors a les Noves Maries – crèdit variable, el dia de..., activitats extra-escolars en col·laboració amb... –

Aquesta situació, que s'ha anat agreujant en els darrers deu anys, no respon només a dinàmiques internes de l'escola sinó també a l'extensió en la nostra societat de la creença neopedagogista que l'escola és un canal privilegiat per provocar canvis de comportament en la població. Aquest fet porta a moltes institucions públiques i privades, que volen impulsar algun canvi de comportament social - per la millora del mediambient, la prevenció de malalties, la conservació del patrimoni, i un llarg etc.- a formular propostes per al sistema educatiu escolar. Sovint, aquestes propostes arriben a l'escola de forma descoordinada i unidireccional i es concreten en la demanda de participació en activitats i programes educatius de suport, pensats per a l'escola des de fora de l'escola. L'antic model d'*escola tancada*, no s'ha substituït pel d'una *escola dialogant*, sensible a les demandes de l'entorn social per l'elaboració d'un projecte educatiu propi, sinó per una *escola assetjada* que intenta desesperadament donar respostes puntuals a

³⁷ VILARRASA, A. 1990 'Las educaciones finales. ¿Nuevas Marias?', *Cuadernos de Pedagogía*, 180. pp.26-30

cadascuna de les demandes parcialitzades que li formula l'entorn social³⁸.

La parcialització dels enfocaments educatius i la segmentació de les problemàtiques socials converteix el que hauria de ser un projecte educatiu sòlid i coherent, articulat al voltant de valors i virtuts, en una inextricable selva de temàtiques, propostes i *parteners* extra-escolars, que més que sumar esforços en la mateixa direcció, sembla que competeixin per fer-se un lloc en l'apretat horari escolar.

A banda de la desorientació i l'*estrès* que produeix entre mestres i professors, aquest enfocament parcialitzador facilita el desplaçament, subtil però imparabile, de les finalitats de l'educació cap a posicions que garanteixen el fracàs de la proposta, de manera que l'educació en valors es converteix en una retòrica o ideologia amb què els nois i noies s'inicien al doble discurs de la societat³⁹.

Aquests desplaçaments van :

1. Des de la comprensió racional de les causes que originen els problemes socials, cap al lament, bàsicament emotiu, dels seus efectes.
2. Des de l'anàlisi dels processos col·lectius que els produeixen – socials, econòmics, polítics-, a l'accent sobre les responsabilitats individuals – separació de la brossa, ús del transport públic, etc.,

³⁸ **VILARRASA A. , HERNANDEZ, A., BARANDICA E.** 1995 'El coneixement de la ciutat avui. Un enfocament des de l'educació global', *Barcelona Educació* 1, pp. 6-10

³⁹ **VILARRASA, A.** 1999 'El deure dels nostres deures', *Perspectiva Escolar*, 235. pp.12-16

3. De la coherència entre coneixement, hàbits i valors al neo-academicisme dels hàbits i valors. Saber serveix per aprovar a l'escola, saber que cal opinar, també.
4. De la interacció local-global com a element de comprensió de les dinàmiques del sistema-món a la focalització sobre els localismes-identitaris com a "trinxera" defensiva⁴⁰.
5. Des de la defensa dels drets i deures de la ciutadania mundial al voluntarisme i la solidaritat com a noves formes de caritat que amaguen la desregulació dels serveis públics.

Mentre aquesta situació ha tornat a portar a l'interior de molts claustres el fals debat entre educar o ensenyar, es produeixen algunes aportacions teòriques que haurien de servir per construir nous instruments i tornar a l'escola la capacitat d'interrelacionar i integrar les problemàtiques socialment rellevants com a dimensions del desenvolupament d'un projecte educatiu propi, en el qual el coneixement científic es posa al servei del desenvolupament de les capacitats cognitives, lingüístiques i comunicatives per tal de conferir als alumnes la possibilitat de comprendre la societat i poder-hi participar de manera autònoma. Es tracta, en definitiva que el coneixement serveixi al desenvolupament moral i, per tant, a l'educació per la ciutadania i la democràcia.

L'educació per la ciutadania haurà de ser un gresol on s'amalgamin els coneixements i les capacitats que han de permetre al ciutadà emetre judicis que orientin la seva acció de manera crítica i autònoma. La cultura, la capacitat d'esforç, l'autodisciplina, la capacitat de prendre decisions i de comprometre's són segurament aspectes fonamentals que estan en la base de qualsevol projecte de participació social.

⁴⁰ **BORJA, J. i. CASTELLS. M.** 1997 *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid: Taurus.

6.5. Educació moral i didàctica de les Ciències Socials

L'educació com a finalitat de l'aprenentatge geogràfic ha estat afirmada clarament pels principals autors que s'han ocupat de la didàctica de la geografia. Serveixi com a exemple una cita de Patrick Bailey en la seva síntesi sobre matèria a la dècada dels setanta:

“La ciudadanía del mundo constituye hoy en día una irrenunciable responsabilidad para cada uno de nosotros y el conocimiento del mundo que proporciona la geografía puede contemplarse como una parte esencial de la formación que proporciona la escuela⁴¹.”

Aquesta voluntat de posar la comprensió del món que donen les ciències socials al servei de l'educació moral és una constant en el pensament didàctic que s'accentua en els nostres dies:

“Si el tema de los valores democráticos es importante para la educación en general, aún con más motivo para un área de conocimiento que tiene como finalidad la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales en la enseñanza tendrán que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llegado a la realidad actual y sus

⁴¹ **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. 3. Aquest plantejament es troba també a les principals obres de referència de l'època, per exemple.

PINCHEMEL, P. 1989 'Fines y valores de la educación geográfica', in J. N. GRAVES (ed) *Nuevo método para la enseñanza de la geografía. Colección UNESCO*, Barcelona: Editorial Teide.

posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable⁴²"

Això no vol negar en absolut la utilitat d'activitats específiques d'educació moral, o del fet de potenciar les assemblees de classe com a forma de regulació de la vida col·lectiva a l'aula que té una forta càrrega d'educació moral. Tot al contrari, l'esperit d'aquestes activitats, que s'han de potenciar, ha d'impregnar també, com a finalitat educativa, l'aprenentatge de les disciplines científiques⁴³.

Tanmateix, tant des de l'ètica del discurs, com des d'una concepció rawlsiana o de la modernitat crítica o des del paradigma de la complexitat i l'ecologia de l'acció, l'accés a la informació i als coneixements és un element clau en l'estructuració de societats justes. Igual que no podem aprendre a pensar sense pensar sobre alguna cosa, no podem aprendre a dialogar ni a dirimir dilemes sense valernos de coneixements i informacions que vertebrin els continguts del diàleg i enriqueixin la possibilitat d'argumentar i de justificar. El consens no pot produir-se sobre l'equívoc. El diàleg entre qui sap i qui no sap,

⁴² **BENEJAM, P. i. PAGES. J.** (ed.) 1997 *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la secundaria*, Barcelona: Horsori/ ICE Universidad Autònoma de Barcelona. p.47

⁴³ En aquest línia té molt interès el treball desenvolupant pel G.R.E.M de la Universitat de Barcelona. Per més informació es pot consultar **BUXARRAIZ, R. i. a.** 1990 *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*, Barcelona: Edicions 62.; **MARTINEZ, M. i PUIG. J.M** 1995 'Perspectiva teòrica y de investigación en la educación en valores', in BUXARRAIS M^aR. i MARTINEZ, M. (ed) *Educación en valores y desarrollo moral*, Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.; **PUIG, J.M. i. MARTINEZ. M.** 1989 *Educació moral i democràcia*, Barcelona: Laertes.; **PUIG, J.M.** (ed) 1998 *Cròniques per a una educació democràtica. experiències d'educació en valors a secundària*, Vic: EUMO.; **PUIG, J.M.** 1998 *La educación moral en la escuela, teoría y práctica*, Barcelona: Edebé.

és una situació injusta que sotmet a qui no sap a la dominació de qui sap. Quan això passa, el consens esdevé un engany.

6.5.1. La didàctica crítica de la geografia i les ciències socials

A partir de la dècada dels 70, tant la geografia radical com la geografia humanística donen contingut a un moviment de la didàctica de la geografia directament vinculat a la transformació social que, amb més o menys força, arriba fins als nostres dies⁴⁴. La vinculació entre els plantejaments de la geografia i la pedagogia crítiques crea una didàctica crítica de les ciències socials al voltant de la qual es donen experiències d'innovació d'un gran interès.

Aquesta tendència proposa la selecció de continguts a partir de problemes rellevants per la societat i el seu tractament a les aules a partir de metodologies basades en el qüestionament, el diàleg i la participació. Es tracta de promoure la solidaritat, la responsabilitat i l'autonomia i es tractem qüestions com la guerra, la pobresa, el racisme o la desigualtat de gèneres.

Per que fa a la dimensió espacial de les propostes didàctiques, tot i que molts dels materials d'aquest tipus no tracten el tema explícitament,

⁴⁴ Com a geògrafs de gran influència en aquest sentit cal citar a Yves Lacoste a França i John Huckle i John Fien a Anglaterra. **FIEN, J.** 1983 'Humanistic Education', in J. HUCKLE (ed) *Geographical Education. Reflection and action*, Oxford: Oxford University Press; **HUCKLE, J.** (ed) 1983 *Geographical education: Reflection and Action*, Oxford: Oxford University Press.; **LACOSTE, Y.** 1984 'Enseigner la Géographie' *Colloque international sur l'histoire et son enseignement* ; Montpellier ; **HUCKLE, J.** 1981 'Values education through geography: a radical critique', in D. BOARDMAN (ed) *New directions of geographical education*, Londres: The Falmer Press; **FIEN, J. and GERBER, R.** (eds) 1988 *Teaching geography for a better world*, Edimburgo: Oliver & Boyd. ;

solem trobar molts treballs plantejats a escala planetària i també estudis de cas a escala local, en llocs llunyans (països pobres, llocs en guerra). Tanmateix, en la mesura en què es vol treballar sobre les actituds i valors propis i que es vol participar en projectes d'acció social, aquests treballs tenen un vèrtex al medi local⁴⁵.

El repte per la qualitat de la didàctica crítica està en la seva capacitat de mantenir una triple lleialtat, en la qual no és gens fàcil mantenir-se: el rigor científic, el compromís social i el respecte a l'autonomia moral dels alumnes. Educar en valors a partir de les ciències socials suposa un acte d'optimisme intel·lectual, una fe il·lustrada en el coneixement, que deixa obertes les portes del desenvolupament moral, sense imposar cap consigna, ni cap bandera.

6.5.2. El saber de l'aprenent i el saber del ciutadà

L'observació de les experiències de participació ciutadana que realitzen els alumnes⁴⁶ porta a pensar que la participació de cada un dels

⁴⁵ La literatura sobre la didàctica crítica és molt abundant i, encara que la seva pràctica sigui quantitativament minoritària, són molts els grups que es mouen en aquesta tendència, més encara donat que a les propostes dels professors s'hi afegeixen les de ONGs i moviments socials que produeixen propostes per l'escola. Com a mostra d'aquestes citaré una obra de gran interès, per la seva capacitat de relacionar coneixements i actituds **BASTIDA, A., CASCON R., GRASA R.** 1997 *Hazañas bélicas: la guerra y la paz*, Barcelona: Octaedro/Intermón.

⁴⁶ Per aquestes reflexions em baso en observacions realitzades en les activitats de preparació de "L'audiència pública als nens i nenes de la ciutat" organitzada anualment per l'Ajuntament de Barcelona" i de l'observació del debat organitzat per Intermón al Parlament de Catalunya l'hivern del 2001. En la primera experiència, nois i noies de diverses escoles d'Educació Secundària de Barcelona, treballen al llarg del curs en l'elaboració d'un manifest que hauran de presentar i defensar davant del consistori municipal, a final de curs. Els temes de debat elegits durant els darrers anys han estat la pau, la participació dels infants a la vida social i política, l'ètica dels

alumnes individuals en un procés de debat i clarificació de valors que li permeti superar els seus prejudicis i postures inicials adquirides espontàniament i molt fixades per les emocions, està fortament condicionada per dos factors que situaria a un mateix nivell: el domini de les capacitats cognitivolingüístiques i la precisió, veracitat i riquesa dels seus coneixements sobre el tema.

Pel que fa al primer factor, em sembla fonamental el treball desenvolupat pel seminari coordinat per Jaume Jorba, Isabel Gomez i Angels Prat a l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre l'ús de la llengua en l'elaboració del discurs des de les àrees curriculars⁴⁷ i que ha estat aplicat per Benejam i Quinquer a la didàctica de les ciències socials⁴⁸.

Pel que fa a la importància dels coneixements, l'observació de debats entre alumnes posa de manifest que la manca de coneixements científics rellevants sobre el tema tractat:

esports, la preservació del mediambient, els parcs urbans i l'urbanisme. Pel que a l'activitat del Parlament de Catalunya es tracta d'una sessió en la qual els alumnes presenten als parlamentaris les seves idees sobre una qüestió candent, en aquest cas la manca d'escolarització dels nens i nenes a nivell mundial.

⁴⁷ **JORBA, J., GOMEZ, I. i PRAT, A.** (eds) 1998 *Parlar i escriure per aprendre*, Bellaterra (Barcelona): ICE Universitat Autònoma de Barcelona. Sobre la concepció general d'aquest treball es pot consultar especialment **JORBA, J.** 1998 'La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques', in J. JORBA, GOMEZ I.,i PRAT A. (ed) *Parlar i escriure per aprendre*, Bellaterra (Barcelona): ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

⁴⁸ **BENEJAM, P. i QUINQUER., D.** 1998 'La construcció dels coneixements socials i les habilitats cognitivo-lingüístiques', in JORBA J., GOMEZ I., PRAT A. Ob. cit. I també **BENEJAM, P.** 1999 'El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales', en: Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (ed) *X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: que contenido y para qué*, Logroño: Universidad de la Rioja.

- redueix el debat a un intercanvi estèril de tòpics recollits del coneixement vulgar
- dificulta als nois i noies descentrar-se dels seus interessos més particulars i immediats i situar les seves aportacions en un context més ampli
- dificulta l'argumentació i la justificació pel fet de no trobar continguts de vàlua acceptada sobre els quals bastir l'argumentació
- dificulta la capacitat dels nois i noies de mesurar les conseqüències de l'aplicació de les seves propostes
- redueix les aportacions dels nois i noies al camp de la reivindicació sistemàtica
- afavoreix el recurs retòric a valors "políticament correctes" sense requerir una coherència d'actuació

Per incidir positivament en el desenvolupament moral dels alumnes, la didàctica de la geografia haurà d'optar per un model que conjugui el saber de l'aprenent amb el saber que necessita el ciutadà per orientar la seva acció participativa. Per això cal promoure un coneixement crític de la societat, i aquest coneixement crític vindrà sustentat per un model didàctic que tingui en compte determinades condicions:

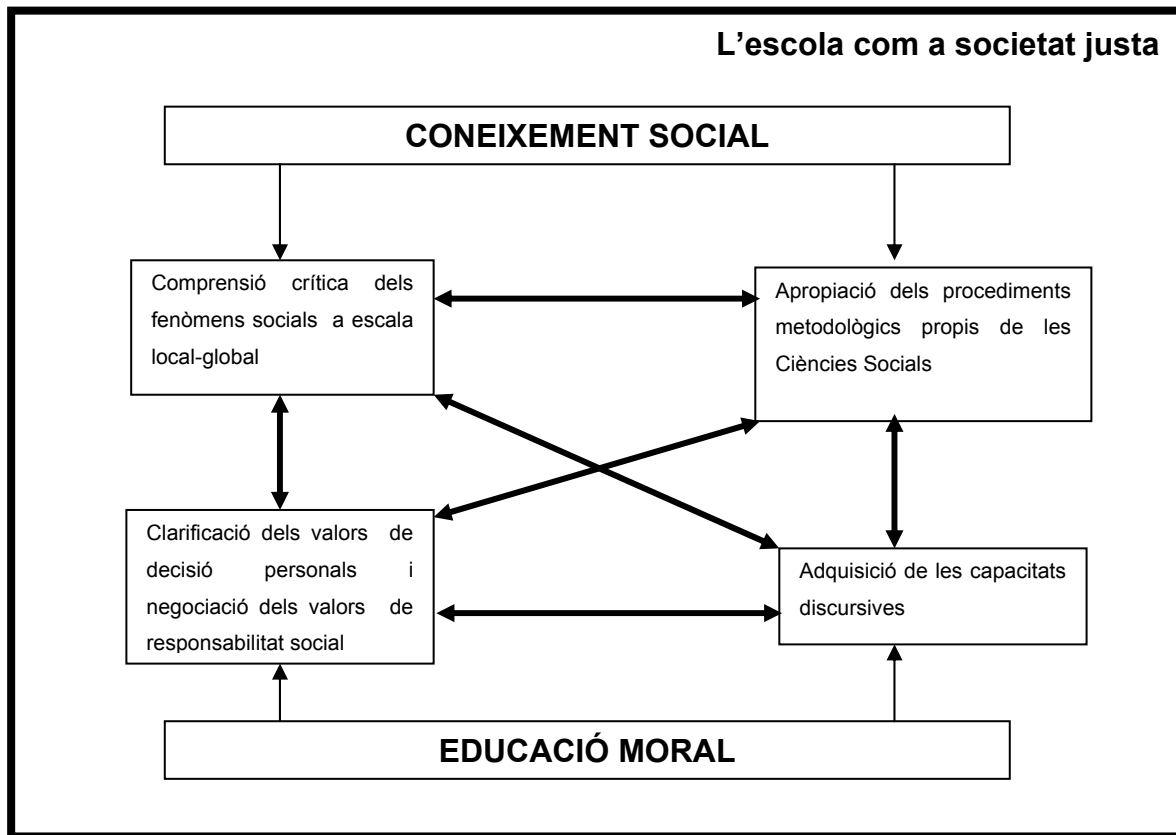
1. Una selecció de continguts basada en les problemàtiques socialment rellevants en el present.
2. Una metodologia de treball que permeti l'adquisició de les habilitats cognitivo-lingüístiques que hi ha en la base de la interacció social.
3. Un horitzó de pensament que abasti la geografia del "poder ser".
4. Una dimensió cronotòpica centrada en el present i en l'"aquí".

Si alguna cosa caracteritza l'escola de manera específica és el fet de poder basar l'educació moral en el coneixement i la raó. L'educació moral a l'escola no desestima les fonts d'aprenentatge vivencial que es

desprenen del fet de considerar la comunitat escolar com a “societat justa” i això ho pot fer de la mateixa manera que ho fan altres comunitats educatives, - família, esplai, ect -. Però el que és exclusiu de l'escola, allò que si no fa l'escola no farà ningú més, és el fet de conferir als alumnes aquells coneixements conceptuals i competencials que els donaran una autèntica autonomia en la seva interacció amb el món. I això és especialment cert en el cas de les Ciències Socials, on l'objecte d'estudi és la mateixa societat.

Per tal que el coneixement social comporti un desenvolupament moral i, per tant, un augment de competències per exercir una ciutadania participativa, cal treballar en dos sentits que es recolzen l'un amb l'altre.

Per una banda, les activitats d'ensenyament-aprenentatge es basaran en la constant interacció entre quatre vectors: la comprensió crítica dels fenòmens socials a escala local-global; l'apropiació dels procediments metodològics propis de les ciències socials; la clarificació dels valors de decisió personal i la negociació dels valors de responsabilitat social; i l'adquisició i desenvolupament de les capacitats discursives, cognitives i psicolingüístiques.



En segon lloc, cal que aquest procés es desenvolupi en el marc convivencial d'una escola considerada com a "societat justa" que tendeixi a exemplificar en la vida quotidiana les bones pràctiques d'una societat democràtica.

CAPÍTOL 7 .

LA RUPTURA GEOGRÀFICA: ESPAI I TEORIA SOCIAL

Sota l'impacte del canvis socials, la geografia, així com la filosofia i també les altres ciències socials, s'han obert a nous paradigmes dels quals el pensament postestructuralista i el postmodernisme poden ser una punta d'inflexió cap a noves formes d'interpretació de la teoria social que apunten a la reconstrucció d'una racionalitat autocrítica.

En aquest capítol, realitzaré en primer lloc una breu presentació del canvi social que suposa la globalització, tal i com la interpreta la teoria social, per centrar-me després en l'evolució del concepte d'espai en la nova teoria social, explorant especialment en pensament geogràfic sense renunciar a algunes aportacions d'altres ciències socials com la sociologia i l'antropologia.

7.1. Teoria social i canvi: la definició del canvi finisecular

El discurs de la globalització, descrit pel pensament neoliberal com a una forma de progrés propiciada pels avenços tecnològics, i corroborat dia a dia per les fusions empresarials i la concentració de capitals, s'analitza des de postures crítiques i socialdemòcrates¹ com a una nova dimensió dels processos d'acumulació característics del

¹ **BECK, U.** 1998 La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad, Vol. 89, Madrid: Paidós Ibérica; **GRAY, J.** 1999 Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global, Madrid: Paidós.

capitalisme, que amenaça no només a les poblacions dels països pobres, sinó també als treballadors dels països desenvolupats i a les mateixes estructures polítiques dels Estats. Es tractaria d'una nova cara de l'imperialisme que no es centra ja en la conquesta dels territoris sinó en el domini dels mercats² i que posa en perill la democràcia pel fet de transferir el poder de l'esfera política a l'esfera econòmica, cada cop més i més concentrada, pel que fa a la presa de decisions, en molt poques mans.

Alguns autors defineixen aquest canvi com el pas del capitalisme monopolista i de mode de producció fordista al sistema d'acumulació flexible³. Aquesta nova etapa del capitalisme, que alguns anomenen capitalisme avançat i altres, capitalisme tardà, comporta una sèrie de canvis transcendentals: acceleració de la producció i de la circulació de capitals, internacionalització dels capitals, una nova divisió internacional del treball i l'aparició de noves tecnologies que possibiliten la flexibilització i fragmentació del procés de producció.

Altres autors analitzen el canvi sota la perspectiva de l'impacte de les noves tecnologies en les formes de comunicació i del nou paper que adquireix la informació, tant com a "matèria prima" dels processos de producció, com, sobretot, com a forma d'acumulació de poder. La societat de la informació o societat informacional⁴ apareix sota la imatge d'una xarxa que configura l'espai mundial amb uns nous ordres jeràrquics, en funció de la ubicació dels agents socials respecte els fluxos d'informació.

² **ESTEFANIA, J.** 2000 *Aquí no puede ocurrir*, Buenos Aires: Taurus.

³ **HARVEY, D.** 1995 'Globalization in question', Barcelona: Material Fotocopiat.

⁴ **CASTELLS, M.** 1997 *La era de la información: economía, sociedad, cultura*. Madrid: Alianza Editorial; **ECHEVARRIA, J.** 1999 *Telépolis*, Madrid: Destino.

Si la revolució industrial, exemplificada per la màquina de vapor, va suposar grans canvis en el mode de producció que, al seu torn, van repercutir en la transformació de la societat, la revolució digital, personalitzada en una nova màquina, l'ordinador, està produint, de manera encara més accelerada, una transformació de la societat que ens porta a fenòmens com la globalització de l'economia, la societat postindustrial i l'atur estructural.

Aquesta nova societat es basa en dues descobertes tecnològiques: la capacitat de traduir tot tipus d'informació a números – digitalització – i la capacitat d'emmagatzemar i transportar la informació digitalitzada sense cap limitació a la pràctica ni de quantitat, ni de distància, ni de temps.

D'altra banda, la digitalització permet integrar els sistemes de comunicació que abans existien per separat en diferents suports analògics. So, imatge i text poden simular la realitat i fer-la viatjar a la velocitat de la llum. Per primer cop l'home pot assolir el miratge de l'ubiquïtat. Internet és l'expressió d'aquesta revolució digital⁵.

Intentaré aquí fer una presentació molt abreujada de les conseqüències d'aquests canvis que actuen com a context social de l'evolució del pensament social i per tant dels canvis de la didàctica de les Ciències Socials.⁶

⁵ **MAJÓ, J.** 1999 *Chips, cables i poder*, Barcelona: Planeta.

⁶ Per fer aquesta síntesi he utilitzat obres de diferents autors, les ja citades de Beck, Castells, Estefania, Harvey i Majó i a més **BECK, U.** 1998 *¿Qué es la globalización? Falacias de la globalización, respuestas a la globalización.*, Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós; **BORJA, J. i CASTELLS. M.** 1997 *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid: Taurus; **CHOMSKY, N.** 1997 *La lucha de clases*, Barcelona: Crítica. **INGRAO, P. i ROSANDA. R.** 1995 *Apuntamenti di fine secolo*, Roma: Manifestolibri; **SASSEN, S.** 1999 *La ciudad global. Nueva York, Londres, Tokio*, Buenos Aires.: Eudeba; **SASSEN, S.** 2001 *Ciudades globales: la economía*

- **La informació es converteix en un valor econòmic fonamental.** Quant a la producció, la informació actua disminuint els costos d'inversió en altres factors de producció – capital, treball, energia -, mentre que pel consum actua permetent la substitució d'un tipus de consum per un altre.
- **L'aplicació de la informació en forma de tecnologia al procés de producció permet la reducció de la mà d'obra.** Aquesta substitució suposa l'aparició d'un tipus d'atur estructural al sector de la producció agrícola i industrial i un canvi en profunditat en la composició del mercat de treball, sotmès a grans variacions i orientat indefugiblement cap al sector dels serveis, especialment al sector d'atenció a les persones.
- **La substitució d'una economia basada en la transformació de recursos materials per una economia basada en recursos no materials comporta la desmaterialització de l'economia.** Cada cop més es substituirà el concepte de propietat pel concepte de dret d'accés.
- **Els canvis tecnològics possibiliten la segmentació, descentralització i dispersió dels processos de producció industrial.** Aquest fenomen fomenta al seu torn la integració empresarial i la concentració del capital financer, alhora que apareix el fenomen de la deslocalització industrial i la precarització laboral als països desenvolupats i es constata l'emergència de nous països industrials. El que coneixem com a

política urbana de la globalització” *Curs de la Universitat Internacional Menendez Pelayo de Barcelona. Centre Ernest Lluch. 9,10 i 11 de maig, CCCB: Apunts i material del curs; STIGLITZ, J. 2002 El malestar de la globalització, Barcelona: Empúries.*

globalització de l'economia és un immens procés d'acumulació que actua a escala planetària.

- **La concentració dels poders econòmics pressiona els estats per la reducció progressiva de les normes de regulació del mercat.** En nom de la llibertat de mercat, que es considera el millor estímul per a l'economia, es redueixen els diferents tipus de control públic sobre les empreses, tant pel que fa a les normes de regulació del mercat de treball o les lleis sobre concentració, monopoli, conservació del medi etc, com pel que fa a la devengació d'impostos com a forma de contribució empresarial a les despeses públiques, i com a forma de redistribució de la renda. L'estat de benestar fa fallida i es substitueix per la iniciativa privada i la responsabilitat individual.
- **El pes de l'economia especulativa augmenta extraordinàriament sobre l'economia productiva.** El 1970 el 90 % del capital d'intercanvi internacional estava relacionat amb l'economia productiva; el 1994 el 95 % correspon a l'economia especulativa⁷.
- **En una societat desmaterialitzada el factor clau d'integració social és l'accés a la informació.** És per això que les xarxes de distribució de la informació, els mitjans de comunicació i el sistema educatiu esdevenen factors claus de la societat.
- **Al costat del poder polític, apareixen els poders econòmics i els mitjans de comunicació com a poders emergents.** Això vol dir que en el marc d'una societat democràtica cap d'aquests poders serà absolut, però per contra, també vol dir que creix una

⁷ CHOMSKY, N. 1996 *'Democracia y mercados en el nuevo orden mundial'*, in BORRON, A. (ed) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires: Liber/arte. Oficina de Publicaciones. Universidad de Buenos Aires.

gran força de poder no representatiu, que escapa al control de la ciutadania.

- **Els mitjans de comunicació com que tenen el poder de crear opinió, esdevenen un producte industrial i econòmic.** En democràcia el poder és el poder de persuadir, de comunicar: és el control de les ments. La indústria dels mitjans de comunicació pot produir, vendre i comprar aquest poder.
- **La integració a les xarxes globals dels processos de producció i l'impacte dels mitjans de comunicació porta els individus a refugiar-se en identitats culturals particularistes.** La defensa davant de la uniformitat i l'abstracció que suposa la globalització de tot allò que és instrumental i que és dominant, serà l'emergència de "trinxeres identitàries"⁸, fragmentades i basades en l'aspecte emocional.
- **La societat del risc comporta la culminació del procés d'individualització social,** pel qual cada persona es veu empenya a competir i cooperar en un entorn sempre canviant i amb poques garanties per tal de tirar endavant el seu projecte individual.⁹

En aquest marc, que ha permès començar a parlar d'un canvi d'era, creixen els moviments socials mal anomenats "antiglobalització", mentre que veus cada vegada més autoritzades adverteixen, des de tots els camps, de la necessitat d'avançar cap a una globalització amb

⁸ CASTELLS, M. 1997 Op. Cit.

⁹ BECK, U. 1998 Op. Cit.

una cara més humana a partir de polítiques que fomentin un creixement sostenible, igualitari i democràtic¹⁰.

7.2. Del postmodernisme al pensament complex

Aquests processos de canvi estructural transcorren en paral·lel a una gran turbulència que agita el món del pensament i de les ciències humanes des dels anys 80 fins avui. A l'inici d'aquest període d'agitació i canvi, el pensament postmodern declara la fi de les veritats absolutes, de les ideologies i de les dicotomies tradicionals entre les escoles de pensament, i propugna la deconstrucció de teories i models per tal de demostrar els seus errors o la seva relativitat¹¹.

El postmodernisme entén la realitat com a un sistema dinàmic i complex, compost de molts elements que interactuen entre ells, de manera que la complexitat substitueix la certesa. D'aquesta manera el coneixement social està molt lligat a la interpretació que en fa cada subjecte, al context en el qual es desenvolupa aquesta interpretació i a les connotacions i limitacions dels llenguatges amb què s'elabora i s'expressa. Per tant, és un coneixement relatiu.

Aquest canvi en el pensament coincideix amb el final de l'etapa del capitalisme fordista i l'enfonsament del comunisme; un moment en què els mecanismes del mercat es constitueixen en el mitjà essencial de

¹⁰ Davant dels excessos de l'economia financera, aquestes advertències provenen dels camps més diferenciats del saber, així com de diferents ideologies. Posem només l'exemple del mateix financer George Soros o del Premi Nobel d'Economia i antic dirigent del Banc Mundial Joseph Stiglitz : **STIGLITZ, J.** 2002. Ob. cit.

¹¹ **LYOTARD, J. F.** 1989 *La condicion postmoderna*, Edició original 1977 Edition, Madrid: Càtedra.

comunicació i interacció social; un moment en que al trasbalsament de les estructures econòmiques i polítiques li correspon un trasbalsament en el camp de la filosofia que rebutja el mandat de tota veritat o ideologia absoluta, i prefereix un pensament "tu" que es construeix i deconstrueix de manera contextual, eclèctica i efímera.

En el camp de la geografia, aquesta crisi del pensament coincideix, i no per casualitat, com ens diu David Albet¹², amb diversos debats simultanis:

- Una renovada preocupació per les formes d'expressió de la representació del món i l'experiència espacial i temporal viscuda, que haurà de ser representada i interpretada de forma contextualitzada.
- La recentralització de l'espai en el pensament social que atorga una gran transcendència a les anàlisis geogràfiques en les interpretacions socials.
- La importància de la geografia del gènere, que aportarà al debat social la voluntat de relacionar el treball productiu i el treball reproductiu, així com una nova consideració de les esferes del treball i de la llar, d'allò privat i allò públic.
- La revalorització de l'esfera local a partir de la possibilitat d'elaborar estudis regionals teòricament informats on s'inclou la relació dialèctica i interdependent entre l'escala local i l'escala global.

Davant d'aquest pensament, que pot arribar a resultar extremadament relativista i que arriba al seu màxim durant els anys 80, els científics socials de la darrera dècada del S. XX han maldat per reconstruir una nova modernitat que, reconeixent el caràcter de producte social de la

¹² **ALBET, A.** 1994 "Geografia, postmodernisme, geografia postmoderna: aportacions al debat.", *Documents d'anàlisi geogràfica* 24: 7-11.

ciència, salvant la importància de les dimensions transnacionals i alhora la rellevància del context en l'anàlisi de la realitat, recuperi la dimensió racional i emancipatòria de la modernitat il·lustrada, al servei d'una societat més lliure i equitativa.

El geògraf David Harvey evidencia i critica la correspondència entre els mecanismes del mercat i el pensament relativista del postmodernisme que, per aquest autor, ens aporta una visió de la realitat conformista, reproductora y despolititzada. Harvey proposa reconstruir una visió neomodernista del marxisme, és a dir, reconstruir una raó il·lustrada emancipatòria, combinant una lectura atenta de les aportacions del postmodernisme amb l'estudi de la lògica del capitalisme tardà i la geografia de l'acumulació¹³.

Al final del debat, ara que el terme postmodernisme està caient, o ha caigut ja definitivament en desús, les ciències socials n'han sortit enriquides. El debat postmodernista ha suposat un toc d'atenció, una crítica a les elucubracions teòriques simplistes, dogmàtiques i academicistes de les quals només es pot fugir a partir de la recerca contextualitzada i aplicada al carrer¹⁴.

Donant un pas més en la construcció d'una nova racionalitat, hereva de l'esperança il·lustrada però que alhora la transcendeix incorporant elements de reflexió de la contemporaneïtat, Edgard Morin planteja una reforma del pensament basada en la racionalitat autocrítica, el pensament complex i l'ecologia de l'acció¹⁵.

¹³ **HARVEY, D. W.** 1989 *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change.*, Oxford, Blackwell.: Blackwell.

¹⁴ **COSCUELA, A.** 1994 'Darrera els postmodernistes, o les geografies culturals del capitalisme tardà', *Documents d'anàlisi geogràfica* 24: 13-58.

¹⁵ Aquesta síntesi procedeix de les següents lectures: **MORIN, E.** 20 - 5 - 1994 'L'inici de l'era planetària', Aula Magna. Universitat de Barcelona. Apunts personals; **MORIN,**

Aquesta nova racionalitat aspira a la lucidesa, entesa com la complexitat en la manera d'organitzar les nostres idees, tenint en compte l'error i la incertesa. El pensament complex supera el pensament que aïlla i separa per atènyer a un pensament que distingeix i uneix: que teixeix junt allò que és divers. No es pot conèixer sense inserir les coses en el seu context; no es pot comprendre sense superar la causalitat lineal a favor d'una causalitat múltiple, inter-relacionada, circular i incerta.

Massa sovint el terme complex s'utilitza com a sinònim d'impenetrable, i llavors actua com a coartada de la superficialitat del coneixement. El coneixement social pertinent ha d'afrontar la complexitat. Per E. Morin *complexus* significa mantenir unit allò que és divers:

"Hi ha complexitat quan els diferents elements que constitueixen un tot són inseparables i quan hi ha un teixit interdependent, interactiu i inter-retroactiu entre l'objecte de coneixement i el seu context, les parts i el tot, el tot i les parts, les parts entre elles. La complexitat, és, de fet, el lligam entre la unitat i la multiplicitat".¹⁶

La reforma del pensament considera set principis-guies, complementaris i independents, per arribar a pensar bé:

1. **El principi sistèmic o organitzatiu:** el coneixement del tot i el coneixement de les parts són interdependents.

E. 1994 Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa.; **MORIN, E.** 1999 Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe per la UNESCO, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.; **MORIN, E.** 2000a 'Autonomie et dépendance de la science', *Transversales* 60. <<http://www.globenet.org/transversales>> Consulta 4-3-00; **MORIN, E.** 2000b *La mente bien ordenada*, Barcelona: Seix Barral.

¹⁶ **MORIN, E.** 1999 *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe per la UNESCO*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

2. **El principi hologràmic:** així com la part està en el tot, el tot està en cada part.
3. **El principi del bucle retroactiu:** l'efecte actua sobre la causa, així com la causa actua sobre l'efecte.
4. **El principi del bucle recursiu:** la regulació es supera en autoproducció i autoorganització.
5. **El principi d'autonomia/dependència:** Els organismes autoproduïts i autoorganitzats són alhora dependents del seu entorn; són organismes auto-eco-organitzats.
6. **El principi dialògic:** les nocions contradictòries són inseparables.
7. **El principi de la reintroducció del coneixedor en tot el coneixement:** tot coneixement és la reconstrucció d'un cervell en una cultura i un temps.

Aquest pensament genera un coneixement que es reconeix com a una interpretació i que reflexiona constantment sobre la pròpia manera de pensar, sentir i conèixer.

Aquest coneixement és la base de l'acció; una acció de conseqüències imprevisibles ja que desencadena un procés d'interaccions en el marc d'un context canviant. En l'ecologia de l'acció, el ciutadà canvia el programa per l'estratègia que defineix un objectiu i endega un procés de reunió d'informació sobre la realitat canviant, per tal d'anar constantment elaborant noves pautes d'actuació.

En aquest context de coneixement incert, la participació social, el que fem i el que no fem, té conseqüències a tot el món i es projecta cap al futur. Els valors orienten l'acció en un compromís fonamental que es

viu com una aposta, com una aventura, en què els únics paràmetres fiables són l'autoconsciència i l'anàlisi de la coherència.

Aquest discurs obre a la didàctica uns grans finestrals. La participació social es planteja com el gran imperatiu:

“La educación para una cabeza bien formada.... haría a las personas aptas para responder a los grandes desafíos de la globalidad y de la complejidad en la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial¹⁷”

L'aplicació dels 7 principis del pensament a la didàctica de la geografia poden enriquir extraordinàriament el discurs didàctic i acostar-lo a les ments i les necessitats dels alumnes, immersos en la contemporaneïtat i projectats al futur. El principi hologramàtic té una importància capital per la consideració de les relacions entre el medi local i el medi global. Perquè:

“Para pensar localmente hay que pensar globalmente, como para pensar globalmente hay que saber también pensar localmente.¹⁸”

7.3. Els espais de les geografies

Al llarg de les dècades dels 80 i 90, aquests moviments han produït aportacions significatives en el camp de la teoria social i és en aquest marc general que cal situar les noves tendències de la geografia i la seva consideració de l'espai.

¹⁷ MORIN, E. 2000b, Op. Cit., p. 41

¹⁸ MORIN, E. 2000b, Op. Cit., p. 32

En aquest apartat explorarem les diferents configuracions i els diferents accents amb els quals analitzen l'espai diferents autors. Aquesta mirada exploratòria ens perfilarà un paisatge bigarrat on diverses geografies del present coincideixen en la seva voluntat de produir-se i valoritzar-se simultàniament.

Per aquest itinerari he resseguit el pensament d'alguns autors significatius del moment, i d'altres que resulten precursors¹⁹.

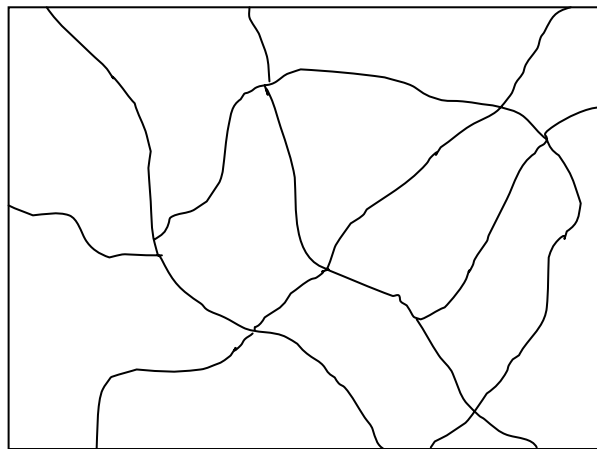
7.3.1. L'espai diferencial

Ja a finals dels anys 70 Y. Lacoste aporta una visió de l'espai i les escales d'anàlisi per la comprensió dels fets socials que, formulades des d'una perspectiva crítica, resulten precursors de moltes de les coses que diran les geografies del present. A banda del seu interès geogràfic, el pensament de Lacoste resulta fonamental per la didàctica de la geografia ja que, com veurem, aquest autor planteja la capacitat de pensar l'espai com una competència bàsica del ciutadà²⁰.

¹⁹ Per no allargar massa el discurs he renunciat a aportacions també precursors i de gran vàlua, però ja queden recollides en els plantejaments posteriors. Vull citar especialment l'obra de H. Lefebvre i la seva concepció de l'espai com a producte social que es desenvolupa com a pràctica social, com a representació i com a codi simbòlic. La seva concepció de producció de l'espai implica que l'espai no només és la resultant de l'evolució i el producte de la història sinó que també és la conseqüència de la capacitat dels éssers humans per projectar el seu futur. **LEFEBVRE, H.** 1974 *La production de l'espace*, Paris: Anthropos.

²⁰ L'any 1969 l'aparició de la revista "Antipode" suposà un punt d'inflexió en el pensament geogràfic que pot servir d'arrencada per aquesta revisió. Efectivament, en el seu primer número Richard Peet expressa la insatisfacció pel paradigma positivista dominant i la necessitat d'afrontar un canvi radical que doni resposta a una nova preocupació per problemes com la segregació social a les ciutats, la guerra del Vietnam i la consciència de pertànyer a un país imperialista i explotador. L'acceptació

Lacoste denuncia el concepte de regió com a “concepte-obstacle” que dificulta, més que facilita, l’anàlisi geogràfica²¹. La divisió clàssica de l’espai que es desprèn de les idees de Vidal de La Blache, configura un territori en el qual línies de contorns més o menys sinuosos separen un nombre d’unitats regionals que són susceptibles de ser estudiades atenent a les seves característiques diferencials.

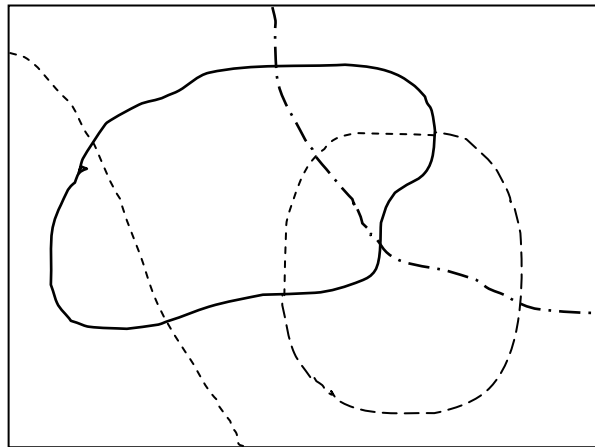


Lacoste oposa a aquesta visió una construcció més elaborada de l’espai en la qual el territori s’analitza a partir de diferents conjunts espacials, tant d’ordre físic com humà, que responen a les particularitats de cada un dels fenòmens estudiats. Els contorns d’aquests conjunt no coincideixen, sinó que s’encavalquen i no poden

del marxisme com a marc teòric portarà als geògrafs crítics de Nord Amèrica i d’Europa a preocupar-se per la formulació d’una teoria marxista de l’espai, inexistent donat que l’ortodòxia clàssica marxista no havia considerat l’espai com a categoria d’anàlisi. D’aquesta reflexió, en la qual els geògrafs van seguir els passos de la sociologia urbana, va emergir la concepció de l’espai com a producte social. Donat que aquest moment coincideix amb un moment de crisi de l’estudi del medi, ens caldrà estudiar aquestes aportacions amb un cert detall.

²¹ LACOSTE, Y.1977 *La geografía un arma para la guerra*. Anagrama, Barcelona.

ser estudiats en ells mateixos sinó que prenen significació per les relacions que s'estableixen entre els diferents conjunts.



Aquesta visió articulada de l'espai és la que posa de manifest que la comprensió del lloc ha de posar en joc els diferents nivells d'anàlisi que ofereixen les diverses escales.

Per la didàctica de la geografia el pensament d'aquest geògraf és de gran interès ja que considera la capacitat de saber pensar l'espai com una de les capacitats bàsiques que requereix el ciutadà per comprendre el món, saber-s'hi situar i actuar amb autonomia. Les desigualtats en aquesta capacitat incidirien en la desigualtat social.

*“Hay quien sabe concebir su acción sobre espacios vastos, además de tener los medios para hacerlo, y existen, por otra parte, los “perdedores” que, en un sentido literal, ni siquiera saben donde están”.*²²

Amb un gran sentit de l'anticipació, respecte a discursos posteriors, Lacoste ja indica que de la mateixa mena que en el procés d'industrialització va ser necessari difondre la lecto-escritura i el

²² LACOSTE, Y. Ibid. p. 136

càlcul, en el futur, avui diríem en el món globalitzat, serà necessari difondre a totes les capes de la població un saber teòric que permeti explicar el procés d'espacialitat diferencial, des de l'escala planetària a la vida local.

En aquest sentit cal formular com a objectiu marc de l'aprenentatge geogràfic que les persones aprenguin que quan estan en un lloc no estan en una sola "regió", sinó que el lloc es defineix i s'explica per la seva pertinença a diferents peces d'un *puzzle* que es superposen les unes amb les altres.

Aquesta visió comporta el pas d'una concepció natural de l'espai a una concepció intel·lectual. No es tracta d'observar allò que hi ha a l'espai sinó de construir un instrument conceptual que evidencii les relacions "que no són visibles a simple vista"²³:

*"Aprender la espacialidad diferencial(...)equivale a la obligación de sustituir una representación del mundo compuesta de datos y de demarcaciones evidentes, por una representación del mundo "construida" por la combinación de conjuntos espaciales formados intelectualmente y que son otros tantos instrumentos diferenciados para aprehender progresivamente las múltiples formas de la realidad."*²⁴

La realitat pot ser analitzada al nivell de diferents escales de representació. Cada un d'aquests nivells explica parcialment les característiques globals que caldrà tenir en compte per actuar i prendre decisions en un lloc. Es per això que per comprendre un lloc s'han de

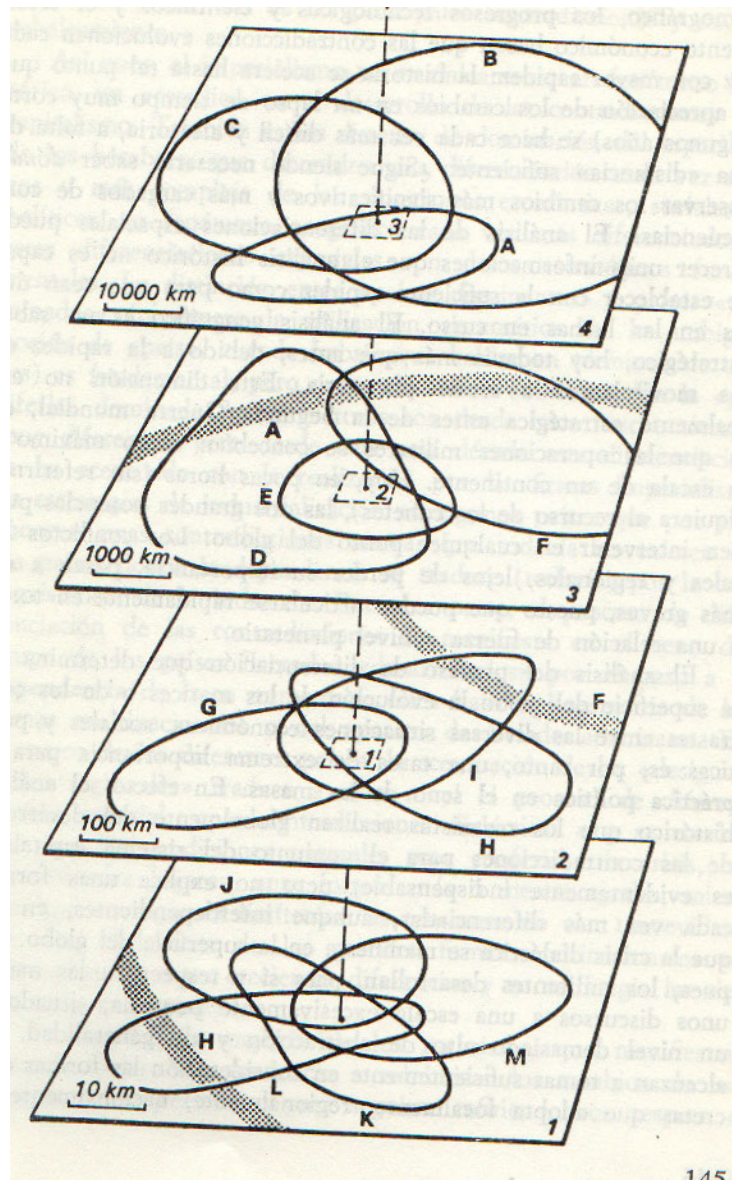
²³ Aquest punt és d'una gran riquesa i serà recollit posteriorment, quan a la crítica a l'estudi del medi com a aprenentatge per descobriment "natural" li oposem un estudi del medi basat en l'aprenentatge com a interacció i per tant com a construcció cultural o intel·lectual.

²⁴ **LACOSTE, Y.** Ibid., p. 147

posar en joc diferents factors que no poden ser representats a una sola escala; alguns només tindran sentit a una escala molt petita, mentre que altres només en tindran a una escala molt gran.

A títol d'exemple teòric Lacoste planteja quatre nivells d'anàlisi espacial que corresponen a quatre escales de representació.

En el gràfic que modelitza aquesta proposta es pot observar com conjunts espacials que no tenen sentit a una escala es visualitzen en la següent en un procés d'ampliació i focalització que es fa necessari per la comprensió integral del sistema.



Lluny d'abandonar l'escala local, aquesta anàlisi porta Lacoste a defensar el treball de comprensió de l'escala local, treball que no podrà completar-se si no és amb el concurs de l'anàlisi efectuat a escales diferents, que s'articulen per donar sentit als llocs on el ciutadà viu i actua:

“ Para ayudar a los ciudadanos a tomar conciencia en sus lugares de residencia de las causas fundamentales que determinan la agravación de las contradicciones que sufren directamente, es preciso comenzar por hacer un análisis en términos concretos y precisos de las contradicciones tal como se manifiestan a nivel local, en los lugares de trabajo y en la vida cotidiana(...) después se podría mostrar con precisión que estas condiciones locales, que pueden ser totalmente excepcionales, dependen de una situación regional (...) que conviene explicar en términos más abstractos y generales (...) Solo entonces es posible pasar al nivel nacional e internacional, cuyas contradicciones deben ser expresadas cada vez a un nivel más profundo de abstracción, sin dejar de permanecer sólidamente articuladas al análisis de las contradicciones a nivel regional y local de las que las personas poseen, al menos en parte, una experiencia concreta.”²⁵

Com veiem, el pensament de Lacoste proposa una anàlisi diferencial de l'espai que lluny de defugir l'escala local, la promou de manera que l'objectiu de la comprensió és l'acció.

²⁵ LACOSTE, Y. Ibid., p. 148

7.3.2. L'espai vist des del Sud

Milton Santos, la veu més vigorosa que ens ha arribat de la geografia dels països de l'hemisferi sud, reivindica una nova geografia caracteritzada pel protagonisme de la noció d'espai. Com a geografia nova, Santos proposa una concepció de la geografia entesa com a espaciologia i que té com a objecte l'estudi de les societats humanes en la seva tasca de reconstrucció permanent de l'espai heretat de les generacions precedents, a través de les diferents instàncies de producció:

"Las nociones de la totalidad y de la estructura, lo universal y lo particular, se deberían unificar en un mismo movimiento conjunto en el que la sociedad se reconocería en su diálogo con la naturaleza transformada, no sólo como agente transformador sino también como uno de sus resultados²⁶".

Santos s'ocupa de les diferències i relacions entre espai i lloc. S'ha de distingir entre l'espai com a categoria universal, immanent a través del temps, i l'espai propi d'un temps, el nostre espai, l'espai del lloc:

"El lugar es, ante todo, una porción de la faz de la tierra identificada por un nombre. Un análisis simple muestra que un "lugar" es asimismo un grupo de objetos materiales. Pero, si desde un punto de vista puramente psicológico, el concepto de lugar nos es impuesto antes que el concepto de espacio, desde un punto de vista teórico o epistemológico, el concepto de espacio precede al concepto de lugar²⁷".

²⁶ **SANTOS, M.** 1990 *Por una geografía nueva*, Madrid,: Espasa Calpe Espasa Universidad. p. 211

²⁷ **SANTOS, M.** Ibid., p. 137

En la seva concepció de l'espai dóna una gran importància a la relació entre l'espai i el temps. Ho diu així:

"El espacio se define como un conjunto de formas representativas de las relaciones sociales del pasado y del presente, y por una estructura representada por las relaciones sociales que ocurren ante nuestros ojos y que se manifiestan por medio de los procesos y las funciones"²⁸."

El problema de la geografia serà comprendre els mecanismes de transcripció espacial dels processos temporals. L'espai pot entendre's com una acumulació desigual en el temps, en el sentit que cada lloc té un temps espacial propi. Arriba així al concepte de "temps espacial", que serviria per una nova definició del lloc:

"El lugar es el resultado de acciones multilaterales que se realizan en tiempos desiguales sobre cada uno y en todos los puntos de la superficie terrestre"²⁹

L'espai és un testimoni, una forma durable, que guarda en les seves "rugositats" la memòria de les relacions socials que s'han donat en el passat:

És per això que per Santos les categories de totalitat escala, sistema i temps són categories imbricades, que no poden definir-se l'una al marge de l'altra. Tot i que l'espai no és explicable sinó és per la totalitat, les nocions de lloc, àrea i escala s'imposen, sense que puguem explicar la seva diferenciació si no és respecte a la totalitat perquè:

²⁸ **SANTOS, M.** Ibid., p. 138

²⁹ **SANTOS, M.** Ibid., p. 227

“Cualquiera que sea el acontecer es resultado del movimiento de la sociedad total”³⁰

La mundialització dóna una nova força al concepte d'espai total que apareix com una imposició del moment actual de la història del sistema capitalista. Tanmateix, per explicar els llocs s'imposa un anàlisi multitemporal i multiescalar:

“Si desea explicar las localizaciones específicas - la geografía - deberá tener en cuenta las acciones del presente y del pasado, locales y extralocales. El lugar asegura así la unidad de lo continuo y lo discontinuo, lo que a la vez posibilita su evolución y también le asegura una estructura concreta inconfundible”.³¹

En la seva obra sobre la Geografia del Brasil ³², Santos presenta tres tipus de medis:

1. **Els medis “naturals”³³**, que són els “trossos de l'escorça de la terra” utilitzats pels grups humans per desenvolupar la seva base material en els primers dies de la història. Des del punt de vista social el medi “natural” inclou ja les activitats humanes caçadores i recol·lectores i els seus instruments i formes de treball.
2. **Els successius medis tècnics**, que es defineixen a partir de les formes de producció. La producció és en cada lloc el motor del progrés perquè transforma les relacions del tot i crea noves vinculacions entre les àrees. El treball actual, “el treball viu”, organitza noves formes de

³⁰ SANTOS, M. Ibid., p. 192

³¹ SANTOS, M. Ibid., p. 227

³² SANTOS, M., SILVEIRA M.L. 2002 *O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI*, Rio de Janeiro- Saó Paulo: Editora Record.

³³ Entrecorrellat en el text original.

producció i distribució en el territori, de manera que una nova forma s'imposa a la preexistent.

3. **El medi tecnico-científic-informacional** definit per la unió entre la ciència i la tècnica que es produeix a partir dels anys 70 i revigoritzat a partir del fet que el mercat, gràcies a la ciència, a la tècnica i a la informació, es torna un mercat global. El territori guanya nous continguts i imposa nous comportaments, gràcies a les enormes possibilitats de la producció i sobretot a la circulació de capitals, de productes, d'idees, de informacions, d'ordres i de persones.

7.3.3. De l'espai de l'Aleph a l'espai dels no llocs

El paper rellevant de les ciutats en la nova estructura mundial ha portat molts geògrafs a basar la seva anàlisi de l'espai en l'estudi dels espais urbans.

A partir dels seus estudis sobre Los Angeles i influït pel pensament de Foucault, Edward W. Soja critica la teoria de l'estructuració social de Giddens³⁴ i proposa la seva deconstrucció per construir una nova manera de pensar l'espacialització.

³⁴ Tot i que des de la geografia la teoria del sociòleg Anthony Giddens ha estat molt criticada, les idees nuclears de la seva aportació segueixen tenint sentit per la didàctica. Giddens formula la relació interespaial en el marc d'una interpretació de les societats a partir de les relacions entre la categoria espai-temps, els agents individuals i les estructures socials. Els agents socials, les institucions i les estructures interaccionen i evolucionen en un marc espacio-temporal. Les persones es formen i actuen en contextos locals, que modifiquen amb la seva acció. Les idees de Giddens sobre l'estructuració social han estat aplicades per Dear a l'anàlisi espacial de manera que les estructures s'associen a l'escala macro, les institucions a l'escala media i els agents socials a l'escala micro. La manifestació de la interacció entre els tres nivells és present a totes les localitats i és el que produeix la particularitat del lloc. (**GIDDENS, A.** 1984 *The construction of society outline of the teory of structuration*, Cambridge: Politty Press. i **DEAR , M.** 1987 'La reconstruction de la geographie humaine', in

La crítica principal que planteja és el fet que Giddens resta protagonisme a l'espai en vincular-lo permanentment al temps, en un plantejament historicista que Soja considera oclusiu. L'afirmació de l'espai en la teoria crítica social – i a la praxis crítica política – requereix la superació d'aquest historicisme. D'altra banda, la teoria de l'estructuració social amaga l'*heterotopia* en el fraccionament de l'espai. Aquest concepte, que procedeix de Foucault i que també recull Harvey, suggereix el desordre, el caos que el fraccionament dels espais introdueix en la comprensió de l'individu que viu la seva experiència ordenada en unes dimensions espacio-temporals lineals³⁵.

L'*heterotopia* de l'espai suposa una fractura en la qual els fragments, a diferents escales, es trenquen per separat sense cap ordre ni geometria que permeti la seva comprensió, més enllà d'una

BENKO A. i. Alt. (ed) *Les nouveaux aspects de la théorie sociale*, Caen: Paradigme. Una síntesi d'aquestes idees i la seva aportació a la didàctica pot veure's a **BATLLORI, R.** 1999 "Cambios en la perspectiva espacial en el curriculum" X *Simposium de la Didáctica de las Ciencias Sociales.*, Logroño: Universidad de La Rioja Díada Editora S.L. i també a **BATLLORI, R.** 2002 'La escala de análisis: un tema central en la didáctica de la geografía', *Íber* 32: 6-18.)

³⁵ De fet, el concepte d'heterotopia de Foucault es diferencia en part d'aquesta interpretació que li han donat els geògrafs. Foucault oposa l'heterotopia a la utopia, Així com aquesta és un emplaçament ideal que no té un lloc en l'espai, l'heterotopia és un lloc real que manté relacions amb tots els emplaçaments possibles però que en subverteix la funció i la cultura. Totes les societats construeixen heterotopies que tenen un funcionament precís al seu interior: són llocs heterotòpics l'escola, la caserna, el cementiri. Però també són espais heterotòpics el jardí simbòlic, el viatge de nuvis: espais on és possible la meravella, la descoberta, l'extraordinari. Per això l'espai heterotòpic per excel·lència és el vaixell i "... En las civilizaciones sin barcos los sueños se secan". **FOUCAULT, M.** 1999 'Espacios diferentes' *Estética, ética y hermenéutica*, Vol. Obras esenciales. Vol. 3, Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós: pp. 431-441

contemplació, d'una escriptura de l'esdevenir. Per això, i en un ampli sentit metafòric Foucault dirà: "Soy un cartógrafo"³⁶.

Per Soja, si als darrers cent anys el temps i la història han estat preponderants a l'hora d'interpretar la realitat social, ara, les noves situacions a les quals ens ha portat el capitalisme postfordista, posen l'espai en el primer lloc per la interpretació dels contextos on es produeix la realitat³⁷.

Soja utilitza la imatge del *l'Aleph*, presa d'un conte de Borges, per parlar de l'espai urbà, de la Ciutat de Los Angeles, l'espai que és tots els llocs a la vegada, l'espai on totes les coses succeeixen simultàniament, l'espai que és present a tots els llocs del món.

En la lectura d'aquest espai contextualitzat i difícilment generalitzable, es dibuixen constants paradoxes i contradiccions:

"... espai fragmentat i fragmentant, homogeni i homogenitzador, aparentment obert i visible però constantment pressionat a tancar, compartimentar, circumscriure i empresonar; on qualsevol cosa sembla possible, però on és molt difícil trobar res en concret; els seus espais confonen els mapes cognitius, els seus reflexes superficials desconcerten i sotmeten a la vegada."³⁸

És un espai que concentra la representació de la reestructuració espacial de les ciutats al capitalisme tardà.

³⁶ Citat per **DELEUZE, G.** 1987 *Foucault*, Barcelona: Edicions 62, p.57

³⁷ **ALBET, A.** 1994 Op. Cit., p. 8

³⁸ Traducció pròpia de **SOJA, W. E.** 1988 *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, London- New York: Verso, p.243

Fent-se ressò de les preocupacions del postmodernisme, Soja es preocupa per les formes de representació i pel llenguatge:

“Estamos condicionados por el lenguaje mucho más de lo que pensamos: lo que podemos ver en Los Angeles es obstinadamente simultáneo; sin embargo, lo que escribimos es sucesivo, porque el lenguaje es sucesivo.”³⁹

Pel sociòleg Alain Touraine les ciutats ofereixen en canvi l'espai de la reconciliació i de la trobada entre el fet subjectiu i el fet objectiu. La ciutat com a espai i també com a imaginari ofereix a la persona la possibilitat de recomposar les diferents dimensions dels seus móns. A la ciutat es pot reinventar un espai polític ja que pot ser un punt de trobada entre el món local i el món global⁴⁰.

Incorporant el paper de l'economia a la interpretació social, Saskia Sassen definirà la ciutat global, espai local per excel·lència de la societat postfordista, com a espai privilegiat de relació entre local i global. La principal funció d'aquesta ciutat és liquar els capitals locals

³⁹ **SOJA, W. E.** 1986 'Taking Los Angeles apart: some fragments of a critical human geography', *Environment and Planning D: Society and Space* 4, 3: 255-272. citat per **ZUMÍN, L.** 1994 "Los estudios urbanos en la última década: entre la dimensión global y la dimensión local", *Documents d'anàlisi geogràfica* 24: 181-200, p.183. Aquesta qüestió resulta molt interessant per la didàctica ja que la dificultat d'expressar la simultaneïtat és un dels problemes d'estructuració del pensament en els alumnes a la societat de la informació i l'audiovisual. Curiosament és la mateixa ciutat de Los Angeles la que va inspirar al director Robert Altman una nova estructura fílmica que expressa el fraccionament, la complexitat i la simultaneïtat dels esdeveniments a la ciutat contemporània. **ALTMAN, R.** 1993 'Short Cuts', Los Angeles: US, 189 min.

⁴⁰ **TOURAINÉ, A.** 1998 'La transformación de las metrópolis', Conferència Pronunciada a Barcelona, el 2 de febrer de 1998 amb motiu de 10è aniversari de la Mancomunitat Metropolitana <<http://www.bcn.es>> Consulta 23-2-1998

radicats en béns tangibles i convertir-los en capitals líquids, immaterials, susceptibles de ser deslocalitzats i mobilitzats a la xarxa global. És per fer aquesta funció que les ciutats globals atreuen les activitats més innovadores i qualificades i es doten d'un entorn econòmic, financer, tecnològic i cultural de gran qualitat⁴¹.

Les ciutats globals són els centres neuràlgics de la nova economia que s'estructura, al marge de les àrees, en una xarxa mundial de ciutats, altament jerarquitzada i competitiva.

I és en aquest món global, articulat de lloc a lloc per una xarxa urbana, on apareixen i prenen significat els espais dels no llocs. Els aeroports, les autopistes, els supermercats, els *halls* dels grans hotels internacionals, són forats negres, són *no llocs*:

⁴²La sobre modernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudelariana, no integran los lugares antiguos: estos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de "lugares de la memoria", ocupan allí un lugar circunscripto y específico."

La falta d'història, la falta d'un temps, és el que nega als llocs la possibilitat de ser particulars i els converteix en no llocs. I serà aquesta manca de sentit d'allò particular el que farà possible una manca de veritable interacció social.

⁴¹ **SASSEN, S.** 1991 *The global city, New York, London, Tokyo*, Princeton, N.J.: princeton University Press.(Ed. Castellana **SASSEN, S.** 1999 *La ciudad global. Nueva York, Londres, Tokio*, Buenos Aires.: Eudeba.)

⁴² **AUGÉ, M.** 2000 *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Capellades: Gedisa. p 83

La ciutat moderna, sàviament intuïda pel *flaneur* de Baudelaire⁴³ és un espai de destrucció, creació i construcció constant; un espai on l'energia pot fer néixer l'obra d'art. Un cop acomplerta la transformació, els espais dels no llocs, a les àrees metropolitanes, a la ciutat difusa, expressen el canvi de sentit de l'espai públic, que ha deixat de ser un espai d'interacció i de creació social.

"El senyal distintiu de l'urbanisme al S. XIX va ser el boulevard, un medi on conviuen forces materials i humanes explosives; el senyal característic de l'urbanisme del S. XX és l'autopista, un medi per tenir-los separats."⁴⁴

Els no llocs són els espais del trànsit, l'espera, l'activitat rutinària; són indrets escindits de la història; traslladats a un espai desubicat i intercanviable. Per això creen una "contractualitat solitària"⁴⁵; les persones es mouen dirigides per instruccions textuais preestablertes i innegociables. El contracte d'ús del no lloc és individual, però no és individualitzable. En els no llocs la relació entre espai i subjecte no es construeix per la interacció sinó per mandats enunciats per persones o institucions morals més o menys explícites. L'art només hi pot néixer subvertint-ne l'ús⁴⁶.

"En la realitat concreta del mundo de hoy los lugares y los espacios, los lugares y los no lugares se entrelazan, se

⁴³ **BAUDELAIRE, C.** 1955 *Le spleen de Paris*, Paris: Editions de Dauphin.

⁴⁴ **BERMAN, M.** 1985 *L'esperienza della modernità*, Bologna: Il mulino. p. 206

⁴⁵ **AUGÉ, M.** 2000 Op. Cit., p.98

⁴⁶ Un bellíssim exemple d'aquesta subversió en literatura seria l'obra de Cortazar que proposa una reapropiació de l'espai pel subjecte. **CORTAZAR, J.** 1996 *Losonautas de la cosmopista*, Madrid: Alfaguara.

interpretan. La posibilidad del no lugar no está nunca ausente del lugar que sea."⁴⁷

L'enyorament del lloc atrau enganyosament la població cap a fora de la ciutat, per fer-los caure en els no llocs absoluts de les noves formes d'urbanització a les perifèries urbanes.

Efectivament, en les noves formes d'urbanització contemporània les utopies urbanes somniades al S.XIX s'han convertit en "utopies degenerades" el paradigma de les quals seria Disneylandia⁴⁸. Espais suposadament feliços, harmoniosos i sense conflictes, apartats del "mon real exterior", que eliminen els problemes del viatge real reunint el món en un lloc. Aquesta pretensió de construir ambients segurs, ordenats, de fàcil accés i alhora separats i reservats, utopies degenerades, s'estén en la proliferació de centres comercials i parcs residencials que tenen en comú amb els no llocs la seva manca d'història i la seva contractualitat exclusiva i solitària.

Aquesta situació fa néixer la pregunta: si el caos dels *boulevards* de la ciutat moderna va simbolitzar un capitalisme on la racionalitat de cadascú condueix a una anàrquica irracionalitat del sistema social, què simbolitza l'ordre impersonal dels no llocs?

La transcendència de la història de l'espai per la seva consideració com a lloc ens torna a la polèmica entre Soja i Giddsens, a la qual podem afegir ara la veu de Bernard Elissalde i la seva aposta a favor de la consideració del temps com a un element essencial del canvi espacial. En aquesta consideració s'inclou una nova visió: la projecció cap al

⁴⁷ **AUGÉ, M.** 2000 Ob. Cit., p.110

⁴⁸ Aquesta categoria procedeix de **MARIN, L.**, 1984 *Utopics: Spatial Pay*, Londres citat per **HARVEY, D.** 2003 *Espacios de esperanza*, Barcelona: Akal. p. 195

futur de les configuracions espacials entesa com l'estudi de "realitzacions particulars entre un univers de realitzacions possibles"⁴⁹.

7.3.4. L'espai de l'invisible: la geografia cultural

En el seu camí d'aproximació des de les ciències naturals a les ciències socials i humanes, la geografia franqueja en aquest final de segle una de les últimes fronteres: la inclusió en la interpretació espacial dels aspectes més subjectius i axiològics. La geografia cultural dóna decididament aquest pas interessant-se per un espai socialitzat i humanitzat i per la formació de les identitats i les territorialitats que se'n desprenen: la geografia cultural s'interroga sobre els somnis que construeixen la realitat.⁵⁰

Per fer-ho, planteja una reconceptualització del que entenem per cultura, que defineix com les informacions que circulen entre les persones. És en base a aquesta cultura que es construeixen les categories amb què s'analitza la realitat i que es forgen identitats a partir de la interiorització d'un quadre de valors que insereix a l'individu en un destí col·lectiu. D'altra banda, la cultura possibilita una obertura, ja que els individus no són passius davant la cultura, sinó que trien les informacions que retenen i incorporen, i rebutgen les que no els interessen.

La perspectiva de la geografia cultural aporta una concepció de l'espai que complementa les concepcions relatives a les epistemologies

⁴⁹ **ELISSALDE, B.** 2000 'Geographie, temps et changement spatial', *L'espace géographique* 3.

⁵⁰ **CLAVAL, P.** 1999 'Los fundamentos actuales de la geografia cultural', *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 34: 25-40. p.39. Veure també **CLAVAL, P.** 1995 *La géographie culturelle*, Paris: Geographie. Nathan Université.

naturalista i funcionalista que deixen poc lloc per l'individu i per les seves iniciatives⁵¹. L'enfocament cultural pensa l'espai com una escena on els éssers humans s'ofereixen a l'espectacle, representen papers que els valoritzen, els enriqueixen i els asseguren certs poders. Aquest espai està format per llocs i territoris amb sentiments⁵².

La geografia cultural es pensa a ella mateixa com a una geografia del món local perquè, segons afirmen, la cultura és en primer lloc una realitat local:

"La escala de los análisis cambia: para aprehender los procesos culturales verdaderamente significativos, los geógrafos culturales se basan en la experiencia de la gente, en sus contactos, sus formas de hablar.Lo que estos estudios nos aportan es la idea de que las reglas de vida social varían de un punto a otro y se modifican sin cesar. Lo que cambia no son tanto sus principios sino la manera de

⁵¹ **CLAVAL, P.** 2002 'El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio', *Boletín de la A.G.E.* 34: 21-39.

⁵² Resulta extremadament suggeridora aquesta manera com la geografia cultural recupera la imatge de l'espai com a escenari, que ja havia estat present en la geografia regional clàssica. Per Pau Vila, per exemple, el medi és un escenari. Encara resulta més interessant la relació d'aquesta imatge amb l'ús que en fa Bruner des de la psicologia de l'aprenentatge quan explica la formació de l'autoconsciència. Allò que cadascú és, fa o diu, pot ser observat com una realitat independent, però només pot ser explicat, només es pot comprendre, si es situa en relació a un context, un paisatge social i cultural, uns esdeveniments, que estan més enllà de la persona i que constitueixen el seu medi. Entrar en la vida, ens diu, és com sortir a un escenari per participar en una obra de teatre que es troba a mitja representació. Els papers ja estan repartits, els decorats són els que són, però la trama, els conflictes que es plantegen en el guió, són prou oberts com perquè cada actor estableixi constants negociacions amb els altres per encaminar-se cap a diferents desenllaços possibles. **BRUNER, J.** 1990 *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.

interpretarlos o de transgredirlos para adaptarse a las circunstancias. Los barrios populares de las grandes ciudades son atormentados por bandas de jóvenes que buscan desesperadamente afirmar su originalidad, adornándose con temas de una afligente monotonía⁵³."

Per la geografia cultural el fet més rellevant del moment actual és el canvi que s'ha produït en les formes d'intercanvi d'informació que, recordem, són les formes de transmissió cultural.

La importància creixent de les formes no presencials de transmissió de la informació produeixen una dialèctica entre la unificació i la diversificació que, a la vegada, divideix i uneix les persones:

"La paradoja de la situación actual consiste en que, en la época en que la universalización de las técnicas está prácticamente consumada, los valores con fuerte carga unificadora de antaño dejan de ser atractivos. El proceso de división se acelera porque cada grupo se estima igual a los otros en derecho y dignidad."⁵⁴

Aquesta geografia s'interessa per qüestions com l'exasperació dels nacionalismes, les grans diàspores, les migracions o la integració dels immigrants en societats multiculturals amb febles llaços entre els grups.

En aquest món de gran mobilitat, les idees s'aferren als espais i és en aquesta recerca sobre les idees i els valors, que la geografia cultural descobreix també l'espai com a dipositari de la memòria i de la bellesa. Els espais patrimonials són els llocs on reposen els records del passat; els paisatges son l'expressió de les relacions entre la societat i la

⁵³ **CLAVAL, P.** 1999, Op. Cit., p. 32

⁵⁴ **CLAVAL, P.** 1999, Op Cit., p. 31

naturalesa que serveix de suport narratiu a les arts. La literatura, la música, la pintura prenen una gran significació per la geografia cultural ja que representen l'expressió de les mirades dels grups socials sobre els espais.

Aquesta obertura de les ciències socials cap a concepcions de la subjectivitat promou una reconsideració de les bases filosòfiques subjacents a la noció de justícia social, tradicionalment lligades a nocions de drets universals emparats per marcs jurídics democràtics que s'associen a l'estat nació.⁵⁵ La geografia cultural promou la indagació sobre "geografies morals" que busquen els nexes entre l'espai i les noves visions ètiques estudiant temes com els límits espacials de l'empatia cap als altres, la geografia del consum, les creences, les modes i les diferents formes com les manifestacions locals d'aquests fenòmens s'articulen amb l'àmbit global. Tota geografia cultural és una geografia del poder, de les geometries del poder, per això la geografia cultural es compromet en una recerca de la justícia que arribarà ara a la justícia cultural i als drets culturals⁵⁶.

La importància simultània que es dona a uns valors humans universals que alhora vetllin per la contextualització i el dret a la diversitat és molt coincident amb la manera de treballar de la geografia que es una disciplina que dona una gran importància a la diferència i sap moure's en la tensió entre una aproximació ideogràfica compromesa amb allò que és únic i particular i una aproximació nomotètica compromesa amb allò que és general i universal⁵⁷.

⁵⁵ **KRAMSCH, O.** 1999 'El horizonte de la nueva geografia cultural', Documents d'Anàlisi Geogràfica 34: 25-40

⁵⁶ **MICHELL, D.** 2000 *Cultural Geography. A critical introduction*, Oxford: Blackwell.

⁵⁷ **SMITH, D. M.** 2000 *Moral Geographies: ethics in a World of Difference*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

El risc d'aquesta geografia és la desmaterialització i dessocialització. Per això altres autors reclamen una geografia humana contemporània que desplegui un ampli ventall de possibilitats per tractar allò material i allò immaterial, allò social i allò cultural⁵⁸.

7.3.5. *L'espai de l'esperança*

Per acabar aquesta visió general de la consideració de l'espai en la geografia actual, voldria dedicar un espai espacial al pensament de David Harvey. Com Picasso per la pintura, Harvey ha estat en els inicis i en la impulsió dels canvis en el pensament geogràfic de les tres darreres dècades. Quantitativista en les seves primeres obres⁵⁹, fou un dels primers autors a denunciar el caràcter conservador del pensament neopositivista i a plantejar la possibilitat d'incorporar l'anàlisi espacial en la teoria crítica per donar resposta a noves problemàtiques socials, molt vinculades a l'espai, com ara els fenòmens relacionats amb la urbanització.⁶⁰

Durant el debat postmodernista, Harvey assumeix la reflexió sobre la crítica a les solucions úniques i al pensament dogmàtic i també sobre la necessitat d'incorporar nous discursos, sobre el gènere, sobre l'ecologia, sobre la diversitat cultural, que passen a ser fonamentals per la teoria social.

⁵⁸ **PHILO, C.** 1999 'Más palabras, más mundos: reflexiones en torno al "giro cultural" y a la geografía social', *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 34: 81-99.

⁵⁹ **HARVEY, D.** (ed) 1969 *Explanation in Geography*, Londres: Edward Arnolds.

⁶⁰ **HARVEY, D. W.** 1973 *Social justice and the City*, London: Arnold.

Tanmateix, en les seves darreres obres, Harvey proposa la superació dels aspectes més paralitzants del discurs relativista, per construir un utopisme espacio-temporal capaç de platejar alternatives al pensament únic i al desenvolupament de la utopia neoliberal.

Per fer possible això utilitza diferents eines intel·lectuals:

- La integració de les utopies espacials en les utopies de procés. Això permet escapar de propostes tancades i immobiliistes, que fixin en l'espai estructures autoritàries.
- L'acceptació d'una simultaneïtat de jocs espacials que possibilita l'elecció, la diversitat i la diferència. Això suposa una *heretotopia* de l'espai, és a dir la possibilitat que l'espai es fragmenti en múltiples espais d'ordres diversos. Aquesta possibilitat, tot i que no permet una comprensió lineal, és important perquè dona moltes possibilitats a l'espai de l'alteritat.
- En aquesta construcció cal establir ponts polítics i epistemològics entre la microescala que suposa el cos i allò personal amb la macro escala de l'economia del capitalisme global, entenent que hi ha una gran interdependència entre elles, així com entre elles i les institucions mediadores.
- En aquesta relació dialèctica, que inclou ara la dinàmica del o bé/o bé i la dinàmica del tant/com, són fonamentals les qüestions relacionades amb les capacitats i potencialitats humanes des de la perspectiva d'un "ser genèric" que uneix tots els humans, les relacions amb la natura i amb la biosfera, i el caràcter particular i únic del coneixement humà.

Recollint les idees de Lefebvre, Harvey afirma que el manteniment i creixement del capitalisme durant el segle XX s'ha recolzat sobretot en la producció d'escales espacials. És gràcies al desenvolupament espacio-temporal desigual que el capitalisme ha superat el colonialisme

i els imperis i ha aconseguit empènyer tots els països a una dinàmica d'acumulació i mercat únic. En aquesta situació:

"...los seres humanos han producido típicamente una jerarquía de escalas espaciales dentro de las que organizar sus actividades y comprender el mundo (...) lo que sucede en una escala no puede entenderse fuera de las relaciones articuladas que existen en la jerarquía de escalas"⁶¹.

Però aquest raonament per escales amaga que aquestes són construccions humanes i les presenta de forma "natural", com si fossin immutables. No hi ha res de natural en els límits polítics. La territorialització és el resultat de les lluites polítiques i de les decisions preses en un context de condicions tecnològiques, polítiques i econòmiques determinades. Aquest procés de producció d'escales s'ha donat sempre i és fonamental per la producció del desenvolupament geogràfic desigual. Avui es caracteritza, però, per la seva rapidesa i volatilitat produint un mosaic espacial, a manera de palimpsest, en el qual les decisions socials van deixant marques impreses sobre el territori, marques que es sobreposen les unes a les altres, i que tenen implicacions de gran abast a diferents escales.

Harvey assenyala també que en els últims 20 anys el canvi de relacions entre les forces dels estats, les forces mundials i les forces locals s'ha produït de manera que l'escala local ha augmentat el seu paper.

L'espacialització de la teoria social ha de servir per alliberar les energies crítiques latents, fomentades per la indignació moral que produeix la misèria i la degradació social. Fidel a l'essència de la teoria crítica, Harvey considera que tot coneixement ha de servir per la transformació del món i, dibuixant en nou terreny per la utopia,

⁶¹ HARVEY, D. 2003 *Espacios de esperanza*, Barcelona: Akal. p.95

s'aventura a imaginar un canvi que arriba a partir del moviment social encapçalat per les dones i promogut des de l'escala local.

7.4. El món local compta!

En aquesta segona fornada de "noves geografies" que, en lloc d'arribar com a successives i excloents tal com es va produir en els anys 70, arriben ara com a diferents punts de vista complementaris, es dona com a tret comú una reafirmació de l'espai com a dimensió central del coneixement social i una revalorització de l'escala local.

L'interès dels geògrafs pels estudis locals es va reavivar a principis del noranta⁶², en l'observar que els canvis estructurals que es van produir a nivell econòmic afectaven de manera diferent els diferents llocs, de manera que els efectes generals es van particularitzar de manera diversa.

D'aquesta constatació sorgeix una nova geografia regional que es basa en la consideració que en la determinació d'un fet específic hi intervenen causes que actuen a nivell global i que es combinen amb causes que actuen a nivell particular.

"El caràcter del lloc no només és producte de la seva posició en relació a forces més àmplies (p.e la reestructuració social i econòmica general), sinó també que, viceversa, aquest caràcter local marca la seva pròpia empremta damunt d'aquells processos més globals: hi ha una interacció mútua."⁶³

⁶² Un treball precursor d'aquesta tendència és el que he parafrasejat en el títol d'aquest capítol: **MASSEY, D. B. i. ALEN. J.** (ed) 1984 *Geography matters! A reader*, Cambridge: Cambridge UP.

⁶³ **MASSEY, D. B.** 1990 'L'estudi de localitats en geografia regional', *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* 21: 73-87. p.76.

Doreen Massey, que tant ha contribuït a aquesta reafirmació de l'espai i de la geografia en la teoria social⁶⁴, apunta també algunes consideracions a aquesta revalorització de l'escala local, que es converteix en lloc comú de les aportacions de diferents escoles geogràfiques:

1. Que els factors d'acumulació que generen desigualtats espacials no poden entendre's només a escala local.
2. Que l'escala d'anàlisi depèn del tipus de problema estudiat.
3. Que els estudis locals són fonamentals per entendre els llocs com a base d'arrelament de les cultures.
4. Que l'escala local és l'única que permet comprendre l'experiència del lloc i com aquesta es configura en l'arrelament o desarrelament de la persona.

Per Massey, la nova geografia regional es relaciona amb la teoria de l'estructuració social de Giddens i accentua la idea que la constitució mútua i la transformació de l'agència i de l'estructura només poden ser entesos tenint en compte la manera en què l'espacialitat esdevé part integrant de l'acció social:

“La construcció de significat i la formulació d'accions s'inscriuen en llocs, en escenaris que, ahora, tindran una implicació en aquella construcció i aquella formulació. Els conceptes d'integració social i de rutinització espacio-temporal es refereixen precisament a aquest fet al nivell (local) on els participants de la vida quotidiana són presents

⁶⁴ **MASSEY, D. B. i ALEN J.** 1984 Op. Cit.

de forma conjunta en el temps i l'espai: el que en diem "estar en el mateix lloc".⁶⁵

Aquest plantejament té implicacions metodològiques importants, que em sembla interessant enumerar:

1. Els geògrafs mantenen un debat obert sobre la problemàtica de definir "lo local", ja que ni quant als continguts, ni quant a la delimitació sembla un concepte unívoc. Té el mateix sentit parlar d'allò local, la localitat, els escenaris socials, la vida quotidiana? Com juguen els elements no territorials en la configuració del fet local?
2. Les localitats no poden ser estudiades en elles mateixes com a fenòmens aïllats; des de bon principi han de ser conceptualitzades, si més no en part, com a condensacions de sistemes, estructures i fenòmens que tenen dimensions molt més àmplies.
3. L'espai ha de ser analitzat com a resultat de la distribució extensió, variació i interpretació geogràfica de les relacions socials.
4. La interdependència no vol dir només buscar les causes de la determinació d'un lloc en factors generals; vol dir també que altres llocs són determinats pel lloc singular que estudiem.
5. La complexitat del concepte d'interdependència augmenta en considerar les diferents escales. Un procés social general o particular afecta de manera diversa diferents àrees perquè es combina amb estructures pre-existents. Aquest procés forma part d'un conjunt de processos particulars o generals que actuen com a diferents estrats d'interacció sobre un lloc. Les estructures preexistents en el lloc són al seu torn el resultat de complexes combinacions de trets en comú, interdependències i dinàmiques internes.

⁶⁵ **MASSEY, D. B.** 1990, Op. Cit., p. 78

6. Les estructures més amples en les qual estan inserits els llocs són econòmiques, polítiques i socials. Cal evitar l'error de considerar que allò general és només econòmic i, en canvi, lo social i polític és local. Els trets no econòmics poden ser tant generals com els econòmics. Sense que això negui la importància de la interacció entre l'estructura econòmica general i la cultural social.
7. La determinació del fet local depèn alhora de les relacions dinàmiques dins de la localitat; les relacions dels fenòmens socials de diferents localitats i les relacions entre la localitat i tota la xarxa de relacions que constitueix un sistema més .
8. Tant les relacions socials generals com les locals són concretes en el sentit que són producte de múltiples determinacions.
9. La constel·lació d'interaccions varia en la seva forma geogràfica al llarg del temps.

La puixança d'aquesta nova geografia regional s'ha vist potenciada per les necessitats/possibilitats que l'anàlisi geogràfica serveixi de base teòrica a estudis aplicats al desenvolupament socio-econòmic local.

La competitivitat de les ciutats en la xarxa mundial ha impulsat el pensament lligat a la planificació estratègica i al desenvolupament local. En aquest marc, Giuseppe Dematteis redefineix el medi local, el "milieu" com:

*"la dotació de recursos físics i culturals que caracteritzen de manera estable els llocs d'una col·lectivitat i en funden la identitat"*⁶⁶.

La novetat conceptual amb què ara es revisita aquest concepte és la seva consideració més projectada al futur que al passat; la identitat

⁶⁶ **DEMATTEIS, G.** 1997 'Pròleg', in F. GOVERNA (ed) *Il milieu urbano*, Milano: Franco Angeli, p. 9

local s'allunya de la història, i passa de ser patrimoni a convertir-se en capital a invertir en el procés de desenvolupament, sabent que aquesta conversió implica canvi i risc, però sabent també que sense córrer aquest risc no és possible conservar el patrimoni, ni transformar-lo ni fer-lo créixer.

Dematteis proposa un model de sistemes territorials locals en el qual es considera que el lloc adquireix la categoria de sistema quan té un cert nivell d'organització interna; això li ve donat pel fet de comprometre's amb un projecte compartit que es projecta cap al futur. Aquest sistema local està compost de diferents factors:

- **El “milieu”** que en aquesta concepció, a diferència de la vidaliana, és difícilment objectivable. Els elements del “milieu” no són definibles a priori, sinó que són un conjunt d'elements, sovint no visibles, que no es fan evidents fins que no es converteixen en un recurs i són utilitzats per la comunitat local.
- **Les xarxes socials locals**, constituïdes per individus o per subjectes col·lectius amb relacions estables entre ells. Aquestes xarxes actuen com a subjectes locals en el sentit que només tenen relacions a nivell local, o bé com a subjectes transversals que tenen relacions fora del sistema local.
- **Les relacions verticals** que estableixen els subjectes locals amb el “milieu”.
- **Les relacions amb les xarxes globals** que estableixen els agents locals amb els agents globals.

Aquest model entén el “milieu” com a conjunt d'avantatges competitiu del sistema local; com a conjunt de factors ambientals que afavoreixen la innovació tecnològica i el desenvolupament local; com a producte de

les relacions que connecten una determinada organització social amb una àrea⁶⁷.

Des d'aquesta perspectiva es planteja la possibilitat i l'interès que les relacions entre local i global siguin interactives, es a dir la possibilitat que no només es considerin els factors globals que determinin allò local, sinó també el procés de retorn: si el medi local és la resposta particular d'estímuls, positius i negatius, globals, també el medi global es constitueix a partir dels estímuls i els edeveniments que succeeixen en els medis locals. Si això no fos cert, l'única possibilitat d'autonomia que tindria el medi local seria el tancament en si mateix i no sembla que, posat en aquest termes el problema pugui tenir sortida.

Per tot això, el coneixement del medi es considera ara com el coneixement de les interaccions entre les xarxes locals, el medi i les seves relacions globals. Aquest coneixement està en la base de tota potencialitat de desenvolupament local. Per actuar i influir en el món cal conèixer el medi⁶⁸.

Però aquesta forma de pensar la nova geografia regional no només té conseqüències en el desenvolupament, sinó també en la forma com es pensa el lloc de cadascú en el món. Massey analitza la diferència entre un sentit del lloc que cerca desesperadament un lloc com a recer, seguretat i identitat no conflictual i un sentit del lloc més progressista, obert al canvi, que es relaciona amb altres espais i no se sent amenaçat. Per això necessitem:

⁶⁷ **DEMATTEIS, G.** 1990 'Geografia del globale/locale', *Linguistica e letteratura* XV núm 1-2: p 37 56., citat per **LLUSSÀ, R.** 2002 'El desenvolupament local en l'espai en xarxa', *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 41: 63-82.

⁶⁸ **GOVERNA, F.** 1997 *Il milieu urbano*, Milano: Franco Angeli.

“Un sentit global d’allò local i un sentit global del lloc⁶⁹.”

7.5. Un altre món està arribant: el carrer i el ciberespai

Hem anat veient com, de manera transversal als diferents pensaments geogràfics, apareix la idea d’una estreta relació de l’escala local i escales més àmplies. Aquesta reflexió no seria completa sense la visió del nou espai que les uneix. El ciberespai suposa avui un món emergent que atorga un sentit diferent a l’espai i a l’experiència que en tenen les persones.

La tercera fase d’Internet en la qual estem vivint ha suposat l’apropiació de la xarxa per part de tota mena de corporacions públiques i privades amb el sol límit de les desigualtats d’accessibilitat i cost.⁷⁰ Malgrat aquestes dificultats, es produeix la formació d’un nou espai invisible, virtual i amb una gran capacitat de crear realitat: l’espai dels fluxos.

“Internet té una geografia pròpia, feta de xarxes i nodes que processen fluxos de informació generats i controlats des de diferents llocs... La xarxa que resulta d’aquests fluxos és una nova forma d’espai característic de l’era de la informació, però que no és irreal: connecta els diversos llocs mitjançant xarxes informàtiques telecomunicades i sistemes de transport informatitzats. Redefineix el concepte de distància,

⁶⁹ **MASSEY, D. B.** 1993 “Power-geometry and a progressive sense of place”, in J. BIRD, CURTIS, B. PUTNAM, T., ROBERTSON, G., TICKNER L. (ed) *Mapping the futures: local cultures, global change*, Vol. 21. Pag. 68

⁷⁰ Aquestes desigualtats són molt importants, sobretot a causa de l’escassa cobertura i l’elevat preu de la “banda ampla”. **SASSEN, S.** 2002 ‘*Bandwidth and accountability*’, in G. LOVINK (ed) *Uncanny Networks. Dialogues with the Virtual Intelligentsia*, Cambridge, London: The MIT Press.

però no suprimeix el de geografia. Apareixen així noves configuracions territorials a partir de processos simultanis de concentració espacial, descentralització i connexió, reelaborats contínuament per la geometria variable dels fluxos globals d'informació".⁷¹

Aquest espai no està en contradicció amb l'espai dels llocs, sinó que el complementa. El ciberespai i el carrer es potencien l'un a l'altre⁷². Tanmateix, l'afirmació que el medi del ciutadà d'avui és un medi global és una veritat innegable que amaga, però, una realitat més complexa.

Tot i la importància de la globalització, no tota l'activitat econòmica, política i cultural és global. La majoria de les activitats en les quals participen les persones es produeixen en l'àmbit local o regional. Precisament allò que caracteritza la nova societat és una interdependència asimètrica en la que les activitats estratègiques i dominants són les que estan organitzades en grans xarxes globals de decisió i intercanvi, mentre que la vida quotidiana de la majoria de les persones segueix desenvolupant-se en l'espai dels llocs:

"...mientras el espacio de los flujos está globalmente integrado, el espacio de los lugares está localmente fragmentado. Uno de los mecanismos esenciales de

⁷¹ **CASTELLS, M.** 2002 *La Galàxia Internet*, Barcelona: Rosa dels Vents UOC., pag 119

⁷² **LOVINK, G.** 2003 'A Virtual World is Possible' From: LOVINK., G. I SCHNEIDER F. *Tactical Media to Digital Multitudes*, Octubre 2002, GNU. Public Licence Edition. <http://www.wastun.org>. Consulta 8-4-03. Per aquest autor la capacitat de les multituds de mobilitzar-se al carrer i al ciberespai utilitzant la xarxa demostra que l'existència d'un món virtual ja ha començat. Aquests món es caracteritza per l'obertura en totes les seves dimensions: obertura de codis-font, obertura de fronteres, obertura del coneixement. La consolidació del món virtual i l'obertura definitiva dels codis-font hauria de fer possible la lliure circulació de tot el coneixement.

dominación en nuestro tiempo histórico es el predominio del espacio de los flujos sobre el espacio de los lugares, que da lugar a dos universos distintos en los que se fragmentan, diluyen y naturalizan las tradicionales relaciones de explotación. Las ciudades sólo podrán ser recuperadas por sus ciudadanos en la medida en que reconstruyan, de abajo a arriba, la nueva relación histórica entre función y significado mediante la articulación entre lo local y lo global⁷³

Efectivament, només una minoria de la població viu realment a nivell mundial, connectada a través del seu ordinador, telèfon, fax o viatjant sovint. Aquesta elit es mou per un espai global i en aquest espai pren decisions que afectaran tot el planeta. També hi ha un grup més ampli de classes mitjanes formades per comerciants, empleats i professionals, que utilitzen les xarxes globals de manera limitada i amb un escàs poder de decisió. Finalment, la immensa majoria de la població està subjecta als impactes que la globalització produeix en els seus llocs de vida i a la influència dels mitjans globalitzats de comunicació, sense tenir accés ni als instruments de participació en les xarxes, ni tan sols a la comprensió dels fenòmens que aquestes produeixen⁷⁴.

L'espai del poder i la riquesa es projecta per l'espai dels fluxos, mentre que la vida i l'experiència de la gent s'arrela als llocs. Si l'experiència dels ciutadans fos cada cop més local, mentre que els factors determinats per la presa de decisions fossin cada cop més globals, la democràcia estaria greument ferida i la societat informacional no

⁷³ **BORJA, J. i. C. M.** 1997 *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid: Taurus. p. 67

⁷⁴ **PNUD 1999** *Informe sobre el desenvolupament humà*. Barcelona, Programa de les Nacions Unides pel Desenvolupament.

comportaria un major grau de llibertat ni de justícia.

L'espai del llocs esdevindria aleshores un espai de trinxera, on es refugiarien les identitats tancades i defensives⁷⁵.

Tanmateix, si el ciutadà ha de seguir essent subjecte de la història, si ha de construir identitats múltiples, projectades al futur, haurà d'aconseguir poblar l'espai del fluxos. La conquesta de la ciutadania és la conquesta del ciberespai. La participació social esdevé també una e-participació. La persona que viu als nostres dies té moltes identitats, té moltes pàtries, participa en moltes societats; per fer-ho utilitza mitjans reals i virtuals i tots dos els troba, o no els troba, al medi local.

⁷⁵ **CASTELLS, M.** 1997 *La era de la información: economía, sociedad, cultura. La sociedad red*. Vol. 1, Madrid: Alianza Editorial.

CAPÍTOL 8.

NOVES PERSPECTIVES SOBRE LA DIMENSIÓ ESPACIAL DEL CURRÍCULUM

Els punts de ruptura que hem analitzat en els capítols anteriors incideixen en la didàctica de les ciències socials tant per les respostes educatives que requereix un nou model de societat i que es formulen en noves demandes pedagògiques, com per les noves conceptualitzacions de les ciències ensenyades que suposen noves maneres d'interpretar el món i, per tant, noves maneres d'ensenyar a interpretar el món.

Tanmateix, la didàctica de les ciències socials no es pot limitar a fer una aplicació mecànica d'aquestes aportacions sinó que, en tant que aspira a ser una disciplina autònoma amb una epistemologia pròpia, ha de reelaborar aquests requeriments i conceptualitzacions des de la perspectiva del saber ensenyat.

En aquest capítol anem a veure les aportacions més recents de la didàctica de la geografia sobre la qüestió del medi. Aquestes aportacions ja apunten respostes respecte el canvi finisecular.

8.1. La didàctica de les ciències socials com a disciplina científica

S'ha de dir que en el tombant del segle, aquests canvis es produeixen en un moment en què, en l'àmbit de la universitat espanyola, la didàctica de les ciències socials es qüestiona sobre el seu estatus científic i inicia un camí de major autonomia en la reflexió i la

investigació. J. Prats situa el ple reconeixement de la didàctica de les ciències socials com a àrea acadèmica i d' investigació a les universitats espanyoles, a la segona meitat de la dècada dels vuitanta i, tot i assenyalant la seva feblesa epistemològica i institucional, marca un seguit de reptes i perspectives que indiquen un clar camí a seguir¹ per la seva consolidació. L'any 2000, la revista *Íber* publicà un monogràfic sota el títol "Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales" on podem trobar articles de diferents autors sobre les seves concepcions de l'àrea en el seu procés de construcció teòrica², i el 2002 apareixerà el número 1 de la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, publicació conjunta de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona que pretén contribuir a la fonamentació i millora de l'ensenyament de les ciències socials a partir de donar a conèixer i potenciar els treballs d'investigació en didàctica de les ciències socials aprofundint en la seva base teòrica i pràctica.

Una altra prova de la importància d'aquest moment per l'àrea és la publicació de manuals o llibres de síntesi sobre els continguts de la didàctica de les ciències socials, a finals dels anys noranta i començaments del 2000, que ofereixen una visió del conjunt sobre l'estat del coneixement en la matèria.³

¹ **PRATS, J.** 1997 'La investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable', en ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (eds.) *La formación de profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*: Díada Editora. I **PRATS, J.** 2002 'La "Didáctica de las Ciencias Sociales" en la universidad española: estado de la cuestión', *Revista de Educación* 328: 81-96.

² **VVAA** 2000 'Los caminos de la didáctica de las Ciencias Sociales', *Íber* 24: Monografía.

³ Considerem, per exemple, **BENEJAM, P. i. PAGES. J.** (ed) 1997 *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la secundaria.*, Barcelona: Horsori/ ICE Universidad Autónoma de Barcelona.; **CALAF. R., SUÁREZ., M.A.**,

Finalment, la regularitat de les trobades de l' "Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales" i les seves publicacions, suposa un altre indicatiu en el mateix sentit.

Pel que fa als continguts o temes emergents d'aquest moment destacaré tres components que són els que es relacionen directament amb la qüestió del medi local. En primer lloc, una major consideració explícita de la importància de l'espai com a articulador de l'ensenyament de les ciències socials. En segon lloc, la reflexió al voltant de les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials i la seva relació amb l'educació per la ciutadania i la democràcia, és a dir, per l'educació en valors. En tercer lloc, i com a qüestió emergent de gran rellevància envers el futur, apareix la incidència de les TIC en el context de la vida quotidiana dels alumnes i en el context d'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials amb el seguit de reptes i oportunitats que això ocasiona.

Anem a veure cadascuna d'aquestes qüestions amb una mica més de detall, prioritzant tot allò que té a veure amb la dimensió espacial i, específicament, amb la qüestió del medi local.

8.2. L'espai compta per la didàctica de les ciències socials

La diversitat i riquesa en les visions de l'espai que ens aporten les geografies del present són fonamentals per la didàctica de la geografia i, més concretament, per definir la dimensió espacial dels continguts d'aprenentatge de les Ciències Socials. Per qui utilitza l'ensenyament

MENÉNDEZ R. 1997 *Aprender a enseñar geografía. Escuela Primaria y Secundaria.*, Vilassar de Mar: Oikos Tau.; **HERNANDEZ, X.** 2002 *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona: **SOUTO, X.** 1998 *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio.*, Vol. 85, Barcelona: Serbal. Graó.; **VVAA** 2002 *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*, Barcelona: Graó.

de la geografia per educar, no es tracta tant d'optar per una o altra opció de manera dogmàtica, com de considerar-les com a principis i orientacions que enriqueixen i donen coherència a propostes diferents, que poden ser complementàries i poden contribuir a reforçar diferents objectius educatius⁴.

Tanmateix, convé subratllar la coincidència de les diverses geografies del present a l'hora de reafirmar la importància de l'espai com a eix estructurador de l'anàlisi geogràfica i a més de la seva importància en tota anàlisi social. Aquesta afirmació supera l'anterior situació de la qual es lamenta Milton Santos, en què la geografia apareixia com a "vídua de l'espai"⁵.

El ressò d'aquesta reafirmació de l'espai en la didàctica de les Ciències Socials ha d'impulsar una reflexió que doni com a producte una major explicitació de la dimensió espacial del currículum, és a dir, de les opcions que es prenen pel que fa als llocs, les àrees, les escales i les seves articulacions, i tot això en relació als conceptes, fets i problemes estudiats. Fer més explícites aquestes opcions comportarà una major reflexió i l'aparició de nous models, criteris i argumentacions sobre el paper de l'espai en l'aprenentatge dels coneixements socials.

8.2.1. La diversitat d'escales i llocs: la dialèctica local-global

En el moment de considerar la influència de la geografia postmoderna sobre la didàctica de la geografia, Pilar Benejam destaca que una de

⁴ Recordem que aquest pluralisme en l'ús de diferents enfocaments paradigmàtics, ara tan coherent amb les postures del pensament complex, ha estat present en la didàctica de les ciències socials des de les aportacions geogràfiques dels anys setanta. (Vegeu Capítol 3, Institucionalització i crítica de l'estudi del medi, p 88.)

⁵ **SANTOS, M.** 1990 *Por una geografía nueva*, Madrid: Espasa Calpe.

les aportacions de la geografia postmoderna és la contextualitat del coneixement.

En la nostra societat, quan el temps ha reduït l'espai i els canvis socials dificulten la conceptualització de les especificitats locals en el marc dels processos globals, la didàctica de la geografia ha d'ajudar els alumnes a posar de manifest la relació dialèctica i interdependent entre les escales global i local i mostrar com les estructures globals s'amotllen i articulen segons l'especificitat i la diferenciació de cada territori.

És per això que l'ensenyament de la geografia ha de partir de problemes rellevants i projectar-los a escala local, regional o nacional, segons quin sigui l'àmbit de la seva significació i comparar-los amb altres territoris i altres escales per arribar a la comprensió de la diversitat, la pluralitat, la relativitat i la complexitat del món:

“La didáctica de la geografía deberá ocuparse de estudiar el impacto de los procesos socioeconómicos generales que operan a múltiples escalas sobre la especificidad de los lugares, para poder explicar la lógica del desarrollo desigual y de sus variaciones y especificidades locales en un sistema de una globalización e interdependencia crecientes. La dialéctica del territorio, cultura e interacción social parece que ha de guiar el discurso geográfico.”⁶

Per transferir aquestes idees a la pràctica educativa, Comes proposa contextualitzar els continguts en una situació-problema comprensible pels alumnes. Aquestes situacions problema, orientades a establir ponts explicatius que connectin l'esfera espacial quotidiana amb l'esfera de la producció, poden generar-se en diferents contextos espacials que componen l'espacialitat social en el nostre context

⁶ **BENEJAM, P.** 1996 'La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento del siglo xx. La influencia del postmodernismo.', *Íber* 9: 7-14. pag.14,

cultural: el context espacial dels desplaçaments físics i l'acció; el context espacial de la comprensió de les diferents realitats de les quals formem part; el context espacial de la informació dels *mass-media* on processem i la construïm les pautes de valoració i implicació en els processos del món contemporani⁷.

El discurs de les interaccions local-global trenca la concepció didàctica d'una escala d'anàlisi única o preferent i fa aparèixer un discurs encara emergent i poc sistemàtic però ja molt general en totes les reflexions, que apunta clarament a dues qüestions clau: la presència de totes les escales sense exclusió en el currículum i la interacció local-global com a requeriment per construir un discurs explicatiu i interpretatiu a qualsevol escala⁸.

En aquest estadi, encara incipient, alguns autors parlen de canvi d'escales i altres d'equilibri d'escales; alguns semblen subratllar la importància de l'escala global, que actua com a dominant⁹, mentre

⁷ **COMES, P.** 1997 'La enseñanza de la geografía i la construcción del concepto de espacio', in P. i. P. J. BENEJAM (ed) Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la secundaria., Barcelona: Horsori/ ICE Universidad Autónoma de Barcelona. pag. 182

⁸ Un impuls molt important a aquesta reflexió és la ponència de Roser Batllori, que analitzaré amb més profunditat en el següent apartat, sobre els canvis en la perspectiva espacial del currículum, realitzada l'any 1999. En aquest treball, atllori sistematitza amb gran rigor les aportacions dels corrents geogràfics del moment i enceta la reflexió sobre les seves conseqüències per la dimensió espacial del currículum. **BATLLORI, R.** 1999 'Cambios en la perspectiva espacial en el currículum' X *Symposium de la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Logroño: Universidad de La Rioja Díada Editora S.L.

⁹ L' *Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* va organitzar el 2001 un fòrum sobre el tema "Identidades y Territorios", una secció del qual estava dedicada al tema de la relació entre la identitat i l'equilibri d'escales en els currículums. Les aportacions a aquest fòrum, publicades a **ESTEPA, J., FRIERA, F., PIÑEIRO, R.** (ed) 2001 *Identidades i territorios: un reto para la didáctica de la*

altres tendeixen a valorar l'escala local, sempre en relació amb a allò global. Tant des de la geografia¹⁰, com des de la història¹¹ es recorda la necessitat de combinar diferents escales per superar els localismes i per comprendre els processos socials. En definitiva, tots conviden a utilitzar el telescopi i el microscopi, segons la imatge d'Antoni Gavalda, per adequar l'escala d'anàlisi a l'objecte d'estudi, és a dir a les qüestions que són objecte d'investigació.

Aquesta combinació d'escales diferents es vincula a la construcció d'una identitat cosmopolita i multidimensional, i a l'educació en valors que s'expressen en relació al patrimoni¹², a l'educació ambiental¹³ o l'educació per al consumerisme¹⁴.

Ciencias Sociales, Oviedo: KRK, Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales, exposen moltes de les idees aquí recollides. Entre elles Vera i Espinosa consideren que la globalització per una banda, i la descentralització i desterritorialització de les identitats a través de la xarxa per l'altra, comporten la debilitació definitiva i incontestable de la identitat local que passa a ser una "identitat souvenir". **VERA, M. I., ESPINOSA, D.** 2001 'Una propuesta axiológica para la construcción de la identidad global', in ESTEPA, J., FRIERA, F., PIÑEIRO, R. (ed) Ob. cit. p.555

¹⁰ **BATANERO , M.** 2001 'Varios espacios de referencia para en concepto de identidad', in J. ESTEPA, FRIERA, F., PIÑEIRO, R. (ed) Ob. cit., pp. 323-330

¹¹ **GAVALDA, A.** 2001 'Identities y equilibrios de escalas: debate para una mayoría de la educación', in ESTEPA, J., FRIERA, F., PIÑEIRO, R. (ed) Ob. cit. pp. 597-607 .

¹² **FRIEIRA, F.** 2001 'Patrimonio histórico local e integración de escalas en los currícula', in ESTEPA, J., FRIERA, F., PIÑEIRO, R. (ed) Ob. cit., pp. 517-528. Des de l'àmbit de l'educació aquest autor patrimonial afirma que la didàctica del patrimoni local consisteix a resoldre problemes d'integració d'escales: "Cultivar la historia local reside (...) en demostrar que las pequeñas cosas o costumbres estan contextualizadas en la historia general, que es en el fondo el marco del cuadro capaz de darles significado." p 527

8.2.2. La revalorització de "l'ara i aquí" en l'esquema multiescalar

La revalorització de l'escala local en el pensament geogràfic no es limita a assenyalar la significativitat de l'estudi dels llocs per l'explicació i la interpretació dels processos socials, sinó que inclou un clam decidit per la necessitat que la ciència social es comprometí a ajudar els ciutadans a recuperar el sentit del lloc i de la seva pròpia localització en el món. Recordem que Lacoste ja reclamava una educació geogràfica com a un dret del ciutadà a comprendre la seva ubicació. Avui, els processos de fragmentació, l'heterotopia espacial, fan aquesta comprensió més difícil i accentuen la necessitat d'una acció educativa compromesa. Abel Albet ho diu així:

"En el seno de este "hiperespacio" configurado por una red mundial y descentralizada, a los individuos les es difícil localizarse, confrontados como están ya no a su medio más inmediato sino a un horizonte inmenso, múltiple, fragmentado y a veces inaprensible. La creciente confusión entre lo real y lo virtual conlleva una notable pérdida de identidad y, como reacción, a la creación de nuevas comunidades y territorios

¹³ **GARCIA, F.** 2001 'Lo local y lo global como dimensiones de la problemática urbana. Aportaciones en relación con el conocimiento escolar.', in ESTEPA, J., FRIERA, F., PIÑEIRO, R. (ed) Ob. cit., pp. 557-566.

¹⁴ **RODRIGUEZ ALGARIN, M., TRAVÉ G.** 2001 'Educación para el consumo y didáctica de las Ciencias Sociales. Aportaciones para una propuesta educativa basada en la glocalidad.', in ESTEPA, J., FRIERA, F., PIÑEIRO, R. (ed) Ob. cit., pp. 539-549

utilizados como anclajes defensivos que ayuden a resituarse ante aquella deslocalización."¹⁵

En aquesta situació, l'educació geogràfica haurà de servir per retornar el sentit del lloc i de la capacitat i la responsabilitat de participar de manera activa en la seva construcció. El coneixement social ha de promoure en els joves la comprensió del món en tota la seva diversitat i una alfabetització i un compromís polític que sorgeix del fet de sentir-se implicats de forma informada en el món.

Per això, i sense renunciar a la introducció d'una dimensió global en el concepte d'educació per la ciutadania, es reafirma la importància de l'escala local. Massey ha escrit sobre les conseqüències de la seva visió de la nova geografia regional per la didàctica de la geografia i afirma la importància de la presència de l'escala local a tots els nivells educatius recolzant-se en aquests arguments:

- L'arrelament profund que hi ha entre la gent i una localitat
- L'impacte variable que els processos econòmics, socials i polítics derivats dels nivells nacional i local, tenen sobre el nivell de la localitat.
- La importància d'apreciar els diferents estils de vida que actuen al nivell de la localitat, per entendre les dinàmiques de la vida quotidiana en els esdeveniments locals.
- Les relacions existents entre la localitat i el món, que expliquen els canvis de naturalesa de la localitat¹⁶.

¹⁵ **ALBET, A.** 2001 '¿Regiones singulares y regiones sin lugares? Reconsiderando el estudio de lo regional y lo local en el contexto de la geografía postmoderna.', *Boletín de la A.G.E.* 32: 35-52. p.38

¹⁶ **MASSEY, D.**, 1993, Questions of locality, *Geography*, 78, 2 pp. 142-9. Citat per **MCPARTLAND, M.** 2001 'Geography, citizenship and the local community', *Teaching Geography* 26(2): 61-66.

A la dècada dels 90 també des de la pedagogia hi ha algunes aportacions que van en aquesta línia. David Selby popularitza el terme *educació global*, per referir-se a aquesta necessitat de fer comprendre el món immediat en el qual actuem, en el seu context global¹⁷. Per aquest autor el model d'educació global té quatre dimensions: la temporal, l'espacial, la temàtica i la interior de la persona. Per la dimensió espacial proposa passar del model "boles de billar", espais colaterals tancats en ells mateixos, al model "teranyina", espais en constant interacció.

La Ponència de Roser Batllori al X Simposium de Didáctica de Las Ciencias Sociales suposa una aproximació sistemàtica i molt documentada del que suposen els canvis en la perspectiva espacial pel currículum de ciències socials. En aquest text, Batllori, recull les transformacions del concepte d'espai en les darreres tendències de les Ciències Socials i formula unes conseqüències que se'n deriven pel currículum, establint algunes consideracions molt suggerents.

En primer lloc, la revalorització de "l'ara i aquí " que es deriven de la globalització i la difusió de la informació. La percepció d'aquesta realitat global està basada en l'experiència local. El fraccionament dels espais i de l'experiència, la deslocalització i la fragmentació dels processos de producció i de consum dificulten la comprensió dels processos socials i es fa urgent:

"adquirir un nuevo modelo de representación en el que los sujetos o colectivos puedan entender su posición y así salir de

¹⁷ **SELBY, D.** 1995 'Educació global a la dècada de 1990', in AJUNTAMENT DE BARCELONA (ed) *La ciutat a la fi del mil.leni: un nou context educatiu. IV Jornades Barcelona a l'escola*, Barcelona: Material multicopiat.

su desubicación social y recuperar la capacidad de acción. Lo que equivale a plantear una geografía contextual y empírica (local y cotidiana) basada en la lógica del pluralismo y la diferenciación”¹⁸

En segon lloc, Batllori apunta la possibilitat d'utilitzar per la didàctica estudis empírics teòricament informats com a eina intel·lectual que permeti l'accés a la pluralitat. Les qüestions que es fan evidents a la vida diària poden servir per explicar els models espacials i els processos econòmics i culturals, i actuen en funció de les estructures i els sistemes socials. Allò que és específic no és determinat per l'anàlisi de les relacions particulars, sinó a través d'un procés de síntesi que inclou el resultat de l'anàlisi general i dels elements particulars, de manera que es posi en evidència quines són les relacions que constitueixen la diferenciació espacial.

Finalment, i en tercer lloc, Batllori reclama la necessitat de combinar diferents escales d'anàlisi - l'escala petita o escala de les estructures, l'escala mitjana o escala de les institucions i l'escala gran o escala dels agents locals, preses de Dear - per explicar qualsevol fenomen que es produeixi a alguna de les tres escales.

En un treball més recent¹⁹, Batllori repren les idees de Lacoste, Harvey, Massey i Dear per qüestionar fortament l'estudi de les regions i les localitats com a espais tancats amb significació pròpia. Aquesta concepció, encara molt arrelada a les pràctiques d'ensenyament de la geografia, es correspon a una geografia influenciada per la geografia acadèmica de principis del segle vint, que ha deixat de tenir sentit perquè un lloc ja no és un tot estàtic que s'explica per ell mateix, sinó

¹⁸ **BATLLORI, R.** 1999 Op. Cit.

¹⁹ **BATLLORI, R.** 2002 'La escala de análisis: un tema central en la didáctica de la geografia', *Íber* 32: 6-18.

en relació als altres conjunts dels quals forma part i a les moltes escales a les quals pertany, en un procés d'interacció en què allò local i allò global són dues cares de la mateixa realitat.

Basant-se en el concepte d'anàlisi d'espacialitat diferencial definit per Lacoste, afirma que cada conjunt espacial explica parcialment les característiques globals que cal tenir en compte per explicar o actuar en un lloc. Donat que, a més a més, l'elecció de l'escala condiona el tipus de raonament geogràfic, es destaquen tres elements bàsics a l'hora d'elaborar una argumentació didàctica en geografia: l'elecció de l'escala d'anàlisi, la relació entre diferents escales per establir un discurs explicatiu i la relació entre el coneixement i l'acció com a ciutadans d'un lloc.

Darrerament són molts els autors que fan incidència en l'acció per justificar la presència de l'escala local al currículum. La importància de la comprensió del lloc esdevé clau per l'educació per la ciutadania ja que el lloc és l'àmbit on es realitza la relació entre l'ésser humà i el món²⁰. Tant des de la pràctica docent com des de la reflexió didàctica i pedagògica, diferents autors reafirmen que l'estudi de la localitat i de casos locals és l'estratègia a partir de la qual la geografia pot contribuir a un comportament actiu dels joves com a ciutadans responsables de la localitat.²¹

²⁰ **ALBET, A.** 2001 , Op. Cit. p. 40

²¹. **MACHON, P.** 1998 'Citizenship and geographical education', *Teaching Geography* 23 (3) pp. 115-17, **ROBINSON, S.** 2000 'Fairtrade fortnight', *Teaching Geography* 25 (1) pp. 12-16; **AUDIGIER, F.** 2000 'Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship', *DGIV/EDU Council of Europe* 23: <http://www.coe.int/T/C/Cultural_Co-operation/Education> Consulta 7 d'agost 2003.; **CASAS , M.** 2001 'Identidad local/conciencia territorial. Vivir y convivir el en marco local', in J. ESTEPA, FRIERA, F., PIÑEIRO, R. (ed) *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de la Ciencias Sociales*, Oviedo: KRK, Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales.; **MCPARTLAND, M.** 2001

Aquesta idea ha estat reforçada des de la investigació. Sembla que és demostrable que la capacitat dels nens i els joves d'implicar-se amb la comunitat local s'incrementa quan coneixen els recursos i les possibilitats d'acció i participació que aquesta els ofereix²².

En aquest plantejament la ciutat apareix com a espai local-global per excel·lència que, com cap altre, ofereix a l'ensenyament de les ciències socials un territori d'identificació cosmopolita i obert a la comprensió dels fets socials des d'una perspectiva multiescalar.²³

8.1.3. La crisi definitiva de l'ús de la dimensió espacial com a criteri de seqüenciació

Com hem vist anteriorment, les teories de Piaget sobre l'aprenentatge per descobriment i la seva aplicació a la qüestió de l'espai van suposar, a la dècada dels seixanta i principis dels setanta, una gran aportació que es va traduir en la superació dels postulats de l'escola tradicional. Aquesta escola analitzava els blocs de contingut de la matèria de manera lineal i deductiva, començant per conceptes generals i abstractes, expressats en escales petites, per passar després a

'Geography, citizenship and the local community', *Teaching Geography* 26(2): 61-66. i **CANNINGS, J.**; 2002 'Why Place?', *Teaching Geogtaphy* 27(3): 115- 118.

²² **SPENCER AND BLADES** 1993 "Children's undersatnding of places: the world at hand", *Geography*, 78, 4, pp. 367-73. Citat per **CANNINGS, J.**; 2002 Ob. Cit. p. 117

²³ **ALDEROQUI, S.** 2001 'Conceptos en fuga: de la calle vivida a la ciudad como objeto de estudio'; **GARCIA, F.** 2001 'Lo local y lo global como dimensiones de la problemática urbana. Aportaciones en relación con el conocimiento escolar.;; **VALVERDE, J. A.** 2001 'La ciudad como identidad territorial: la delimitación del territorio virtual urbano', in ESTEPA, J., FRIERA, F., PIÑEIRO, R (ed.) *Identidades y territorios un reto para la didáctica de las ciencias sociales*, Oviedo: KRP- Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciències Sociales.

escales més grans i a anàlisis més concretes. Aquest enfocament de tipus abstracte i deductiu havia inspirat a Espanya la *Ley de Educación Primaria de 1945* i el pla d'estudis de batxillerat de l'any 1953.

La seqüenciació concèntrica, basada en les teories de Piaget, que hem analitzat anteriorment²⁴, ha tingut una gran repercussió en el temps ja que va orientar l'àrea de Ciències Socials de la *Ley General de Educación* del 1970 i vint anys després va servir també a la LOGSE.

La seqüenciació concèntrica en la qual s'acaben concretant les teories de Piaget i que s'expressa en el principi "d'allò proper a allò llunyà", adquireix molta influència, especialment per la seva funcionalitat respecte a la revolució copernicana que suposa posar l'alumne al centre de la reflexió didàctica. Aquesta influència es manté amb força durant els vint anys que van de la constitució de l'àrea de Ciències Socials que fa l'LGE al 1970 fins a la promulgació de la LOGSE. Com ja hem vist, aquesta obre un període paradoxal d'institucionalització i crisi d'aquesta teoria.

Actualment estem en un moment de transició en el qual el canvi de model en geografia i en les teories de l'aprenentatge ens permeten establir un nou tractament didàctic.

En concret, tot sembla indicar que a la volta del mil·leni es supera de manera definitiva, si més no com a model teòric, l'equívoc entre espai i seqüenciació. Això planteja dues tasques: recuperar les escales petites, els grans espais, per l'educació primària i les escales grans, especialment el medi local, per l'educació secundària.

Malgrat que l'objectiu d'aquest treball és la segona, he trobat més referències de la primera. Sembla que a primària hi ha una major

²⁴ Veure Capítol 2 Experiència, medi i aprenentatge, a la pedagogia del S. XX, p.52

dinàmica de recuperació d'una visió del món que superi les estretes mires del plantejament "la casa-el carrer-la localitat-la comarca".

En aquest sentit és d'un gran interès el treball de recerca realitzat per I. Nadal en l'àmbit canari amb alumnes de 1r i 2n de Primària, que aporta les següents conclusions²⁵:

- els alumnes de primer i segon curs de Primària coneixen i diferencien clarament allò proper i allò llunyà
- tenen un millor coneixement del seu àmbit més immediat, és a dir, d'allò que coneixen per experiència directa
- pels llocs distants, els alumnes tenen un major coneixement dels espais llunyans amb una projecció en els mitjans de comunicació, que dels espais més propers, de l'àmbit canari però que no pertanyen al seu àmbit familiar.

Amb aquests resultats, que indiquen clarament que el llinard important per determinar què és el medi depèn més de l'experiència que no pas de la distància, Nadal proposa un canvi curricular a nivell de l'Educació Primària en la qual es treballi simultàniament la proximitat i la llunyania. Aquesta proposta:

“... es conforme no solo a las teorías de aprendizaje y a las de la epistemología de la geografía, sino que además, al introducir el estudio de otras culturas y formas de vida se contribuye a que el alumno desarrolle actitudes de mayor tolerancia y solidaridad”²⁶.

²⁵ **NADAL, I.** 1999 'La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en Primaria. Tesis Doctoral inédita. Las Palmas de Gran Canaria' ; **NADAL, I.** 2002 'Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de ciencias sociales', *Íber* 32: 29-40.

²⁶ **NADAL, I.** 2002 Op.Cit., p.39

Treballant amb alumnes de primer cicle, Zelmanovich també proposa repensar el binomi proper/llunyà perquè avui la proximitat es defineix més per la familiaritat que per la distància²⁷. Des de la didàctica del medi urbà, Silvia Alderoqui planteja també una interessant reflexió sobre la proximitat i la llunyania. A part de qüestionar aquests conceptes en funció de les comunicacions i la manera de viure a les ciutats actuals i qüestionar el principi concèntric com a criteri de seqüenciació, l'autora percep dues maneres d'acostar-se a allò proper: des de la pedagogia i des de les disciplines. Des de la pedagogia es recomanen els continguts propers pels nens petits perquè semblen més senzills; en canvi des de la disciplina l'escala gran suposa la reducció de l'àrea d'observació que revela factors desconeguts des d'una perspectiva més general i augmenta per tant el camp de coneixements²⁸.

També Batllori assenyala com diferents autors han posat en evidència que l'antic principi piagetia d'aprendre primer allò proper i després allò llunyà ha deixat de tenir sentit tant perquè els nens petits son capaços d'aprendre sobre terres llunyanes, com, sobretot, perquè a la nostra societat, les persones elaboren la seva imatge del món combinant l'experiència directa i la indirecta²⁹.

²⁷ **ZELMANOVICH, P.** 1998 'Seleccionar contenidos para primer ciclo', in AISENBERG B. i ALDEROQUI. S. (ed) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con practicas*, Buenos Aires México Barcelona: Paidos.

²⁸ **ALDEROQUI, S.** 2002 'Enseñar a pensar la ciudad', in ALDEROQUI S. y. PENCHANSKY. P. (ed) *Ciudad y ciudadanos*, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidos. p. 25

²⁹ **FERRAS, R. C., M.** 1987 *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier: GIP Reclus. ; **LAMBERT, S.** a. **WIEGAND, P.,** 1990 'The beginnings of international understanding', *The New Era in Education* 71(3): 90-93.; **PALMER, J. A.** 1994 *Geography in teh Early Years*, Londres: Routledge.; **CATLING, S.** 1995 'Wider Horizons: the children's

A França, Audigier ha realitzat una ampla recerca sobre l'ensenyament de la geografia a l'Educació Primària que aporta resultats del tot interessants pel que fa al paper del medi local³⁰:

- Dels temes estudiats en aquest nivell, el 27 % es refereixen a França, el 25 % al món; el 18 % al medi local; el 16 % a Europa i el 14 % a les regions de França, principalment aquella on es troba l'escola.
- En un seguit de frases que presenten la manera d'estudiar la geografia només el 21,5% diuen que estudien el medi local i el 7,5 % diuen que no l'estudien.
- El 57 % diuen estar d'acord o molt d'acord amb la frase "Els alumnes s'interessen pel medi proper a l'escola", el 22,5 % no hi està ni d'acord, ni en desacord, i el 18% no hi està gaire d'acord (16,5%) o gens d'acord (1,5%).
- El 30,5% dels professors diuen estar d'acord o molt d'acord amb la frase "A geografia, els alumnes prefereixen estudiar els llocs llunyans", el 35,5 % no hi estan ni d'acord, ni en desacord, i el 30% no hi estan gaire d'acord (26,5%) o gens d'acord (3,5%).

Tot això indica que l'Educació Primària està superant el seu confinament en la proximitat. De la mateixa manera, l'estudi de les escales grans no és ja patrimoni de l'Educació Primària, al contrari: una

charter', *Primary Geographer* (20): 4-6.; **STORM, M.** 1995 'Resources for the study of distant places', in M. DE VILLIERS (ed) *Developments in Primary Geography: Theory and Practice*, Sheffield: Geographical Association. Aquest conjunt de referències son citades per **BATLLORI, R.** 2002 'La escala de anàlisi: un tema central en la didàctica de la geografia', *Íber* 32: 6-18.

³⁰ **AUDIGIER, F.** 1999 'Les representations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances', *Cahiers de Géographie du Québec* 43(120): 395-412.

nova concepció de les relacions entre local i global, recomana utilitzar diferents escales d'anàlisi a totes dels edats de l'aprenentatge. Tot això permet resituar l'estudi del medi local en el currículum tant a primària com a secundària. A l'Educació Secundària l'estudi del medi tindrà unes funcions específiques. Vegem com ho diu Batllori :

" En la educación secundaria la elección de la escala mundial puede facilitar el discurso expositivo y la comprensión de la perspectiva planetaria, aunque dicho nivel de conceptualización no es, como hemos visto, el más adecuado para la comprensión y la toma de decisiones sobre los lugares próximos y vividos de la gran escala (...) parece evidente que la combinación de escalas proporcionará un argumento más completo."³¹

Com a conclusió podem dir que el nou model de dimensió espacial del currículum que es comença a sistematitzar s'haurà de caracteritzar per una projecció multiescalar en tots els nivells educatius i per una major presència del medi local que es justifica com a un requeriment per la comprensió i per la implicació dels alumnes en el seu entorn social.

8.3. D'on sóc jo? Identitat i ciutadania

Els tres punts de ruptura que hem explorat anteriorment conflueixen en reclamar un fort compromís de l'ensenyament amb l'educació per la ciutadania i la democràcia. Al mateix temps, l'interès de la geografia cultural i la geografia moral pels valors aporta continguts prou rigorosos des de la disciplina com per donar resposta a l'interès creixent de la didàctica de les ciències socials per l'educació en valors. Aquest interès afecta també la reflexió sobre la dimensió espacial i sobre el paper que hi juga el medi local.

³¹ **BATLLORI, R.** 2002 Op. Cit. p. 12

La qüestió que aquí ens plantejem és si, com hem vist que apuntava Batllori, el treball sobre l'escala local afavoreix que l'aprenentatge geogràfic estigui al servei de l'educació per la ciutadania:

" Como cada lugar recoge algo de local i de global al mismo tiempo y cada experiencia personal es diversa, trabajando sobre el lugar se facilita la discusión, la alteralidad de puntos de vista, la visión pluralista y la explicación del espacio. Además, el trabajo sobre la escala micro de los movimientos ciudadanos y de los agentes debería implicar no solo un conocimiento geográfico, sino una educación para la ciudadanía"³².

En la recerca abans esmentada, Audigier ha trobat que:

"... allò local, que en altre temps es recomanava de manera privilegiada, es desplaça del seu enfocament geogràfic tradicional cap a l'educació cívica"³³

En les seves interrogacions finals, aquest treball es planteja una contradicció molt interessant:

"Paradoxalment, en el moment en què nombroses veus insisteixen a no tancar als alumnes en el medi local i obrir-los a un món més ampli, són els exemples en els quals els projectes es recolzen en el medi local els que ens ofereixen les visions més dinàmiques i suggereixen una contradicció entre els continguts a ensenyar indicats en els programes i la pedagogia del projecte".³⁴

³² **BATLLORI, R.** 2002 Ibid., p. 17

³³ **AUDIGIER, F.** 1999 Op. Cit., p. 401 (Traducció propia)

³⁴ **AUDIGIER, F.** 1999 Op. Cit., p. 410 (Traducció propia)

8.3.1. Ciutadania i medi per una identitat cosmopolita

Un dels debats més interessants que suscita la relació entre l'estudi del medi local i l'educació per la ciutadania és sens dubte el del caràcter de la identitat i dels processos de la seva construcció. John Morgan destaca la importància de l'elecció de l'escala per la formació per la ciutadania. La importància i el tractament que es dóna a l'escala local i als espais dels altres transfereix una visió sobre l'aïllament o la interdependència, el paper de les fronteres i la relació entre comunitats, que implica una forma d'entendre la ciutadania.³⁵ Els alumnes construeixen “mapes de significació” de manera espontània, àmpliament influïts pels mitjans de comunicació i pels productes de consum. La manera com les classes de geografia contribueixen a presentar aquesta visió del món com un “fet natural” o bé com un procés social i polític, i la participació que hi té la decisió sobre l'escala és objecte de diferents opcions i debats ideològicament molt marcats.³⁶

En aquests debats, per alguns autors el terme “educació per la ciutadania” es vincula molt directament a la construcció d'una identitat territorialitzada i deixa en un segon terme la qüestió del desenvolupament d'actituds i capacitats per la participació democràtica. Des d'aquesta perspectiva, el sentit de pertinença a la localitat, a la nació i al món tradicionalment acceptat entra en contradicció amb l'emergència de “noves pertinences” (regió, Europa) que lluiten per obrir-se pas al currículum a partir de la dimensió espacial.

³⁵ **MORGAN, J.** 2002 'Citizenship and geographical education', in M. SMITH (ed) *Teaching Geography in Secondary Schools*, London, New York: Routledge/Falmer. p.252

³⁶ **MORGAN, J.** 2001 'The seduction of community', in D. LAMBERT, MACHON, P. (ed) *Citizenship through Secondary geography*, London, New York: Routledge/Falmer

Tanmateix, altres autors donen a aquesta qüestió una visió més àmplia, entenent que, per una banda, els components territorials de la identitat es fan oberts i multidimensionals i que, a més a més, els components culturals de la identitat es desterritorialitzen i es fan cada vegada més rellevants.

Per Doreen Massey, construir un nou sentit del lloc no hauria de basar-se en el dibuix de fronteres al voltant dels llocs, fronteres que defineixen unitats territorials cohesives i discriminen entre qui pertany i qui no pertany, sinó en el dibuix de xarxes de relacions socials que s'estenen per tot el món³⁷.

Aquest objectiu, que lligaria més amb la construcció d'identitats complexes, més vinculades a projectes de futur que ancorades en el passat³⁸, requereix una dimensió espacial que doni més importància a les relacions interespacials que a les fronteres. Com diu Muñoz Molina, els mapes penjats a les parets de les escoles, els colors i les fronteres que s'hi dibuixen, els noms que s'hi escriuen, poden donar testimoni de les bogeries per les quals ens podem deixar arrossegar:

“Se empieza por dibujar un mapa en el que el país vecino no existe y ya se ha dado el primer paso para borrarlo del mundo”³⁹

³⁷ **MASSEY, D.** 2002 'Geography Matters in a globalized world', in M. SMITH (ed) *Teaching Geography in Secondary Schools*, London, New York: Routledge/Falmer.

³⁸ Castells parla de passar de les identitats de trinxera a les identitats de projecte. **CASTELLS, M.** 1997 *La era de la información: economía, sociedad, cultura. El poder de la identidad*, Vol. 2, Madrid: Alianza Editorial.

³⁹ Citat per **VILLANUEVA, M., GONZALO, C.** 2002 'Una mirada particular sobre el mundo', *Íber* 32: 62-71.

Es per això que una dimensió espacial del currículum vinculada a l'educació per la ciutadania hauria de considerar no només la qüestió de les escales, sinó també les formes de passatge de l'una a l'altra. Per la deconstrucció de la imatge del món centrada en la divisió entre nosaltres i els altres, cal superar el concepte de frontera i establir espais de transició, llindars territorials i no territorials en els quals el passatge es faci reconeixent la gradualitat de la diferenciació i la permanència del que tenim en comú⁴⁰.

Aquesta idea s'expressa en la didàctica en treballs centrats en l'estudi dels llocs, en la comprensió del lloc i del seu sentit en relació al món i també amb el plantejament de treballs sobre el medi local, que estableixen comparacions i relacions entre el medi local propi i altres llocs considerats a escala local.⁴¹

8.3.2. Ciutadania i participació

Tanmateix, la relació entre l'aprenentatge de les ciències socials i l'educació per la ciutadania no s'esgota en l'elaboració de sentiments de pertinença sinó que és fins i tot més important en tant que permet contrastar coneixements i sentiments per reelaborar les actituds i els valors que estan en la base d'una participació democràtica autònoma.

⁴⁰ **ZANINI, P.** 1997 *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Milano: Bruno Mondadori.

⁴¹ Com a exemple d'aquest plantejament es pot veure **BUSQUETS, J. i. CAMACHO., G.** 2000 'Paisajes naturales metropolitanos en Europa', *Íber* 23(43-50). En aquest treball es planteja l'adquisició de conceptes generals i el desenvolupament d'actituds i habilitats procedimentals, a partir de l'estudi comparat de dues realitats preses a escala local. En el mateix número pot veure's també **FERNANDEZ, M. I. COSTAS., F.** 2000 'El valor del patrimonio industrial en la dimensión educativa europea', *Íber* 23(43-50). Els autors plantegen aquí la importància de la dimensió local-global en l'estudi del patrimoni industrial europeu.

Fent una comparació entre diferents països, Williams afirma que, en la darrera dècada, molts països que han revisat el seus currículums de geografia tendeixen a atorgar més rellevància a l'educació per la ciutadania i la democràcia⁴². Aquest autor cita un estudi de Keer⁴³ en el qual s'aprecia com la majoria de països tendeixen a evolucionar des d'una concepció estreta de la ciutadania cap a una concepció més àmplia que inclou el coneixement, la comprensió, les experiències actives i el desenvolupament de valors, habilitats i actituds.

En aquest sentit, alguns autors consideren el treball de camp, que en la majoria dels casos es realitza en el medi local, com una fórmula, no exempta de conflictivitat, de relacionar coneixements i actituds. Per exemple, Kent i Fosketten quan tracten sobre el paper del treball de camp en l'aprenentatge de la geografia, posen de manifest la relació entre el contacte directe amb l'entorn i la mobilització de les dimensions afectives de l'aprenentatge. Aquests autors citen diferents investigadors que han tractat aquest tema i que apunten que la disminució del treball de camp a les classes de geografia explicaria un cert dèficit en l'equilibri entre els aprenentatges cognitius i els aprenentatges més lligats a l'afectivitat i per tant al comportament i a la participació⁴⁴.

⁴² **WILLIAMS, M.** 2001 'Citizenship and democracy education', in D. LAMBERT, MACHON, P. (ed) *Citizenship through Secondary geography*, London, New York: Routledge/Falmer.

⁴³ **KEER, D.** 1999 *Citizenship Education: an International Comparison. (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4)*, London: Qualifications and Curriculum Authority. Citat per **WILLIAMS, M.** 2001, Ob. Cit.

⁴⁴ **KENT, A., FOSKETT, N.** 2002 'Fieldwork in the school Geography curriculum', in M. SMITH (ed) *Teaching Geography in Secondary Schools*, London, New York: Routledge/Falmer. p. 176. En aquest treball els autors citen investigacions realitzades per Hawkins (1987), Harvey (1991), Job (1996 i 1999).

En l'àmbit de les pràctiques escolars sembla interessant en aquest sentit l'emergència de projectes escolars que comporten sortides i treballs de camp no només vinculats a l'observació i la investigació sobre el terreny, sinó que comporten accions de participació directa com a ciutadans⁴⁵.

La construcció d'Europa ha generat un interès molt especial per la dimensió europea del currículum. Diverses investigacions sobre l'educació cívica a Europa conclouen que la força de l'entorn proper i dels mitjans de comunicació és més important que els coneixements acadèmics a l'hora de conformar les actituds del joves, de manera que per expressar i argumentar les seves opinions els joves recorren més a les seves experiències viscudes que als coneixements adquirits a l'escola.

Aquest diagnòstic àmpliament assumit per diferents autors⁴⁶ reclama un canvi pedagògic que superi la fredor i la suposada neutralitat de

⁴⁵ Per una consideració de les sortides escolars com a forma de participació social i la seva ubicació en la seqüència didàctica es pot consultar a: **VILARRASA, A.** 1999 'Les sortides escolars: viatge cap al coneixement', *Guix* 251: 41-46. i **VILARRASA, A.** 2003 'Salir del aula. Reapropiarse del contexto', *Íber* 36: 13-25. Experiències de participació com a aprenentatge social, arrelades al medi local i també establint relació amb llocs llunyans poden veure's a **ESCAIOLA, E.** 1999 'Audiències Públiques: una forma de participar del jovent en la vida ciutadana', *Barcelona Educació* 11.; **PERET M^a G. i BELLESTÉ, J.** 1999 'El Plenari dels infants i dels adolescents', *Perspectiva escolar* Octubre.; **CAMPILLO, J., PARRA, M.A.** 2003 'El viaje solidario al Sahara: un nuevo tipo de campo de aprendizaje', *Íber* 36: 13-25.

⁴⁶ **AUDIGIER, F.** 2000 'Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship', *DGIV/EDU Council of Europe* 23: [http://www.coe.int/T/C/Cultural_Co-operation/Education_Consulta_7_d'agost_2003.](http://www.coe.int/T/C/Cultural_Co-operation/Education_Consulta_7_d'agost_2003;); **TUTIAUX-GUILLON, N.**, 2001 'Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses', in J. ESTEPA, FRIERA, F., PIÑEIRO, R (ed) *Identidades y Territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo: KRK, Asociación Universitaria de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales; **PRATS, y. o.** 2001

l'academicisme dominant i suggereix que una major presència del medi local pot ajudar a fer més sòlida l'educació cívica, sobretot si s'inclouen en el procés didàctic elements d'acció, participació i responsabilització dels alumnes.

Com a conclusió, reprendrem les recomanacions de l'estudi d'Audigier en les quals reclama un retorn a la significació cívica i política de la geografia ja que el coneixement del món que aporta implica la formació dels ciutadans com a persones titulars de drets i d'obligacions, persones que tenen al seu càrrec la responsabilitat del món i de les persones que l'habiten⁴⁷.

8.4. Medi local i entorn distal. L'ensenyament de la geografia i les TIC

En una conceptualització didàctica de les relacions local-global és fonamental considerar el paper que hi tenen les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC). Si, com hem vist anteriorment, la desigual accessibilitat dels ciutadans a la xarxa, com a receptor i/o com a emissors de missatges, està dibuixant una nova frontera en la desigualtat, hom té la impressió que l'escola corre el risc de caure de la banda dels desconnectats.

Malgrat els esforços perquè això no sigui així i l'existència d'experiències indubtablement interessants, el sistema escolar en el

Europa en las aulas, Barcelona: Fundación "la Caixa"; **TORNEY-PURTA, J. i AMADEO J.A.**. 2001 'Civic Knowledge and engagement across countries: the IEA Civic Education Study', in MONTANÉ, M., i BEERNAERT, Y. (ed) *Towards active citizenship. Connecting young citizens across Europe and the world*, Barcelona: Forum Barcelona 2004. Education Project.

⁴⁷ **AUDIGIER, F.** 1999 Op. Cit. p.411

seu conjunt s'enfronta amb dificultats de diferent ordre per poder mantenir l'ús didàctic de les TIC al mateix nivell de penetració que tenen a la resta d'àmbits de la vida dels alumnes: les grans inversions que suposa mantenir actualitzats els equipaments de les escoles, la formació del professorat, els costos de la producció de materials digitals i especialment els canvis en els models didàctics i en l'organització de l'espai i del temps que cal introduir en la cultura de l'escola. Aquestes dificultats fan que la diferència entre aprendre les TIC o aprendre amb les TIC sigui encara una frontera per superar i que per això la reflexió didàctica al voltant de les possibilitats de les TIC estigui en els seus inicis i es vegi més com a un recurs tècnic que com a una nova dimensió didàctica.

A més a més, el problema no és només si les escoles estan informàticament ben equipades o no, sinó també si la maduresa de la xarxa permet satisfer les exigències que planteja la seva utilització escolar. Prats formula cinc propostes per la introducció d'Internet a les aules de secundària; la creació d'un espai telemàtic escolar amb canals específics que constitueixi l'estructura bàsica d'una "teleescola obligatòria i gratuïta"; l'elaboració de materials especialment pensats pel seu ús en l'educació formal; un procés de formació del professorat centrat en la innovació didàctica a l'aula; la creació de comunitats virtuals d'aprenentatge que permetin saltar els murs de l'escola per connectar amb l'entorn social; i, finalment, la incorporació decidida de l'ús de la xarxa i de l'ordinador a l'aula, com un instrument d'aprenentatge més⁴⁸.

⁴⁸ PRATS, J. 2002 'Internet en las aulas de educación secundaria', *Íber* 31: 7-15.

Aquestes propostes dibuixen un futur no gaire llunyà però que encara no ha arribat. En una recerca ja una mica antiga⁴⁹ el problema detectats respecte a l'ús d'Internet a les aules eren aquests:

- Augmenta el nombre d'ordinadors però s'utilitzen majoritàriament per a l'exercitació i la pràctica d'activitats que només requereixen habilitats cognitives de baix nivell, especialment de memorització repetitiva i altres de similars.
- Les nenes i els alumnes provinents d'estrats socioeconòmics baixos i de les minories ètniques tenen menys accés als ordinadors.
- Als alumnes amb dificultats específiques d'aprenentatges se'ls assignen tasques d'exercitació i pràctica, més que no pas activitats de resolució de problemes.

Una altra dada més recent és que en la recerca sobre l'ensenyament de la geografia a França, abans esmentada, pel que fa a les maneres d'ensenyar geografia⁵⁰, en el ventall de tècniques i activitats proposades pels investigadors no n'hi ha cap que faci referència directament a les TIC. L'únic mitjà digital és el vídeo i només el 7,5 % dels professors diuen que l'utilitzen.

D'altra banda, és una reflexió sovintejada dir que les TIC poden usar-se en el context d'un model pedagògic transmissiu o en el context d'un model pedagògic interactiu/experiencial i que, per tant, el seu ús no prefigura per ell mateix una activitat d'innovació didàctica.

⁴⁹ **CUMMINS, J.** 1989 "De la ciudad aislada a la aldea global: el microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 1, pp. 57-70.

⁵⁰ **AUDIGIER, F.** 1999 Op. Cit. P. 4004

Malgrat tot això hi ha recursos i aportacions didàctiques de molt interès que enumeren les diferents possibilitats que ofereix la incorporació de les TIC a l'ensenyament de les ciències socials com a eina d'aprenentatge; formes de presentació digital, obtenció d'informació a la xarxa, obtenció i tractament de dades, simulació i modelització, sistemes d'informació geogràfica (GIS), ús d'imatges digitals i d'entorns multimèdia, i comunicació electrònica⁵¹.

Però com dèiem, la reflexió didàctica al voltant de les TIC ha d'anar molt més enllà de la seva incorporació com a recurs. El model de societat-xarxa impregna tota la societat, les seves formes de producció i de comunicació i de distribució, i afecta la vida dels alumnes creant noves formes d'adquirir informacions i elaborar coneixements "espontanis". Comes aborda aquesta qüestió afirmant que els alumnes es mouen avui en un context social que genera una gran riquesa d'entorns virtuals. Això incideix de manera substancial en el seu model de vida i en les seves pautes de consum, especialment en les dels adolescents, que troben en els entorns tecnològics els referents de modernitat i diferenciació que busquen. Per això:

"El dilema entre el espacio próximo o esfera local y el espacio global no se plantea en la mente de los alumnos, porque mediante las tecnologías de la información se han acostumbrado a integrar ambas esferas."⁵²

⁵¹ En les publicacions de l'àmbit anglosaxó aquesta bibliografia és molt extensa si bé està més centrada en relats d'experiències i en l'ús de recursos concrets que en reflexions sobre els canvis en el model didàctic que promou i possibilita l'ús de les Tic. A tall d'exemple citaré algun dels treballs més generals. **HASSELL, D.** 2002 'Issues in TIC and Geography', in M. SMITH (ed) *Teaching Geography in Secondary Schools*, London, New York: Routledge/Falmer.; **LEMBERG, D. and STOLTMAN., J.P.** 1999 'Geography Teaching and the New Technologies: Opportunities and Challenges.', *Journal of Education* 181(3): 63-78. <<http://www.web23.epnet.com>> Consulta del 19-8-03.

⁵² **COMES, P.** 2002 '*Geografía escolar y Tecnologías de la Información y el conocimiento*', *Íber* 32: 50-61. p.52

Aquesta integració produeix no poques contradiccions, entre les quals l'autora destaca:

- La ment dels alumnes s'amplia com a arxiu d'imatges, però no com a *software* per interpretar-les racionalment.
- L'entorn distal o tercer entorn s'utilitza més per aïllar-se del món real que per connectar-se amb ell.
- La gran allau d'estímul visual fa que l'alumne sucumbeixi a una dictadura del jo perceptiu que li selecciona les imatges a partir d'impulsos immediats i de representacions personals del món.

Davant d'aquesta situació, l'autora proposa incorporar l'ús de les TIC a l'ensenyament de la geografia com a forma d'acostar la didàctica al pensament dels alumnes i d'ensenyar a pensar l'espai superant les contradiccions esmentades.

Pel que fa a la qüestió dels estudis sobre el medi local, la tecnologia digital planteja noves necessitats educatives i també aporta noves facilitats.

L'alfabetització digital com a nova necessitat no és un element més que s'afegeix a la llista dels molts objectius de l'escola sinó que es converteix en una capacitat bàsica per la participació social. Pensar i actuar amb autonomia en el medi local-global requereix l'apropiació dels instruments d'acció a través de la xarxa. L'apropiació de la xarxa és el que permet al ciutadà seguir essent subjecte de la història en la societat global. L'escola té, per tant una nova prioritat: ajudar a saltar barreres de desigualtat en aquesta competència.

Al mateix temps, la tecnologia també aporta dos elements d'especial rellevància per fer possible una nova concepció del treball didàctic

sobre el medi local. Em refereixo, en primer lloc, a la disponibilitat i facilitat d'accés a materials informatius i propostes didàctiques sobre el medi local i, en segon lloc, a les possibilitats de comunicació electrònica a partir de l' *e-mail*, de *webs links* i d'altres recursos telemàtics.

De les cinc propostes de Prats per la introducció d'Internet a les aules de secundària, la segona fa referència a la necessitat de crear materials específics per l'ensenyament escolar⁵³. Gairebé tots els autors que s'ocupen de la qüestió del medi local assenyalen com a una de les majors dificultats que té el professorat per realitzar projectes d'aprenentatge de qualitat vinculades al medi local, la dificultat de trobar i accedir tant a informacions, com a investigacions científiques i a propostes didàctiques ja elaborades sobre el respectiu medi local. Internet podria ser, en un futur no gaire llunyà, la solució d'aquest problema. De fet ja ho és en part perquè hi podem trobar moltes informacions, especialment estadístiques i cartogràfiques a nivell local. Tanmateix aquest nivell és molt insuficient. Pateix de la mateixa inespecificitat de tota la xarxa pel que fa al fet educatiu. Però no costa gaire d'imaginar la possibilitat de l'elaboració de *webs* i la creació d'intranets a nivell local, dedicades a la formulació i intercanvi de materials didàctics sobre una localitat, que permetin als professors incloure aquesta escala d'anàlisi en el marc d'una proposta multiescalar.⁵⁴

⁵³ **PRATS, J.** 2002, Op. Cit. p.4

⁵⁴ El Projecte Icària elaborat pel Departament de Didàctica de les Ciències Socials i l'Ajuntament de Barcelona va explorar aquestes possibilitats i realitzar una proposta, en aquest sentit. **PRATS, J., TATGER M. i VILARRASA, A.** 1999 'Icària. Reflexes d'utopia per una ciutat millor', *Perspectiva Escolar* 242: 14-19. i **PRATS, J., TATGER M. i VILARRASA, A.** 2000 'El proyecto Icària: nuevas formas e instrumentos para conocer la ciudad', *Íber* 24: 88-97.

El salt de la galàxia Gutenberg a la galàxia Internet en la producció de materials didàctics no és només una qüestió d'economia o de facilitat d'accés. El més fonamental en aquest canvi és el pas d'un material lineal i acabat a un material hipertextual, recombinable i interactiu que ens permet treballar en un nou model de materials didàctics oberts, adaptatius i permanentment inacabats, idonis per la proposta de desenvolupament curricular des del centre⁵⁵.

L'estructura hipertextual dels materials digitals els atorga la capacitat d'aportar reservoris d'informacions i instruments didàctics interconnectables i reelaborables, i aquesta capacitat resulta de gran utilitat pel treball sobre el medi local. Així la tecnologia digital fa més fàcil un tipus de material didàctic adequat al currículum obert, que sobre suport paper plantejava no poques dificultats.

L'ús de materials didàctics hipertextuals per treballar els conceptes i problemes socials amb una dimensió espacial multiescalar amb participació del medi local presenta avantatges de tota mena:

- La possibilitat de compartir i comparar materials des de localitats diferents
- La possibilitat d'oferir un material a diferents nivells de concreció que el professorat pot seleccionar, completar, adequar i ampliar en el seu procés de desenvolupament curricular.

⁵⁵ Pel que fa a la definició conceptual dels materials oberts, al servei del desenvolupament curricular des del centre educatiu vegeu **VILARRASA, A.** 1991 'Materials curriculars Barcelona a l'Escola. Una proposta didàctica en mans del mestre' *Actes del II Simpòsium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials*, Vic: Eumo.; **VILARRASA, A.** 1991 'Materials Curriculars Barcelona a l'Escola: una aportación al desarrollo curricular desde la administración local', *Cuadernos de Pedagogía* 194: 82-85.; **VILARRASA, A.** 1992 'Materials curriculars: la reforma dels materials', *Perspectiva Escolar* 161: 45-49.

- La possibilitat d'actualitzar i renovar fàcilment la informació i de crear mecanismes d'autoedició que facin que el material es realimentï de les aportacions i aplicacions que en fan els usuaris.

D'altra banda, l'ús d'estructures hipertextuals per part dels alumnes en context d'aprenentatge suposa una estratègia per desenvolupar les capacitats d'apropiació de la xarxa i d'establir ponts cognitius entre l'aprenentatge escolar i les formes de pensament i cultura contemporanis⁵⁶.

En segon lloc, les diferents possibilitats de comunicació que ofereix la telemàtica (e-mails, xats, weblink, intranets, fòrums, video-conferència) representen una gran font de recursos didàctics que tot just comencem a explorar i que representen el *big bang* de la correspondència escolar que va idear Freinet. Aquests recursos suposen la possibilitat d'ampliar la comunicació, l'experiència i l'acció participativa, amb tot el que això suposa d'introducció d'elements afectius i de referents per l'aprenentatge, molt més enllà del medi local propi.

A banda dels aspectes relacionats amb els aprenentatges conceptuals i procedimentals aquestes activitats són fonamentals per l'educació per la ciutadania democràtica. Batanero mostra com a partir del treball compartit en tres diferents escoles europees que treballen amb escales local, regional, estatal, europea i mundial es promou una identitat

⁵⁶ G. Landow demostra com l'estructura de navegació que proposa l'hipertext es correspon a les noves formes de pensament en la societat contemporània que tendeixen més a produir materials culturals del lector que del autor (**LANDOW, G. P.** 1995 *Hipertext: la convergència de la teoria crítica contemporània y la tecnología*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.) D'altra banda haurem de recordar aquí tot el que hem dit anteriorment sobre la importància que el ciutadà s'apropriï de la xarxa (Cap. 5 La ruptura sociològica, p.139) i d'evitar que el fossat digital suposi una nova forma d'exclusió (Cap. 7 La ruptura geogràfica, p.224)

cosmopolita en la qual el concepte de pertinença sobrepassa tota mena de localismes.⁵⁷

Així, l'introducció de les noves tecnologies a l'escola pot fer realitat que el coneixement del medi esdevingui un coneixement sense fronteres.

⁵⁷ **BATANERO** , **M.** 2001 'Varios espacios de referencia para en concepto de identidad', in J. ESTEPA, FRIERA, F., PIÑEIRO, R. (ed) *Identidades i territorios: un reto para la didáctica de la Ciencias Sociales*, Oviedo: KRK, Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales.

CAPÍTOL 9

LA UNITAT DIDÀCTICA COM A CAMP RELACIONAL ON ES SITUA LA DIMENSIÓ ESPACIAL

Aquestes noves perspectives sobre la dimensió espacial del currículum que es deriven, com hem vist, dels punts de ruptura social, pedagògica i geogràfica que hem analitzat, comporten també una nova reflexió sobre l'estructura arquitectònica de la unitat didàctica com a conjunt de decisions amb les quals el professor desenvolupa la proposta didàctica. Tenint en compte que la dimensió espacial és una d'aquestes decisions, però no l'única, considero necessari deixar constància d'aquesta reflexió per tal de situar el contingut de la tesi en el marc relacional que li dóna sentit i respecte al qual és només un dels elements.

Així doncs, tot i que l'objecte d'aquest treball és específicament el paper del medi local en la dimensió espacial, cal considerar que aquesta és només una de les múltiples decisions que cal prendre en el procés de desenvolupament curricular que porta del marc curricular a la proposta concreta de treball a l'aula.

És per això que la consideració de la dimensió cronotòpica de la unitat didàctica -es a dir les opcions respecte als àmbits espacials i temporals als quals es projecten els conceptes estudiats- no té sentit si no és en el marc d'un model didàctic complex, que tendeix a la creació de contextos d'indagació/investigació que permetin la reelaboració de les idees prèvies dels alumnes, fent interactuar la seva realitat social significativa amb les idees i els conceptes de les ciències i de la cultura que són objecte d'aprenentatge.

9.1. La didàctica de les ciències socials com a camp relacional

9.1.1. La transposició didàctica

El concepte de transposició didàctica definit per Chevallard, assenyala el pas del saber científic al saber ensenyat. Per aquest autor:

“El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.”¹

Tal com apunta Benejam², el saber ensenyat no és idèntic al saber científic; perquè el saber ensenyat sigui legítim ha de ser “conforme” al saber científic, però ha d’anar més enllà en la construcció d’un objecte de coneixement propi, capaç de ser ensenyat i de ser après en les

¹ **CHEVALLARD, Y.** 1991 *La transposición didáctica. De saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique. p. 45

² **BENEJAM, P.** 1997 ‘*La selección y secuenciación de los contenidos*’, in BENEJAM P. y PAGES J. (ed.) *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la secundaria.*, Barcelona: Horsori/ ICE Universidad Autónoma de Barcelona, pag. 75. Sobre la funció de la transposició didàctica en la construcció del currículum de ciències socials pot consultar-se també **FRIGERIO, G.** (ed) 1991 *Currículum presente, ciencia ausente*, Vol. 1, Buenos Aires: Miño Davila.

diferents situacions històriques d'ensenyament/aprenentatge en les quals treballa el professorat³.

La construcció de la transposició didàctica implica una selecció, prioritització i seqüenciació del coneixement; és a dir, la seva deconstrucció i reordenació atenent als requeriments del procés d'aprenentatge.

El desenvolupament d'aquesta idea, que potser no ha estat prou aprofitada, porta a una consideració dels diferents elements o dimensions que intervenen en la construcció d'una unitat didàctica; dimensions que no seran alienes al caràcter específic de la disciplina científica que s'ha d'ensenyar.

9.1.2. De la transposició i la transferència

Amb aquesta idea i en el marc del Proyecto Bitácora⁴, vam desenvolupar el concepte de transferència didàctica com a estratègia

³ En un sentit equivalent resulta d'un gran interès el treball realitzat pel grup I.R.E.S. sobre la distinció entre saber científic i saber escolar **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.

⁴ El Projecte Bitácora és un dels projectes curriculars promoguts pel MEC des de l'any 93 al 95. Malgrat que molts dels seus materials no han estat publicats se'n poden consultar alguns aspectes a **ASCON, R.** et. alt. 1992 'El Proyecto Bitácora', *Espais Didàctics* 3.; **VILARRASA, A., ASCON R., MUÑOZ, E., OLLER M., OLIVER N.** 1993 'Selección, secuenciación y articulación de contenidos en el Proyecto Bitácora' *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales*, Santiago de Compostela: Investigación Educativa, ICE, Universidad de Santiago de Compostela; **GRUPO BITÁCORA** 1996 'Como un cuaderno de bitácora. Propuesta para un proyecto curricular.', *Cuadernos de Pedagogía* 252: 36-40. En aquests articles es veu clarament com en la base del

que permet connectar els nuclis conceptuals del projecte curricular amb els elements de context de la situació d'ensenyament aprenentatge (experiència vital dels alumnes, context socio-cultural, actualitat internacional). Definim la transferència didàctica com a una estratègia consistent a:

“...transferir la micro-secuencia conceptual de la unidad didactica a un problema, ejemplo o caso de estudio que permita su abordaje desde un marco experiencial. Su función es potenciar el conflicto cognitivo, estableciendo puentes entre situaciones y problemas de la vida del alumno, su pensamiento espontáneo y los conceptos que se quieren enseñar⁵”

En aquesta definició s'assumeix que els conceptes que es volen ensenyar són els que procedeixen de les ciències de referència i han estat anteriorment seleccionats i seqüenciats segons la transposició didàctica⁶.

projecte hi ha una preocupació per la seva versatilitat, en el sentit que permeti i faciliti posteriors reelaboracions en funció del context sociocultural canviant. En aquest darrer article es diu : “El proyecto curricular, como un cuaderno de bitácora, es un soporte en el que el profesor construye los itinerarios y anota las incidencias de su viaje didáctico. A pesar de mantener un destino y una ruta constante, el viaje es siempre distinto, único e irrepetible.” p. 36

⁵ **VILARRASA, A.** 1993 ‘Las transferencias didácticas. Un puente cognitivo entre la estructura lógica del conocimiento y el conocimiento contextual.’, *Aula de innovación educativa* 19: 36-41. p. 36

⁶ De fet, el terme transposar indica invertir o canviar l'ordre en què està posada una cosa respecte les altres i per tant, en el nostre cas, fa referència a la seqüenciació, a l'ordre en el qual s'ensenyen els conceptes. Transferir, en canvi, és portar o traslladar alguna cosa d'un lloc a l'altre, en el nostre cas portar o traslladar les notes d'un contingut conceptual al tema, problema o cas d'estudi que pot servir de suport narratiu per la seva comprensió.

Aquest plantejament introdueix al desenvolupament curricular un factor situacional que fa referència a la versatilitat de tot projecte curricular, fins i tot el de centre, pel que fa a uns alumnes històrics concrets que viuen un temps i un espai concrets i que canvien de curs en curs⁷.

De la mateixa manera que un ritme pot donar suport a moltes melodies diferents, un contingut conceptual pot ser ensenyat i après a partir de diferents temes, problemes o casos d'estudi que li serveixen de suport narratiu. En aquest esquema, la dimensió espacial i, en el seu cas, el medi local formen part del conjunt de decisions que permeten concretar una proposta curricular genèrica en una proposta situacional i adaptativa, que té en compte en el context d'aprenentatge dels alumnes històrics.

9.1.3. Un camp relacional de múltiples funcions

Una de les aportacions fonamentals de la crisi del pensament estructuralista i de l'aparició de la teoria de la complexitat és el pas d'un pensament simple, que opera únicament a través de la disjunció, la classificació i l'antítesi, a un pensament complex que opera a partir de la conjunció, la relació i la síntesi.

En aquest marc un element clau del pensament didàctic serà la creació de models dinàmics d'estructura complexa. En aquest sentit

⁷ Recordem la cita de Dewey que hem fet al capítol 2, en la qual ja adverteix sobre la impossibilitat de fer un programa que serveixi per tot el país, ni tan sols per la mateixa escola, perquè el que serveix per a un grup de nens no serveix per a un altre. **DEWEY, J.** 1965 *La educación hoy*, Buenos Aires: Losada. p.117. També per Stenhouse la proposta curricular té més el caràcter d'allò que s'ha anat construint en interacció amb el grup classe, que d'una proposta estandaritzada i elaborada a priori. **STENHOUSE, L.** 1984 *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.

resulta extremament suggerent la possibilitat de considerar la didàctica de les ciències socials com a camp relacional de funcions autoregulades:

“Ello supone acotar los contenidos del área de un modo semejante a como se establecen los conceptos en cibernética: de un modo autoregulado. Es decir si se logra identificar de un modo satisfactorio un conjunto de funciones (que, obviamente incluyen los contenidos entre sus rasgos) se establecerá un espacio de funciones propio que es el que debe caracterizar el núcleo esencial de los contenidos⁸”

Les conseqüències d'aquestes consideracions per la didàctica de les Ciències Socials són de gran abast, no només per la definició del seu nucli conceptual, sinó per la definició del model didàctic. Una d'aquestes conseqüències hauria de comportar la integració de les diferents aportacions del pensament didàctic en l'estructuració de projectes curriculars i d'unitats didàctiques complexes on allò particular i allò general, allò conceptual i allò procedimental, allò local i allò global, allò descriptiu i allò valoratiu, allò temporal i allò espacial, s'integressin i interactuessin en una estructura arquitectònica, sòlida, explícita i recurrent, que actués com a facilitador per la construcció d'unitats didàctiques científicament rigoroses, socialment contextualitzades i didàcticament reeixides.

Aquesta integració permetria conjugar diferents aportacions, realitzades des de diferents camps, que sovint s'interpreten com paral·leles, quan no disjuntives. Ens referim a la distinció entre continguts conceptuals,

⁸ PRATS, J. 2000 'Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales', *Íber* 24, pag. 9

procedimentals i de valors aportada per la teoria curricular⁹; a la teoria dels conceptes clau¹⁰; a les aportacions sobre les habilitats cognitivolingüístiques aplicades a la comprensió de la realitat social¹¹ o la reflexió sobre la transposició didàctica aplicada al camp de la didàctica de les Ciències Socials¹².

9.2. Les dimensions de la unitat didàctica: elements de reflexió per la construcció d'un model didàctic relacional, interactiu i situacional

Definirem la proposta de model didàctic com a relacional, interactiu i situacional. Relacional en el sentit que permeti posar en relació les diferents aportacions i perspectives de la didàctica; articulació de continguts, habilitats cognitivolingüístiques, aprenentatge procedimental, etc. Interactiu perquè es basa i promou un mètode d'ensenyament/aprenentatge basat en la interacció entre els esquemes de coneixement dels alumnes i l'objecte de coneixement. I situacional perquè aspira a ser potencialment creador de contextos d'investigació lligats a les situacions històriques d'uns alumnes concrets.

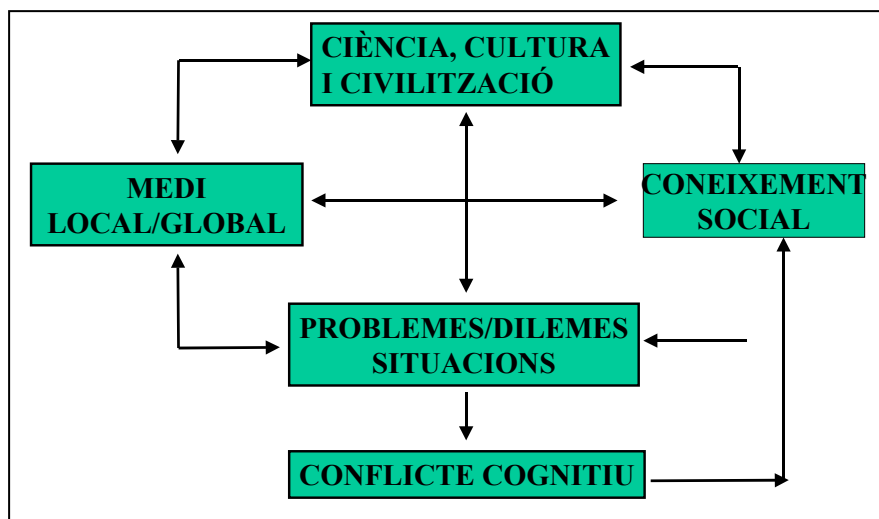
Aquest model es sustenta en el concepte constructivista de conflicte cognitiu. L'aprenentatge seria el producte de la interacció entre les

⁹ **COLL, C.** 1986 *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

¹⁰ **BATLLORI, R., i CASAS, M.** 2000 *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*, Lleida: Milenio.; **VVAA** 1999 'Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales', *Íber* 21.

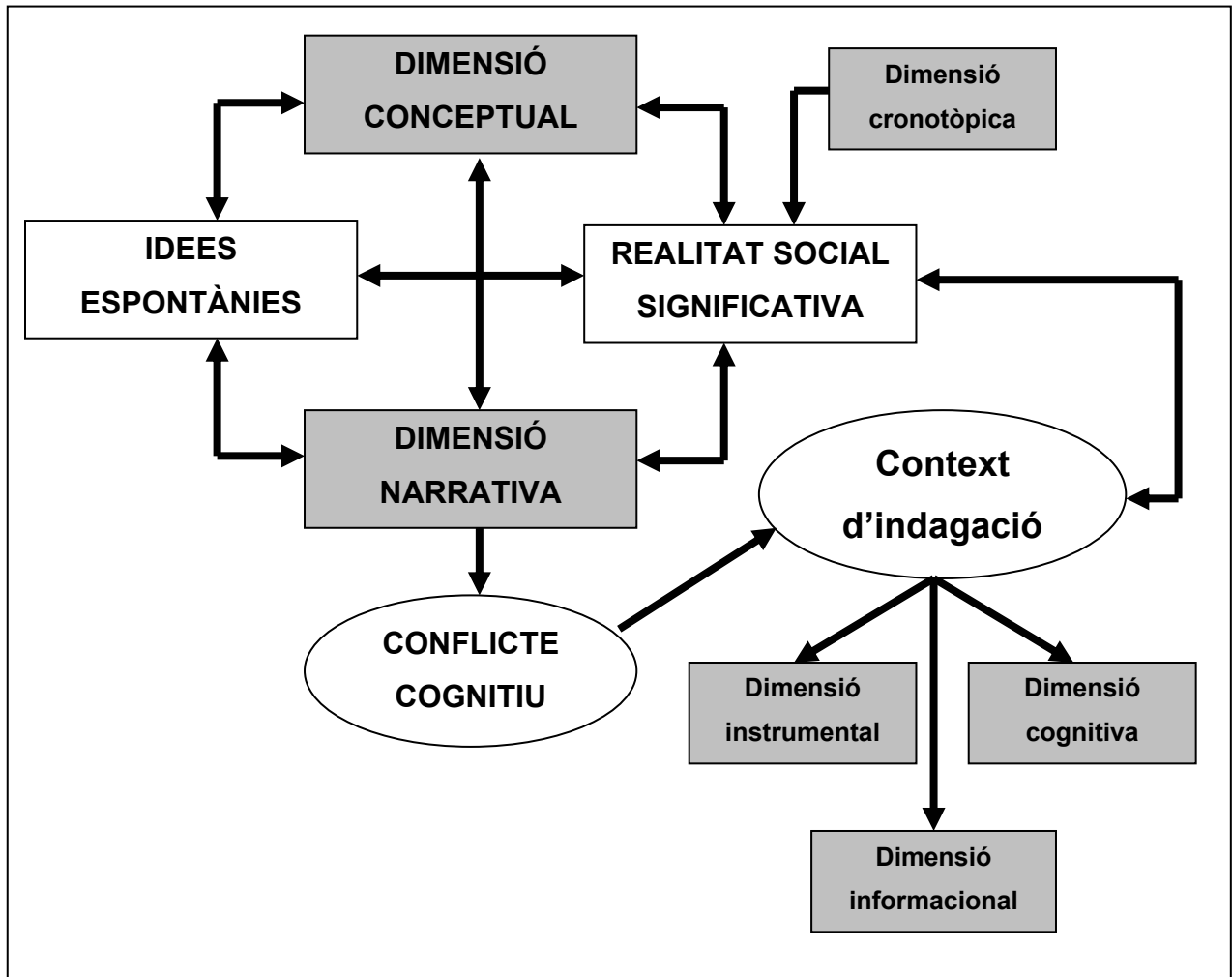
¹¹ **JORBA, J., GOMEZ I., i PRAT A.** (ed) 1998 *Parlar i escriure per aprendre*, Bellaterra (Barcelona): ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

¹² **CHEVALLARD, Y.** 1991 Op. Cit.



idees o el coneixement social que l'alumne ja té, amb les idees i conceptes de la ciència i de la cultura que volem que aprengui. Perquè aquesta interacció es produeixi, cal crear situacions d'aprenentatge en les quals l'alumne es plantegi problemes o dilemes que vol resoldre. En aquest esquema el medi és el context social capaç de proporcionar aquests problemes o dilemes significatius.

Seguint aquesta concepció, podem imaginar una arquitectura constructiva de la unitat didàctica que respongui a aquest sistema. La unitat didàctica es representa així com un projecte dibuixat a partir de l'articulació de cinc dimensions: la **dimensió conceptual**, que defineix l'objecte d'estudi; la **dimensió narrativa**, que defineix el problema o dilema a resoldre, entès com a cas o com a exemple que posa en marxa un context d'investigació; la **dimensió cronotòpica**, que determina l'escala espacial i temporal necessària perquè el context d'investigació actui sobre una realitat social significativa per l'alumne; i la **dimensió cognitiva**, la **dimensió instrumental** i la **dimensió informacional**, que aporten les capacitats cognitivo-lingüístiques, procedimentals i les informacions que ha de posar en joc la investigació.



Aquest entramat constructiu hauria d'actuar com a facilitador de la presa de decisions didàctiques que acompanya el procés de desenvolupament curricular des de l'aula, evitant l'arbitrarietat i la banalització, alhora que es garanteix la pertinença del coneixement i de l'aprenentatge, tant respecte a la ciència o les ciències de referència, com respecte a les finalitats educatives i al sistema de valors en els quals es vol educar.

Anem a veure amb una mica més de detall cadascuna d'aquestes dimensions i els instruments didàctics que serveixen per explicitar-les.

9.3. Els elements arquitectònics de la unitat didàctica

9.3.1. La dimensió conceptual

Està constituïda per l'entramat d'idees i conceptes que es vol que l'alumnat aprengui. Aquest entramat respon a la ubicació curricular de la unitat en el **projecte curricular d'àrea** i és regit pels sabers de les ciències, seleccionats, ordenats i representats per instruments didàctics com el **mapa conceptual**¹³ i la **seqüenciació de continguts**.

9.3.2. La dimensió narrativa

Anomenem així al conjunt de fets, casos, problemes i exemples que actuen de suport narratiu i de context experiencial dels conceptes. Tot i la seva contingència, aquesta dimensió narrativa actua facilitant el pas del pensament vulgar al pensament formal i serveix de pont cognitiu per relacionar coneixement i saviesa¹⁴.

L'ús d'un suport narratiu permet que la unitat didàctica, seqüenciada conceptualment, s'abordi des de casos, problemes o exemples rellevants, que actuïn com a contextos experiencials i de reflexió. D'aquesta manera el suport narratiu pot bastir un pont cognitiu entre l'estructura lògica del coneixement i el coneixement contextual.

¹³ **NOVAK, J., D.** 1998 *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas de ayuda en las escuelas y empresas*, Madrid: Alianza Universidad.

¹⁴ **VILARRASA, A.** 1993, Op Cit.

En un altre sentit, aquesta dimensió és també fonamental perquè permet relacionar la significativitat científica dels coneixements amb la seva significativitat social.

Diem que la dimensió narrativa de la unitat didàctica és contingent. Això vol dir que una mateixa trama conceptual pot recolzar-se en diferents suports narratius. Igual que un mateix ritme pot incorporar diferents melodies, l'estructura conceptual de la unitat pot plasmar-se a partir de l'estudi de diferents casos/problema que es donen com a fets d'actualitat en el context social i cultural dels alumnes.

Dissenyar estratègies d'ensenyament/aprenentatge que relacionen les xarxes conceptuais amb els casos/problema, sempre variables i contingents, permet crear contextos d'investigació significatius pels alumnes, amb prou força i interès com per actuar de catalitzadors del conflicte cognitiu.

En tant que context d'investigació, el suport narratiu permet a l'alumne posar en contacte el seu pensament espontani amb el nucli conceptual predefinit per la unitat i establir metodologies basades en els projectes o la resolució de problemes, sense traïr els continguts nuclears de la unitat. Es tracta d'aconseguir que l'alumne sigui conscient que per resoldre o tenir opinió sobre el cas/problema que s'estudia, "necessita" els coneixements conceptuals de la unitat.

La dimensió narrativa ve expressada pel títol de la unitat i el seu temari.

L'elecció del cas/problema dependrà tant de factors de decisió generals, definits pel projecte curricular de l'àrea i pel Projecte Educatiu de Centre, com d'altres de caràcter situacional.

FACTORS GENERALS	FACTORS SITUACIONALS
<ul style="list-style-type: none">• Rellevància social del problema a escala planetària.• Finalitats educatives expressades en les dimensions transversals del currículum i el Projecte Educatiu de Centre• Opcions paradigmàtiques del projecte.	<ul style="list-style-type: none">• Actualitat local o internacional.• Rellevància en el món dels joves.• Rellevància social a escala local.

No cal dir que des de la perspectiva de la negociació de continguts és molt important que els alumnes siguin conscients del paper exemplificador del problema estudiat i que sàpiguen transitar degudament de l'exemple a les idees i conceptes generals i al revés.

9.3.3. La dimensió cronotòpica

Suposa la dimensió d'espai i temps sobre la qual es projecten els conceptes que es volen ensenyar. Tot i que a l'hora de la recerca i la reflexió es puguin separar per individualitzar problemes, a l'hora de la pràctica didàctica la presa de decisions sobre l'espai ha d'anar acompanyada, ha d'estar unida, a la presa de decisions sobre el temps. Tota acció històrica es desenvolupa en un espai, i tot espai és producte de l'acció d'una societat al llarg d'un temps; per això la relació temps-espai pot ser un dels eixos relacionals que vertebrin la didàctica de les ciències socials com a àrea de coneixement.

Tot això indica la utilitat del concepte de cronotop. Des d'una perspectiva dialògica, emmarcada en el pensament postmodernista

dels anys vuitanta, Bakhtin¹⁵ va definir el concepte de **cronotop** com una matriu espai-temps, on aquests dos elements són considerats de valor equivalent. **L'anàlisi cronotòpica** serveix per identificar els tractaments de temps i espai que apareixen en diverses formes, sota diversos discursos, tant en narracions literàries com en narracions històrico-geogràfiques.

El dialogisme proposa que la relació temps-espai de qualsevol text o narració sempre serà percebut en el context d'un conjunt més extens de relacions temps-espai, obtingudes en el medi social i històric en el qual és llegit. Pensem per exemple en com les interpretacions de les relacions espacio-temporals de les obres d'art antigues es veuen fortament influïdes per les concepcions de l'espai i del temps que tenen els ulls que les miren avui.

Bakhtin pretén demostrar que les idees sobre el temps i l'espai que tenen l'aparença de ser atemporals i universals són, de fet, específiques d'un període i peculiars de sistemes culturals concrets.

Aquest concepte resulta extremadament suggerent per la didàctica de les Ciències Socials. D'una banda, ens convida a considerar les diferències en la conceptualització de l'espai i del temps que tenen els alumnes, segons el context cultural en què viuen. D'altra banda, suggereix la importància de proposar una **anàlisi cronotòpica del currículum** i del seu desenvolupament, que completaria els diferents discursos sobre l'articulació dels continguts curriculars.

És evident que aquesta dimensió resulta especialment rellevant per la didàctica de les Ciències Socials, donada la significació dels conceptes de temps i espai en la història i la geografia. Això és el que pot explicar

¹⁵ **BAKHTIN, M.** 1986 *The dialogical imagination*, Austin: University of Texas Press.s Press. Citat per **FOLCH, M.** 1994 'La polèmica feminista i postmodernista al voltant de David Harvey', *Íber* 24: 37-48.

que no hagi estat evidenciat per la psicopedagogia i per la teoria curricular i que sorgeix en canvi des del camp de la didàctica específica.

En el camp propi de la geografia, l'anàlisi topològica del currículum faria possible explicitar les opcions sobre els àmbits espacials i les escales que es posen en joc per projectar i explicar les idees i els conceptes que constitueixen l'objecte d'estudi.

Les decisions del professor sobre la dimensió topològica de la unitat didàctica són de la màxima importància i estan definides per tres eixos principals: les concepcions de la geografia sobre l'espai, el coneixement de la percepció de l'espai que tenen els alumnes en funció de la cultura en la qual estan immersos i les finalitats educatives del procés d'aprenentatge.

9.3.4. La dimensió informacional

Està constituïda pels elements informatius que serviran per bastir tota l'estructura cognitiva de la unitat didàctica.

La distinció entre informació i coneixement és cada vegada més útil en una societat en la que l'educació ha de servir a l'alumne per orientar-se en la societat de la informació i contribuir a la formació de la societat del coneixement i la saviesa. En aquest sentit és important distingir entre la dimensió informacional i la dimensió conceptual. No és el mateix un fet que un concepte. Ni té la mateixa importància per l'educació. La informació és la matèria prima del coneixement.

Els nostres alumnes, ciutadans i ciutadanes del S. XXI, han d'aprendre a gestionar una informació canviant, versàtil i sobreabundant. Una informació que és alhora molt accessible pel que fa a la seva disponibilitat i inabastable pel que fa a les possibilitats de la seva

assimilació. Seleccionar i tractar la informació de forma crítica, organitzar-la per convertir-la en coneixement, distingir les dades més rellevants de les contingents, són capacitats bàsiques que el sistema educatiu de la societat de la informació ha de potenciar.

Per fer-ho, les activitats didàctiques han de promoure un treball que permeti el tractament de la informació, la selecció de les informacions més rellevants i la seva relació significativa amb l'estructura conceptual del tema.

És per això que en el model didàctic que presentem es relaciona la dimensió informacional amb el context d'investigació. Aquesta relació serà la que permetrà a l'alumne distingir entre els fets puntuals i les informacions referides a la dimensió narrativa de la unitat didàctica, és a dir tot allò que es refereix al context i al cas particular, i aquelles informacions referides a les variables principals que estructuraven les idees bàsiques i els conceptes centrals del tema tractat i que, per tant, fan referència a aspectes generals.

La dimensió informacional queda recollida en els documents de treball que s'ofereixen a l'alumne com a matèria primera del pensament. Està constituïda per textos, estadístiques, mapes, imatges i gràfics. Els documents recullen les informacions que amb diferents nivells de significativitat podem relacionar amb el tema estudiat. En aquest sentit podem distingir entre les informacions directament referides al cas/problema que dona suport a la dimensió narrativa i les informacions essencials o bàsiques per la dimensió conceptual.

Aquesta distinció no és banal, ja que ens permetrà bastir una nova cultura escolar més capaç, per exemple a l'hora de l'avaluació, de distingir allò fonamental d'allò que és accessori.

9.3.5. La dimensió instrumental

Anomenem així el conjunt de tècniques i instruments metodològics que posem en marxa en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Aquesta dimensió tindrà per referents aspectes relacionats amb els estils d'aprenentatge dels alumnes i també els mètodes de producció del coneixement de les disciplines que conformen l'objecte d'estudi.

Utilitzar els mètodes de les ciències com a metodologies d'aprenentatge, presenta alguns límits i dificultats lligats a la necessitat que el professor sigui prou coneixedor de la metodologia de recerca¹⁶, la necessitat de combinar la investigació amb altres formes que s'adeqüin millor a altres estils d'aprenentatge; la necessitat d'efectuar "traduccions didàctiques" que adaptin les metodologies disciplinars al context escolar¹⁷ i, finalment, la necessitat de superar problemes intrínsecs a les diferències entre la investigació com a forma d'aprenentatge i la veritable investigació que realitza un científic. Graves posa com a exemple d'aquestes dificultats el fet que en algunes propostes didàctiques els alumnes realitzin en un sol dia, observacions que requeririen ser realitzades durant un llarg període de temps.¹⁸

Per tot això la dimensió instrumental o metodològica de la unitat didàctica haurà de tenir en compte:

¹⁶ **PRATS, J.** 1996 Op. Cit.

¹⁷ **CHIESA, B.** 1985 'Finalitats i objectius de l'ensenyament de les Ciències Socials', *Perspectiva Escolar* 92: 13-17.,

¹⁸ **GRAVES, J. N.** 1985 *La enseñanza de la geografía*, Madrid: Visor Libros.

- Afavorir algunes estratègies bàsiques que permetin als alumnes posar en pràctica els mètodes utilitzats per la ciència.
- Utilitzar la cartografia, les fotografies aèries i els gràfics com a formes d'expressió i comunicació de la informació pròpies de la geografia.
- Utilitzar el treball de camp com a forma d'investigació.
- Utilitzar la lectura i el comentari de textos.
- Utilitzar les habilitats relacionades amb el temps.
- Utilitzar habilitats tècniques relacionades amb l'explicació causal, la comprensió, la valoració, la crítica de les fonts i la relativitat.

9.3.6. La dimensió cognitiva

La visió sociocultural de l'ensenyament-aprenentatge ha plantejat amb molta força les relacions entre la ment humana i la cultura. L'aprenentatge és el procés i el producte d'una interacció constant entre els fets del món i de la cultura i la forma que adquireixen en la representació mental que se'n fa cada persona.

Des d'aquesta perspectiva, els continguts de les àrees curriculars interactuen amb el pensament per desenvolupar habilitats cognitives com analitzar, comparar, classificar, identificar, interpretar, inferir, deduir, transferir, valorar, operar¹⁹. Aquestes habilitats cognitives que donen suport al pensament i representen la base dels aprenentatges es desenvolupen en relació a la forma com són expressades i comunicades mitjançant el llenguatge.

¹⁹ JORBA, J. 1998 Ob. cit. p. 40

Les habilitats cognitivolingüístiques (descriure, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar i demostrar) representen la capacitat d'expressar, mitjançant signes verbals o escrits, les representacions cognitives que l'alumne construeix sobre el món i la cultura. En aquest sentit aquestes habilitats suposen un pont cognitiu entre el pensament de l'alumne i els continguts de les àrees.

L'anàlisi del discurs, oral o escrit, que utilitza l'alumne i el professor ens permet explicitar el tipus de pensament que desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'aplicació d'aquestes idees al camp de la didàctica de les ciències socials²⁰ ha suposat una aportació extraordinàriament rellevant i ha proposat la distinció entre el discurs descriptiu, el discurs explicatiu, la justificació i l'argumentació.

En el model didàctic proposat, aquesta aportació constitueix la dimensió cognitiva de la unitat didàctica i s'incorpora al context d'investigació a partir dels instruments que analitzen i expliciten el tipus de discurs que utilitzarà el professor i que requerirà dels alumnes en cada fase de la unitat.

9.4. Versatilitat, adaptabilitat i medi local

Ja hem vist anteriorment com Dewey afirma que no és possible pensar un programa que serveixi per tots els nens d'un país. Fins i tot dins de la mateixa escola, el que funciona per un grup no funciona per un altre

²⁰ **BENEJAM, P. i. QUINQUER., D.** 1998 'La construcció dels coneixements socials i les habilitats cognitivolingüístiques', in JORBA J. i PRAT A. (eds.) *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars.*, Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona I.C.E.

de la mateixa edat, ni pot mantenir-se de la mateixa manera d'un any a l'altre²¹. Més recentment la reflexió del currículum com a praxiologia²², és a dir, com a reflexió sobre la pràctica en el context d'una aula concreta, amb uns nens concrets i en una situació social, històrica i geogràfica determinada, recull aquesta idea i la projecta en la teoria del desenvolupament curricular.

Desenvolupar el currículum des de l'aula implica un procés que va d'unes intencions educatives i uns objectius d'aprenentatge generals i comuns a tots els alumnes, a unes propostes d'ensenyament-aprenentatge que les concreten i especifiquen en la pràctica a l'aula i que varien en cada situació.

És evident que perquè aquesta procés sigui possible i generalitzable en les condicions de treball habituals del professorat cal que el desenvolupament curricular a l'aula pugui recolzar-se projectes curriculars d'àrea elaborats des del centre al llarg dels anys, o escollits entre projectes editorials o/i institucionals.

Tanmateix, perquè aquests projectes permetin i possibilitin un desenvolupament des de l'aula no hauran de ser propostes totals, tancades i acabades, sinó que hauran d'incorporar elements de versatilitat, entesos com tot allò que possibilita i orienta futurs canvis a introduir en el projecte per tal de fer l'aprenentatge més significatiu.

En aquests sentit, de les dimensions del model didàctic que hem anat definint diríem que la dimensió conceptual és el nucli dur de la unitat didàctica; allò que correspon a la part més general i permanent del currículum, és a dir, allò que voldríem que tots els nens i nenes de tot arreu i curs darrere curs arribessin a aprendre. Per contra, la dimensió

²¹ DEWEY, J. 1965 *La educación hoy*, Buenos Aires: Losada. p.117

²² STENHOUSE, L. 1984 *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.

narrativa i les dimensions vinculades al context d'indagació contenen elements nuclears i elements de versatilitat.

Des d'aquesta perspectiva, la presència del medi local al currículum és un element de versatilitat del currículum o, dit d'una altra manera, és una estratègia bàsica de desenvolupament del currículum des de l'aula. La localització del cas/problema estudiat com a dimensió narrativa, en el medi local, és una estratègia que forma part de la dimensió cronotòpica, és a dir de la definició de l'espai i el temps que determinen la realitat social significativa per l'alumne, que evidentment variarà de lloc a lloc.