

Publicació  
de Rosa Sensat

octubre 2011

# PERSPECTIVA ESCOLAR 358



Ensenyar geografia  
en un món  
en transformació

Impressions d'un viatge d'estudis per Escòcia II

Octubre 2011

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 3 5 8

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373  
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona  
E-mail: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,  
Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès,  
Antoni Poch, Aurora Reyes

**Director:** Miquel Àngel Essomba

**Directora adjunta:** Mercè Comas

**Secretària de Redacció:** Mercè Marlès

**Disseny gràfic:** Vilaseca/Altarriba

**Coberta:** Núria Hortal

**Composició i muntatge:** Núria Hortal

**Impressió:** Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:** B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:** Preu soci: 58 euros.

Preu no soci: 65 euros. P.V.P.: 7,40 euros.

**Foto portada:** Xavier Bosch Subirats (El Masnou)

PERSPECTIVA ESCOLAR agraeix la coordinació d'aquest monogràfic a Montserrat Ollé i Freixa.

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines de *Perspectiva Escolar*, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de *Perspectiva Escolar*, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Subscripció a càrrec de:



**Diputació  
Barcelona**  
xarxa de municipis  
àrea d'educació

Amb el suport de:

**Ajuntament de Barcelona**  
Institut d'Educació



**Editorial**

Obrint la porta de l'escola 1

**Monogràfic**

***Ensenyar geografia en un món en transformació***

Conceptes bàsics sobre l'espai en l'ensenyança i aprenentatge de la geografia. *Pilar Benejam* 2

Ensenyar geografia a partir de situacions problema. *Montserrat Ollé* 14

Els materials educatius en les classes de Geografia: unes quantes orientacions per a l'aula. *Viviana Zenobi* 24

Del món a Badalona. *Laura Pagès* 36

Fer geografia al costat de l'institut. *David Gallardo* 43

L'us de Google Earth a l'aula. *Miquel Rocasalbas* 52

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 60

**Escola i societat**

***Viatge***

Impressions d'un viatge d'estudis per Escòcia (2a part). *Carme Burgés i Mireia Montané* 64

Elogi de Leandre Colomer. *Jaume Cela* 73

**Novetats**

Novetats bibliogràfiques. *Biblioteca Rosa Sensat* 75

## Obrint la porta de l'escola

Ens llevem amb notícies a la ràdio que ens expliquen com Grècia acomiada 30.000 funcionaris i està al límit de la sortida de la zona euro. També ens donen dades sobre la pobresa a Catalunya (una de cada cinc persones), i algun frívol continua atiant el foc de l'anticatalanisme qüestionant el català a l'escola.

Agafem el transport públic per anar a l'escola, i al diari llegim que el problema de la fam a la Banya d'Àfrica no es resol, i que les borses pugen i baixen, a cop d'especulació, talment com una muntanya russa. Per alleugerir-ho tot una mica, anem a les pàgines d'esports i ens entretenim una mica amb el xou mediàtic entre entrenadors i directius de futbol, que eclipsa l'autèntic joc.

Arribem a l'escola. Som conscients que hi ha famílies que pateixen, que tenen problemes econòmics i ja no deixen els fills al menjador, ni tampoc els apunten a les activitats extraescolars. També hi ha famílies que no confien en l'escola, en els mestres, en el model educatiu que els proposem, i sovint sentim la incomprensió del qui està molt acompanyat però treballa en solitari.

A la tarda, després de la feina, ens trobem amb la família per mirar de resoldre la situació de crisi d'un dels membres (un germà, un cosí), que s'ha quedat a l'atur amb hipoteca, criatures i mil obligacions, i que no sap com sortir-se'n. Entre tots ajudem, econòmicament, però també emocionalment, i és que sovint oblidem que darrere d'un aturat hi ha una persona que necessita molt suport afectiu per no enfonsar-se.

I al vespre sopem amb les notícies, on ens parlen de revolucions àrabs que no es rematen, i de les borses un altre cop, i de Grècia, i de conflictes. Anem a dormir amb una sensació de viure una època estranya de grans incerteses i inestabilitats, esgotats i un xic atemorits, ja que tot apunta que som al bell mig del túnel i que la llum del final costa molt de veure.

Hem de descansar, però, i fer un exercici de pensar en positiu, de mirar de cobrir almenys la part que ens correspon amb fermesa duent a terme la nostra tasca educadora amb qualitat, pensant en cada infant que tenim a l'aula. Perquè l'endemà, a les nou del matí, haurem de ser un cop més, amb la dignitat de sempre, obrint la porta de l'escola.

2 Ensenyar geografia en un món en transformació

*Les relacions socials transformen un territori d'acord amb les estructures econòmiques, polítiques, culturals i de poder contemporànies; al mateix temps, el territori facilita o dificulta aquestes transformacions i influeix sobre els actors socials. No resulta possible separar el marc físic, de les activitats humanes que hi tenen lloc.*

## Conceptes bàsics sobre l'espai en l'ensenyança i aprenentatge de la geografia

**Pilar Benejam** 1. Introducció necessària  
*Arguimbau*

Mestra i catedràtica jubilada de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB

Abans de parlar dels conceptes bàsics sobre l'espai convé revisar i compartir algunes reflexions sobre què s'entén per geografia, perquè el pensament geogràfic ha canviat molt, i aquest canvi no sempre es reflecteix als currículums oficials ni als programes escolars.

Avui s'entén que la geografia estudia la localització i l'organització de les societats humanes a l'espai. És a dir, com les relacions socials transformen un territori d'acord amb les estructures econòmiques, polítiques, culturals i de poder contemporànies, i com, al mateix temps, el territori facilita o dificulta aquestes transformacions i influeix sobre els actors socials.

D'acord amb aquesta proposta, no resulta possible separar el marc físic de les activitats humanes que hi tenen lloc, perquè són variables que interactuen: conèixer la localització en l'espai d'un riu, el seu curs, cabal i règim resulta imprescindible per aprofitar l'aigua com a recurs, com a camí, per tenir en compte possibles perills i per comprendre les greus tensions entre alguns grups humans pel domini de l'aigua. Al mateix temps, les accions humanes poden modificar alguns trams del curs d'aquest mateix riu, actuar de manera que els canals i

pantans incideixin sobre el seu cabal, i frenar amb aquests treballs les aportacions d'al·luvions al delta del riu.

En la consideració de l'espai, la geografia centra la seva atenció en l'estudi dels llocs, les regions i dels seus paisatges. En un paisatge concret qualsevol, com pot ser, posem per cas, el paisatge del Penedès, s'observen factors naturals i socials, es veu la realitat present i també algunes petjades o restes del passat, les xarxes de relacions i les barreres existents.

El paisatge, d'altra banda, té una dimensió tan subjectiva com objectiva. Es pot estudiar un paisatge amb dades estadístiques sobre dimensions, produccions, poblacions, etc., però el tractament d'aquestes mateixes dades, el seu conjunt i les interrelacions entre elles admeten ordenacions, interpretacions, identificacions i emocions diverses.

Actualment, llocs i regions ja no es poden considerar com realitats singulars, úniques i aïllades. La globalització i el cosmopolitisme que caracteritzen la societat actual fan que calgui el joc concurrent de múltiples escales per comprendre i per interpretar la complexa combinació de factors que resulta ser cada lloc i regió. Les regions i els llocs tenen una singularitat que els fan únics i irrepetibles, però també formen part del sistema món, i s'estableixen xarxes de relacions i influències entre l'espai global i els espais regionals. Per aquest motiu, l'escala a la qual volem treballar un problema geogràfic depèn de l'objecte d'estudi i, generalment, hi intervenen diversos espais geogràfics, segons convingui per a la comprensió i possible interpretació de cada temàtica. Espanya i Catalunya, amb les diversitats pròpies i internes que presenten, també estan integrades en aquest món cada cop més global: s'estableixen relacions a escala local, comarcal, autonòmic o estatal, però altres decisions polítiques, econòmiques, financeres, socials i culturals es prenen a nivell supranacional, sovint en el marc de la Unió Europea o en d'altres escales superiors.

La geografia contribueix decisivament a oferir pautes de comprensió i interpretació del que succeeix al planeta i del que passa en el nostre món més immediat. La geografia, com diu Edward Soja, «És una manera extremadament interessant de comprendre el món». El fet de comprendre un món en canvi és important per situar-nos en la realitat present, però també ofereix la possibilitat de pensar en el

4 Ensenyar geografia en un món en transformació

futur, en «el poder ser», en propostes alternatives de benestar i justícia social, d'equilibri mediambiental, d'identitat cultural i de solidaritat planetària. La geografia entra així en el camp dels valors.

## 2. Conceptes sobre l'espai que cal tenir presents

Els continguts d'una matèria curricular, com la Geografia, es poden seleccionar, ordenar i presentar al llarg de l'escolaritat de moltes maneres correctes. La selecció dels continguts bàsics generalment ve donada pels programes oficials, encara que és possible ampliar temes, reduir-ne d'altres i canviar la seva organització. Algunes escoles mantenen la conveniència de començar per l'estudi del medi immediat i van ampliant l'espai objecte de consideració a mesura que avança l'escolaritat. Altres currículums plantegen d'entrada problemes generals significatius i els treballen al nivell espacial que resulta més idoni. Un tercer grup manté l'estudi del medi immediat a les primeres edats però sempre fent esment a d'altres realitats iguals o diferents de les pròpies i, en avançar l'escolaritat, quan estudien espais més amplis, sempre es torna a fer referència al medi immediat. Sense obviar la meva predilecció per aquesta última proposta, basada en la interrelació entre els espais locals i globals, totes les possibles ordenacions, si estan ben fonamentades en criteris explícits, poden donar bons resultats quan es treballen amb coneixement i professionalitat.

La Geografia, ja ho sabem, se centra en l'estudi de l'espai, i sempre localitza els fets i problemes en el mapa i els relaciona, explica i qüestiona. Quan a classe es treballa un tema com, per exemple, l'espai urbà, els continguts es poden seleccionar, ordenar i enfocar de moltes maneres; aleshores, els conceptes clau orienten i justifiquen les opcions que convé prioritzar. Evidentment, la selecció d'aquests conceptes respon a una determinada manera d'entendre el món, a unes preferències i, en definitiva, a una ideologia. La selecció que fem dels conceptes referits a l'espai, com tota construcció humana, admet la crítica, ja sigui per considerar que la llista no és completa o per desacord amb la seva formulació, però difícilment es pot dubtar de la seva rellevància. En qualsevol cas, el que és important en Didàctica de la geografia és que els mestres o professors siguin conscients de quins conceptes espacials bàsics voldrien que els alumnes anessin construint i reconstruint, perquè condicionaran en gran manera la comprensió de tots els espais possibles.



*Pocs mesos de diferència separen una imatge de l'altra (zona de La Culla- Can Gravat, Manresa).*



*Foto David Gallardo*

La reflexió sobre els conceptes bàsics espacials a tenir en compte quan s'ensenyi qualsevol tema de Geografia, ha estat un tema d'estudi al llarg de la meua vida professional. El fet de viure en un món en canvi obliguen sempre a aprendre, reformular, enriquir, contextualitzar i fins i tot canviar els conceptes que han estat operatius, però que sofreixen l'erosió implacable del pas del temps. Proposem els conceptes i principis següents:

*a.* L'espai físic no comporta cap determinisme. El medi físic es considera el marc en el qual es desenvolupa l'acció humana, i l'activitat i les relacions humanes transformen, ordenen i modelen aquest medi. Les característiques clàssiques que presenta l'espai físic, com poden ser el relleu o el clima, mantenen el seu interès, però han deixat de ser determinants en l'organització de l'espai perquè el treball humà ha anat disposant de més coneixements científics i tècnics. Avui les muntanyes no són necessàriament una barrera decisiva per a les comunicacions, les quals salven els desnivells per ponts i els travessen amb túnels. El clima de Florida és tropical, i els seus terrenys molt pantanosos, i tanmateix és un dels estats més rics i poblats dels Estats Units. Certament es pot construir una gran ciutat en un desert, si hi ha petroli, i es poden conrear tomàquets a l'hivern i sense terra, però aquestes actuacions representen un treball i tenen un cost. Cert, les condicions naturals del medi físic es poden modificar fins a determinat

6 Ensenyar geografia en un món en transformació

punt, però aquestes actuacions tenen un sostre econòmic i no sempre es poden finançar. Hi ha pobles que no disposen d'aigua, tot i que el riu passa a poca distància. Encara ara les sequeres de la Banya d'Àfrica constitueixen un drama humà que es veu agreujat per les guerres fratricides i els governs corruptes.

El marc físic i l'acció humana formen, doncs, un complex interdependent. Quan la natura no és tractada adequadament, s'hi torna, i una riuada, posem per cas, s'emporta les construccions fetes de manera insensata a les lleres dels rius torrencials mediterranis. Per altra banda, les societats també canvien la seva percepció i valoració del medi físic: les muntanyes eren considerades un medi hostil i la gent emigrava a la plana; avui la muntanya s'omple de pistes d'esquí.

*b.* Els espais són dinàmics. Els llocs i les regions evolucionen al llarg del temps. En un paisatge hi han coses que es mantenen, altres es modifiquen i altres canvien totalment. Aquest dinamisme s'explica per l'acció de processos naturals i socials com poden ser la captura d'un riu per un altre, els fenòmens d'erosió i sedimentació, els canvis en els modes de producció o en les relacions socials i culturals. La plana litoral de la comarca del Maresme, per dir un cas, s'ha format al llarg de segles pels dipòsits continentals arrossegats pels rius i els materials aportats pels corrents marins. En aquesta estreta i fèrtil plana, els conreus han anat canviant seguint interessos econòmics i comercials. Tradicionalment al Maresme s'hi conreava el cereal; seguidament va agafar protagonisme la patata primerenca, que era molt apreciada en el mercat anglès; després es va dedicar a les verdures per abastir la demanda creixent del mercat de Barcelona; recentment es va especialitzar en la flor, especialment la flor tropical. Actualment queden restes d'aquest passat agrari i també del seu passat industrial, però la comarca s'ha convertit bàsicament en una zona residencial i turística i el paisatge s'ha omplert d'autopistes, blocs d'habitatges, hotels i restaurants.

Aquest dinamisme de l'espai exigeix una actitud mental atenta, estudiosa, que admet el dubte, que obliga a repensar i reinterpretar la realitat al llarg de tota la vida. Hi ha persones a qui aquest canvi desorienta, però, al contrari, els nostres alumnes han de veure que ens sentim còmodes aprenent, reflexionant, compartint, comprenent els canvis, però actuant amb prudència i criteri perquè tot no és acceptable.



La Geografia i la Història estan molt relacionades perquè cada temps crea el propi espai. Quan s'estudia Història es reconstrueixen mentalment espais que varen ser ordenats d'acord amb els coneixements, interessos, necessitats i sistemes de poder vigents a cada època. Resulta molt didàctic comparar en un mateix territori com era el paisatge fa anys i com és ara, amb grans ciutats i amb denses xarxes de comunicacions.

La Història, ho dic de passada, com fa la Geografia, potser també s'hauria de centrar en l'estudi de l'evolució i canvi dels paisatges, i amb les relacions econòmiques, socials i de poder que orienten la seva organització al llarg del temps. Aquest seria un possible camí per integrar les ciències socials i treballar conjuntament espai, temps i societat.

*c.* L'espai és una realitat complexa i sistèmica que, tal com anem explicant, és resultat de la combinació i la interdependència de processos naturals, històrics, socials, econòmics, culturals, tecnològics i de moltes decisions polítiques. Per tant, l'estudi d'un espai regional o local no es pot fer aïllant una única variable, per rellevant que sembli. Cal que des de les primeres edats s'introdueixi un raonament que no sigui lineal per evitar el simplisme i la manca de relativitat, massa dominants en el pensament humà, i continuar combinant un major nombre de variables a mesura que avança l'aprenentatge.

Resulta freqüent, per exemple, explicar que als llocs de clima oceànic hi plou sovint i el clima és temperat i, com a conseqüència, hi creix el prat natural. Si hi ha prat, pot alimentar ramaderia vacuna, i si hi ha vaques, són regions que tenen producció de llet, etc. Potser caldria interrompre aquesta cadena causal simple i dir que hi pot haver producció de llet o de carn si també hi ha mercat per a aquests productes, i si a més a més aquests productes poden competir en qualitat i preu amb altres que concorren en el mateix mercat.

Per afegir complexitat al que hem dit, cal recordar que les relacions entre les variables que expliquen un paisatge són inestables, de manera que l'alteració en una d'elles pot comportar canvis en tot el sistema. La sobreproducció de llet en l'àmbit de la UE ha fet que el camp de Menorca, que havia aconseguit una producció de llet i de formatge important, deixés de ser una regió lletera competitiva. La crisi del sector ramader ha comportat l'abandó de moltes explotacions

8 Ensenyar geografia en un món en transformació

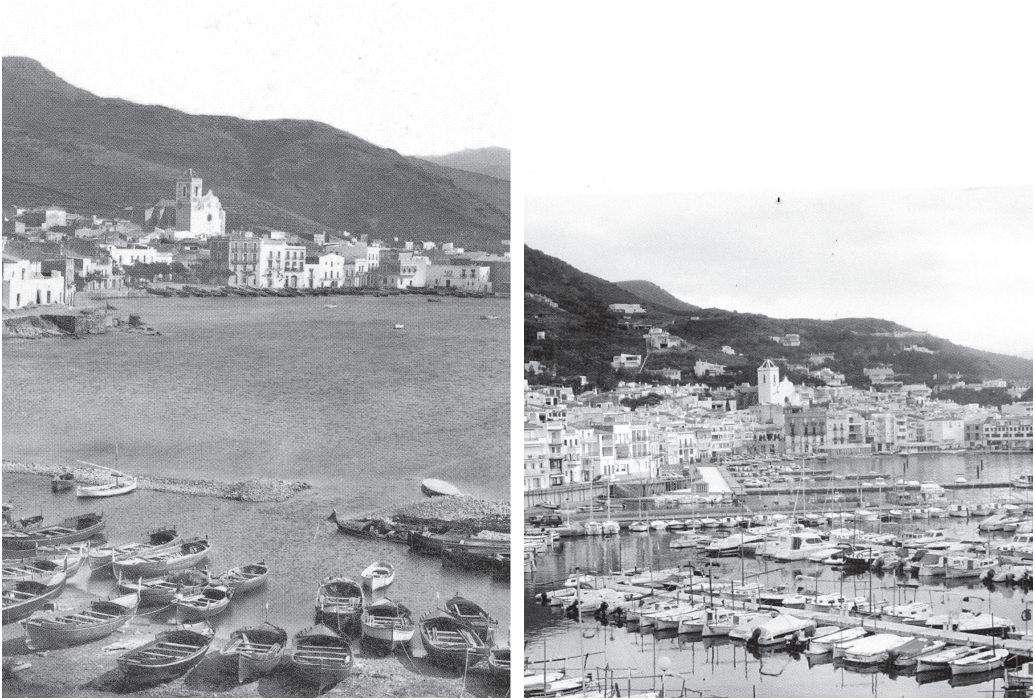
i, juntament amb la decadència de la indústria, han orientat aquella illa cap a les activitats relacionades amb el turisme.

*d.* L'espai ofereix una gran diversitat de paisatges, pobles, cultures, llengües, costums, religions i opcions polítiques. Aquesta diversitat és el bagatge cultural de la humanitat, el qual ha de ser valorat, respectat, enriquit i reinterpretat quan canvia el seu context.

El tema de la diversitat s'ha treballat molt a l'escola en relació amb la personalitat i el tipus d'intel·ligència de cada alumne, i en relació amb el fet migratori, de manera que s'afavoreixen actituds de respecte i de cooperació. Tanmateix, des de la nostra cultura, el respecte per la diversitat de cap manera implica ni la imposició ni la renúncia als trets culturals propis. L'escola ha d'explicar amb respecte, posem per cas, el que significa el Ramadà per a la comunitat musulmana i per als nens i nenes musulmans que hi ha a la classe, però també s'ha d'explicar, treballar i celebrar el Nadal, festivitat important de la societat d'acollida.

En l'àmbit de la nostra cultura, els drets humans marquen el límit de la tolerància: per exemple, ha costat segles la defensa de la igualtat de gènere i aquest és un dret públic sobre el qual no es poden fer concessions, entre altres raons perquè no s'ajudaria els grups que lluiten per la igualtat als països d'origen dels mateixos immigrants. Al nostre país les nenes també han d'anar a l'escola, no s'admet l'extirpació del clítoris ni es toleren casaments forçats. En el tema de la immigració hi ha hagut, i perdoneu, molt de papanatisme, i s'han discutit detalls sense importància com el del mocador al cap, i no s'ha insistit en el fet que els drets i deures que figuren en la nostra Constitució són d'obligat compliment, sense exclusions possibles precisament perquè tots som iguals davant la llei.

Les regions polítiques i administratives de Catalunya i d'Espanya presenten una gran varietat de paisatges, llengües, costums i pobles amb identitat pròpia. La Geografia proposa el coneixement mutu per afavorir actituds de respecte, estima i cooperació. Els valors humans no admeten ni la prepotència ni el domini d'uns grups humans sobre els altres. Les relacions humanes, quan poden presentar conflictes, s'han de basar en el diàleg i el pacte.



*Cada societat crea el seu paisatge.*

A escala mundial, després de tot el que ha succeït al llarg del segle xx, és molt difícil pensar que hi ha una única forma global per organitzar i governar el món. Totes les societats han de trobar els seus propis camins de millora per arribar a més benestar i llibertat. Imposar sistemes de tradició occidental a cultures molt diferents a la nostra és un acte de supèrbia que pot tenir conseqüències nefastes per a la humanitat. L'espai és la dimensió de la multiplicitat, i diferents grups humans tenen, o poden trobar, diverses maneres d'organitzar-se.

e. L'espai mostra grans desigualtats. La diversitat és una riquesa cultural però la desigualtat es considera una injustícia social perquè es basa en la diferència d'oportunitats, resultat de relacions desiguals de poder. Hi ha centres dominants que decideixen i organitzen l'espai segons els seus interessos, i perifèries i grups humans dependents. Aquesta desigualtat neix de les diferències entre països, classes socials, ètnies, gènere i tota mena de formes d'exclusió i marginalització espacial i social.

10 Ensenyar geografia en un món en transformació

És necessari insistir a dir que aquestes desigualtats no responen a cap determinisme, de manera que la preocupació per trobar camins i propostes per aconseguir una major equitat és possible i necessària. Generalment a l'escola es parla de països rics i països pobres, però convé tenir present que la desigualtat és una característica estructural de l'organització capitalista i neoliberal, de manera que la pobresa, l'exclusió i la discriminació són un tipus de relació que es dona a tots els nivells, a escala global, regional i local, a les llars i a les mateixes escoles.

L'espai, com diu Doreen Massey, és producte de relacions (o de manca de relacions), de manera que el conjunt de pràctiques i d'intercanvis, tan interns com externs, poden crear relacions jeràrquiques i asimètriques que generen les desigualtats. La manera com s'organitza l'escola i l'aula, per exemple, afavoreix un tipus de relacions que poden crear espais jerarquitats i de competència o, al contrari, espais que afavoreixen la relació entre iguals, la comunicació i la col·laboració. Nosaltres mateixos, en la manera com ens relacionem amb els altres, podem crear espais de poder i de desigualtat.

*f.* Els espais tenen ideologia, responen a decisions polítiques. Els espais són intencionals i estan carregats d'ideologia perquè s'han conformat i modelat bàsicament com a resultat de les decisions preses per grups de poder, ja sigui polític, econòmic, cultural o personal. Els espais regionals i locals del món actual evidencien els processos de producció i acumulació capitalista. En són bons exemples la divisió territorial del treball, amb centres de decisió als països més rics i centres de producció amb condicions de baixos salaris, jornades abusives i escassa o nul·la regularització mediambiental, fiscal i sindical als espais perifèrics. També són resultat de polítiques neoliberals l'abusiva construcció i el malbaratament dels nostres paisatges litorals.

Per això, quan s'ensenya geografia, per comprendre la realitat no n'hi ha prou de saber com són les coses, cal esbrinar per què són com són, valorar les decisions polítiques i les relacions econòmiques i culturals que les han afavorides o permeses i veure si hi havia i si hi ha alternatives possibles. Alguns docents opinen que parlar d'aquestes qüestions és propi dels cursos de Batxillerat, perquè són aspectes massa complexos. Potser no entenen que els infants viuen la desigual-

tat cada dia i que en tenen més experiència i coneixement que quan estudien els meandres d'un riu que no han vist mai.

Hi ha autors que presenten com a inexorables les relacions de poder originades pel neoliberalisme, inevitables, impossibles de modificar, però les construccions de l'espai i les seves relacions no són mai coses acabades i sempre poden canviar, perquè el futur no està escrit. Aquesta possibilitat de canvi en les intencionalitats fa que les decisions quedin obertes a la política. Si les geometries espacials globals, regionals i locals depenen en gran part de decisions polítiques, qui vulgui canviar aquestes geometries espacials no pot menysvalorar la política. La importància de la política únicament la posen en dubte aquells que la volen manipular.

**g.** Els espais són locals i globals. Com hem dit, les regions i els llocs són l'objecte de la geografia perquè és en un àmbit concret on es poden explicar i entendre les interdependències i la interacció entre tots els processos que actuen en l'espai. En un paisatge concret es veuen les característiques pròpies i específiques d'un lloc que són úniques i singulars i, al mateix temps, les influències i les xarxes de relacions que aquest lloc estableix amb altres regions, àmbits polítics o amb els sistemes globals o mundials. Per exemple, no es pot separar l'atracció turística que exerceix una determinada regió mediterrània gràcies a l'atractiu dels seus paisatges litorals i dels seus monuments artístics, de l'organització de les grans agències turístiques que operen a escala mundial i de fets socials com són les vacances pagades. L'afluència turística d'aquest estiu de 2011 a les nostres costes té molt a veure amb la inestabilitat i els conflictes existents al Nord d'Àfrica.

**h.** Els espais són vulnerables. Hem d'entendre que la humanitat forma part de l'univers, del planeta terra i de la vida, i que formem part d'un gran ecosistema que ha de conservar el seu equilibri si no volem perjudicar els seus elements i els seus actors. Tan important és mantenir aquest equilibri que avui s'insisteix que els recursos s'han d'utilitzar de manera sostenible.

Aquestes consideracions impliquen, en didàctica, dedicar atenció als problemes derivats de l'ús i abús dels recursos, de manera que cal implicar els alumnes en accions orientades a la preservació i millora

12 Ensenyar geografia en un món en transformació

del patrimoni natural i cultural. Tanmateix, aquesta proposta de no malbaratar els recursos és com picar sobre ferro fred si no introduïm a l'escola la cultura d'una certa austeritat en un món tan incitat al consumisme. En aquest punt, sovint és més fàcil parlar de les emissions de CO<sub>2</sub> que conscienciar els alumnes que no han d'embrutar el pati de jocs, on no hi hauria d'haver cap paper, o que aprofitin i conservin els seus estris de treball, que cuidin el mobiliari escolar, que respectin els espais públics, que tinguin cura de la seva roba... Els discursos eticoteòrics segurament són necessaris, però la coherència es demostra bàsicament amb la correspondència entre el que hom diu que pensa i el que fa.

*i.* Els espais poden ser d'identitat i d'alteritat. Un poble es forma quan un grup humà comparteix característiques, significats, valors, afectes i referents culturals. Un poble, alhora que es consolida socialment, es vincula a uns espais de vida i d'experiència, els transforma i ell mateix queda transformat. Per això es diu que els éssers humans som en part el resultat dels nostres paisatges. Una persona s'identifica amb un poble, una nació i un territori quan se sent part d'aquest col·lectiu i considera els seus problemes i les seves alegries com a propis. Al mateix temps, hom sent que no pertany a altres comunitats o pobles que són, per a ell, espais d'alteritat.

El fet d'identificar-se amb un grup humà no pressuposa l'exclusió ni l'enfrontament amb altres col·lectius. En definitiva, els humans tenim més de comú que de diferent, i la fidelitat i l'estimació per la pròpia identitat ens fa ser respectuosos envers les identitats del altres.

En un món global en què augmenten les tendències homogeneïtzadores, els pobles de la terra compartim molts problemes, usos i valors, però, al mateix temps, cada poble o nació afirma la seva especificitat i els seus espais. La diversitat, com ja hem dit, representa una riquesa i una possibilitat d'aprenentatge mutu.

Els pobles oberts són dinàmics i la seva identitat sempre està en procés de construcció i transformació. Una persona pot sentir que pertany a diverses comunitats o pàtries. Avui es parla de pluriidentitat quan es participa en vivències i projectes amb grups humans dels

quals ens sentim part integrant, perquè les persones poden ser lleials a diverses pàtries: un pot sentir-se marroquí i català, o turc i alemany. Per poder identificar-se en nous col·lectius sembla que el camí és compartir espais, problemes i projectes: als immigrants els preocupa la manca de treball o la inseguretat o tenir atenció sanitària, el mateix que preocupa els treballadors de la comunitat d'acollida. Són aquests problemes comuns els que cal destacar i resoldre conjuntament. A l'escola, el camí de la construcció de les identitats o pertinença sempre passa per la col·laboració.

### **A tall de conclusió**

Si la geografia es proposa comprendre un món complex, en canvi, divers, desigual, intencional i vulnerable, segur que tenim feina llarga i podem assegurar que no queda espai ni temps per a l'avorriment. Encara menys si el que volem és no solament comprendre els espais creats per les societats humanes, sinó també ajudar que puguin ser una mica millors.

14 Ensenyar geografia en un món en transformació

*Ensenyar geografia a partir de situacions problema pot contribuir a renovar la pràctica a l'aula perquè permet als alumnes trobar explicacions raonades que donen coherència al coneixement geogràfic que han d'aprendre. Les temàtiques a treballar poden ser moltes i diverses.*

## Ensenyar geografia a partir de situacions problema

**Montserrat  
Oller i Freixa**

Universitat Autònoma de Barcelona  
montserrat.oller@uab.cat

La Geografia és una ciència sotmesa com totes les altres ciències a noves interpretacions. Durant molts segles va estar al servei dels descobridors de territoris i de les descripcions que en feien, tant per divulgar com per guiar els desplaçaments de nous viatgers.

Avui la Geografia ha abandonat aquesta interpretació i és acceptat que aquesta ciència ha de servir per comprendre la complexitat del món, per explicar-lo i per intervenir i actuar sobre el territori.<sup>1</sup>

Si tenim en compte aquestes dues interpretacions de la Geografia i ens referim a com hem d'ensenyar-la, ens caldrà reflexionar en quina de les dues visions ens situem, si la descripció i memorització d'indrets geogràfics és la nostra fita o si, al contrari, ensenyem geografia perquè els joves compreguin el món, tinguin arguments per interpretar-lo i les eines suficients perquè puguin donar resposta i opinió ben informada a les intervencions que es fan sobre el territori.

---

1. «La geografia influeix en el desenvolupament social, però, alhora, aquest desenvolupament també transforma els factors geogràfics». Ian Morris (2011). ««La por ens fa avançar»», entrevista a *El Temps*, núm. 1418.



## 1. Què són les situacions problema?

L'aplicació del mètode científic a l'hora d'ensenyar va entrar a les aules dels països anglosaxons en el darrer terç del segle xx per tal de trobar una nova manera de gestionar l'ensenyament i l'aprenentatge dels alumnes. A Catalunya, les escoles actives i els Moviments de Renovació Pedagògica van ser els que, recollint aquestes iniciatives, vam promoure noves maneres d'ensenyar basades en la «resolució de problemes» per tal de donar sentit al que s'ensenyava i implicar els alumnes en l'aprenentatge.

En el cas de l'ensenyament de la Geografia, la resolució de problemes és una proposta que de forma reiterada ha anat apareixent quan es promouen alternatives a l'ensenyament més tradicional. Molt sovint aquest terme queda dins un terreny confús: quin significat podem atribuir a «resolució de problemes»? Com podem dur a terme a l'aula aquesta manera d'ensenyar i aprendre?

### *La polisèmia del terme «problema»*

Si tenim en compte quin és el significat del terme «problema» des de les Matemàtiques o la Física, es tracta de l'enunciat d'una qüestió a resoldre amb un resultat únic i desconegut que cal trobar.

En el cas de la Geografia, un problema és una eina de gestió didàctica al servei d'un projecte i recolzat en un saber. Molt sovint, s'utilitzen diferents termes per anomenar aquesta proposta, i així parlem d'ensenyar Geografia a partir de: problemes reals, problemes socials, resolució de problemes, qüestions problemàtiques, problemes socials rellevants i controvertits... Als països anglosaxons es parla de *controversial issues*, *controversial topics*, *problem-based learning*, o bé als països francòfons s'identifiquen amb *questions controversées* i, més darrerament, *questions socialement vivantes*. En tots els casos, ens referim a una nova manera de plantejar l'ensenyament i l'aprenentatge de la Geografia, entenent que cal una renovació profunda de l'objecte d'estudi, una nova manera de seleccionar els coneixements i uns nous mètodes d'ensenyament, una nova manera de treballar a l'aula per tal que els alumnes trobin coherència en els coneixements que aprenen. Això és possible fer-ho a partir de problemes mitjançant els quals és necessari dur a terme un seguit d'activitats intel·lectuals de raonament.

16 Ensenyar geografia en un món en transformació

Diferents autors (Meirieu, 1990; Dalongeville, 2000; Partoune, 2002; Le Roux, 2004, entre d'altres) proposen eliminar la multiplicitat de termes esmentats anteriorment i fer referència a un únic terme: les *situacions problema* (d'aquí endavant SP), a les quals atribueixen com a principal finalitat reafirmar l'explicació i la comprensió dels fenòmens geogràfics per sobre de l'enumeració i la descripció que sovint han constituït l'ensenyament de la Geografia i que, com indica Thémines (2006), «[...] omplen la memòria però no formen l'esperit».

Meirieu (1990) defineix les SP com un dispositiu d'aprenentatge en què l'alumne es troba implicat en una tasca que ha d'acomplir a partir d'unes consignes o condicions i unes limitacions. Arribar al final de la tasca significa, doncs, superar ineludiblement uns determinats obstacles relacionats amb el que es pretén que els alumnes aprenguin: coneixements geogràfics, habilitats i eines que utilitza la Geografia, comportaments, actituds i idees sobre el fenomen estudiat.

Segons això, les SP tenen les següents característiques:

- Es fonamenten en la construcció del saber per part dels alumnes.
- Els obstacles a superar van lligats a la necessitat de nous coneixements (sabers), d'eines (saber fer) i del desenvolupament d'actituds adequades (saber ser).
- S'estableixen unes condicions d'execució: recursos materials i humans, limitacions a partir de les quals els alumnes puguin elaborar el seu propi saber...
- Han de ser ambivalents. Per una banda, han de ser estimulants en el sentit que desvetllin la curiositat per «trencar» la visió dels alumnes de la situació. Per l'altra han de donar seguretat de manera que, provocant un conflicte cognitiu, s'estimuli el desenvolupament personal, situant-se en una zona de desenvolupament proper.
- Han d'estar sota el control del professor, el qual ha de poder anticipar i preveure les dificultats que trobaran els alumnes, les necessitats que tindran per resoldre-les...

*Dimensions que es desenvolupen quan s'ensinya Geografia a partir de SP*

L'ensenyament de la Geografia té com a finalitat formar l'esperit crític dels alumnes. Sovint aquesta intenció queda desplaçada per

la necessitat de transmetre un coneixement factual per la qual cosa «l'esperit crític no es podrà construir sense exercir-lo» (Dalongeville, 2000: 8).

Les dimensions que el treball a partir de SP desenvolupen són les següents:

- Dimensió psicològica: les SP pretenen estimular la curiositat dels que aprenen i posar en joc els diferents punts de vista sobre un mateix fenomen, les contradiccions a superar, la matèria a interrogar. Le Roux (2004) defensa que per comprendre i aprendre l'alumne s'ha de sentir motivat i això és possible si s'enfronta a una SP, és a dir a una situació a la qual ha de trobar una solució.
- Dimensió cognitiva: les SP són complexes i necessiten la mobilització de diferents sabers integrats en una o diverses disciplines. Per aprendre, l'alumne ha de fer front a un problema entès com un seguit de qüestions que determinen unes tasques prèviament pensades i planificades pel professor.
- Dimensió social: les SP tenen transcendència social i pretenen que els alumnes comprenguin la realitat i la complexitat del món, que s'adonin que les intervencions no són neutres. Per a això cal formar el pensament crític i creatiu dels alumnes, perquè puguin prendre decisions respecte als problemes socials avui plantejats i comprometre's a cercar noves alternatives basades en la racionalitat, la solidaritat i el compromís ètic.

## **2. El raonament geogràfic a partir de SP**

El raonament geogràfic es fonamenta en el mètode científic (Merrenne-Schoumaker, 2005) del qual es poden destacar tres eixos fonamentals: l'observació d'un fenomen, l'anàlisi d'aquest fenomen i la construcció d'una explicació.

Les SP contribueixen a renovar les pràctiques a l'aula tenint en compte que plantegen situacions científicogeogràfiques relacionades amb situacions socials complexes, incertes i controvertides que necessiten ser discutides per evidenciar els acords i desacords i argumentar les preses de posició.

18 Ensenyar geografia en un món en transformació

La proposta de treballar amb SP requereix pensar i elaborar, per part del professorat, un seguit de situacions amb obstacles (procés) que els alumnes han de resoldre a partir de certes condicions per arribar a una solució (tasques). La relació entre el raonament geogràfic i el treball a l'aula amb SP queda reflectit en el Quadre 1.

Taula 1. Relació entre raonament geogràfic i SP

Raonament geogràfic	Situacions problema	
Eixos	Procés en les situacions a plantejar	Tasques a realitzar per l'alumnat
Observació / informació / representació sobre un fenomen	Formular una SP a estudiar referent a un fenomen científic que té una transcendència social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificació de la SP</li> <li>• Concreció de la temàtica que abasta i de la seva complexitat</li> </ul>
Anàlisi del fenomen	<p>Recórrer a sabers científics, eines i habilitats pròpies de la Geografia</p> <p>Suggeriment de qüestions i formulació d'activitats cognitives que permetin progressar cap a nous coneixements i abordar la complexitat</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anàlisi de documents diversos i contradictoris (textos, imatges, premsa...)</li> <li>• Posar en joc la discussió, els acords / desacords, les incerteses i controvèrsies</li> </ul>
Construcció d'una explicació	<p>Prendre decisions per obtenir una explicació raonable</p> <p>Aplicar / actuar d'acords amb les decisions preses</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicació de processos comprensibles, no simplificacions</li> <li>• Estudi de solucions que afavoreixin un pensament crític i preses de posició ben argumentades</li> <li>• Elecció d'una actuació a realitzar ja sigui individualment o col·lectivament</li> </ul>

### 3. Com construir SP?

Establir SP a l'hora d'ensenyar Geografia significa posar en joc la creativitat del professorat perquè pugui fer propostes innovadores. En aquest sentit, per tal que la innovació sigui reeixida, és important que el professorat tingui en compte que:

- És imprescindible el convenciment que a partir d'una SP els alumnes aprendran Geografia i que, a més, podran aprendre d'una manera autònoma, treballant en petits grups.
- És necessari que es defineixi el tema de la SP, la tasca que els alumnes han de realitzar i les condicions per al treball, de manera clara i rigorosa, aportant els materials i documents que es necessitin.
- És necessari conèixer l'alumnat per poder establir quina temàtica abordar a partir de les SP per tal que es mobilitzin les seves ganes d'aprendre.

Molt sovint s'interpreta que treballar SP a l'aula és fer una aposta per temàtiques actuals, situacions que s'esdevenen en un determinat moment. L'actualitat informativa no ha de ser necessàriament la que han de plantejar les SP. Partoune (2002) deixa clar que les SP estan dins el terreny de la «ficcio sota control» en el sentit que el més important és buscar temàtiques que facin possible que els alumnes aprenguin Geografia posant en joc operacions mentals de racionalitat.

La informació sobre l'actualitat constitueix un registre diferent i comporta inconvenients en el sentit que planteja situacions d'una gran complexitat de les quals és difícil aïllar alguns aspectes. D'altra banda, el desenllaç que tenen no sempre passa per la racionalitat, sinó que sovint és fruit de decisions polítiques. Pensem per un moment: podríem ensenyar Geografia a partir de notícies com les fluctuacions econòmiques de la borsa de l'estiu de 2011 basant-nos en la racionalitat?

Per aprendre i comprendre la Geografia, les SP a plantejar poden sorgir de propostes que emanin, entre d'altres llocs, del mateix coneixement geogràfic, d'observacions de fenòmens de l'entorn, d'estereotips socials, de decisions polítiques sobre el territori, etc. En tot cas sí que és indispensable que siguin fruit d'una situació social en la qual els alumnes puguin sentir una certa vinculació o identificació.

La tasca que es proposa en una SP té unes condicions d'execució que determinen allò que els alumnes han d'aprendre. Aquestes condicions no poden ser rebutjades, no és possible arribar al resultat final de manera intuïtiva perquè no hi hauria aprenentatge.

El Quadre 2 inclou exemples de temes a tractar que podrien ser útils per treballar el coneixement geogràfic a l'aula amb SP.

20 Ensenyar geografia en un món en transformació

Taula 2. Exemples de SP

SP	Exemples
SP basades en decisions sobre l'ús de l'espai	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Localització industrial</li> <li>▪ Selecció de l'indret idoni on establir un centre de distribució de mercaderies</li> <li>▪ Instal·lació d'una depuradora d'aigües</li> <li>▪ Justificació dels motius de diferents localitzacions de serveis</li> <li>▪ Canvis en espais urbans: com satisfer els diferents interessos dels habitants?</li> </ul>
SP basades en decisions sobre el consum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procés d'un producte des del lloc d'origen fins al consumidor</li> <li>▪ Malnutrició: subalimentació i sobrealimentació</li> <li>▪ Disponibilitat d'aliments i població mundial</li> <li>▪ Transgènics: una solució per a la fam al món?</li> </ul>
SP basades en decisions sobre la mobilitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Traçat d'un itinerari per conèixer una reserva natural</li> <li>▪ Elecció d'un transport idoni per a un desplaçament</li> <li>▪ Modalitats de transport per a mercaderies i relació amb les infraestructures necessàries</li> <li>▪ Traçat d'un línia de transport urbà</li> </ul>
SP basades en decisions sobre la població	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compatibilitat del creixement econòmic i el creixement il·limitat de la població</li> <li>▪ Desigualtats econòmiques i esperança de vida</li> <li>▪ Migracions: un dret o una obligació?</li> <li>▪ Dret a la salut i infraestructures sanitàries en un país ric i un altre de pobre</li> <li>▪ Migracions: del país d'origen al país de destinació</li> <li>▪ Sequera a la Banya d'Àfrica i repercussions en la població</li> </ul>
SP basades en decisions sobre el paisatge i el territori	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sismes, volcans... (o altres riscos naturals) en un país ric i en un altre de pobre: conseqüències humanes i econòmiques</li> <li>▪ Canvis en el paisatge en els darrers 50 anys</li> <li>▪ Gestió de l'aigua i desigual repartiment en una zona</li> <li>▪ Recursos agrícoles i preservació del paisatge</li> <li>▪ Gestió del mar i explotació pesquera</li> <li>▪ Pesca al Mediterrani o indústria pesquera?</li> <li>▪ Qualitat de l'aire en una zona industrial / en una gran ciutat</li> <li>▪ Implicacions del traçat d'una línia d'alta tensió en el paisatge</li> </ul>
SP basades en decisions sobre l'ús de l'energia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consum i producció d'energia i preservació del paisatge</li> <li>▪ Petrolí i gas: úniques energies?</li> <li>▪ Fonts d'energia: carbó o nuclears?</li> <li>▪ Energies alternatives i desenvolupament econòmic</li> </ul>

A tall d'exemple, s'inclou el desenvolupament més detallat d'una SP (Quadre 3). Es tracta d'una primera aproximació que requeriria més concreció en el cas que es volgués dur a terme a l'aula.

Taula 3. Exemple del desenvolupament d'una SP

<b>SP: Implicacions del traçat d'una línia d'alta tensió en el paisatge</b>		
Determinades actuacions sobre el territori, com és el cas del traçat d'una línia d'alta tensió, solen provocar molta conflictivitat social atès que, si bé una part de la població pot trobar-la necessària, molt sovint hi ha discrepància a l'hora de determinar els llocs concrets per on ha de passar.		
<b>Alumnes:</b> últims cursos d'Educació Primària i ESO		
<b>Agrupació dels alumnes:</b> petits grups		
Sessions	Procés de raonament geogràfic	Tasca a realitzar
1	<p><i>Com era el paisatge abans? Com és ara?</i></p> <p>Fer emergir les idees dels alumnes a partir d'unes imatges d'un mateix paisatge abans i després del traçat d'una línia d'alta tensió</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observació de les fotografies: semblances / diferències, permanències / canvis...</li> <li>▪ Establir possibles explicacions dels canvis observats</li> <li>▪ Elaboració d'un informe descriptiu sobre l'evolució del paisatge en els darrers anys</li> <li>▪ Exposició a la resta de grups del resultat del treball en petits grups</li> </ul>
2	<p><i>Per què cal una nova línia d'alta tensió?</i></p> <p>Ampliar i estructurar coneixements sobre els recursos energètics i la producció i consum d'energia en un determinat territori</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cerca d'informació referent a fonts d'energia: tradicionals / alternatives, renovables / no renovables...</li> <li>▪ Cerca d'informació estadística sobre producció i consum d'energia a la zona estudiada, tipus, usos...</li> <li>▪ Redacció d'un informe explicatiu sobre les necessitats d'energia a la zona estudiada</li> </ul>
3	<p><i>Com arriba l'energia a través de la xarxa?</i></p> <p>Ampliar i estructurar coneixements sobre la producció i distribució de l'energia elèctrica en un determinat territori</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cerca d'informació sobre el transport de l'energia</li> <li>▪ Elaboració d'un mapa temàtic sobre les principals xarxes de distribució del territori estudiat</li> </ul>
4	<p><i>Qui decideix el traçat de la xarxa?</i></p> <p>Ampliar i estructurar coneixements sobre la gestió de la xarxa elèctrica i els interessos dels diferents sectors implicats</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quatre notícies de premsa relacionades amb la construcció d'una línia d'alta tensió en un territori: administració que autoritza la construcció, empresa energètica, grups interessats en la línia i grups contraris</li> <li>▪ Anàlisi de cada una de les opinions i indicació de tres aspectes amb els quals s'estigui d'acord, i tres més en desacord</li> </ul>

22 Ensenyar geografia en un món en transformació

Sessions	Procés de raonament geogràfic	Tasca a realitzar
5	<p><i>Podria haver-hi una proposta alternativa?</i></p> <p>Aplicar els coneixements adquirits a una nova situació</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redacció d'una notícia de premsa sobre la proposta alternativa al traçat de la xarxa que fa el grup respecte a la SP tractada</li> <li>▪ Indicar tres punts forts de la proposta i tres punts febles</li> <li>▪ Exposició de cada una de les alternatives i debat sobre les idees exposades</li> </ul>
6	<p><i>Quines implicacions tenen les decisions sobre el paisatge?</i></p> <p>Estructuració dels coneixements geogràfics apresos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Síntesi del tema per part del professor</li> </ul>

L'exemple anterior és, com ja s'ha esmentat, una primera aproximació al que podria ser una SP per treballar a l'aula. La simulació que s'ha proposat podria ser extrapolable a l'hora de determinar l'emplaçament de diferents serveis socials.

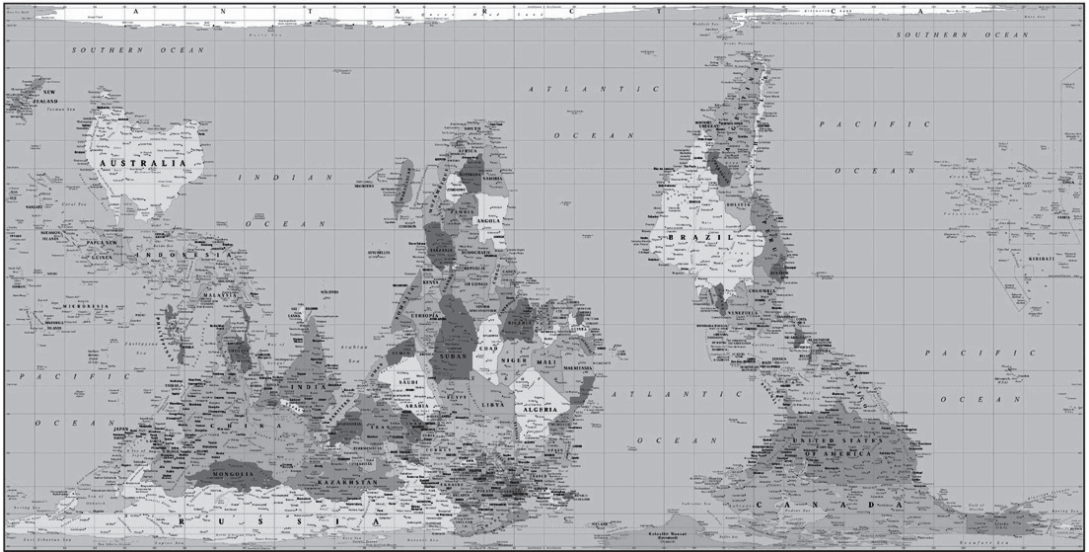
### Cloenda

Ensenyar Geografia a partir de SP no és una proposta nova. Si bé s'ha divulgat des de fa anys, no ha tingut la força suficient per ser incorporada a les aules de manera habitual i, en molts casos, se segueix ensenyant i aprenent Geografia a partir dels relats i coneixements factuais transmesos que l'alumne memoritza.

Si hi ha el convenciment que la Geografia ha de servir per promoure el pensament crític i creatiu dels alumnes, cal plantejar situacions que impliquin una ruptura amb el que l'alumne pensa o sap perquè pugui elaborar nous coneixements a partir del raonament. D'aquesta manera, la Geografia deixa de tenir un objectiu merament memorístic per posar-se al servei de l'opinió ben informada de l'alumne que aprèn i d'una acció a partir del coneixement raonat.

Les SP són propostes que poden contribuir a renovar la pràctica a l'aula a l'hora d'ensenyar perquè permeten als alumnes trobar explicacions raonades que donen coherència al coneixement geogràfic que han d'aprendre. Les temàtiques a treballar poden ser moltes i diverses.





## Planisferi vist des de l'hemisferi sud

Seran pertinents si tenen sentit per als alumnes, és a dir si es poden relacionar amb situacions de vida, els permeten interrogar-se i fer operacions mentals i transferir coneixements per arribar a solucions.

### Bibliografia

- DALONGVILLE, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle3*. Paris: Hachette.
- LE ROUX, A. (2004). *Enseigner l'Histoire-Géographie par le problème ?* Paris: L'Harmattan.
- MEIRIEU, Ph. (1990). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. (2005). *Didactique de la géographie: Organiser les apprentissages*. Brussel-les: De Boeck.
- OLLER I FREIXA, M. (1999) «Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad», a García Santamaría, T (coord.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Logronyo: Diada Editora / Universidad de La Rioja, p. 123-129.
- PARTOUNE, C. (2002). «La pédagogie par situations-problème», a *Puzzle, Revue du Cifem ULg*, núm. 12, p. 7-12.
- THÉMINES, J. F. (2006). *Enseigner la géographie: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette Éducation.

*L'article presenta algunes conceptualitzacions que possibiliten la comprensió del lloc que ocupen els materials en l'ensenyament; invita els docents a reflexionar sobre el paper que els assignen en les seves pràctiques i alhora facilita noves fonts d'informació perquè s'incorporin a les classes de Geografia.*

## **Els materials educatius en les classes de Geografia: unes quantes orientacions per a l'aula**

*Viviana  
Zenobi*

### **Introducció**

En el marc d'una investigació sobre materials educatius en les classes de Geografia,<sup>1</sup> una professora va comentar: «la cuestión es ir variando los recursos didácticos, ahí está el secreto, si vos todos los días decís a los alumnos “saquen el libro” [...] Y también variar de lugar, hay días que vamos a la computadora, otros a la biblioteca y otros les digo que se sienten en círculo, entonces ya saben que algo distinto va a suceder. Así capto su atención y están mejor predispuestos para aprender».

Aquest testimoni ens mostra alguns dels aspectes que consideren molts docents en el moment de planificar l'ensenyament: com aconseguir interessar els alumnes? Amb quins materials haig de fer la classe? Quines activitats els proposaré a partir d'aquests materials? Els que tinc són adequats per desenvolupar un tema o hauré de buscar-ne

---

1. Entre els anys 2008 i 2010 vaig desenvolupar un projecte d'investigació denominat *La producción de materiales curriculares e innovaciones en la enseñanza de la Geografía*. L'estudi realitzat va permetre conèixer i comprendre de quina manera els professors de Geografia seleccionen i utilitzen materials educatius en general i uns de determinats amb unes característiques particulars elaborats per l'equip tècnic d'un organisme de gestió educativa.

uns altres per innovar? I potser la llista de preguntes encara es podria ampliar, però efectivament, els docents s'ocupen i dediquen temps a la recerca de nous recursos didàctics per organitzar i desenvolupar les classes.

Per ensenyar, els docents recorrem a mediadors que anomenem *recursos* o *materials didàctics*. Quan parlo de materials faig referència a «cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza» (Gimeno Sacristán, 1997:74).

En aquest article m'interessa presentar algunes conceptualitzacions que possibiliten la comprensió del lloc que ocupen els materials en l'ensenyament, invitar els docents a reflexionar sobre el paper que els assignen en les seves pràctiques, i, alhora, col·laborar perquè en les classes de Geografia s'incorporin noves fonts d'informació.

## **Materials educatius i ensenyament**

Seria molt ingenu pensar que solament amb la inclusió de nous materials en les classes de Geografia es garantiran noves i millors pràctiques pedagògiques. El procés és molt més complex i hi intervenen diversos factors, contextos i agents. Millorar els aprenentatges dels estudiants depèn –entre molts altres factors– també del docent i del tipus d'estratègies que proposi a partir de la inclusió de nous materials, i aquestes estratègies, per la seva part, es relacionen amb les concepcions que el docent tingui respecte de la disciplina, de les finalitats que aconsegueix en el sistema educatiu, del currículum, de les característiques del grup d'estudiants i de les escoles (Santos Guerra, 1991). Per ampliar aquestes idees, em sembla oportú incloure la sistematització següent recolzant-me en Área (1999):

### ***Nous materials i altres maneres d'ensenyar i aprendre***

Per ensenyar continguts geogràfics, els docents solen seleccionar representacions de la realitat –mapes, imatges, esquemes, plànols, etc.– com a recursos didàctics, els quals, al costat dels llibres de text,

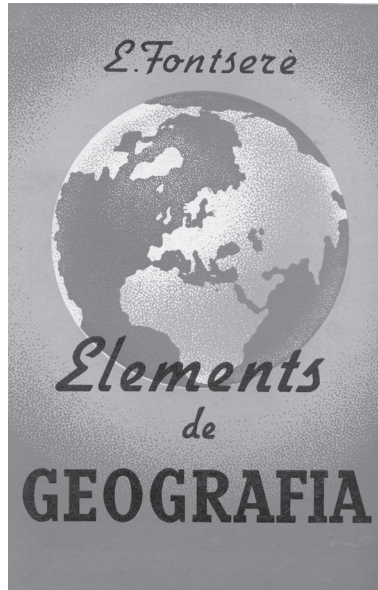
constitueixen les fonts d'informació fonamentals a l'hora de plantejar l'ensenyament. A les classes, s'hi poden reconèixer algunes formes d'utilització d'aquests recursos que responen a les tradicions de la Geografia escolar; per exemple, els mapes estan quasi exclusivament associats a l'exercici de la localització, són escasses les estratègies d'ensenyament que els utilitzen com a font d'informació, és dir que afavoreixen la «lectura» del mapa amb l'objectiu de cercar dades i establir relacions per a la resolució de consignes. Una cosa semblant passa amb les imatges, les quals generalment es presenten per exemplificar, motivar o presentar la temàtica que s'ha de tractar.

Un dels propòsits de la inclusió de nous materials és diversificar les fonts d'informació i, a partir d'elles, possibilitar als docents que plantegin als seus alumnes formes noves d'aprendre continguts geogràfics, perquè, com planteja Área, «Cada medio, por la naturaleza de su sistema simbólico, por el modo de representación y estructuración de dichos mensajes, demanda de los usuarios que activen distintas estrategias y operaciones cognitivas para que el conocimiento ofertado sea comprendido, almacenado significativamente y posteriormente recuperado y utilizado [...] los sujetos no sólo adquieren conocimiento sobre los contenidos o información semántica que se ofrece, sino también sobre el tipo de actividad y habilidad intelectual necesarias para la adquisición de dichos mensajes». Sobre aquest punt, és important assenyalar que per al docent, la selecció i inclusió de nous materials presenta reptes i li imposa formes noves de pensar la disciplina i l'ensenyament.

Tot material curricular porta implícita una proposta concreta d'implementació d'un currículum, és a dir d'una pràctica educativa. El seu potencial curricular,<sup>2</sup> però, no es limita a la proposta dels autors, sinó que els docents a partir d'ells poden diversificar els usos pedagògics. Área assenyala que aquest potencial no és intrínsec a cada material, sinó que està relacionat amb la capacitat del professor per interpretar i articular una proposta educativa a partir d'aquest material. Però aquesta possibilitat està relacionada, entre altres qüestions, tam-

---

2. Área introdueix el concepte *potencial curricular* prenent-lo de Ben-Peretz (1975), el qual afirma: «Los materiales curriculares son más complejos y más ricos en sus posibilidades educativas que cualquier lista de objetivos, sean generales o específicos, y conllevan más cosas que la expresión de las intenciones de los autores».



bé amb la formació del professorat i molt sovint amb les condicions materials de la realitat escolar.

### *Els materials no són neutres*

Els materials no són neutres des del punt de vista ideològic, ni en els valors que transmeten ni en les implicacions socials i d'interacció personal que produeix la seva utilització. Àrea sosté que en l'elaboració d'un material curricular, els autors ofereixen una «representació» de la realitat, de la cultura i del coneixement. És a dir, les seves concepcions ideològiques de la societat, i les seves problemàtiques, són sempre presents.

Darrerament, els materials que es produeixen per al desplegament del currículum han despertat l'atenció dels interessats en els problemes de la qualitat de l'ensenyament i els aprenentatges. Més enllà de les preocupacions tècniques s'hi han afegit altres qüestions més globalitzades vinculades amb la manera com un material curricular determina de manera explícita o no l'activitat escolar. Martínez Bonafé (1994:8) afirma que «[...] el formato de los recursos que utilizamos para comunicar cultura en las escuelas es un código de regulación pedagógica

que traduce una forma de entender la selección cultural, el trabajo del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes; y es un código de regulación social de significados culturales que sintetiza una forma de relación entre los subsistemas político, económico y cultural de una sociedad en el interior del subsistema educativo». En altres paraules, un material curricular manifesta una determinada teoria sobre l'escola i, fonamentalment, és una manera de concebre el desplegament del currículum, el treball dels professors i dels estudiants.

Alguns autors, com Apple (1982, 1989) i Gimeno Sacristán (1997) insisteixen sobre el control que exerceixen certs materials i el seu poder per imposar determinades visions de la realitat, i si bé estic d'acord amb la seva perspectiva, també entenc que ateses determinades condicions de treball i les múltiples demandes que avui atenen els docents,<sup>3</sup> no és estrany que la majoria rebí amb satisfacció materials preelaborats que decideixin per ells els continguts, els recursos didàctics i a vegades fins i tot les activitats i els instruments d'avaluació. En general, són rebuts com a eines que permeten estalviar temps, donen seguretat i de vegades serveixen per a la seva pròpia actualització disciplinària i didàctica.

Si pensem en la renovació de l'ensenyament de la Geografia, també es fan necessaris la ruptura del monopoli i la cristallització de l'ús d'alguns materials molt tradicionals a les classes —el llibre de text i el mapa— i l'aprofitament de la multiplicitat de llenguatges existents a la nostra societat actual. Amb la promoció de la seva inclusió s'afavoriria el fet que els alumnes fossin alfabetitzats en tots, i alhora s'estimularien nous aprenentatges amb l'adaptació de l'ensenyament als distints estils cognitius dels alumnes. Sobre aquest aspecte, Ledesma Marín (1997) escriu: «Los docentes deberían utilizar en sus clases una amplia gama de recursos didácticos, de fuentes de conocimiento, de forma que con los distintos materiales se favorezca la comprensión y expresión en los distintos lenguajes comunicativos. Lo que debería evitarse es la utilización del libro de texto como única fuente de aprendizaje, de manera que no sea únicamente la cultura impresa la

---

3. A l'Argentina, els mestres del Nivell Primari solen treballar en dos torns, matí i tarda, i els professors del Nivell Mitjà reuneixen la quantitat d'hores de càtedra necessàries per aconseguir un sou satisfactori, recorrent almenys tres escoles entre els torns de matí, tarda i de vegades vespertí per a adults.

que tenga cabida en el aula ya que en el entorno inmediato del niño coexisten diversos lenguajes». La possibilitat més gran o més petita de contrastar les informacions ofertes als estudiants, la probabilitat de connectar les experiències extraescolars amb les escolars, la diversitat de tasques que poden realitzar, estan implícites en la varietat i les característiques dels recursos que es fan servir a l'aula (Torres, 1996).

### **Algunes idees que cal tenir en compte per seleccionar i utilitzar materials educatius<sup>4</sup>**

Els llibres de text i la majoria dels mapes que es fan servir a les classes de Geografia són materials elaborats especialment amb una intenció educativa. No s'esdevé el mateix amb els articles periòdics, les filmacions, les fotografies... La seva producció respon a altres finalitats, però, la seva inclusió a les aules és com més va més freqüent. El filtre de la intenció educativa del docent que transforma diferents productes culturals en materials educatius és present en el moment de la selecció. Cap font ofereix «la» informació, cada subjecte l'obté en la mesura que disposa d'experiències i coneixements que la hi permetin «veure». Llavors aquesta mirada és una mirada enriquida perquè actualitza altres fonts, situacions viscudes, estudiades o conegudes, a partir de les quals li atorga significats. En aquest pont entre l'experiència i la nova font d'informació, hi intervé el docent i les consignes que proposi en relació amb el tema que s'estudia.

El treball amb diversitat de fonts d'informació permet: entrar en tema/problemàtica des de la diversitat de registres d'informació; interpel·lar la font a partir d'un objectiu i d'una determinada intencionalitat; elaborar una lògica pròpia que possibilita la construcció d'un nou coneixement i reconèixer que la informació requereix ser validada, comparada, complementada, refutada.

A continuació presento algunes idees que pretenen col·laborar en la selecció i utilització de diverses fonts d'informació a les classes de Geografia:

---

4. Aquest apartat és una síntesi dels capítols «Una propuesta para el aula» escrits per Zenobi i Villa i publicats a GCBA-Direcció de Curricula (2006) «Problemáticas ambientales a diferentes escalas» i (2008) «Relaciones entre estados, conflictos ambientales y territoriales», dins *Aportes para la enseñanza: Nivel Medio: Geografía*.

### *El treball amb articles periodístics*

Els articles periodístics són recursos didàctics tradicionals en les classes de Geografia; els professors solen utilitzar-los com una manera d'acostar la realitat i les seves problemàtiques als alumnes. Si bé no discuteixo la validesa d'aquests recursos, és important tenir en compte i fer explícit que els mitjans de comunicació proposen formes de pensar el món, són potents constructors d'imatges, les quals cadascú resignifica en funció de la seva visió dels fets.

Per analitzar la informació que subministren, cal agafar distància i considerar-los des d'una perspectiva crítica, és a dir anar més enllà del que diuen, desafiar la naturalització d'allò expressat i la seva aparent neutralitat. Entre el fet real i allò que es pot llegir o veure en un mitjà hi ha una distància; la notícia no és un mirall del que ha passat, perquè s'han pres moltes decisions sobre com cobrir i presentar la informació. Per llegir fonts periodístiques, cal prestar atenció a algunes «pistes», per exemple: quant d'espai s'ha dedicat a la notícia? Amb quines imatges s'ha cobert la informació? En quina secció del diari apareix? Quin títol té? Porta la signatura d'un periodista o reproduceix una notícia transmesa per una agència d'informació? Quant de temps fa que el tema és notícia? A quin gènere periodístic pertany? És una crònica, un article d'opinió, una historieta o caricatura...?

Quan el docent selecciona un article periodístic per a una classe, està elegint allò que vol que els estudiants llegeixin en funció de certes intencionalitats i objectius que s'ha plantejat. Però alhora, l'autor de l'article va plasmar la seva determinada visió dels fets i la de l'empresa periodística per a la qual treballa. Per això el docent adquireix un paper fonamental a l'hora de fer servir aquesta font. Li caldrà promoure en els alumnes l'esperit crític i el debat, contrastant les idees que presenta l'article amb altres fonts i posar una atenció especial en la identificació dels diversos punts de vista, els arguments que s'esgrimeixen i la informació que s'aporta per apuntalar-los.

### *El treball amb imatges*

Les representacions de la realitat captades i reproduïdes a partir d'instruments i tècniques gràfiques de diferents tipus (esquemes, mapes, plànols, dibuixos, fotografies aèries, etc.) constitueixen

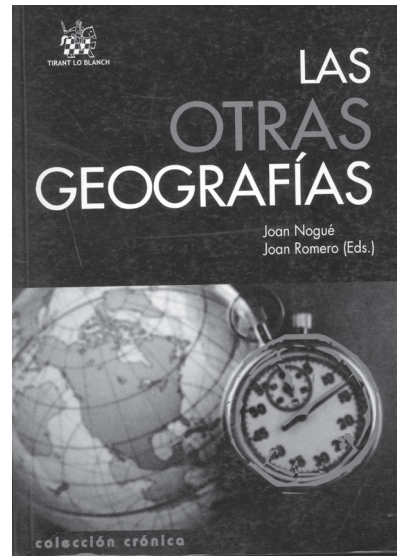


una font d'informació molt utilitzada en l'ensenyament de la Geografia. Les imatges són presents en els manuals i també són aportades per docents i alumnes i serveixen per a diverses finalitats: il·lustrar, airejar un text, completar o corroborar informació escrita, exemplificar, però també són portadores d'informació que caldrà ensenyar a llegir.

Les fotografies són una representació d'una porció o fragment de la realitat en un moment donat. L'autor va tenir un propòsit específic de destacar allò que està en primer pla, i deixar en un segon pla altres elements que no li van interessar, per això el docent haurà d'ensenyar els alumnes a llegir-les, a obtenir informació i a establir relacions.

Segurament, els docents tenen experiències que els han fet veure que cada alumne llença el focus cap a distints elements presents en una imatge, i posa de manifest la diversitat d'informació i d'experiències que posseeix. També en aquest cas, les consignes de lectura i d'establiment de relacions que el docent porti a l'activitat enriquiran l'aprofitament del recurs visual elegit per facilitar els aprenentatges del tema estudiat.

El treball amb imatges requereix un equilibri entre la informació que posseeixen els alumnes, la que aporta el docent i la que es pot obtenir del material. El treball a partir de consignes àmplies i obertes –del tipus «què veieu en aquesta imatge?», «què penseu del que l'autor va voler registrar?», «quina informació necessitem per comprendre més bé de què es tracta?»– permet partir de les observacions i els significats dels alumnes per després anar aportant nova informació i proposar preguntes més puntuals: «quins objectes/persones són presents en la imatge?», «quines es destaquen o estan en primer pla?», «quines hi ha al fons?», «quins aspectes de la foto us fan pensar “tal” afirmació?». D'aquesta manera, les consignes del docent afavoriran la recerca d'indicis, la formulació o confirmació d'hipòtesis, l'enriquiment d'explicacions, l'establiment de relacions, entre d'altres aprenentatges.



### *El treball amb testimonis*

Les «noves» maneres d'ensenyar Geografia a l'escola tenen com un dels seus eixos principals l'anàlisi dels territoris i les seves problemàtiques a partir de focalitzar les asimètriques relacions entre actors socials, individuals i col·lectius que conformen una societat. Aquesta perspectiva d'ensenyament porta implícita la noció de «conflicte» i és per això que incloure *testimonis* en les classes resulta rellevant i potent per poder reconèixer i «escoltar» les veus dels implicats en les problemàtiques i els conflictes territorials, ambientals i socials reconeixibles en totes les escales.

Acudir a diferents veus permet treballar la diversitat, observar l'«altre» i els «altres», comprendre les raons de cadascú, evitar els estereotips i reconèixer la complexitat. D'aquesta manera possibilitarà la formació de ciutadans preparats per viure en democràcia i que reconeguin que els conflictes són inherents a les societats i que per resoldre'ls són necessaris el diàleg, la negociació, els consensos i els acords.

Per orientar el treball amb testimonis és important tenir en compte que un de sol pot resultar il·lustratiu d'un fet, però és necessari aportar distintes veus i contextualitzar les expressions perquè els testimonis adquireixin significat i es pugui comprendre la problemàtica. Si tornem a la complexitat i la dinàmica social caldrà confrontar distintos testimonis, cercar allò que comparteixen i les diferències, les racionalitats que s'expressen en cada cas, superant els estereotips dels «bons» i els «dolents», freqüents en el pensament infantil i fins i tot adolescent.

Si bé és bastant difícil incloure totes les veus dels actors, en el moment de seleccionar els testimonis s'haurà de prestar atenció al criteri de representativitat, és a dir que el testimoni sigui d'un «informant clau», que presenti els trets sobresortints del pensament compartit per un sector de la societat, més enllà de la representativitat numèrica.

Sens dubte, els testimonis com a recursos didàctics possibiliten un acostament a problemàtiques que poden ser distants dels alumnes, generen interès i empatia, inviten a buscar més informació, promouen l'intercanvi de punts de vista, l'argumentació i el debat.

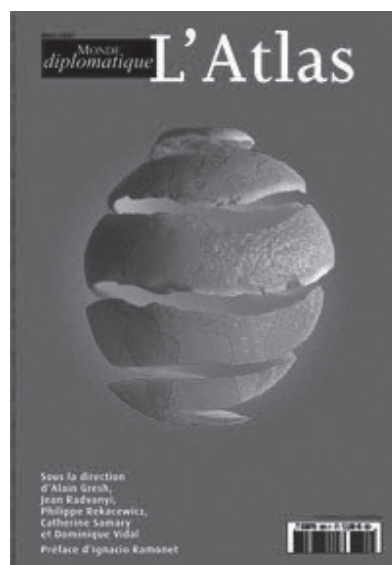
## El treball amb gràfics i quadres

Existeix una creença sobre les dades quantitatives que les considera més «objectives» i, per tant, més confiades per descriure situacions de la realitat. Això no obstant, és important considerar que les persones o organismes que ofereixen dades, de manera intencionada o no, sempre prenen decisions que influeixen en els valors presentats. Per exemple, en la confecció de gràfics, el seu format i escala orienten la lectura i l'anàlisi que se'n pugui fer.

La primera cosa que s'ha de llegir tant de quadres i taules com de gràfics són el títol i la font, que informen del tema tractat i l'origen de les dades. La font es col·loca com a epígraf i permet fer inferències sobre la confiabilitat de les dades. En un segon moment, es passa a la lectura i interpretació de les dades per transformar-les en informació. Aquest procés requereix competències similars a les que usem per llegir un text o una imatge. Per aquest motiu, és important oferir als alumnes situacions d'ensenyament que els permetin aprendre a llegir i interpretar quadres, taules i construir i analitzar gràfics.

Per posar en joc les múltiples lectures que permeten els quadres, el docent podrà proposar, per exemple, que els alumnes comparin tendències, reconeguin períodes de creixement d'una variable, estableixin relacions amb altres coneixements i contextualitzacions aportats per ell o altres fonts d'informació per avançar en la justificació d'augmentos o descensos d'una tendència.

Quan una dada es presenta en valors absoluts, se sol utilitzar el *gràfic de barres* per representar-lo, en canvi, si allò que es vol representar són percentatges, se sol utilitzar un *gràfic circular o de «tortell»*, on cada porció del cercle representa una proporció del total representat. Els quadres i els gràfics poden ser aportats pel docent o pels alumnes a partir d'una indagació prèvia en pàgines d'internet, o bé d'informació fornida per anuals i fonts estadístiques fiables. En tots dos casos es



consideren recursos valuosos solament si són seguits per la lectura, la interpretació i la inferència.

### **A tall de conclusió**

En el marc de la mateixa investigació citada al començament d'aquest article, una professora de Geografia va dir: «Penso que qualsevol material pot servir per donar classes, la qüestió essencial és com l'usem, des de quin punt de vista, per a què el fem servir». Aquest testimoni és molt clar. Ens invita a pensar que quan volem ampliar l'univers de materials per a l'ensenyament de la Geografia, ens cal tenir en compte que, per ells mateixos, són només potencialment adequats per a l'ensenyament, perquè allò que importa de debò és l'ús que en fem, és a dir com els presentem als alumnes, en quin moment de la classe o de la seqüència didàctica els utilitzem, quin tipus de consignes formulem per afavorir els seus aprenentatges i la seva interacció amb el material i, per extensió, amb el coneixement.

Per acabar, torno al que planteja Gimeno Sacristán (1997:81) quan diu que «la transformación de la práctica pedagógica del uso de materiales existentes, es un problema pedagógico de formación docente y de acondicionamiento de la realidad escolar». Hi afegeixo que per diversificar els materials a les classes de Geografia i impulsar un ús reflexiu i crític de les diverses fonts d'informació que la cultura proporciona, no solament cal revisar les estratègies de formació docent sinó que també és important incloure aquesta temàtica en les ofertes d'actualització i produir nous materials per evitar que siguin les editorials i els llibres de text els que defineixin l'ensenyament. Per la seva banda, caldrà que els organismes de gestió educativa prestin atenció tant a les condicions laborals dels docents com a les condicions materials de les escoles. D'aquesta manera, la innovació en l'ensenyament —en aquest cas de la Geografia— no quedarà solament en les mans dels docents amb possibilitats i voluntat de canviar. Afavorir la trobada dels docents, l'intercanvi d'experiències i de produccions didàctiques i la reflexió crítica sobre les seves pràctiques són dispositius que segurament inviten a la innovació i al desenvolupament professional del professorat.

## Bibliografía

- APPLE, M. (1982). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- ÁREA MOREIRA, M. (1999). «Los materiales curriculares en los procesos de disseminación y desarrollo del currículum», a: Escudero, J. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- BONAFÉ MARTÍNEZ, J. (1994). «Siete cuestiones y una propuesta», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GCBA-Dirección de Currícula (2006). «Problemáticas ambientales a diferentes escalas», a *Aportes para la enseñanza: Nivel Medio: Geografía*.
- GCBA-Dirección de Currícula y Enseñanza (2008). «Relaciones entre estados, conflictos ambientales y territoriales», a *Aportes para la enseñanza: Nivel Medio: Geografía*.
- LEDESMA MARÍN, M. N. (1997). «Materiales curriculares y formación del profesorado», a *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Consultat el 20 de novembre de 2010 a: <<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>>.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991). «¿Cómo evaluar los materiales?», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, Barcelona.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata, Madrid.

*Experiència duta a terme en una classe de quart de Primària amb alumnes procedents de diversos indrets del món. Es treballa partint del continent d'origen dels alumnes fins a centrar-se en un treball més a fons del lloc on viuen, Catalunya. El treball els ha permès conèixer la diversitat cultural, social, econòmica i religiosa que diferencia els alumnes de la classe.*

## Del món a Badalona

**Laura Pagès**  
**Bouza**

Mestra

Aquesta experiència s'ha dut a terme en una escola de Badalona situada al barri de Sant Crist, poblat en un percentatge força alt per gent immigrada procedent d'altres països i d'altres comunitats autònomes. S'ha portat a efecte a Cicle Mitjà, concretament a la classe de 4t. El curs està format per 16 alumnes, 5 nens i 11 nenes, procedents la gran majoria d'altres països. Són alumnes marroquins, equatorians, xinesos, gambians, paraguaïans i d'ètnia gitana. Els alumnes autòctons procedeixen tots de famílies castellanoparlants. Es tracta d'un grup amb força problemes d'aprenentatge i un ritme de treball lent.

El tema escollit per treballar amb aquest grup ha estat la Geografia, dins de l'àrea de coneixement del medi. Un dels objectius que es planteja en el currículum d'Educació Primària de la Generalitat de Catalunya per treballar a l'àrea de medi a Cicle Mitjà és saber identificar i conèixer la comunitat en la qual viuen els alumnes, identificar l'organització social i política de la localitat, la província, referint-se a Catalunya i a l'Estat espanyol, com també conèixer i respectar els símbols nacionals, les festes, els costums i les tradicions de Catalunya.

Per tal de començar a treballar les comarques de Catalunya (amb tot el que implica: cultura, relleu, característiques, costums...) es va plantejar introduir el tema començant des del més allunyat, el món i els seus continents, fins a arribar a Catalunya, el país on viuen ara tots els alumnes.

Es va fer aquest plantejament per diversos motius. Un d'ells és que els alumnes acabaven d'estudiar el sistema solar (la Terra, el Sol i la Lluna) i ja disposaven de certs coneixements previs per poder-se situar al món i poder diferenciar els diversos continents que el formen. I, per altra banda, es va voler aprofitar la gran diversitat cultural existent a l'aula recorrent a les diferents procedències dels alumnes.

## El món

Inicialment, a partir de l'origen dels pares i les mares dels alumnes, situem en un mapamundi els sis continents. D'aquesta manera els nens i les nenes poden diferenciar i veure en un mapa tant la seva procedència com la dels seus companys. Descobrim que pràcticament hi ha alumnes de cada continent: d'Amèrica del Sud, d'Àfrica, d'Àsia i d'Europa.

Seguidament els alumnes, de manera individual i a partir d'un mapa polític del món mut, pinten cada un dels continents d'un color diferent i marquen quants companys procedeixen de cada continent.

Mapa polític del món



38 Ensenyar geografia en un món en transformació

I, finalment, entre tots fem un mural on diferenciem cada continent amb un color i marquem d'on procedeix cada un dels alumnes. Això els permet ubicar-se al món on viuen i ser capaços de veure i distingir d'on procedeixen ells i d'on procedeixen la resta de companys.

Observant aquest mapamundi elaborat per ells descobreixen que Europa, el continent on es troben, és el més petit de tots, i aquest fet els sorprèn força, ja que la seva percepció, abans d'haver estudiat els continents, no era aquesta.

### **Europa i la Unió Europea**

A partir d'aquí, el segon pas és treballar Europa, el continent en el qual es troben i viuen ara. Per tal de fer això, primer se'ls demana que a través d'Internet (si disposen d'aquest recurs) o anant a la Biblioteca i consultant atles o altres recursos, trobin els països que formen part de la Unió Europea, així com les capitals de cada estat.

Les posem en comú a l'aula i entre tots acaben trobant els 27 estats membres de la Unió Europea i les seves capitals. En un document Word, per parelles, se les apunten per després situar-les cadascú individualment en un mapa polític d'Europa mut. Amb l'ajuda d'un altre mapa d'Europa gran situat a l'aula i amb els atles de què disposem, han de pintar cada un dels països que formen part d'Europa i posar el nom i la capital només dels que són membres de la Unió Europea. Un cop cada alumne té el seu mapa, descobrim que a la classe, dels alumnes nascuts al continent d'Europa, la majoria són d'Espanya i una alumna és de Romania.

### **Espanya**

Un cop estaven ubicats a Europa, es van adonar que Espanya és un dels països membres de la Unió Europea i és el país on ens trobem nosaltres. Per tant, el tercer pas és treballar Espanya, el seu país actualment i on es troba Catalunya, la comunitat autònoma on viuen.

Per començar vam anar a l'aula d'informàtica i, per parelles, van buscar quantes comunitats autònomes formen Espanya, a més a més de Catalunya. I van fer una llista amb totes. Un cop a l'aula i amb l'ajuda d'un mapa polític gran d'Espanya i dels atles, van ubicar cadascuna





d'aquestes comunitats en un mapa autònom d'Espanya mut i les van diferenciar amb un color diferent.

Això els va ajudar a situar Catalunya dins d'Espanya, veure que estem al costat de França i descobrir, cosa que els va sorprendre força, que Madrid, tot i ser la capital de l'Estat, és una de les comunitats més petites.

Un cop els alumnes es van haver ubicat en el món, a Europa i a Espanya, i d'haver esbrinat la procedència dels seus familiars i dels seus companys que no han nascut aquí, passem a centrar-nos en el treball més a fons de la comunitat en la qual viuen, Catalunya, on es troba Badalona, la seva ciutat.

## **Catalunya**

El treball de Catalunya i les seves comarques és més exhaustiu; per una banda perquè forma part del currículum de Cicle Mitjà i per l'altra perquè és important que els alumnes identifiquin la comunitat en la qual viuen, que coneguin i descobreixin el lloc on habiten i les diferències que hi ha entre la comarca on ells es troben i la resta de comarques de Catalunya, sobretot tenint en compte les diverses procedències dels alumnes.

40 Ensenyar geografia en un món en transformació



Per iniciar el tema descobrim entre tots què és una comarca, què és una capital de comarca i què és el Consell Comarcal. A partir d'aquí, ens centrem en Catalunya, i a través d'un mapa polític gran del territori comptem quantes comarques formen Catalunya i quina és la capital de cadascuna.

Seguidament, passem a treballar cadascuna d'aquestes comarques per separat, segons que siguin de muntanya, d'interior o de litoral. Per tal de fer això, primer de tot situen cada una d'aquestes comarques en un mapa mut de Catalunya i les pinten de colors diferents segons que siguin de muntanya, d'interior o de costa, i hi posen el nom corresponent.

Aprofitant el mapa en el qual han situat les diferents comarques i amb l'ajut d'un mapa físic gran de Catalunya, situem els diferents relleus que trobem a la nostra comunitat autònoma (els Pirineus, els Prepirineus, la Depressió Central, la Serralada Prelitoral i la Serralada

Litoral). Els alumnes ja coneixen els diferents tipus de relleu, ja que els van estudiar al principi del curs.

Un cop hem descobert què és una comarca, quantes comarques hi ha a Catalunya i que aquestes poden classificar-se en tres grups segons la seva ubicació, hem passat a treballar cada un dels tres tipus per separat (les de muntanya, les d'interior i les de costa).

Amb l'ajuda d'un dossier, un suport audiovisual (fotografies, power-point, vídeos...) i la informació que ells han buscat a Internet i a la biblioteca i la informació aportada per les famílies, hem anat descobrint més detalladament les característiques diferencials de cada tipus de comarca. Hem descobert el tipus de relleu concret de cadascuna, el clima i la temperatura (que varia segons la ubicació), la vegetació que hi trobem, el tipus de feines que s'hi realitzen i els diferents tipus de vida que hi ha a cada comarca amb relació a la seva ubicació. Hem aprofundit, per necessitats del grup (els nens i nenes volien saber més coses del lloc on viuen) en els trets diferencials de la comarca en la qual viuen (Barcelonès). Hem esbrinat les característiques més específiques de la nostra comarca (el paisatge, l'orografia, la vegetació, els productes típics, les feines més habituals que s'hi realitzen, les festes més importants, els serveis que ofereix, la població...).

Els alumnes han après més coses del lloc en el qual viuen i han descobert que tot i viure a Catalunya, un país petit, les diferències entre les diverses comarques són importants: no és el mateix viure al costat del mar, a l'interior o a la muntanya.

Ha estat una bona experiència, perquè els alumnes han descobert coses que desconeixien de Catalunya i de la comarca i la població en la qual viuen (Badalona). També els ha servit per veure i comparar les diferències entre el lloc del qual procedeixen la majoria i el lloc on viuen actualment. Aquest coneixement els permet agafar confiança i entendre el dia a dia de la realitat que els envolta i en la qual participen i estan immersos.

Aquest treball també ha servit per a final de curs, en què ha tingut lloc la setmana multicultural a l'escola. Durant aquesta setmana hem treballat les diferents procedències dels alumnes de l'escola i hem visitat i après més coses dels llocs on va néixer cada un dels alumnes.

42 Ensenyar geografia en un món en transformació

Concretament, a la classe de 4t ens hem centrat en la Xina, el Marroc, l'Equador i Romania (ja hem dit que a l'aula hi ha alumnes procedents d'aquests quatre països). Aquest treball s'inicia recordant on s'ubica en el món (a cada continent) cada un d'aquests països. Als alumnes els ha resultat molt fàcil, ja que parteixen d'uns coneixements previs que ja han treballat (el món i els seus continents). A partir d'aquí hem anat descobrint coses de cadascun d'aquests països: les llengües que s'hi parlen, els llocs més importants, els monuments més destacats, les festes i les tradicions, la religió, l'escriptura, els aliments, els contes... Els alumnes, amb la col·laboració de les famílies, han anat aportant diferents tipus de materials i coses típiques de cada país per poder entrar una mica més en les diferents cultures que conviuen a l'aula.

Gràcies a tot aquest treball realitzat, els alumnes han pogut conèixer, diferenciar i adonar-se de la gran diversitat cultural, social, econòmica i religiosa que ens diferencia, però que a la vegada ens enriqueix. Els ha servit per situar, comprendre i integrar alumnes d'altres cultures dins de la seva pròpia. La barreja multicultural proposada ha estat essencial per tal de complementar els aprenentatges adquirits. Els alumnes han pres consciència del lloc on es troben i on viuen actualment, i al mateix temps han pogut conèixer i descobrir trets, característiques i costums d'altres llocs del món, dels quals procedeixen alguns dels seus companys.

*L'article ressalta la importància de les sortides i la quantitat de recursos que es tenen a l'abast prop de les escoles i els instituts i alhora descriu una experiència de sortida a tocar de l'institut amb alumnes d'ESO.*

## **Fer geografia al costat de l'institut**

### **Sortir de l'aula**

*David Gallardo  
Capsada*

Som molts els que pensem que cal donar més valor a allò que està més a tocar, més a prop de casa. Que cal saber aprofitar i apostar per l'entorn immediat. També com a recurs educatiu. No sembla gaire pedagògic anar-se'n lluny sense conèixer què hi ha a prop, sense conèixer amb profunditat els entorns dels nostres espais més quotidians.

Les sortides i excursions des de les escoles i els instituts mereixen ser més econòmiques, més significatives, i haurien de tenir menys dificultats organitzatives. Una proposta és apostar pels espais propers. Això no és pas nou. S'ha fet i es fa. Però sovint, massa sovint, no és prou explorat, contagiats, espremut.

És una llàstima que les sortides hagin caigut en un cert descrèdit en l'àmbit escolar i representin aquell sobreesforç que es deixa de fer si les coses van mal dades: per problemes de comportament i disciplina de l'alumnat; per manca de recursos econòmics o, arribats al cas, com a denúncia per part del col·lectiu docent per agreujaments en les pressions al seu ofici. S'han deixat de fer sortides, quan són una molt bona oportunitat per observar i comprendre en una dimensió més gran l'alumnat que tenim, com també per generar una millor cohesió de grup. Preparar una sortida vol dir feina, capacitat d'organització

#### 44 Ensenyar geografia en un món en transformació

i dosis de creativitat. I el que dóna més bon resultat és el treball en equip dels mestres o professors que s'hi animen. Però és habitual recórrer a la descàrrega de la feina principal en equips de monitors i empreses de lleure, cosa que fa perdre la connexió del professor amb l'alumnat i desaprofitar la continuïtat dels coneixements treballats dins i fora de l'aula.

A més, quan es fan sortides, hi ha una tendència a obviar allò valuós que es té més a la vora, ja sigui perquè no existeix una oferta educativa organitzada i ens ho hem de fer tot nosaltres, ja sigui perquè ens obsedim a complir uns programes curriculars generals sense deixar espai a l'àmbit més local i pràctic, ja sigui per la tossuderia general de la nostra societat de viatjar com més lluny de casa millor i més ben vist –tot i que l'argument de la crisi econòmica ho ha afeblit–; i més si es té la voluntat d'assegurar que vinguin a la sortida el màxim d'alumnes del grup!

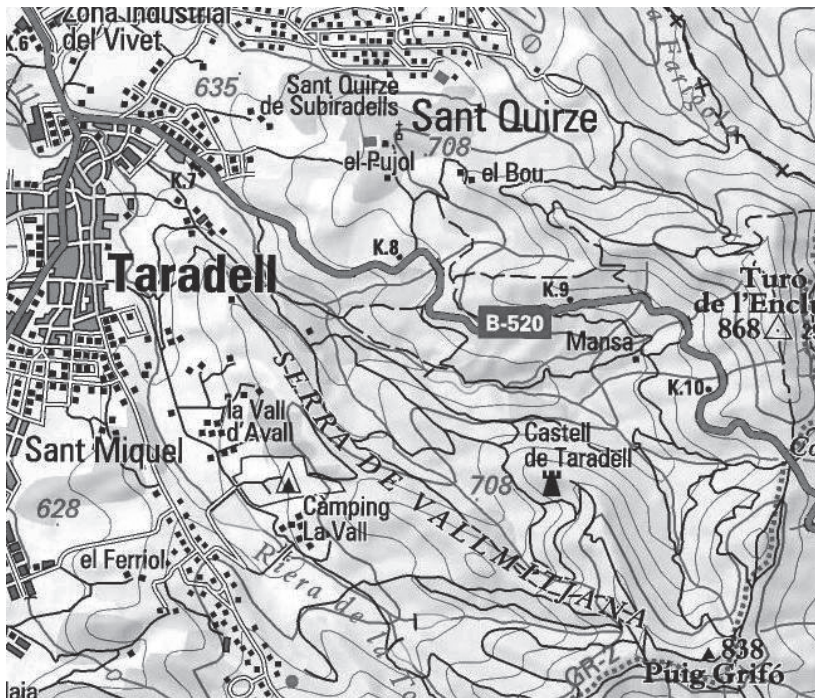
Des de totes les àrees del coneixement i, per tant, des de tots els departaments didàctics, és possible oferir sortides als nostres alumnes. Però la majoria de sortides continuen essent organitzades pels departaments de Ciències Socials, seguits dels de Ciències de la Naturalesa, Educació Física, Llengües i Música.

Des de l'àrea de les Ciències Socials i, molt especialment, des de la Geografia, no hi pot haver excuses a l'hora de potenciar sortides de camp. El geògraf Pau Vila ja ens afirmava amb contundència que la Geografia es fa amb els peus tant o més que amb el cap. Per això, en l'ensenyament de la Geografia i en l'exploració i la comprensió de l'espai, cal més experiència pràctica, d'interacció real i vivencial amb el món físic –precisament una de les vuit competències bàsiques– i menys dimensió teòrica. Cal més sortida de camp i menys aula.

#### **Sortides de Geografia a l'ESO: experiències**

Fer geografia al costat de l'institut, sense grans desplaçaments, és factible i avantatjós. Es pot fer a peu, sense despesa en transports i fomentant l'activitat física. I ajuda a estimar més l'entorn de l'institut.

Cada entorn particular de cada centre educatiu ofereix una gamma diferent de temàtiques geogràfiques a analitzar. Aquí també hi tenen



molt a dir els Plans Educatius d'Entorn. Per la diversitat i l'amplitud de continguts curriculars de la Geografia a l'Ensenyament Secundari, és fàcil utilitzar l'entorn d'un institut com a material de treball. Es pot fer Geografia caminant, per observar el paisatge; per identificar els límits o els termes municipals; per valorar l'estat d'un riu o riera; per conèixer una fàbrica i els processos de mobilitat i de logística de recursos humans i materials que implica; per veure com s'està construint un nou servei al poble, o per on passarà el traçat d'una nova carretera, o com s'està fent l'ampliació d'un hipermercat; per valorar el creixement urbanístic o la rehabilitació d'un barri; per conèixer com s'obté l'energia en la nostra localitat; per saber com arriba l'aigua a les aixetes de casa; per conèixer com ha evolucionat històricament el nostre poble; per destacar quins atractius turístics tenim a la nostra localitat; per traçar una ruta del patrimoni preindustrial; etc. Temes que atrapin els alumnes pel fet de veure'ls pràctics, útils i propers, que els afectin pel fet que succeeixen allà on viuen i perquè generen polèmiques i debats a casa i entre el veïnat i, fins i tot, autèntics conflictes territorials (Nel·lo, 2003). Es tracta d'estirar la idea de la importància

46 Ensenyar geografia en un món en transformació

de conèixer l'entorn i d'aprofitar el que hi tenim, sortint de l'aula per il·lustrar i comprendre –més vivencialment, més provocativament– els grans temes d'estudi de la Geografia: relleu, recursos hídrics, paisatge, territori, activitats econòmiques, energia, urbanisme, demografia, etc. No n'hi ha prou amb el llibre de text, o les fitxes de treball, o les webs sobre espais geogràfics recòndits... A la llista de materials i recursos, s'hi ha d'incloure l'entorn més immediat!

Vegem-ne un exemple. Per a l'estudi del paisatge, gran temàtica a 1r i 3r d'ESO especialment, un exercici de prospecció paisatgística general pot ser molt útil. Sovint tenim la sorpresa que una bona colla de nois i noies no han estat mai en aquell indret del seu propi poble i, si hi han estat, no l'han llegit de la manera que nosaltres proposem, seguint un treball metodològic de lectura i interpretació del paisatge. A continuació es detalla una experiència portada a terme a Taradell, en què es va dissenyar un itinerari per il·lustrar la diversitat de temes geogràfics, per a un matí, al costat de l'institut.

<b>Exemple d'experiència de sortida de Geografia al costat de l'institut</b>		
<i>Nivell</i>	<i>Institut</i>	<i>Nom de l'activitat</i>
3r d'ESO	INS Taradell	Prospecció paisatgística al torrent de Mansa.
<b>Itinerari</b>		
A peu. Des de les portes del centre fins al castell de Taradell, tot vorejant el torrent de Mansa, a través d'un recorregut circular de 6,5 km.		
<b>Materials</b>		
Fitxes de treball, mapes, llapis i colors, brúixoles, cronòmetre, GPS, càmera fotogràfica, bossa de deixalles.		
<b>Temporització</b>		
Itinerari de matí, de 4,5 h: de 8.30 a 13 h. Cada grup classe (A, B i C) en una jornada de matí diferent.		
<b>Connexions amb altres àrees</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ciències de la Naturalesa: geologia, vegetació i ecosistemes.</li> <li>— Tecnologies: punts de captació d'aigua i presa d'un pantà; cartografia digital.</li> <li>— Educació Física: resistència, senderisme i orientació.</li> <li>— Llengua Catalana: toponímia.</li> </ul>		

Aquesta sortida es va preparar prèviament a l'aula amb el conjunt de l'alumnat. I, després de la sortida, es va completar amb altres activitats també a fora de l'aula:



Activitats	
Abans de la sortida	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Comunicar els objectius de la sortida.</li> <li>— Conèixer les diferents branques de la Geografia per tal de classificar la diversitat de temàtiques que s'observaran durant l'itinerari.</li> <li>— A partir de la web de l'Institut Cartogràfic de Catalunya (ICC), capturar, descarregar i imprimir –cada alumne– un mapa topogràfic i un ortofotomapa de l'àrea del recorregut, el qual caldrà portar durant la caminada.</li> <li>— Conèixer els símbols o marques d'un sender de petit recorregut o PR.</li> <li>— Aclarir les normes de comportament durant la sortida.</li> </ul>
Durant la sortida	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Traçar en el mapa el recorregut que fem durant el matí: nucli urbà i entorn rural i forestal fins al castell de Taradell, passant pel pantà, el torrent i el mas Mansa.</li> <li>— Capturar punts GPS de les parades principals i fotografiar-ne els espais.</li> <li>— Identificar els temes i les branques de la Geografia observables durant el recorregut. Indicar i classificar en forma esquemàtica els temes que comentem durant la sortida, diferenciant si són aspectes de Geografia física o humana.</li> <li>— Reproduir en dibuix el paisatge que observem des del punt més alt del recorregut, a 775 m, tenint com a punt central el castell de Taradell i orientant-lo al nord amb l'ajuda de la brúixola i de la identificació de cims i serralades, així com d'una rosa dels vents de pedra existent al peu del castell. Es tracta de situar el que es veu a l'entorn i, després, comparar i valorar què ha prioritzat cadascú.</li> <li>— Estudiar l'evolució de les pulsacions cardíaques, abans, durant i a la fi de la caminada (àrea d'Educació Física).</li> <li>— Deixar l'entorn més net de com l'hem trobat. Entre tots portem una bossa de deixalles per omplir-la durant el camí; quan el primer de la llista ha posat alguna deixalla a la bossa, la passa al següent i així va rodant. La bossa va arribar plena a l'institut!</li> </ul>
Després de la sortida	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Valorem l'itinerari i la dinàmica de grup. Comparem les respostes a les fitxes de treball i el traç del recorregut als mapes.</li> <li>— Reproduïm el traç del recorregut amb les eines d'edició de mapes de la web de l'ICC i comprovem els càlculs automàtics de longitud de l'itinerari i el desnivell acumulat. Situem els punts GPS i les fotografies al mapa.</li> <li>— Visitem l'Ajuntament de Taradell i conversem amb l'alcalde sobre el Pla d'Ordenació Urbanística Municipal (POUM). Una bona ocasió per conèixer l'evolució del municipi.</li> <li>— Visitem el Centre Excursionista Taradell i coneixem les activitats de coneixement del territori que promou.</li> <li>— Visitem la residència d'avis Fundació Vilademany per conversar amb els més grans sobre l'evolució i la transformació del poble i rodalies.</li> <li>— Veiem el vídeo de promoció turística <i>Portes del Montseny. L'Alt Congost. La Plana de Vic</i> i valorem què hi ha de valor ambiental i patrimonial en l'entorn estudiat que s'hi podria incloure.</li> </ul>

48 Ensenyar geografia en un món en transformació

Quins temes de Geografia es van poder treballar durant la caminada? A cada parada –dissenyada prèviament o provocada espontàniament pels mateixos alumnes!–, sempre se’ls pregunta què hi veuen, quins grans aspectes paisatgístics apareixen, i aprofundim en l’explicació d’un aspecte concret, ja sigui geològic, de vegetació, de poblament, etc. Vegem quins grans temes es van poder il·lustrar, resseguint l’itinerari proposat:

<i>Punts de parada</i>	<i>Temes geogràfics</i>
Carrer de Sant Sebastià. Cases antigues amb llindes amb inscripcions i dates.	Urbanisme, evolució històrica del poble, paisatge urbà, cartografia històrica.
Ermita de Santa Llúcia, construïda visiblement sobre la roca mare.	Construccions eclesiàstiques, geografia eclesiàstica. Geologia, fonamentació.
Monument a la pagesia.	Geografia rural, agrària i cultural.
Monument a l’arbre. En recitem la poesia, que destaca un bon nombre d’usos i beneficis dels arbres.	Explotació forestal, silvicultura, ecologia, sostenibilitat.
Porxo que separa el nucli urbà de l’entorn rural, en direcció a Can Mascarell.	Món urbà, món rural.
Camps de conreu, pallers i un tractor en activitat.	Sector primari: agricultura, agroquímica.
Feixes que sostenen els camps i boscos de pi al Puig-xic.	Paisatge agrari de feixes. Paisatge agroforestal mediterrani.
Noms d’antigues vinyes en els mapes, que ja no percebem en el paisatge actual: vinya de Can Tito, de Can Puig-rampí, del Senyor Rector, del Reig, etc. A banda i banda del torrent de Mansa i enfilant-se a les serres.	Conreus. Paisatges de vinya. Geografia històrica, transformació rural. Toponímia.
Granja de porcs de Can Mascarell.	Sector primari: ramaderia intensiva porcina, protagonista a Osona.
Globus aerostàtics que s’enlairen des de Vic per veure la Plana.	Sector terciari: oci i turisme.
Afloraments rocosos amb canvis de colors a mesura que augmenta l’altitud: la capa de grisos de margues i gresos coberta per la capa de vermells de les argiles.	Estrats geològics, formes del relleu.
Riera de Masgrau. Punt de captació d’aigua de Sorea, vora la font de Masgrau. Gual per on creuem el torrent. L’aigua ha esculpit la roca sedimentària excavant-hi gorgs.	Aigua, recursos hídrics, hidrografia, geologia.
Bosc de ribera, amb algun tram de galeria: verneda amb àlbers, bedolls, pollancre, acàcies, trèmols, vidalbes, saücs, falgueres, ortigues, heures i avellaners. Contrast entre una zona sense intervenció humana explícita, a les vores del torrent, i una zona amb el sotabosc eliminat.	Vegetació, flora, ecosistema de ribera. Paisatges naturals <i>versus</i> humanitzats.

Tanques, filats i rètols de prohibit el pas.	Límits, propietat del sòl, propietat privada.
Identificació d'ocells i caus, rastres i excrements d'animals.	Ecosistemes, fauna.
Pantà de Taradell, presa.	Recursos hídrics, organització hidràulica.
Terreny més àrid. Del sauló a l'humus. Quars i esquistos arrossegats des del Montseny.	Sòls, geologia.
Bosc mediterrani, més sec: roure, alzina, pi, bruc, arboç, estepa, ginebró i plantes aromàtiques i remeieres com el romaní o la farigola...	Vegetació i ecosistema mediterrani. Aprofitament del bosc.
Solei de Mansa. Pins pinyers en sòl sorrenc. Camps. Paisatge més obert.	Paisatge agroforestal mediterrani. Visió de perspectiva.
Vista panoràmica. Visió dels cingles del Bou i les Cuines d'en Rocaguinarda (bandoler del segle XVII), una balconada amb cavitats i baumes sobre el bosc de Mansa, zona històrica d'amagatall i refugi. Visió de l'Enclusa, punt més alt del municipi, on oneja la senyera i des d'on una antiga torre de guaita es comunicava amb el castell.	Relleu: cingleres. Geologia: vermell d'argila sobre gris de marga. Geografia històrica del bandolerisme, geografia cultural. Fortificacions, comunicacions.
Mas Mansa. Exteriors, era empedrada, forn, llinda amb inscripció, arbres monumentals.	Hàbitat rural, poblament dispers. El mas: l'habitatge i l'entorn d'explotació agrària i forestal.
Solei de les Moles. Vista panoràmica de la vall i les vessants que recullen les aigües del torrent de Mansa.	Relleu, hidrografia.
Roureda amb arboç sorgida després de l'incendi de 1983, que va cremar més de 1.000 ha de boscos espessos de pi roig.	Incendis forestals. Successió vegetal.
Línia de molt alta tensió (MAT).	Infraestructures elèctriques, fonts i consum d'energia, interconnexió de xarxes, impacte visual.
Alzinar del bac del castell.	Solell, obaga.
Daus de roca i baumes antigament habitades.	Geologia. Hàbitats antics.
Vista panoràmica: Pirineus, Cadí, Collsacabra, Guilleries, Montseny, Pla de la Calma i Tagamanent, el Congost; Centelles, Tona i Taradell, Collsuspina i el Moianès, el Lluçanès, la Plana de Vic...	Unitats del relleu de Catalunya. Poblacions de la Plana de Vic.
Castell de Taradell o d'en Boix, a 803 m, del segle IX i restaurat el 1993, conserva el cercle de murs.	Història geoestratègica del paisatge. Arqueologia del territori.
Solei de Masgrau i torrent de Mansa.	Síntesi.

50 Ensenyar geografia en un món en transformació



Vet aquí un exemple dels múltiples recursos a l'abast ben a la vora d'un institut, de l'ensenyament de la Geografia fora de les aules a partir dels entorns més propers. Les sortides permeten ensenyar a llegir els nostres paisatges, educar la mirada adolescent cap a la diversitat de dimensions i aspectes geogràfics existents ben al costat de casa. Un treball que esdevé sempre interdisciplinari i que cada entorn i cada institut poden explotar àmpliament i sense gastar-hi gaire. Les sortides de Geografia properes a l'institut connecten de ple amb els paràmetres curriculars de la matèria –poden incloure tant els aspectes de Geografia física com els continguts de Geografia humana–, amb el valor afegit de l'estudi de cas local, i compleixen contundentment amb la competència bàsica de conviure i habitar el món, de coneixement i interacció amb el món físic.

## Bibliografia

- BENAYAS, Javier; LÓPEZ SANTIAGO, César (2010). «Propuesta didáctica para vivir el paisaje», a *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, p. 56-65. Barcelona: Graó.
- GALLARDO, David (2007). «Ensenyar història a partir del paisatge», a *Perspectiva Escolar*, 311, p. 28-34. Barcelona: Rosa Sensat.
- (2011). «Representacions de les fronteres en la didàctica del paisatge», a Òscar Jané i Queralt Solé (eds.). *Observar les fronteres, veure el món*, p. 65-84. Catarroja: Afers.
- IGLESIES, Francesc (dir.) (2010). *116 icones turístiques de Catalunya*. Badalona: Ara Llibres.
- NEL·LO, Oriol (ed.) (2003). *Aquí no!: Els conflictes territorials a Catalunya*. Barcelona: Empúries.
- NOGUÉ, Joan (2009). *Entre paisajes*. Barcelona: Àmbit.
- NOGUÉ, Joan; PUIGBERT, Laura; BRETCHA, Gemma; LOSANTOS, Àgata (eds.) (2011). *Paisatge i educació*. Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya; Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- PADRÓS, Pep (2009). «El paisatge: mirar, veure-hi i sentir», a *Els Cingles de Collsacabra*, 61, p. 11-13. Vic-Tavertet: Diac.

*L'article exposa les possibilitats i la varietat de recursos que ofereix l'ús del Google Earth en el treball a l'aula i la dinàmica i participació que estableix en els alumnes.*

## L'ús de Google Earth a l'aula

*Miquel  
Rocalbas  
Ramírez*

No hi ha res menys real que la cartografia escolar que els nostres fills estudien a classe.

Josep Vicent Boira (1963)  
Geògraf

### Introducció

Mai ha estat tan a l'abast dels docents de Geografia i altres ciències socials poder transmetre la noció del concepte espai a l'alumnat. Fins fa poc, l'eina de referència era l'atles, bidimensional, amb un recull de dades limitat i ancorat en el seu any d'edició. Tenint en compte que vivim en un món on els esdeveniments succeeixen cada vegada més de pressa, la funcionalitat de l'atles de paper ha passat a ser molt limitada i insuficient. Amb l'aparició d'internet –on els termes *limitat* i *insuficient* deixen de tenir sentit– han aparegut noves eines didàctiques, entre les quals ocupa un lloc destacat Google Earth.<sup>1</sup>

Google Earth és una aplicació informàtica que permet veure imatges tridimensionals del planeta a partir de la combinació d'imatges de satèl·lit, mapes i el motor de recerca de Google. A banda, també

1. <<http://www.google.com/intl/ca/earth/index.html>>.

permet visualitzar gran quantitat d'informació espacial en forma de capes que s'actualitzen constantment. Està disponible a la xarxa de forma gratuïta.

La varietat de recursos que ofereix aquesta aplicació és gran. Per tant, si volem que la nostra didàctica sigui dinàmica, participativa, cooperativa i, sobretot, que impliqui l'alumnat, caldrà que el docent es familiaritzi amb les possibilitats d'aquest recurs per poder mostrar-ne tot el potencial. Ara bé, per què resulta tan interessant treballar amb Google Earth a l'aula?

Google Earth és molt senzill de posar en marxa. Només cal un ordinador, connexió a internet, canó projector i pantalla (si es disposa de pissarra digital, encara millor). L'aplicació disposa d'una interfície senzilla i el seu ús és molt intuïtiu. A continuació, en destacarem alguns dels avantatges:

- Disposem de gran quantitat d'informació molt actualitzada i en capes (volcans, aeroports, carreteres, parcs nacionals, etc.); com a eina d'observació i recerca és inabastable.
- L'alumnat pot crear els seus propis continguts i compartir-los a través de la xarxa.
- Qualsevol tema o discussió que aparegui espontàniament a l'aula s'enriqueix fàcilment amb la informació ràpida i precisa que et proporciona l'aplicació.
- L'alumnat pot realitzar inferències a partir dels llocs familiars comparant-los amb altres llocs.
- La tridimensionalitat: una nova dimensió que facilita i desenvolupa el concepte de l'espai, tan treballat fins ara en només dues dimensions.
- Amb l'opció Street View (imatges fotogràfiques del carrer), l'alumnat s'aproxima sobre manera a una realitat gairebé a temps real i des de l'aula.

Aquestes serien algunes de les moltes virtuts de Google Earth, però bàsicament es podrien resumir en tres: gran visualització espacial, bona interfície i incorporació de dades de tercers (noves capes).

## Experiències amb Google Earth i Google Maps

Treballar amb Google Earth a l'aula ofereix un ampli ventall de possibilitats, des de l'estudi bàsic de la latitud i longitud sobre un globus terraquí virtual i tridimensional a la creació dels nostres propis continguts a partir del currículum escolar corresponent. Tenint en compte que Google Earth proporciona gran quantitat d'informació de base i que la seva interfície li permet treballar amb facilitat, em centraré en una experiència sobre creació de continguts realitzada a l'aula a partir de Google Maps<sup>2</sup> i Google Earth.

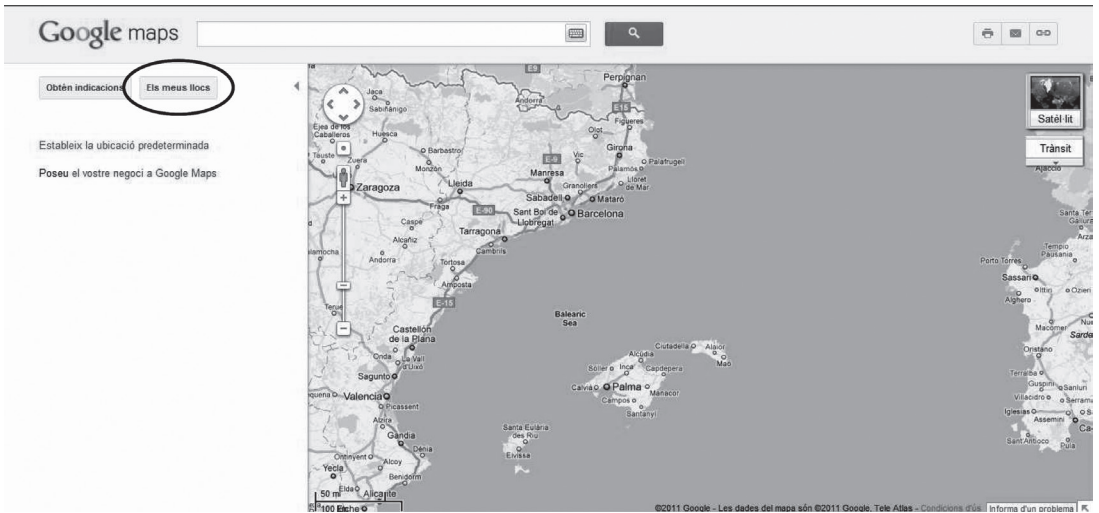
Gairebé tot l'alumnat està familiaritzat amb Google Earth i Google Maps. Això no obstant, la seva relació és molt superficial. Caldrà un exhaustiu repàs a les possibilitats de l'aplicació abans de deixar sol el discent davant del repte de crear els seus propis continguts.

En Geografia, un dels conceptes recurrents és el de la frontera. Els mapes contenen fronteres que limiten els Estats i d'altres demarcacions administratives. La forma de la frontera ha evolucionat en el transcurs de la història, des de grans muralles a simples controls rutinaris com els de dins de la Unió Europea. Aquesta darrera concepció de frontera és la que tenen més present els nostres alumnes, tot i que no és la més usual arreu. Una bona tasca seria realitzar una activitat sobre les fronteres més conflictives i dures del món, aquelles basades en barreres físiques aixecades per diversos motius. Google Maps i Google Earth ens serviran de suport per a aquesta recerca, la qual posteriorment podrem publicar a la xarxa. El format de treball pot ser tant individual com en grup.

Després d'haver treballat conceptualment la frontera a l'aula, l'alumnat haurà de cercar a la xarxa quines són les més conflictives del planeta. Quan les hagi trobat, les haurà de situar sobre un mapa, en aquest cas en format Google Maps. Per accedir-hi caldrà tenir un compte de correu electrònic de Gmail. A continuació, procedirem a obrir «els meus llocs» dins de Google Maps (vegeu captura de pantalla 1). Per iniciar la sessió caldrà el correu electrònic. Aleshores ja podrem crear un mapa (vegeu captura de pantalla 2), amb títol, descripció i

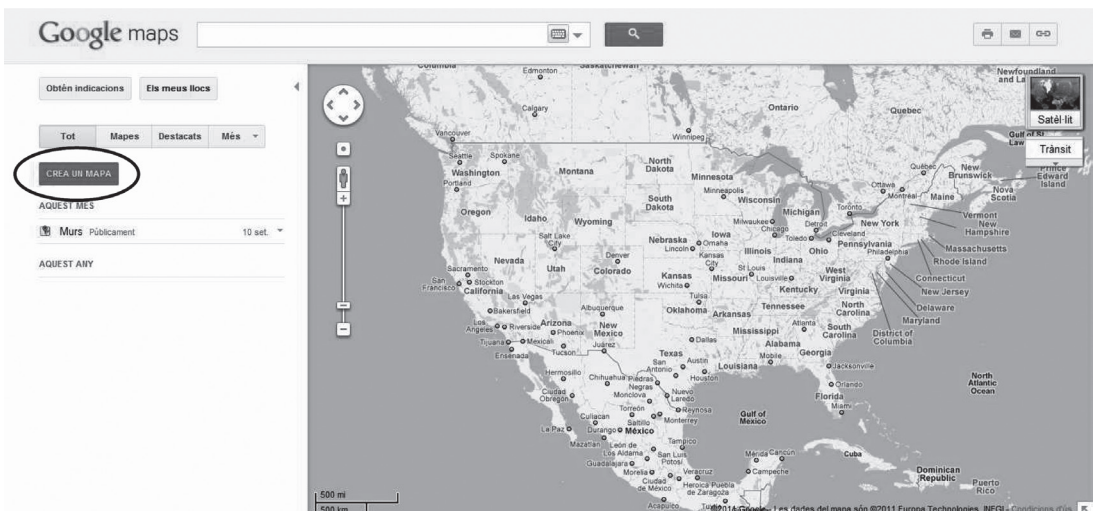
2. <<http://maps.google.es/>>.





Pantalla 1

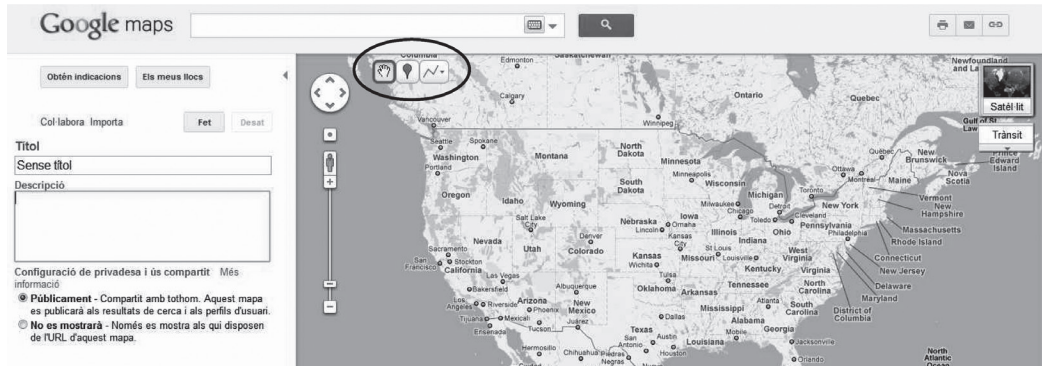
decidir si el farem públic o només el compartirem amb els qui disposin de l'URL del mapa.



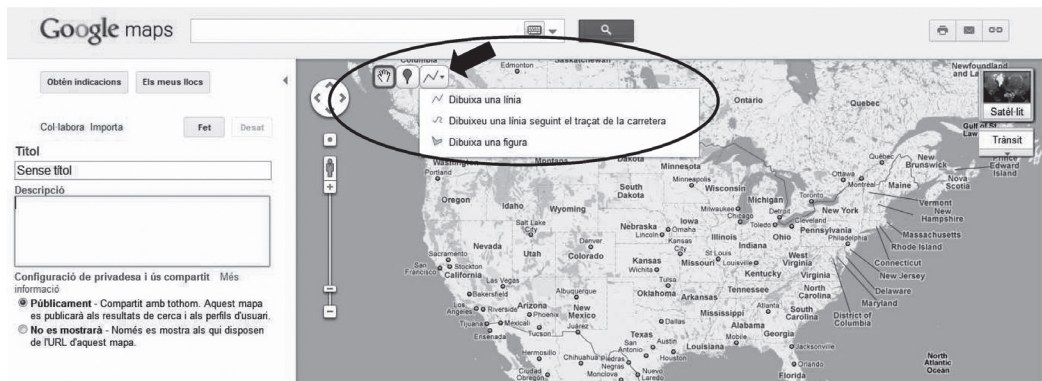
Pantalla 2

Google Maps disposa d'un senzill menú (vegeu captura de pantalla 3 i captura de pantalla 4) per indicar punts i línies sobre el mapa. Per tant, no serà difícil assenyalar-hi les fronteres més conflictives. Un cop les haguem assenyalat, assignarem a cada frontera un marcador

56 Ensenyar geografia en un món en transformació

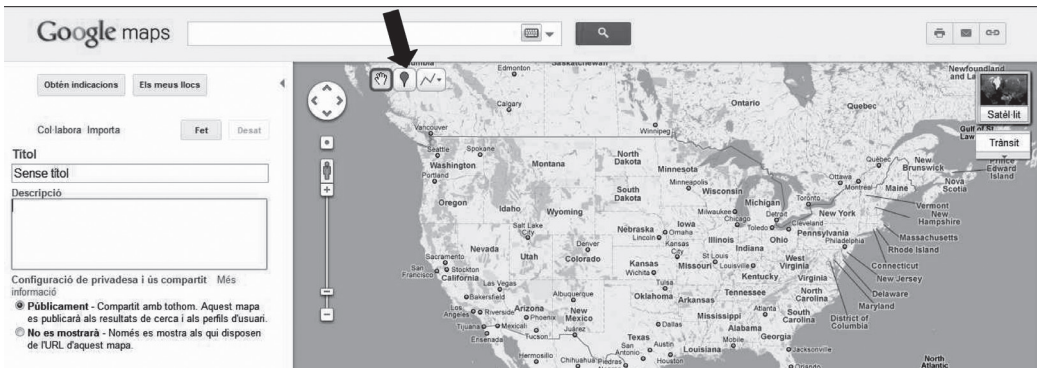


Pantalla 3

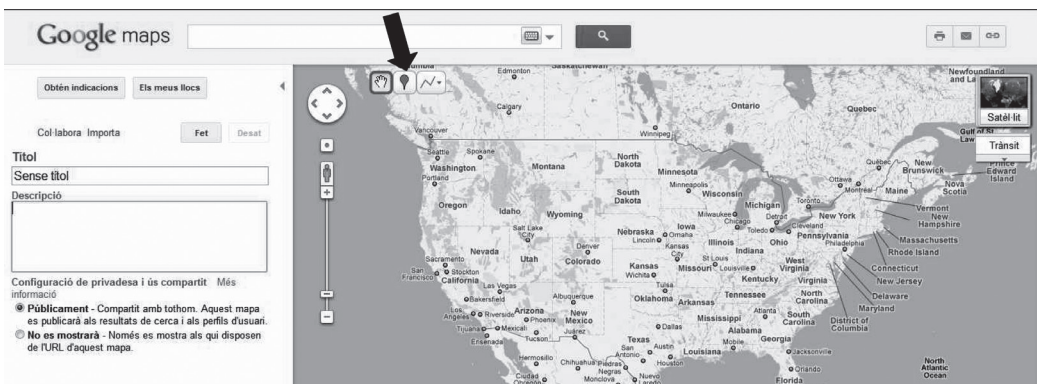


Pantalla 4

(vegeu captura de pantalla 5), també disponibles en el menú de Google Maps. En assignar el marcador podem afegir-hi la informació que considerem necessària de cada frontera (vegeu captura de pantalla 6). Aquesta informació, en format text, la podem vincular a d'altres formats informatius (fotografia, vídeo, gràfica, etc.) a través de l'opció «text enriquit» que ens apareix en el menú del marcador. El text enriquit (vegeu captura de pantalla 6) permet vincular, per exemple, la documentació textual a documents de YouTube (els quals l'alumne haurà d'haver cercat). També es poden vincular paraules clau del text a pàgines web on s'ampliï la informació. D'aquesta manera tan senzilla, l'alumnat crea els seus propis continguts a partir d'informació que ja existeix a la xarxa, però en un altre format. En darrera instància, pot compartir-ho amb d'altres companys i/o a la xarxa pública d'internet. A banda, també es pot transformar en projecte en una capa de Google



Pantalla 5



Pantalla 6

Earth. Només cal activar l'opció «KML»<sup>3</sup> (vegeu captura de pantalla 7) (fitxer que reconeix Google Earth), que apareix al menú de Google Maps, i se'ns transforma tot el nostre. D'aquesta manera ja disposem d'una capa creada per l'alumnat a partir de Google Maps sobre Google Earth, amb tots els avantatges que ofereix aquest suport i que àmpliament hem citat a l'inici. Òbviament, aquest tipus d'activitat pot utilitzar-se per fer un gran projecte o per a alguna cosa molt puntual. Sempre dependrà d'on ragui el pes en el binomi profunditat vs. amplitud, tan debatut en l'àmbit de l'ensenyament. Són propostes que requereixen temps, però que, alhora, situen momentàniament l'alumnat

3. <<http://www.mityc.es/es-ES/guia/Paginas/QueesycomoseusanarchivoKML.aspx>>.

58 Ensenyar geografia en un món en transformació



Pantalla 7

en una posició de responsabilitat i creació, valors que tot estudiant aprofitarà al llarg de la seva formació i posterior vida acadèmica.

En definitiva, una activitat en què l'alumnat, a través de diverses fonts i aplicacions, desenvolupa de manera personal i personalitzada allò treballat a l'aula. Recursos tan familiars per a ells com Google, Google Earth, Google Maps o YouTube esdevenen eines al seu servei per a la creació d'uns continguts curriculars, però propis. Els docents, en aquest sentit, ens limitem a donar el punt de partida i ells s'encarreguen de posar-hi el punt i final. De nosaltres dependrà que la distància entre un punt i l'altre sigui prou àmplia per considerar que s'han assolit els objectius.

**Una nova manera de veure el món. (Conclusions)**

Amb l'aparició de Google Earth de forma gratuïta el 28 de juny de 2005 també apareixia una nova manera de veure el món. La dictadura de la perspectiva que ens havien ofert fins aleshores els atlas deixava pas a la llibertat del ratolí o del teclat per situar-nos en qualsevol punt de la Terra, a qualsevol altitud i a qualsevol angle. En certa manera, els usuaris més entusiastes es deificaven en poder moure la Terra com una simple joguina. Alumnat i professorat no han restat aliens a aquest fenomen tan atractiu visualment i tan potent educativament.

La tridimensionalitat i la perspectiva variable en què es basa Google Earth dóna a alumnes i professors un nou concepte de l'espai. Si la Terra és el lloc on tot ocorre, cal tenir-ne una idea el més aproximada possible. En el tercer mil·lenni no podem continuar mostrant el món als alumnes amb projeccions tipus Mercator, on la realitat apareix tan esbiaixada. Si fins ara s'ha donat poca importància al tractament de l'espai, sigui per les raons que sigui, ara és el moment d'emfasitzar-ne el paper. Disposem de les eines i els recursos; només cal adoptar una didàctica nova.

Amb tot, la seva utilització en un entorn educatiu pot topiar amb algunes dificultats dignes de menció: la formació del professorat i els recursos tecnològics propis de cada centre. El docent ha d'estar molt familiaritzat amb l'entorn de Google Earth per poder transmetre la força de l'eina als alumnes. Tot i la facilitat del seu ús, cal certa formació prèvia. Dependrà, doncs, del professorat implicar-se en algun curs o treballar personalment qualsevol dels molts tutorials que hi ha a la xarxa. L'altre problema pot ser la manca d'infraestructura digital suficient. Sense una bona connexió serà difícil treballar a l'aula, sobretot tenint en compte que Google Earth és molt útil per resoldre dubtes o ampliar informació de manera espontània, cosa que enriqueix la qualitat de l'ensenyament i la pràctica docent.



## Bibliografia complementària\*

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Articles publicats a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR

- «Nous paisatges, noves mirades» [diversos articles]. A *Perspectiva Escolar*, núm. 311 (gener 2007), p. 2-50.
- PAGÈS, Joan. «Un currículum de geografia i d'història per una nova reconquesta». A *Perspectiva Escolar*, núm. 281 (gener 2004), p. 2-77.
- TORRALBA LLOPIS, Carme. «Tot passejant per Espanya». A *Perspectiva Escolar*, núm. 340 (desembre 2009), p. 47-53.

### Llibres

- Aquí no!: Els conflictes territorials a Catalunya*. Oriol Nel·lo (ed.). Barcelona: Empúries, 2003.
- Diccionari de geografia física*. Barcelona: TERMCAT, Centre de Terminologia, 2003.
- HERNÁNDEZ, Francesc Xavier. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó, 2002.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Àngels. «Una mirada desde la clase de geografía: Mediando entre las ciencias sociales y el alumnado de 3º de ESO». A *Educación para la ciudadanía global*. Bilbao: Zubiria Etxea, 2011, p. 17-50.
- NOGUÉ, Joan. *Entre paisajes*. Barcelona: Àmbit, 2009.
- OLLER I FREIXA, Montserrat. «Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad», a T. García Santamaría. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. La Rioja: Díada Editora / Universidad de La Rioja, 1999, p. 123-129.

\* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

- Paisatge i educació*. Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya; Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 2011.
- «Representacions de les fronteres en la didàctica del paisatge». A Òscar Jané i Queralt Solé (eds.). *Observar les fronteres, veure el món*. Catarroja: Afers, 2011, p. 65-84.
- SÁNCHEZ OGALLAR, Antonio. *Conocimiento geográfico: procedimientos y técnicas para el estudio de la geografía en secundaria*. Madrid: Narcea: Ministerio de Educación y Cultura, 1999 (Materiales 12-16 para Educación Secundaria).

### Artículos de revistas

- ARAYA PALACIOS, Fabián. «Educación geográfica para la sostenibilidad y formación de competencias espaciales». A *Aula de Innovación Educativa*, núm. 170 (març 2008), p. 16-19.
- «Educación geográfica sostenible: la UNESCO y la declaración de la década para la sostenibilidad (2005-2014)». A *Íber*, núm. 44 (abril/maig/juny 2005), p. 68-86.
- BENAYAS, Javier; LÓPEZ SANTIAGO, César. «Propuesta didáctica para vivir el paisaje». A *Íber*, núm. 65 (juliol/agost/setembre 2010), p. 56-65.
- DEL VALLE GARCÍA, Amparo. «¿De qué país eres?». A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 404 (setembre 2010), p. 22-24.
- DOLCET I LLAVERIA, Jordi. «Un exemple de la construcció del coneixement a Batxillerat: Anàlisi del currículum de Geografia». A *Escola Catalana*, núm. 450 (maig 2008), p. 40-43.
- «Empleo de WebQuest para la elaboración de vídeos científicos en geografía (4º de la ESO): La indagación científica y el aprendizaje cooperativo». A *Íber*, núm. 49 (juliol/agost/setembre 2006), p. 109-122.
- «La Formación del profesorado de geografía e historia en Secundaria» [diversos articles]. A *Íber*, núm. 42 (octubre/novembre/desembre 2004), p. 5-88.
- FRANCO MARISCAL, Antonio J. «Una volta per Catalunya». A *Guix Dos*, núm. 140 (desembre 2007), p. 3-15.
- GARCIA RUIZ, Antonio Luis; JIMÉNEZ LÓPEZ, José Antonio. «Los contenidos reflexivos: una propuesta necesaria para el desarrollo íntegro del currículum de geografía, historia y ciencias sociales». A *Íber*, núm. 51 (enero/febrero/marzo 2007), p. 102-111.
- HERVÁS, Rosa M.; MIRALLES, Pedro. «Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia». A *Íber*, núm. 42 (octubre/novembre/desembre 2004), p. 89-99.
- HUGONIE, Gérard. «Los Aprendizajes en geografía propuestos a los alumnos de entre 11 y 16 años: Actividades básicas». A *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 3 (març 2004), p. 69-73.

62 Ensenyar geografia en un món en transformació

*Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó Educació de Serveis Pedagògics, 1994.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. «La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa?». A *Íber*, núm. 24 (abril/juny 2000), p. 98-106.

VELILLA GIL, Javier; ADIEGO SANCHO, Pedro José; CLIMENT LÓPEZ, Eugenio. «Contenidos procedimentales en geografía mediante materiales multimedia». A *Íber*, núm. 52 (abril/maig/juny 2007), p. 97-109.

### Webs

Observatori del Paisatge de Catalunya: <<http://www.catpaisatge.net/cat/index.php>>.

Un dels principals objectius de l'Observatori del Paisatge és incrementar el coneixement que té la societat catalana dels seus paisatges i donar suport a l'aplicació a Catalunya del Conveni europeu del paisatge.





# PER A L'ESTÍMUL I EL RECONeixEMENT DE L'ESCOLA CATALANA

## 115.200 euros de dotació total

- A les escoles, 14 premis de 3.300 euros cadascun.
- Als alumnes, 70 premis de 700 euros cadascun a treballs escolars i 2 premis de 2.000 euros cadascun a experiències que fomentin la comunicació en català entre l'alumnat.
- A mestres i professors, 6.000 euros per a un estudi, assaig o recerca pedagògic i 3.000 euros de subvenció per a la seva edició; 3.000 euros per a una experiència didàctica i la seva aplicació, i, convocat conjuntament amb la UOC, 4.000 euros per a una experiència didàctica d'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura catalanes mitjançant les TIC.

Trobareu les bases, els qüestionaris  
i les fitxes d'inscripció a  
[www.fundaciolluiscarulla.cat](http://www.fundaciolluiscarulla.cat)

**Termini de presentació dels treballs:**  
10 de febrer de 2012

 **Fundació  
Lluís Carulla**

Amb la col·laboració tècnica d'Òmnium Cultural  
i el patrocini honorífic de:

 **Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament**

Fundació Lluís Carulla  
Aribau 185 3r 08021 Barcelona  
Tel. 93 200 53 47 Fax 93 200 56 33  
[info@fundaciolluiscarulla.cat](mailto:info@fundaciolluiscarulla.cat)

*Narració del viatge realitzat pel grup de Primària de l'Associació de Mestres Rosa Sensat a Glasgow. La primera part d'aquest article (PERSPECTIVA ESCOLAR 357, setembre 2011) explicava els sistema educatiu escocès; en aquesta segona part es recullen les visites a escoles i les impressions que van provocar.*

## **Impressions d'un viatge d'estudis per Escòcia (2a part)**

*Carme Burgués Flamarich  
Mireia Montané Tuca*

Estimada Primària, en el seu viatge d'estudis a Escòcia (vegeu PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 357, setembre del 2011) va visitar tres escoles públiques, dues de Primària i una de Secundària, situades al comtat de Paisley (Renfrewshire Council), a prop de Glasgow.

Tot i sabent que la mostra d'escoles no és significativa, les visites ens proporcionaren temes de discussió i reflexió, en comparar les realitats observades amb les que trobem al nostre país. En algun cas fins i tot ens van fer pensar a imitar les solucions donades a temes com la diversitat, la consciència de pertinença i la diversificació del currículum a la Secundària. Us oferim les nostres observacions perquè vosaltres pugueu fer les vostres reflexions.

## Visita a dues escoles de Primària de Paisley

Dimarts 8 de març de 2011, a mig matí. La primera visita la fem a l'escola pública St. Peters i la rebuda ens la fa una parella, un nen i una nena, amb l'uniforme oficial de l'escola, un uniforme que ens situa en aquella imatge que tothom guarda a la retina de les escoles anglosaxones: jaqueta fosca, camisa blanca i, entre diversos escuts, la corbata ratllada. La parella, amb un posat cerimoniós però afable, ens acompanya a una classe on ens reben amb un «Hola!» i un «¿Cómo estás?».

L'aula és força lluminosa i alegre; els nens, d'uns 8-9 anys, ens esperen asseguts a terra. Comença la classe i la mestra, després de presentar-se, fa participar els nens activament a partir de jocs on han d'interaccionar amb nosaltres i sempre amb diferents suports; paper, cartes plastificades, la pissarra digital.

L'ambient de l'aula recorda molt el de les nostres escoles, els treballs dels alumnes estan penjats arreu i els mobles amb materials diversos i manipulatius envolten l'espai. Tot i que sabem que l'escola és catòlica, ens crida l'atenció el gran nombre de símbols religiosos que hi ha per tota l'escola. Avui és Dimecres de Cendra i la mestra ens explica que aviat pararan per fer un petit àpat que es fa per celebrar aquest dia.

Sortim de l'aula i de camí cap a la sortida anem descobrint nous espais; els passadissos són plens dels treballs realitzats

pels alumnes, són mostres dels projectes realitzats a tots els cursos i alguns són realment molt interessants. Es presenten les feines i investigacions fetes pels alumnes amb molt de gust i bon estil, i el resultat és un passadís inclòs dins dels espais aprofitables de l'escola, un aparador que ofereix la possibilitat de compartir i intercanviar coneixements. L'escola es veu viva, habitada per infants amb ganes d'aprendre.

Aquesta escola, com la majoria d'escoles de Primària, té un nombre escàs d'alumnes, no arriben a 200. Acull nens de famílies que en ocasions tenen dificultats econòmiques i socials. És catòlica, tot i ser pagada totalment amb fons públics. A tots ens ha recordat, pel seu fort ambient confessional, les escoles dels anys seixanta i setanta del passat segle al nostre país. Per altra banda, el que hem vist ens fa pensar que l'ensenyament és molt directiu. L'alumnat participa, la tecnologia hi és, però no semblava que es treballés en el conreu de l'autonomia intel·lectual. Sí que es veia clarament que es procurava l'aprenentatge social, es donava importància al sentiment de pertinença i als cerimonials de relació amb els altres.

Dimarts 8 de març, a primera hora de la tarda. Ens dirigim a Elderslie, on es troba l'escola pública Wallace Primary School. És d'una sola planta i el seu entorn resulta més estimulante que el de l'escola anterior. Ens endinsem en l'edifici, on ens reben la directora i un grup de nens i nenes que ens faran de guies i ens avisaran per anar canviant d'aula. Ens dividim en parelles per anar passant pels diferents nivells. L'escola

és de doble línia, té menys de 300 alumnes i no és confessional.

Quan entrem a l'aula, ens impressionen les dimensions que té. L'escola ha optat per eliminar les parets entre cada dues aules. Són classes molt àmplies i allunyades de la rigidesa pròpia de les aules de caire tradicional. Aquestes conviden a reconvertir els espais i són al servei de l'alumnat.

La distribució també és particular: els dos grups d'un mateix nivell comparteixen els espais i són atesos i acompanyats per dues mestres. En algunes aules també hi ha alumnes en pràctiques. Aquests espais estan dividits en petits ambients i mentre un mestre fa Matemàtiques, un altre pot estar fent Llengua en un altre espai.

La pissarra digital és en el centre de l'aula i és compartida pels dos grups. Pel que fa a l'horari lectiu, als matins es fan classes de tipus instrumental i les tardes les deixen per fer Medi Natural i Social. Aquesta última àrea la treballen per projectes i intenten integrar-hi la resta de matèries.

En el moment de la visita, la classe de 6 anys treballava l'Egipte Antic. L'aula s'havia convertit en un monument egipci, incloent-hi una tomba amb sarcòfags! En llocs a l'abast dels nens hi havia llibres de consulta sobre el tema adients per a l'edat. Dos ordinadors portàtils permetien connexions per trobar informació o per fer treballs. També hi havia exposats els treballs de l'alumnat, com diorames, els seus noms en jeroglífics, etc.

Altres classes treballaven la prehistòria, amb un enterrament inclòs, o el món de l'aviació. Les parets de l'escola estan molt decorades i els treballs dels alumnes envolten tots els espais. Els espais mantenen un cert desordre propi del treball infantil: hi pots trobar un racó ple de cascs de romans fets amb paper maixé o una piràmide de caixes de cartró al costat d'un grup de nens jugant amb grans construccions de fusta. Els espais estan envaïts pels nens. Són espais realment infantils, pensats per a ells.

Hom sap que la forma d'organitzar els espais i el mobiliari determinen els criteris, i alhora hi vénen determinats, sobre com s'ha de treballar a l'aula i a l'escola. En la nostra visita vam poder comprovar que en aquelles escoles d'aire més marcadament tradicional i conservador, aquest pensament es reflectia en una organització tradicional: classes amb les taules dels alumnes en files mirant endavant, on hi ha la taula del professor.

Tanmateix, l'escola de Primària Wallace presentava una morfologia molt característica: aules molt grans que incloïen dos espais diferenciats, amb un grup d'alumnes a cadascun. En ser preguntats els docents, van manifestar que si bé havia estat dur deixar enrere la «privacitat» tradicional del mestre a la seva aula i acostumar-se a treballar en equip amb l'altre mestre i coordinar-se amb l'altre grup, ara vivien aquesta forma d'organitzar-se com un avantatge.

L'element més remarcable, però, era com els alumnes s'havien apropiat de



l'espai: s'hi movien lliurement i conscientment, seient al terra (de moqueta) o a les taules (rodones), anant a fer o a buscar allò que els calgués amb naturalitat i despreocupació, mostrant una autonomia remarcable. Una prova més de la relació entre l'organització dels espais, les idees educatives i els resultats en la interacció humana a l'escola.

L'experiència de l'escola Wallace no és gaire corrent, segons que ens digueren els mestres que la duien. Cal considerar la presència de dos mestres a l'aula com un fet rellevant des del punt de vista de la formació contínua i de la coherència de metodologies.

En la visita a aquesta escola vam trobar molt interessant una activitat sobre orientació personal i vocacional. Durant una

setmana, que ells anomenen Careers Week ('la setmana de les professions'), l'alumnat porta a terme activitats relacionades amb el seu futur i les professions. Diferents persones que treballen en les professions escollides per l'alumnat visiten les classes i donen informació sobre la seva carrera professional: requisits de la seva feina, avantatges i inconvenients, per què la van escollir, en què consisteix... Aquesta activitat afavoreix que l'alumnat pensi en professions que els agraden, en les habilitats que fan falta per realitzar-les, avantatges i inconvenients, per què els agraden i, a més, descriuen la professió escollida. També gaudeixen del contacte directe amb professionals de debò, als quals poden escoltar i posteriorment fer-los preguntes.

Deixem l'escola Wallace després d'un acomiadament fet pels alumnes i amb

la sensació que s'hi treballa bé, que l'entusiasme del professorat és present i l'activitat del nen valorada i reconeguda. El treball de projectes té un fort component globalitzador i arriba a activitats que, en un principi, poden semblar massa complicades per als alumnes, però que resulten espectaculars en el seu desenvolupament.

### **Visita al St. Andrew's Academy, centre catòlic de Secundària**

La St. Andrew's Academy és un centre de Secundària de titularitat pública i adscripció catòlica. Té uns 1.200 alumnes dels 11 als 18 anys i 77 professors. El currículum és el mateix que en els altres centres de Secundària, però celebren les festes catòliques, tenen missa els dimecres i tots els alumnes tenen classe de religió. Per als no catòlics, l'enfocament és de religió en sentit ampli. No tots els docents ni tots els alumnes són catòlics –a Escòcia n'hi ha un deu per cent–, però per accedir als càrrecs directius és indispensable ser-ho.

La tria d'aquesta escola la va fer el regidor d'Educació de l'Ajuntament. La primera llengua estrangera que s'introduïa era l'espanyol. Això va fer que ens dediquessin sessions específiques en aquesta llengua i així vàrem poder interactuar amb l'alumnat.

Cal dir que l'organització i els òrgans de gestió i coordinació dels centres escocesos és molt diferent de la nostra i, per tant, difícil de copsar en profunditat en un matí, per tant esmentarem només allò que ens ha sorprès més o que trobem més rellevant.

### *Òrgans de gestió i coordinació*

La gestió és poc participativa. El director i els sis caps d'estudis (un per nivell) prenen les decisions sobre la gestió del centre i fan l'avaluació de les mesures implantades. Els caps de departament (un per matèria) són els responsables del seguiment de l'alumnat i dels seus resultats acadèmics. Proposen les estratègies correctores per tal que l'alumnat arribi al nivell òptim de rendiment. El professorat amb prou feines participa en les decisions. Posa en pràctica les estratègies que han decidit els caps de departament i, en tot cas, com que són els que tenen el contacte amb l'alumne, valoren i matisen aquestes estratègies. Fins i tot la gestió de conflictes passa pel cap de departament. Els caps de departament i els caps d'estudis es reuneixen periòdicament, però el professorat no. Malgrat aquesta manca aparent de coordinació és sorprenent veure que cinc grups de Matemàtiques del mateix nivell estan treballant alhora el mateix tema, en la mateixa fase del seu desenvolupament.

### *L'elecció del personal docent*

El personal docent no és funcionari de l'Estat ni passa oposicions, però guanya el seu lloc de treball a través d'un procés de selecció. Els centres públics depenen del suport econòmic de l'Estat gestionat a través dels ajuntaments, que són els qui contracten el personal. El director és escollit per una comissió en la qual hi ha representants dels pares, de l'ajuntament, i també hi ha un director d'un altre centre educatiu. Els caps d'estudis, els caps de



departament i els professors són escollits també per una comissió de la qual forma part el director del centre on hi ha la vacant.

### *Gestió dels alumnes*

Els alumnes s'agrupen de diferents maneres. En les matèries obligatòries o que consideren que no són pràctiques, hi pot haver fins a 33 alumnes; en canvi, en les matèries que consideren que són pràctiques (Informàtica, Dibuix, Laboratori...), n'hi pot haver fins a 20. Curiosament, els idiomes no són considerats matèries de caire pràctic.

### *Seguiment de l'alumnat i atenció a la diversitat*

Els alumnes escocesos no tenen un sistema de qualificacions com el nostre. El

professorat, més que qualificar l'alumne a partir d'unes proves o treballs, els classifica a partir del grau d'assoliment dels objectius. Això permet que l'alumnat no treballi per aconseguir una nota trimestral o anual, sinó per aconseguir uns objectius que haurà de demostrar en les proves nacionals que passen a partir de 4t d'Ensenyament Secundari.

El professor té un sistema de seguiment complex que li permet saber en quin grau cada alumne ha assolit els objectius i ajudar-lo a avançar. La promoció de curs és automàtica.

En el 1r i el 2n curs els grups són heterogenis, sense més criteri que el nombre. Són els nivells on s'utilitza la major part dels recursos humans externs (assistents

escolars, orientadors...). A partir de 3r, els alumnes s'agrupen segons les seves expectatives.

A final de 4t hi ha una prova externa estatal que orienta els alumnes en els seus estudis futurs i, depenent de les puntuacions obtingudes, els alumnes s'agrupen en quatre nivells: A, B, C i D. Els grups A i B són alumnes amb qualificacions que els permeten anar a la Universitat; els grups C el componen alumnes que aniran a formació professional i els alumnes del grup D són alumnes a qui s'ofereix educació compensatòria (alumnes amb deficiències, risc d'exclusió social...) per garantir-los la integració en el món del treball.

No sembla un sistema que treballi per l'equitat, i aquest és un dels problemes que pretén resoldre el nou «curriculum for excellence»; malgrat això, s'han establert sistemes per passar d'un grup a l'altre tornant a passar les proves estatals. Hi ha sis professors dedicats a l'orientació dels alumnes que atenen entre 200 i 250 alumnes i les seves famílies. La figura del tutor de grup o individual és inexistent.

### *Horaris*

La gestió del temps i de l'espai és molt complexa en un centre de 1.200 alumnes, 77 professors, 8 administratius i 11 persones de reforç. L'horari és de les nou del matí a les quatre de la tarda, incloent-hi el temps per dinar. El temps s'organitza en 33 períodes setmanals de 50 minuts cadascun,

separats per dos períodes d'esbarjo (15 minuts per esmorzar i 50 minuts per dinar). El professorat té 22,5 hores lectives, les quals poden ser tot classes o bé classes i guàrdies. Les guàrdies poden ser de tot un període o bé de 10 minuts per controlar els passadissos en el canvi de classe. Quan vam assistir, a última hora nostra, a una classe d'espanyol, vam presenciar un canvi de classe. Els professors es queden davant de la seva aula i els alumnes, amb totes les seves coses, es dirigeixen cap a l'aula de l'assignatura següent. Vaig observar ordre, no vam veure corredisses ni empentes. Quan va sonar el timbre, els últims alumnes entraven a les respectives aules i al passadís no hi va quedar ningú. No hi ha hores de coordinació ni d'atenció als pares perquè no està dins les seves funcions. El grup tutoria classe, tal com l'entendem a Catalunya, no hi és. Els alumnes canvien d'aula cada hora i és el professor qui els espera a la seva aula.

Ha estat interessant constatar que malgrat que som societats diferents, amb una cultura, uns costums i uns valors diferents, els problemes que tenim en el nostre sistema educatiu són similars als que tenen a Escòcia i que, tal com fa pensar la innovació que representa el «curriculum for excellence», han arribat a unes conclusions i unes estratègies per millorar l'educació similars a les nostres: importància de treballar per competències, l'eficàcia del treball cooperatiu o col·laboratiu, la importància de la formació del professorat, el fet que els alumnes construeixin coneixement i no sols el reproduïxin, etc.



La nova reforma educativa que han dut a terme és molt similar a la LOE en el sentit de treballar per competències. Crec, però, que a Secundària, on encara no s'ha aplicat el pla, tindran moltes dificultats per gestionar el desplegament del treball transversal, perquè hi ha molt poca cultura de col·laboració entre departaments. Caldrà donar moments de trobada i coordinació entre els equips docents (ara completament inexistent) i trencar aquesta estructura vertical tan potent (departaments) per una estructura més flexible i transversal (equips docents).

El que sí que sembla molt interessant és que els alumnes trobin algun camp en el qual puguin mostrar habilitats de rang superior –música, arts (incloent-hi fotografia i disseny gràfic,) fusteria...–, que, a més de

les assignatures tradicionals, ofereixen més possibilitats de trobar quelcom interessant on desenvolupar les capacitats personals del tipus que siguin.

### *Orientació*

Hi ha sis professors orientadors, un per cada 250 alumnes aproximadament. Aquests professors orientadors acompanyen el seu grup d'alumnes al llarg de la seva escolaritat i els orienten pel que fa a tres grans blocs: l'autoconeixement, el pla d'estudis i l'orientació professional. Els sis orientadors tenen onze ajudants i compten amb un psicòleg un cop per setmana.

Les trobades amb els alumnes, les realitzen de manera individual o en petit grup, depenent de l'aspecte a tractar o



treballar. Aquesta orientació té en compte també la família, de manera que quan ho consideren oportú hi mantenen entrevistes. També col·laboren amb els tutors a l'hora de mantenir entrevistes amb famílies problemàtiques.

Dins d'aquest sistema, l'orientació és fonamental i es fa indispensable, perquè des de l'inici és l'alumne el que va marcant el seu itinerari formatiu, i només està obligat a cursar tres assignatures: Matemàtiques, Llengua i Religió (aquesta última obligatòria a tots els instituts d'Escòcia); la resta són optatives.

Aquest centre disposa també d'un currículum alternatiu anomenat «Don Bosco» per a aquells alumnes amb problemes greus de comportament o problemes familiars que afecten el seu desenvolupament.

En conjunt destacaríem positivament el treball profund per projectes que es fa a l'escola Wallace, com també la solució elegida d'agrupar els alumnes d'un curs en una aula, tot i considerar dos nivells de progrés. La col·laboració entre els dos mestres de l'aula ens sembla molt interessant de cara a la cohesió metodològica i al desenvolupament professional. I també el

treball que implica el sentiment de pertinença a l'escola i al país. Aquest aspecte està força abandonat en alguns centres de Catalunya, potser per una història passada desafortunada que caldria repensar.

En el cas de Secundària, els temes de diversificació del currículum i d'orientació de l'escola Wallace podrien donar sortida a algunes de les problemàtiques que tenim al nostre país.

Si voleu més informació, podeu consultar les webs del centres i del comtat:

Escola St. Peters:

<<http://www.st-peters.renfrewshire.sch.uk/>>.

Escola Wallace:

<<http://www.wallace.renfrewshire.sch.uk/>>.

St. Andrew's:

<<http://www.st-andrews.renfrewshire.sch.uk/>>.

Escoles de Renfrewshire:

<<http://www.renfrewshire.gov.uk/ilwwcm/publishing.nsf/Content/Navigation-els-EducationAndLearningHomePage>>.

## Elogi de Leandre Colomer

*Jaume Cela*

Amb l'emoció continguda assisteixo a l'acte d'inauguració de l'Aula Leandre Colomer, que es troba a la Casa Convalescència UAB, a Barcelona. És una aula preciosa, com preciosos són els edificis de Sant Pau, i que ara portarà el nom d'un historiador que va morir molt jove.

Dic amb emoció continguda perquè vaig ser amic d'en Leandre quan érem joves. Si hagués de fer una llista amb una vintena de persones que han marcat profundament la meva vida, en Leandre seria una d'elles. A mesura que passa el temps, els records s'emboiren, però també hi ha moments que una mirada nova, més farcida per l'experiència que dona el fet de viure i de reflexionar sobre aquest fet, et permet entendre més els altres i entendre't més bé a tu mateix. La memòria sempre juga a fet i amagar amb nosaltres, ara ens mostra i ara ens oculta, com un joc on els protagonistes fossin les ombres i la llum. Els moments compartits amb en Leandre es van fent presents en aquest acte.

En Leandre, o en Leo, que també li dèiem així, tenia una intel·ligència esmolada com una fulla d'afaitar, amb una capacitat per veure la Història dins la història que sorprenia en una persona tan jove i que en certs moments el podia fer incòmode, perquè burxava fins a trobar la causa profunda de les coses. Dins la colla de gent d'aquella època amb tantes convulsions de tota mena, en Leandre era un dels que estava més compromès políticament, ens organitzava seminaris sobre marxisme, sobre la història de Catalunya i dels moviments socials, econòmics i polítics, i ens presentava i ens descobria autors que havíem de conèixer si volíem saber en quins marcs es movia la societat d'aquells temps. Jo vaig tenir la sort de conèixer també el Leandre insegur, fràgil i contradictori.

Tanco els ulls i el veig a contrallum, assegut als esglaons d'una escala d'una de les cases on ens reuníem, amb una guitarra a les mans tocant i cantant l'*Indesinenter*, el poema d'Espriu que va musicar Raimon,

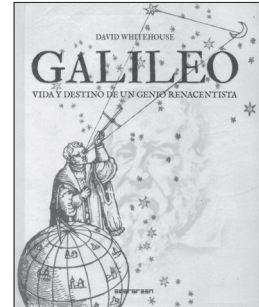
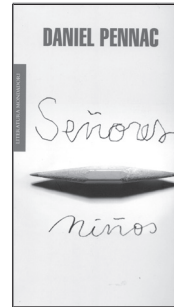
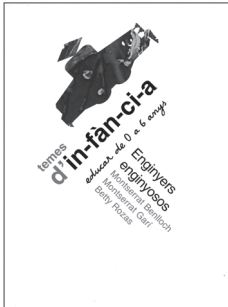
dos personatges d'aquells dies –sortosament encara dura la seva influència– que seguïem amb passió, amb la mateixa passió amb que fèiem totes les coses.

Mentre tornava cap a casa, després de tenir una conversa breu amb els seus fills i la seva germana i d'haver saludat els seus pares, que van tenir la iniciativa de crear una Fundació que portés el nom del seu fill i que ha concedit i encara concedeix uns premis destinats a escoles que innoven les seves pràctiques sobre les ciències socials, vaig percebre la seva presència molt a prop, com una ombra benigna. Pensava què diria dels moments que estem vivint ara, quina seria la seva anàlisi, com desplecaria davant dels seus interlocutors les causes i les conseqüències d'aquest present tan ple d'incerteses.

I quan vaig arribar a casa vaig buscar el número zero de la revista *Avenç*, encara present al mercat. En Leandre en va ser un dels fundadors i vaig recordar la il·lusió que tenia per aquest projecte.

Sempre m'he sentit una mica més pobre arran de la seva mort. Avui, després de tants anys, em sento reconfortat de saber que l'aula 003 ha perdut aquest anonimat numeral per convertir-se en l'aula Leandre Colomer i que algú, distret de la vida, preguntarà qui és.

Les persones perdurem en el record d'aquells que ens estimen. En mi sempre ha perdurat en Leandre.



## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*Apoyo a los padres.* John Oates (ed.). Walton Hall: The Open University, 2010 (La Primera Infancia en Perspectiva; 5).

Extracte de l'índex:

La crianza y el bienestar infantil; Programas de apoyo a los padres; El trabajo con los padres.

BENLLOCH, Montserrat; GARÍ, Montserrat; ROZAS, Betty. *Enginyers enginyosos*. Barcelona: Rosa Sensat, 2011 (Temes d'Infància; 65).

Extracte de l'índex:

El joc, necessitat bàsica del desenvolupament saludable dels infants; La imaginació es desenvolupa amb l'activitat; El primer, segon i tercer any de vida dels infants: característiques i progressos en la forma d'explorar; paper de l'educadora en el seguiment de l'activitat d'experimentació.

CÁCERES RIBAS, Dolores. *Taller de teatro intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2009 (Cuadernos de Educación Intercultural; 17).

76 Novetats bibliogràfiques

DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen. *Les arracades de la mestra: O com pensa una mestra en els infants, les escoles, les famílies i la societat d'avui*. Barcelona: Graó, 2011 (Biblioteca d'Infantil; 4).

Extracte de l'índex:

Infants d'avui: la criatura petita ens parla d'ella mateixa... a la seva manera; Escoles d'avui; Famílies d'avui; Societat d'avui.

*Educación para la ciudadanía: informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Bilbao: Zubiria Etxea, 2011.

*Educación para la ciudadanía global: estrategias de acción educativa*. Bilbao: Zubiria Etxea, 2011.

Extracte de l'índex:

Una mirada al mundo desde la clase de geografía. Mediando entre las ciencias sociales y el alumnado de 3º de ESO; El enfoque transversal en Educación para el desarrollo. Educar para la ciudadanía global con proyectos centrados en problemas socialmente relevantes; escuelas, familias y sociedad. Nuevas alianzas para la educación de la ciudadanía democrática; Educación inclusiva; Escuelas para la ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable.

GONZÁLEZ MERINO, Rosa Maria; Guinart GUÀRDIA, Susanna. *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó, 2011 (Escuela Inclusiva; 8).

Extracte de l'índex:

Los derechos de la infancia; ¿A qué necesidades deben responder los padres, la escuela y los servicios de apoyo a la infancia?; Conceptos clave: vulnerabilidad, riesgo y maltrato; La detección como herramienta preventiva; La intervención educativa; Tipos de intervención: posibles acciones desde la escuela.

GUEDJ, Denis. *El imperio de los números*. Barcelona: Blume, 2011 (Biblioteca Ilustrada. Descubrir la Ciencia y la Tecnología; 9).

MURPHY, Julia. *Más de 100 ideas para enseñar historia: primaria y secundaria*. Barcelona: Graó, 2011 (Serie Didáctica de las Ciencias Sociales; 285).

Extracte de l'índex:

Dar relevancia a la historia; Actividades para el comienzo de clase; Entender la cronología: introducir las líneas de tiempo o cronogramas, actividades escritas, de escenificación, usar las tecnologías de la información y la comunicación, usar fuentes primarias; Destrezas de pensar históricamente; Juegos de historia; Actividades para el final de la clase.

*Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària: proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó, 2011 (Biblioteca de Guix; Sèrie Competències; 179).

WHITEHOUSE, David. *Galileo: vida y destino de un genio renacentista*. Colònia: Evergreen, 2009.

...i una novel·la sobre l'escola...

PENNAC, Daniel. *Señores niños*. Barcelona: Mondadori, 2011 (Literatura Mondadori; 468).

Durant la classe de francès del professor Crastaing, tres dels seus alumnes, Igor, Nourdine i Joseph, es passen un dibuix satíric. Una multitud enfurismada hi marxa darrere una pancarta que fa: «Que mori el malparit d'en Craistang!». El mestre els enxampa i els en demana explicacions. Els tres es fan responsables del dibuix.

El professor, ofès, els imposa un càstig. Per a l'endemà hauran de fer una redacció amb aquest tema: «Un matí qualsevol et despertes i comproves que, a la nit, t'has transformat en adult. Embogit, vas corrent a l'habitació dels pares. S'han transformat en nens! Explica'n la continuació». Així

comença la divertida i delirant aventura d'aquests personatges excèntrics: els senyors infants i els nens senyors que s'hauran d'enfrontar als problemes quotidians de les seves noves identitats. Que difícil és ficar-se en la pell de l'altre!

cada mes una pel·lícula sobre els mestres, l'escola...

*¡Esto es ritmo!* [Recurs electrònic]. Thomas Grube, Enrique Sánchez Lansch (dir.). Madrid: Avalon, 2007. 2 discs òptics (DVD). 100 min.

Si algú dubte del valor educatiu de la dansa –cognició, bellesa, sensibilitat, cooperació, esforç, motivació, alegria,...– que vegi aquesta pel·lícula que et fa descobrir o et referma sobre tot el que pot significar el moviment a la vida de les persones.

Thomas Grube i Enrique Sánchez Lansch han dirigit aquesta bellíssima pel·lícula on descobrim com 250 adolescents de procedències diverses i sense preparació prèvia sobre aquest art són capaços d'estrenar una coreografia que emociona i que entusiasma a l'espectador.



No poden fer-ho sols, és clar i per obtenir aquests resultats, a més de les seves capacitats personals i de l'entrenament, reben el suport de l'orquestra Filharmònica de Berlín, dirigida per sir Simon Rattle. La peça que interpreten és la Consagració de la Primavera, de Stravinsky. Tot un luxe per a la mirada i per a l'oïda i una lliçó de confiança cap a les capacitats de les persones, en aquest cas un nombrós grup de joves a qui aquesta experiència els ha canviat la manera d'estar al món.

*Jaume Cela*