



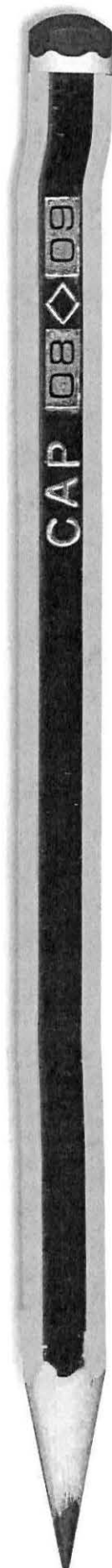
CAP

Certificat
d'Aptitud
Pedagògica

Curs 2008-2009

*Geografia i
Història*

ice 
.....



CAP

Certificat
d'Aptitud
Pedagògica

Curs 2008-2009

*Geografia i
Història*



CAP DE CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

CURS 2008-09

MATERIALS DE DIDÀCTICA DE CIÈNCIES SOCIALS

Coordinació: José Palos i Miquel Albert

Professorat: Miquel Albert
Fernando Alquézar
Anna Isabel Argilés
Eloi Biosca
Angel Blanco
Juan José Compairé
Joaquim Mestres
Manuela Narvaez
Ramon Portella
Teresa Vernet
Francesc Vilalta

CAP DE CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

PROGRAMA DEL CURS

1. Objectius generals del curs

1. Reflexionar sobre el paper del context social en l'ensenyament/aprenentatge de les Ciències Socials.
2. Reflexionar sobre el paper del professor de secundària en el sistema educatiu: en el desenvolupament del currículum, en la millora de les condicions d'aprenentatge, en les condicions del centre.
3. Conèixer i comprendre aspectes bàsics psicopedagògics i didàctics de l'ensenyament/aprenentatge dels alumnes de l'ESO.
4. Conèixer els elements principals de la didàctica de les CC.SS.
5. Conèixer i participar en la dinàmica d'un centre d'ensenyament secundari: funcionament i organització escolar; didàctica i pràctica educativa en l'àmbit de l'aula.
6. Aplicar els coneixements teòrics a la pràctica docent en l'Àrea de les Ciències Socials.
7. Reflexionar sobre la pràctica docent.

2. Programa de Didàctica de les Ciències Socials

1. Quines ciències socials?
2. Com aprèn l'alumnat les ciències socials?
3. Com ensenya i avalua el professorat les ciències socials?
4. El currículum actual de ciències socials.
5. Com preparar una unitat didàctica

3. Avaluació del bloc de Didàctica de les Ciències Socials.

L'Avaluació del curs es basarà en els següents criteris:

- *Assistència que serà obligatòria a tots els mòduls.
- *Participació en la dinàmica de la classe.
- *Activitats i treballs concretats pels professors/es.

18. PALOS, J. i TRIBÓ, G. (1996) Com introduir i desenvolupar els eixos transversals a secundària. <i>Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats</i> , núm. 98.	99
19. COORDINACIÓ DEL CAP (2002). Orientacions per elaborar unitats didàctiques...	105
20. BIBLIOGRAFIA.	107

ANNEXOS

1. DEL BAÑO, A. I ROIG, J. (1994) "La utilització del vídeo al Batxillerat: Octubre, un exemple per a la Història Contemporània de COU", a <i>L'Avenç</i> , núm 178, febrer..	112
2. FITXA SOBRE "COM ES COMENTA UN FILM DES DEL PUNT DE VISTA HISTÒRIC"	113
3. ESQUEMA PER A L'ANÀLISI I EL COMENTARI D'OBRES D'ART. IB Fort Pius.	116
4. FITXA DE TREBALL SOBRE "SANTA MARIA DEL MAR I EL SEU BARRI, CENTRE D'UN IMPERI MARÍTIM". IB Fort Pius.	120
5. FITXA DE TREBALL SOBRE "EL JARDI DE L'AMOR". IB Fort Pius.	122
6. FITXA SOBRE "PAUTES PER A LA REALITZACIÓ D'UNA RESENYA D'UN LLIBRE". IES Castellar.	124
7. FITXA SOBRE "PRÀCTICA. TREBALL SOBRE PREMSA". IES Castellar.	125
8. FITXA SOBRE "PRÀCTICA. DIAGRAMES LINEALS. COMENTARIS DE GRÀFICS ». IES Castellar.	126
9. FITXA SOBRE « PRÀCTICA. ELABORACIÓ DE SECTORS CIRCULARS". IES Castellar.	127
10. FITXA SOBRE "COM ES COMENTA UNA GRÀFICA O UNA SÈRIE ESTADÍSTICA". IES Castellar.	128
11. FITXA SOBRE "L'ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓ", a <i>Rella . Geografia humana i econòmica</i> . Ed. Barcanova.	129
12. FITXA SOBRE "EXERCICI PER FER EL COMENTARI D'UNA PIRÀMIDE" A INGLA, N.; ARGILÈS, A. <i>La Demografia al Prat</i> . Ajuntament del Prat de Llobregat .	130
13. FITXA D'EXERCICIS SOBRE "ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓ DEL PRAT AL SEGLE XX. ESTRUCTURA D'EDATS" A INGLA, N.; ARGILÈS, A. <i>La Demografia al Prat</i> . Ajuntament del Prat de Llobregat.	131
14. FITXA SOBRE TÈCNIQUES DE TREBALL. INTERPRETACIÓ DEL MAPA DE FUSOS. IB Olorda.	133
15. FITXA SOBRE "LA REPRESENTACIÓ DEL TEMPS DE TRANSPORT EN UN MAPA" a <i>Geografia humana i econòmica</i> . Ed. Guilla	

MAPA", a <i>Geografia humana i econòmica</i> . Ed. Cruilla.	134
16. FITXA SOBRE EL JOC "LA DINÀMICA DELS CUBS" Intermón. Barcelona.	135
17. FITXA SOBRE EL JOC "EL RESTAURANT DEL MÓN". Intermón. Barcelona. ..	138
18. FITXA SOBRE TEXT PRIMARI (Carta de Cecil Rhodes on es justifica l'imperialisme britànic).	140

Chema Gutiérrez

El CAP. Crónica de una muerte anunciada

AULA DE ...



El presente artículo recoge una serie de consideraciones en torno al curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). En el mismo, se exponen las causas que han contribuido a la insatisfacción y desprestigio del curso y que, según el autor, deberían evitarse en el futuro modelo de formación inicial de los profesores de educación secundaria.

El curso

El rápido crecimiento económico, las transformaciones sociales de los años setenta y la escasez de profesores en todos los niveles para atender las necesidades mínimas del sistema educativo español condujeron a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), dependientes de las universidades¹. La formación inicial de los profesores, llevada a cabo hasta entonces por la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio*, fue absorbida por estos institutos. A través de una serie de órdenes sobre las actividades docentes de los ICE, se determinó que esta formación pedagógica, junto con la titulación requerida, fuera requisito indispensable para acceder a los diversos cuerpos docentes². Sin embargo, en la práctica posterior, a partir de la *Ley General de Educación de 1970*, este certificado sólo ha sido exigido a los futuros profesores de bachillerato, en la actualidad profesores de educación de secundaria³.

El azar y una serie de circunstancias personales han hecho que un periodo importante de mi vida haya estado vinculado al origen, desarrollo y eminente final del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, el CAP. Hace ya más de tres décadas, mi deseo de dedicarme a la docencia de la filosofía en el bachillerato me llevó a realizar el CAP en el ICE de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso 1972-1973. Mis expectativas iniciales eran poder obtener unos conocimientos pedagógicos, principalmente didácticos, que no poseía. Hacia sólo un año que el CAP se había puesto en funcionamiento en dicho ICE y en aquel momento no era requisito indispensable para poder optar a una plaza de profesor de bachillerato. Curiosamente, algunas de las

críticas que los entonces alumnos del CAP efectuamos sobre el curso siguen estando vigentes después de treinta y cuatro años. El curso no cumplía las expectativas previstas, los módulos del ciclo teórico y práctico no guardaban conexión entre sí y las prácticas consistieron en una puntual visita turística a un instituto de bachillerato.

El desencanto por la formación inicial recibida para ser profesor de filosofía se acrecentó cuando, una vez adquirida la plaza de profesor de instituto, tuve que llevar a la práctica dichos conocimientos. Atribuí mi fracaso al desconocimiento psicológico del alumno de bachillerato, por lo que cursé los estudios de licenciatura en Psicología e intenté conocer más de cerca las diversas teorías en torno a la psicología del aprendizaje y de la adolescencia. Paralelamente, a través del Colegio de Licenciados y de los ICE de la Universidad de Barcelona y la Autónoma de Barcelona, entré en contacto con otros profesores y grupos de trabajo de filosofía, realicé una serie de cursillos sobre didáctica de la filosofía y participé en la elaboración y publicación de diversos materiales destinados a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

Durante estos años de docencia en el bachillerato he tenido la fortuna de estar rodeado de una serie de compañeros a los que siempre he admirado, al margen de su profesionalidad, por sus valores humanos, nobleza, generosidad y entrega en el trabajo. Ellos fueron los que, mientras estaba prestando servicios en el ICE de la Universidad de Barcelona, me invitaron el curso 1985-1986 a colaborar en la formación inicial y permanente de los profesores de educación secundaria.

La labor encomendada de dirigir el curso del CAP no resultó nada fácil. Como he indicado anteriormente, desde sus orígenes el CAP ha tenido que luchar en condiciones muy adversas contra su propia historia. Se dice que «el CAP nació muerto», aunque paradójicamente es el curso universitario con carácter de postgrado que más larga existencia ha tenido. Lo cierto es que ni el diseño inicial ni el contexto respondían a las expectativas sobre la forma-

ción inicial de los profesores de educación secundaria, entre otras razones porque el marco legal, como hemos indicado, al margen de que se fundamentaba en un modelo de transmisión excesivamente académico, carecía de la normativa necesaria para un eficaz desarrollo del curso. A pesar de ello, asumí el reto de intentar unos mínimos de calidad, mantener académicamente un nivel digno y una gestión administrativa lo más correcta posible. Asimismo, tras diversos años de estudios e investigaciones, el interés por el tema me llevó a analizar más en profundidad las causas de los fallos y de la insatisfacción del CAP⁴.

Las críticas

Desde sus inicios los cursos del CAP han sido blanco constante de críticas. Sin embargo, éstas no siempre han estado bien fundamentadas. Muchas de ellas no precisan si las carencias o errores son de un modelo concreto, del diseño o incluso del desarrollo del propio curso, lo que —en mi opinión— nunca llegó a realizarse tal como estaba previsto a través de las sucesivas órdenes y decretos. Por otra parte, es injusto evaluar del mismo modo la pluralidad de los ICE, los cursos, el profesorado, etc., pues las circunstancias de lugar y tiempo han sido muy diversas⁵. Del mismo modo, desde su constitución y en sucesivas reuniones de los ICE, el tema de la reforma o sustitución del CAP ha constituido en muchos momentos de la vida de los ICE la primera fuente de preocupación, la actividad que más energías ha absorbido y que más decepciones ha provocado.

No obstante, resulta evidente que el CAP no ha cumplido los objetivos por los que fue creado, entre otras razones, porque nunca se dotó al curso de los medios necesarios para su desarrollo. El CAP, diseñado como una reforma de la formación inicial de los profesores de educación secundaria desarrollada por la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio*, reproduce el modelo anterior, pero, además, recoge una serie de deficiencias que se fueron agravando con el transcurso del tiempo.

Algunas de las causas que han contribuido a la insatisfacción o desprestigio del CAP, que convendría evitar en el nuevo diseño de la formación inicial, son las siguientes:

- *Limitaciones financieras.* El CAP es un curso con carácter de postgrado que, en lugar de financiarse como tal, sólo se autofinancia con una tasa única que fija la Administración cada curso escolar y cuyo baremo no se corresponde con la subida anual del IPC. Probablemente sea el único caso de todo el sistema educativo español para una enseñanza que se considera básica y obligatoria. No hay que esforzarse demasiado para demostrar que un planteamiento correcto para el desarrollo del CAP tal como estaba previsto —es decir, de 300 horas (150 de ciclo teórico y 150 de ciclo de prácticas)— resulta económicamente inviable. De ahí que, para solucionar esta situación y paliar el déficit presupuestario que suponía el CAP, los ICE redujeron considerablemente el número de horas del curso⁶.
- *Infraestructura deficiente.* Tanto los recursos humanos como materiales han resultado insuficientes. Una gran parte de los ICE no dispone de personal administrativo propio ni siquiera de aulas, que cada año se han de contratar para poder impartir los cursos del CAP.
- *Profesorado inestable.* La participación del profesorado universitario, salvo excepciones, ha sido más bien escasa. El profesorado de didáctica y de prácticas del CAP se ha tenido que improvisar en la mayoría de los casos con profesores de educación secundaria en ejercicio, en gran medida autodidactas, profesorado inestable que cada año hay que contratar como colaborador del ICE.
- *Prácticas en los centros.* Las prácticas en centros de secundaria, a pesar de que son un elemento clave del curso, hasta el momento no han supuesto ningún compromiso serio para el centro ni para las Administraciones educativas. En general, se llevan a cabo gracias al voluntarismo y profesionalidad del profesor-tutor, que recibe el encargo personal de tutorizar a los alumnos del CAP en su

centro, pero sin que ello suponga ningún tipo de implicación por parte de la Administración ni del centro como tal. Temas como el de la responsabilidad civil de los alumnos en prácticas no están ni siquiera planteados.

• *Masificación del CAP.* El hecho de no existir ningún tipo de selección para la matrícula del CAP, el carácter obligatorio del curso para las oposiciones de profesores de educación secundaria, las dificultades del mercado laboral, la necesidad de hacer un currículum, etc., han dado lugar a la masificación de alumnos en algunas especialidades del CAP⁹.

• *Escaso reconocimiento administrativo del certificado.* La Orden 8 de julio de 1971 preveía diversos cursos del CAP para los profesores según los diferentes niveles de enseñanza para ejercer la docencia⁸. En la práctica, salvo excepciones, sólo ha sido un requisito para poder presentarse a los actuales concursos oposición para profesores de bachillerato o de educación secundaria, y han quedado exentos los alumnos que han impartido docencia durante un mínimo de dos cursos completos en un centro de educación secundaria reconocido, los licenciados en Pedagogía y, desde el año 1990, también los maestros. Asimismo, la «aptitud pedagógica» obtenida en el curso no se ha visto reconocida en las oposiciones de educación secundaria, basadas, casi exclusivamente, en demostrar los conocimientos científicos de la especialidad por la que concursa el alumno.

• *Escasa motivación del alumno del CAP.* La oferta de plazas docentes de secundaria ha disminuido considerablemente con respecto a otras épocas. Por esta razón, en algunas especialidades se respira un pesimismo laboral. Paradójicamente, muchos de estos alumnos no quieren cerrar su posible salida profesional y les interesa hacer el curso por la vía más breve y barata. Además, algunos cursan a su vez el último año de su licenciatura o son licenciados que trabajan, realizan tesis o actividades diversas y, en definitiva, cuyo objetivo prioritario, a veces único, es tener el CAP como requisito burocrático para poder optar a una plaza como profesor de secundaria.

Consideraciones Finales

Hace tiempo que se vienen realizando esfuerzos notables de mejora en la formación inicial. Ello se constata en los numerosos encuentros institucionales, intercambios, artículos de opinión y propuestas de experiencias alternativas al CAP⁹. Principalmente el debate sobre estas alternativas se ha centrado en dos enfoques: el modelo postgrado, formación inicial psicopedagógica tras los estudios de licenciatura; y el modelo pregrado, carrera completa y titulación exclusivamente profesionalizadora para la docencia¹⁰.

La propia Administración educativa ha ido experimentando y regulando diferentes propuestas alternativas: el Plan de Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Secundaria (FIPS), el Curso de Cualificación Pedagógica (CQP), el Título de Especialización Didáctica (TED), sin que ninguna de ellas hasta el momento haya logrado materializarse, principalmente debido a los diversos cambios políticos de gobierno. Por otro lado, si tenemos presente la Declaración de Bolonia y la convergencia europea de títulos universitarios prevista para antes del año 2010, parece obligado pensar que el modelo que tiene más posibilidades de ser aceptado definitivamente es el modelo postgrado, aunque su articulación pueda ser diferenciada y diversa. También se detecta un cierto apoyo a la posibilidad de que se establezcan modelos de formación alternativos, pero no es fácil que éstos sean, en sentido estricto, estudios de pregrado.

En cualquier caso, sea cual sea el modelo que al final logre imponerse, hay una serie de consideraciones que en mi opinión todavía no han sido bien resueltas por las diferentes propuestas alternativas al CAP, tales como los costes económicos, la diversidad de situaciones de alumnos en formación, la selección de alumnos, el profesorado y su adscripción departamental universitaria, la exigencia y reconocimiento y, sobre todo, el tema de las prácticas.

Las prácticas deben estar presentes en la formación del docente desde el principio del proceso, tal como se señala en la LOGSE, como

eje vertebrador del curso y no como un elemento final o meramente aplicativo¹¹. Sus contenidos han de establecerse en interacción constante con el currículum del alumno y han de conducir necesariamente a una estrecha relación entre la teoría y la práctica.

No podemos obviar, por último, la importancia de estructurar la formación del profesorado en las diversas etapas que comporta la introducción gradual a la carrera docente. Todo cambio de la enseñanza, sea estructural o curricular, deberá fundamentarse y coordinarse no sólo a través de la adecuada formación inicial, sino también permanente. Se deberá englobar en un todo continuo la formación inicial y la formación permanente, y este proceso continuo tendrá que ser asumido por todas las instituciones dirigidas a tal fin; sólo así podrá lograrse que la formación del profesorado de educación secundaria no se convierta en un perfeccionamiento teórico, individual y aislado, y que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente, en el centro de formación y en la mejora cualitativa de todo el sistema educativo.

¿HEMOS HABLADO DE...?

- Formación y desarrollo profesional del profesorado.
- Formación inicial.
- Formación permanente.

Notes

1. Decreto 1678 de 24 de julio de 1969. Artículo segundo. BOE de 15 de agosto de 1969. Las principales funciones asignadas a los ICE fueron las siguientes: «a) la formación pedagógica de los universitarios, tanto en la etapa previa de su incorporación a la enseñanza, como en el ulterior perfeccionamiento del profesorado en ejercicio; b) la investigación activa en el terreno de las ciencias de la educación; c) el servicio de asesoramiento técnico en los problemas educativos, ya en su aspecto estrictamente pedagógico, ya en la temática social, económica o situada genéricamente en el campo de las ciencias de la educación».
2. Cfr. Órdenes 14 de julio de 1971 (BOE 24 julio 1971) y de 8 de julio de 1971 (BOE 12 de agosto de 1971).
3. Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 (BOE 6 de agosto de 1970).

4. Cfr. GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J.M. (1996): *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universitat de Barcelona.

5. Informe sobre la organización del CAP en los diversos ICE, realizado por el *Servei de Formació Permanent de la Universitat de València*. Abril 1993.

6. Durante el curso escolar 1984-1985 se regularon administrativamente las tasas académicas del CAP. Éstas resultaron ser económicamente inviables, por lo que los ICE de Cataluña redujeron las 300 horas inicialmente previstas a un total de 150 horas.

7. Por ejemplo, en el ICE de la Universitat de Barcelona, en el CAP de Geografía e Historia se matriculan cada año una media de 400 a 500 alumnos.

8. Orden 8 de julio de 1971. BOE de 12 de agosto de 1971.

9. La bibliografía en torno al tema es muy abundante. En las actas de los congresos celebrados sobre formación del profesorado, se recogen artículos muy diversos sobre la formación inicial de los profesores de secundaria y en concreto sobre el CAP. Al respecto pueden consultarse entre otros:

FERNÁNDEZ, M.; MORAL, C.: *Actas del II Congreso de Formación del Profesorado. Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma: los retos profesionales de una nueva etapa*. Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario. Granada. 1998

MENESES, J.A.; LARA, F. (coords.): *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. 20-22 de marzo de 1991. Universidad de Valladolid. 1991.

ZABALZA, M.A. (coord.): «La formación práctica de los profesores», en *Actas del II Simposio sobre Prácticas Escolares*. Poio (Pontevedra). ICE de la Universidad de Santiago. 1989.

10. Cfr. GRUPO XV. Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión n.º xv al Consejo de Universidades. Madrid. MEC. 1988.

11. Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. BOE 9 de noviembre de 1995.

Chema Gutiérrez
 Universitat de Barcelona
 IES Joan d'Àustria de Barcelona

jgutierrez@ccma.net

**Conferencia impartida por
el Prof. Felice Rizzi y la Prof. Stefania Gandolfi,
de la Facultad de Ciencia de la Formación,
de la Universidad de Turín, Italia**

Anfiteatro "Enrique José Varona" de la Universidad de La Habana, 6 de abril de 1999

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI.

1.- Las políticas educativas

El informe de Delors sostiene que las problemáticas a afrontar en el siglo XXI atañen, sobretudo, a las tensiones entre lo global y lo local, lo universal y lo singular, entre lo tradicional y lo moderno, entre el largo y breve término, entre el extraordinario desarrollo del conocimiento y la capacidad de asimilación del hombre, y entre las dimensiones materiales y espirituales.

Se trata de tensiones y no de contraposiciones, tensiones hacia proyectos que unifican dialécticamente múltiples instancias legítimas, que conjugan los diversos derechos de la persona, sobretudo los derechos a la educación, al trabajo y a la participación, y actualizan el concepto de educación permanente para poder "conciliar la competición que estimula, la cooperación que consolida y la solidaridad que unifica".

La tensión entre dimensiones materiales y espirituales comporta una revisión de las finalidades confiadas a la educación que han privilegiado hasta ahora, el aspecto cognoscitivo e instructivo respecto al educativo. Hay que reafirmar el derecho a la educación en valores y "asegurar la unidad de la vida espiritual de las jóvenes generaciones y evitarles la laceración del espíritu del que sufren actualmente. Se hace cada vez más importante hacer una distinción entre diversidad y desorden, entre individualización de la cultura y pérdida del sentido de los valores, entre acontecimientos portadores de futuro y excentricidad o entre innovación y desviación o anomalía".

El redescubrimiento de las dimensiones éticas y culturales de la educación ofrece la posibilidad de comprender, de una parte, las riquezas de las singularidades de las personas y, de la otra, la complejidad de las historias de los pueblos en la perenne búsqueda de equilibrios estables. Pero se necesita comenzar "a comprenderse a sí mismo, en esta especie de viaje interior caracterizado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica".

Las dificultades surgen cuando ante las muchas concepciones del hombre no se logra encontrar una idea común, un fundamento sobre el cual injertar algunos derechos aceptados por todos, individuos, pueblos y estados que se consideren irrenunciables: "una expresión de lo humano universal, insertada en la realidad concreta por encima de los diferentes contextos nacionales, sociales y culturales".

Se trata de buscar un consenso que recoge las instancias de las diversas doctrinas, que se ponen a la escucha de las culturas y que construye una nueva ciudadanía. "El gran problema de la democracia, siempre abierto y nunca adecuadamente resuelto, es el de llevar a cabo en la solidaridad, la libertad y la igualdad, si es verdad que siempre la libertad lleva a la desigualdad y la igualdad limita la libertad".

Libertad e igualdad, pero no en abstracto, sino referidas a sociedades caracterizadas por el pluralismo de ideas, de religiones, de asociaciones, de movimientos políticos. En el crisol de las fuerzas que obran en la actualidad, va puesto al centro también el otro ideal perseguido por la revolución francesa: la fraternidad, hoy expresado mejor con el término solidaridad. Es la solidaridad el elemento que conjuga libertad e igualdad, que evita los excesos de ambas y que reconoce a todos los seres humanos todos sus derechos, comenzando por el derecho a la participación y toma de decisiones. No es, pues, admisible que algunas personas sustituyan a otras personas en las decisiones, y que algunas naciones decidan los destinos de otras.

2.- Educación intercultural

Nuestro modelo de desarrollo tiene sus reglas gramaticales que privilegian la causalidad instrumental (el como) respecto a la causalidad eficiente (el por qué) y presuponen una "ruptura epistemológica entre los fenómenos naturales o sociales, que se piensan sometidos a un conjunto de leyes y los fenómenos espirituales o mágicos (que derivan de la voluntad de seres sobrenaturales), ya que la razón occidental se afirma separando lo sacro de lo profano, la trascendencia de los acontecimientos, pretendiendo conformar la sociedad fuera de garantías metasociales."

El hombre debe saber mirar más allá de la gramática conocida por él y saber captar que no sólo pueden existir otras gramáticas en el interior de un sistema, sino también que cada civilización traduce el ser en el espacio y en el tiempo con connotaciones originales. Desarrollo no es, por lo tanto, el conjunto de articulaciones al interno de un único sistema, sino que es reconocer que el ser está estructurado de modo pluralista y que el otro es en sí mismo un sistema. Las dinámicas de las relaciones "*al plural*" son complejas y abarcan las valencias de la diferencia, de la variedad y de la diversidad.

La pluralidad de la diferencia es la conciencia de la multiplicidad, es el reconocimiento efectivo de que estamos cada uno con las manos puestas en las manos del otro: es la dimensión de la cantidad; la pluralidad de la variedad es la pluriformidad, es el darse cuenta que existen distintas interpretaciones religiosas, sociales y políticas dentro de una comunidad: es la dimensión de la calidad. La pluralidad de la diversidad es la respuesta a la exigencia de una unidad entre múltiples sistemas, es la búsqueda de una armonía que podría parecer inalcanzable. ¿Es posible de hecho conjugar dos o más sistemas que responden a finalidades específicas y que comunican con lenguaje propio? ¿Es posible construir una sintaxis "transversal" que utilice gramáticas distintas?

El pluralismo es la experiencia entre múltiples "tú"; es el sufrir con otras instancias, es la esperanza del dolor de la parturienta y de algo nuevo que se quiere construir. Una cosa es el "tú" del grupo de pertenencia, de tu cultura, de tu nación; otra cosa es el "tú" de otra cultura y de otro pueblo. Es como pasar de la pluriformidad al pluralismo; del vivir en una familia cultural marcada por rasgos antropológicos e históricos específicos, al vivir en el horizonte del género humano y en la perspectiva de ser "ciudadanos del mundo".

Asumir el pluralismo significa afirmar el derecho de la persona, del yo y del tú, del nosotros y del de ustedes; adonde el derecho se junta con el deber de la solidaridad y de la cooperación. Se trata de un proyecto de educación que parte de la familia, se amplía en el grupo que conforma el aula que llega después al Instituto, al barrio, al municipio, a los diversos ámbitos de la vida social y se extiende dentro de relaciones de transformación mutua, a las demás comunidades nacionales de Europa, de Asia, de Africa y de América Latina.

Interculturalidad significa interacción, intercambio, reciprocidad, solidaridad. Y no se trata de una integración que empareja y gradualmente se traga la diversidad dentro del embudo de un modelo único, sino más bien descubre y valora los rasgos de la matriz ontológica de la persona; no se trata de proclamar una diferencia, sino más bien de buscar continuamente los aspectos parecidos dentro de la diversidad.

Interculturalidad, por lo tanto, no es solamente legitimar las culturas, sino hacer referencia a valores comunes bajo pena de esclavizar al hombre, reducirlo a un engranaje de tecnoestructura productiva y social. Se trata de superar los viejos conceptos de laicidad, que separan, dividen y aíslan las problemáticas religiosas en el comportamiento privado, sino más bien, de promover todas las diversidades culturales, incluyendo las que hacen explícita referencia a los valores trascendentes.

"Si la laicidad se basa en la diferencia, ella se inscribe en una lógica de oposición y de afirmación respecto a uno o más sistemas. Ella se reduce entonces a una norma y a una ideología.

El estudioso Camilleri define las líneas actuales de la laicidad como mediocres. "Digo mediocres porque educan a la juventud hacia una democracia desconfiada, es decir, hacia una situación donde la coexistencia de las diversidades de ideas no es posible sino al precio que ellas sean silenciadas. Para la pedagogía intercultural, sin embargo, (...) los ciudadanos del mañana serán formados, desde su infancia, hacia la democracia confiada, donde será posible la expresión contradictoria de puntos de vistas, porque habrán sido interiorizadas conductas profundas de respeto mutuo (...): esa será la nueva laicidad".

3.- Globalización y solidaridad

La globalización está generando profundos cambios en el ámbito más amplio de la organización social. Las luchas por la defensa de las identidades culturales toman a menudo formas de agresión violenta generando reacciones que "se podrían llamar de esquizofrenia social y sentimientos de soledad y de tristeza individual, en un

mundo más antagónico, más injusto y más dividido".

La segmentación de los países y de las sociedades hacen surgir tres tipos de actores: los **globalizadores**, que poseen el conjunto de los capitales, de los recursos, de los conocimientos y el monopolio de las informaciones; los **globalizados**, trabajadores y consumidores que tienen escasos y superficiales conocimientos; y los **excluidos**, que no tienen acceso a los conocimientos, ninguna importancia como consumidores y tienen un papel insignificante en la producción.

En lo concerniente a los efectos de la globalización en la educación, se manifiestan dos fenómenos contrastantes: de un lado el sector de la educación, caracterizado por una fuerte inercia, y del otro lado, la transformación de los sectores de las finanzas, de los transportes, de la producción, de los comercios que, sobretudo a causa de los mercados de las bolsas, genera efectos desastrosos en los sectores de la educación de los países más pobres.

La educación no puede, evidentemente, ser considerada un aspecto marginal de la compleja realidad social y "dejarse sumergir por los flujos de información, más o menos efímera, que invaden los espacios públicos y privados".... sino que debe proporcionar los mapas de un mundo complejo y continuamente agitado y la brújula que permite navegarlo".

La globalización puede hacer entrever a los futuros ciudadanos, las fronteras de los estados no más como barreras y compuertas, sino como pasajes, como intercambios en la reciprocidad. De este modo, la toma de conciencia de la multicultural se difunde, se acepta y se entrelaza en los tejidos de la futura sociedad intercultural. Le toca a los políticos de la planificación de la educación delinear finalidades y orientaciones educativas que vayan en esta dirección, proponiendo un camino articulado en etapas de proyectos que deberían prever:

- Elaborar decisiones (planificación)
- Asumir decisiones (medidas políticas)
- Aplicar decisiones (gestiones)
- Evaluar resultados.

La primacía pertenece a las finalidades, al sistema de los valores, a la concepción del hombre y de la educación como síntesis de la realidad individual y social, de nacionalidad e internacionalidad, como desarrollo integral de todas las dimensiones humanas: culturales, económicas, civiles, estéticas y religiosas.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO ha propuesto que la misión educativa se organice alrededor de cuatro pilares: *aprender a conocer* adquiriendo los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer* para poder transformar el ambiente, *aprender a vivir juntos* con el fin de participar y cooperar con los otros y *a aprender a ser*, es decir como desarrollo completo del hombre en sus expresiones y compromisos personales y sociales.

Las políticas educativas por lo tanto deben dirigirse a la emancipación del hombre frente a las actividades estereotipadas y previsibles, y al desarrollo del espíritu de iniciativa, de la imaginación y de la creatividad.

Por lo tanto, la pregunta de fondo para todas las políticas permanece siempre: ¿qué tipo de sociedad, qué tipo de desarrollo? Para el futuro, según Harman, se prevén dos tipos de desarrollo que van en direcciones opuestas:

- 1.- Una sociedad post industrial, cuyo factor determinante será la evolución continua de la tecnología;
- 2.- Una sociedad centrada en la persona, en la cual a través de procesos de ruptura, surgirán nuevos valores humanísticos o post económicos.

El futuro no será marcado por procesos programados de evolución pacífica, sino por continuas negociaciones y conversaciones que tiendan a construir equilibrios parciales: dependerá de nosotros, y sólo de nosotros, el escoger. Una cosa de hecho es proteger los Terceros Mundos, rodearlos de asistencia y en algunos casos protegerlos con fuerzas armadas, llamadas así de paz; otra cosa es transformar la conflictualidad en tensiones unitivas, ensanchar el entramado de los tejidos sociales, dar espacio a los otros y reconstruir juntos los nuevos tejidos: *un Primer y Unico mundo para todos*.

Los desafíos de la globalización hay que acogerlos en sus valencias positivas, hacia una nueva visión global "de la solidaridad que prevea un desarrollo integral y sostenible de la sociedad, capaz de consentir a cada miembro suyo que realicen sus propias potencialidades.

La educación debe saber volver a adquirir una función primaria, entrando más en la realidad de las problemáticas sociales y políticas.

En la futura sociedad intercultural, junto a las dimensiones de la territorialidad, tomará siempre más espacios la dimensión cultural, producto de la convivencia de las distintas comunidades y serán éstas nuevas comunidades "los actores principales de todas las responsabilidades que constituyen la sociedad civil" fundada sobre principios de subsidiariedad y de federalismo personal.

Las políticas educativas exigen, por lo tanto, una nueva filosofía del Estado en las relaciones con la sociedad civil. Una presencia fuerte del Estado tiende a fortalecer los poderes y los mecanismos ya operantes, teniendo como objetivo la homogeneidad. Una presencia fuerte de la sociedad tiende a ensanchar los espacios de participación para dar lugar a los nuevos que llegan y para programar la futura sociedad. Sin duda el problema no puede ser afrontado separadamente, ni tampoco absorbido por mandato de uno de los dos.

El Estado no puede quitar la responsabilizar a la sociedad, ni la sociedad puede responder simplemente con slogans solidarios, dejándolo todo el peso de la tarea a cargo del Estado.

La solución, en el respeto de la subsidiaridad de los poderes, concierne ya sea al Estado, el cual debe proponer una política de orientación nacional y de cooperación internacional que toque los nudos de los problemas del desarrollo; ya sea a la sociedad civil que debe comprometerse con actos concretos de solidaridad coordinando energías, competencias y roles, y superando lo se podría llamar "ghettos de solidarismo" donde se encierran algunos sectores que brindan servicios y los autoadministran desarraigados de una estrategia eficaz de cambio de las estructuras.

El desafío de la educación consiste en saber expresar un "sistema educativo inscrito en una política de conjunto coherente, donde lo económico, lo jurídico, lo político y lo social miran al mismo objetivo: la igualdad de las oportunidades para los individuos y las comunidades. La igualdad no se alcanza sólo mediante la educación, pero sin la educación no se alcanzará jamás la igualdad".

El futuro se puede definir como "globalización en la solidaridad"; la globalidad es al mismo tiempo la integralidad del ser humano como individuo y la voluntad de reformas estructurales que inciden profundamente en las estructuras de las sociedades y en las relaciones entre los pueblos; es la lógica conjunta de lo cercano y lo lejano; es el ser clarividente sin perder de vista lo cotidiano. La perspectiva de la globalidad radica en la pedagogía de la cooperación que unifica recursos, energías y competencias, y favorece el encuentro y la fecundación entre el hombre en su ser profundo, "el hombre antropológico" que expresa lo vivido de su identidad personal, y "el hombre de las antenas" que entra en comunicación con los demás para construir juntos la sociedad de las diversidades: es partir de la unicidad de la persona para construir la unidad con los demás.

4.- Las paradojas de la Universidad en el tercer milenio

El tercer milenio, al cual nos estamos acercando, nos presenta un conjunto de promesas y de amenazas. Promesas de progreso en la tecnología, en las comunicaciones, en la investigación científica, etc., y amenazas ligadas a la balcanización, al tribalismo, al sectarismo, al desequilibrio siempre más marcado entre norte y sur. Pero si el equilibrio entre promesas y amenazas es preocupante, una certeza irrefutable nos viene de la importancia del saber: un saber adquirido, actualizado, experimentado, compartido, aplicado, un saber siempre referido a los valores y a las obligaciones éticas que le son implícitas. Y el saber es la misión esencial de la universidad.

Las universidades son sistemas complejos que interaccionan con las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales de sus ambientes locales y nacional (medio ambiente) y cada vez más del ambiente regional e internacional (macro ambiente) de los cuales, a su vez, están influenciadas y hacia ellos pueden y deben hacer pesar su rol.

Estos ambientes, en rápida transformación, son atravesados por fenómenos de mundialización, regionalización, democratización, masificación, delocalización,

marginalización, fragmentación y tecnificación, que ponen muchos desafíos a las universidades, sobre todo en su compromiso de transformación social.

Un primer desafío consiste en la mundialización de la economía. Al lado de las multinacionales y de las holding financieras, cada vez con más tentáculos y menos control, la economía asiste a una multiplicación de pequeñas y medianas empresas que caracterizan la economía informal y que, en muchos países se sobreponen o al menos interfieren con una economía planificada.

El nacimiento de estas empresas, ligado a exigencias más financieras que económicas, por un lado, causa desempleo y una restructuración siempre más fuerte del personal que tiene que ser funcional para las ventajas financieras y, por otro lado, favorece iniciativas de "aproximaciones de vivir o sobrevivir fundamentadas en "el resolver". En este contexto informal se desarrolla casi toda la formación técnica y profesional en un gran número de países".

Un segundo desafío se refiere a la inmigración de la fuerza trabajadora, consecuencia de la delocalización de las empresas. Si antes era la mano de obra que se movilizaba hacia lugares en los cuales estaban instaladas las empresas, ahora el fenómeno es inverso: son las empresas de los países ricos las que se instalan donde hay mano de obra barata. Pero ellas prefieren llevarse su propio personal, formado en universidades occidentales, que hablen la misma lengua, tengan la misma cultura y los mismos valores, etc., más bien que contratar intelectuales locales aunque estén bien preparados en universidades extranjeras. Eso aumenta la fuga de cerebros hacia los países del norte (se estima alrededor de 750 000).

Un tercer desafío se refiere al problema demográfico que aumenta la demanda educativa por dos motivos contrapuestos: una demografía en crecimiento en los países del sur y la otra decreciente en el norte, donde coexisten el envejecimiento de la población, la prolongación de la escolaridad y un ingreso siempre más tardío en el campo de trabajo. La prolongación de la escolaridad tiene una doble motivación: "la dificultad de encontrar un trabajo sin un nivel mínimo de instrucción y la voluntad de los gobiernos de mantener a los jóvenes en la escuela para disminuir los efectos del desempleo". Por un lado hay una masa de jóvenes *sin adolescencia*, obligados a un trabajo inhumano de menores, por otro lado están los jóvenes con una *adolescencia prolongada* sin perspectiva laboral y en la búsqueda, muy a menudo, de paraísos artificiales.

Otro desafío es el problema cultural. Al lado de la mundialización y la internacionalización de la cultura existe un deseo exasperado de defensa de la propia identidad cultural.

Los cambios que sacuden al mundo son por lo tanto complejos y exigen una lucha y un compromiso contra cada forma de dualismo (entre continentes, entre regiones, comunidades, clases sociales, etc.). La Universidad, entonces, en cuanto *comunidad de saber* ¿ será capaz de cumplir su tarea?

La Conferencia mundial sobre enseñanza superior organizada por la UNESCO en París en octubre pasado, quiso darle relevancia a estos desafíos que involucran a

Gobiernos y a Organizaciones sociales, socios a título completo de la Universidad, en un proceso de renovación. La Universidad debe por lo tanto comprender e interpretar la complejidad social, interpelar la misma "cultura universitaria", las relaciones actuales entre profesores y estudiantes y volver a pensar en los programas en función de lo que los estudiantes deben saber y no en función de lo que los profesores "saben" o "creen saber". Es esta misma cultura que ha creado un sistema perverso que amenaza la sobrevivencia de las universidades: un sistema concebido y dominado por administradores, por estructuras burocráticas que tratan a una institución, encargada de difundir y hacer progresar el conocimiento, con la misma lógica de una empresa.

La primera paradoja para la Universidad del siglo XXI es el hecho de que a pesar de las incertidumbres ligadas al mundo del trabajo, se va siempre más hacia una masificación de la Universidad y al mismo tiempo a una reducción de los recursos financieros, materiales y humanos que a ella se dedican.

La demanda individual y social es la fuerza principal que empuja hacia una universalización de la entrada. Pero esta masificación, sin un aumento proporcional de los recursos, provoca continuos fracasos. ¿Acaso el dilema de la Universidad es ofrecer una formación a la mayor cantidad de personas para aumentar el nivel global de educación o es reforzar los mecanismos de selección? Las políticas de los Estados de casi todos los países piden un aumento del nivel, no obstante el desempleo de los graduados. En muchos países del sur la licenciatura era un título obligatorio para entrar en la administración pública, pero las políticas de ajuste estructural han cambiado esta tendencia.

Es una crisis estructural, degenerada fácilmente en crisis filosófica porque, en algunos casos, se ha llegado hasta a una masificación de la Universidad, convertida en el receptáculo automático de los graduados donde "la cultura de la excelencia era sacrificada en aras de la abundancia y el culto de la mediocridad se convertía en una regla implícita".

Para poder enfrentar el creciente número de estudiantes y la consecuente complejidad y diversidad de las instituciones universitarias, garantizando a la vez eficiencia, eficacia y nivel de la enseñanza y de la investigación, es necesario redefinir objetivos y funciones manteniendo un equilibrio entre la expansión cuantitativa y el nivel científico de la enseñanza.

La segunda paradoja se refiere al rol del Estado. Un Estado ausente, que huye, que no respeta los compromisos tomados y que vive a cortos plazos, con una gestión diaria, que reacciona a los acontecimientos; un Estado incapaz de planificar, no favorece ni el desarrollo ni el proyecto cultural y social de la Universidad. Con demasiada frecuencia la política de los gobiernos ha hecho añicos los polos regionales de enseñanza y de investigación a favor de las micro-universidades en las que cada país tenía la ilusión de formar sus propios cuadros. Esto ha creado situaciones límites, oscilantes entre "una vivencia que cada vez más está perdiendo sentido y una democratización todavía incierta, entre una cotidianidad hostil a la libertad académica y una apertura llena de promesa en el campo empresarial,

favoreciendo el replegarse del cuerpo de profesores desembocando en un cuerpo de insignificantes funcionarios académicos, patrióticamente comprometido y en una confiscación escandalosa de la autonomía de la Universidad".

La tercera paradoja es la necesidad de internacionalización y al mismo tiempo, de contextualización.

La universalidad ha caracterizado desde siempre los métodos de investigación y la orientación intelectual de las universidades. Pero una institución universitaria debe mirar contemporáneamente a la continuidad y al cambio, a la comunidad de ideas y a la diversidad de metodologías para ayudar a las personas, no sólo a saber, sino también a esclarecer cómo cada uno de nosotros es, al mismo tiempo, *uno y más que uno*.

A menudo la historia ha sido marcada por la lógica integracionista de grupos dominantes que han organizado los Estados partiendo de su propia cultura. Ahora hay un movimiento inverso: muchos pueblos reaccionan hacia una unidad político-cultural impuesta desde arriba. Se trata de una reacción que algunos investigadores definen como post-moderna. En efecto el mundo post-moderno subraya con énfasis la diversidad en contra de la unidad, el relativismo en contra del absolutismo. Los Estados se desmoronan y se destrozan también a causa de los pueblos estrangulados en su identidad cultural. "El deber sagrado de la humanidad es aquel de conservar los dos términos igualmente presente en la mente, de no perder de vista al uno en ventaja exclusiva del otro: de mirarse en un particularismo ciego que tiende a atribuir el privilegio de la humanidad a una raza, a una cultura o a una sociedad; pero también de no olvidar que ninguna fracción de la humanidad dispone de fórmulas aplicables al conjunto y que una humanidad confundida en un género de vida único es inconcebible, porque sería una humanidad momificada".

Por lo tanto la meta a la cual dirigirse es una universidad en continuo cambio, radicada en su propia región, que se esfuerza por ver más allá de los horizontes y se hace ventana abierta, capaz de permitir a su país una acceso al patrimonio científico común. Este enraizamiento local y regional, esta simbiosis con el ambiente económico, social y cultural y esta apertura constituyen la identidad de su misión.

Una cuarta paradoja se refiere a la investigación. Ella es una de las tres misiones fundamentales de la Universidad. La actividad de investigación es necesaria a la vida misma de la Universidad. A través de ella, la Universidad puede educar los comportamientos, las interpretaciones valutativas que se refieren a la cultura y despertar el interés y la sensibilidad cultural de las personas en formación.

Cultura e investigación científica no tienen que estar influenciadas por las orientaciones políticas y económicas de los Estados. Ellas son prerrogativas de las universidades y hacen de la Universidad una estructura autónoma y libre de ejercer su inteligencia, su creatividad al servicio de la cultura, defendiéndose de una politización social. La autonomía es un elemento clave de las instituciones de la enseñanza superior; ella presupone un equilibrio difícil entre la urgencia de responder a las necesidades de la sociedad y contemporáneamente satisfacer las

necesidades internas propias de la institución como, por ejemplo, la libertad de enseñanza. Por una parte la Universidad no puede adaptarse completamente a las exigencias de la sociedad, trátase de la formación de recursos humanos o de la difusión del saber; por otro lado, ella no puede permitir que sus miembros trabajen sin hacerse cargo de las necesidades de esta sociedad.

La Universidad no puede replegarse sobre lo existente, ella tiene que producir conocimientos, puntualizar nuevas reflexiones, potenciar la educación, funcionar como una brújula social que lanza desafíos educativos a la sociedad y que de ella recoge los desafíos para dar contribuciones en el campo social, político y cultural. En la medida en que un sistema universitario forma ciudadanos políticamente conscientes, dotados de un fuerte sentimiento de identidad nacional, que se interesan y que participan en la vida política de su país, que regeneran la sociedad civil alrededor de los principios fundamentales del espacio público de la educación y de sus actores, entonces se puede decir que la Universidad ha contribuido al desarrollo económico y social del país.

La universidad, a través de sus actividades, debe saber reafirmar que "la integridad es la exigencia, la excelencia la norma, la racionalidad el medio, la comunidad el contexto, la apertura de espíritu la base de sus relaciones y la responsabilidad la obligación sobre las cuales se fundamentan su existencia y de los cuales el saber es una función".

Su eficacia en el tercer milenio dependerá, ya sea del modo en que sabrá defender y reafirmar sus valores, como de las respuestas innovadoras que sabrá dar a los retos sociales.

Ha llegado el tiempo para la Universidad y para la sociedad de reforzar el *contrato social* que las une y que pide a todos sus respectivos actores saber actuar juntos para realizar objetivos comunes.

Stefania Gandolfi, docente de Educación Comparada
Felice Rizzi, docente de Pedagogía General

Facultad de Ciencias de la Formación
Universidad de Turín, Italia

DOCUMENT 3

FABRICIO CAIVANO. EL 'TITANIC' EDUCATIU.

• Només la conjura de milers de docents permet apostar pel futur de l'educació escolar

Els docents ressusciten el setembre. Però al juliol, els més compromesos, es conjuren per proposar canvis, repensar el seu complicat ofici i dir-li a la societat que existeixen i que són una peça important del tan esbombat canvi social. Broten amb la calor, per tot arreu, les escoles d'estiu. La de Barcelona, la pionera i més veterana, la de Rosa Sensat, ha comptat amb poc menys d'un miler de participants; i aquest any, com el 1975, han elaborat un document propositiu que serà un referent, en aquests pròxims anys, per a la transformació del sistema educatiu; com ho va ser el que van elaborar el 1976, al segle passat. És la conjura dels savis, gent que dedica dies de vacances a aquestes ocupacions; per cert, no retribuïdes.

Es proposen -- ens proposen -- una cosa de summa importància: transformar l'escola, posar-la al dia i de cara al futur. En suma, una nova manera de "fer escola". Canviar els vells mètodes inclou, al meu parer, canviar alguns pressupòsits de l'encara anomenada "nova escola".

Ens proposen que també nosaltres modifiquem les institucions socials, les responsabilitats de les famílies en les seves relacions amb l'escola. Cada vegada més els docents han de partir del que en podríem dir *educació zero*, perquè es veuen obligats a ensenyar una sèrie d'hàbits elementals que suposadament haurien de ser apresos dins de l'àmbit familiar. Hàbits bàsics, ineludibles: estar-se asseguts, no cridar ni barallar-se, escoltar, esforçar-se i acceptar la ineludible ració de sentit comú, de límits i inhibicions per poder acomodar-se a les convencions i regles de l'escola, el lloc on hauran d'estar uns anys.

En un clima així no hi ha qui pugui articular, raonablement, aprenentatges instrumentals i, menys encara, conductes necessàries i valors cívics i individuals.

PRENGUEM el tema de la violència en algunes aules. És absolutament preocupant que als centres escolars, que haurien de ser l'espai per a la raó i la convivència, s'hi imposi la força i la conflictivitat. Cada cop són més les notícies --mediàticament impactants-- d'episodis conflictius més o menys alarmants a les aules. Situacions minoritàries, però alarmants pel que suposen de pèrdua d'autoritat del professorat, de rebuig dels processos d'aprenentatge, d'agressions contra els febles i fins i tot contra el professorat o de conductes que són directament delictives. Això explica la inflació del malestar docent i de baixes per estrès i depressió en tots els nivells, potser amb la interessant excepció de l'infantil.

Sembla com si els valors i les conductes que s'aprenen fora de l'escola, fossin ja tant formatives o més que la llarga i complexa vida escolar. Hi ha poques anàlisis fetes sobre les nombroses experiències d'oci preadolescent i juvenil; aquests ritus ineludibles per "ser gran"; aquesta trinitat ritual de precocitat sexual, alcohol i drogues, legals o no; de la compulsiva banalització de tot, al capdavant com molts adults. En l'anonimat de la nit i el caliu de la massa, s'anul·len els límits, s'impulsa un procés creixent de transgressió dels hàbits i dels mecanismes apresos --almenys formalment-- en la seva socialització familiar i escolar. Els models a admirar són la implacable doctrina catòdica de la infratelevisió, la seva banal megaporqueria, les seves formes i maneres, arquetips de mediocritat i ignorància, models molt eficaços i que, psicològicament i simbòlicament, configuren un perfil educatiu frontaïment contradictori amb el clima necessari per aprendre i aprendre a ser.

Són pràctiques molt esteses que podem qualificar de devoradores de temps, de sentit, d'autonomia i sensibilitat. Encesos per l'explosió d'hormones i la fam d'experiències d'adrenalina, il·luminats per la seva comunió gregària basada en arquetips impresentables d'un parell de mentides ideològiques i polítiques, maquillades com *la veritat*. Es desprèn de tot plegat que l'agressió i la violència siguin la via divertida a una vida sense projecte vital ni sentit, resultat d'una *deseducació* accelerada i precoç.

L'EDUCACIÓ es troba en un punt zero i avui és gairebé impossible realitzar, mitjançant ella, l'antiga i acreditada idea il·lustrada de l'escolarització com a via real a la cultura individual i a aquella gran escola d'ordenament cívica que és la democràcia. Molts ciutadans, davant d'aquest panorama (que aquí hem simplificat) demanen mà dura, es manifesten fins i tot sota pal·li i exigeixen la tornada cap als valors immutables, a la trama de l'escola tradicional, que tenia com a simplista sentència central aquella de *la lletra per la sang entra*. ¿És possible fer en aquest clima social ciutadans il·lustrats i responsables? Jo no ho creuria si no fos per tots aquests milers d'ensenyants que, aguantant la calorada que fa aquest juliol, estan reunits per reflexionar ja sobre els deures del setembre.

(Article publicat a **El Periódico** el 16/07/2005)

DOCUMENT 4

QUINES CIÈNCIES SOCIALS?

- Qui parla i de què es parla als llibres de Ciències socials?
- Quins efectes tenen aquests continguts sobre el nostre alumnat?

Mentre la LOGSE marca com a objectiu la formació integral de les persones i assenyala que l'educació ha d'ajudar a superar les desigualtats socials (per raó de sexe, ètnia, classe, edat...), els llibres de text continuen tenint com a referent la visió més acadèmica de les disciplines que treballen. Sota la suposada objectivitat d'aquestes disciplines s'ofereix una visió limitada del passat històric i de la societat actual.

Es tria com a objecte d'estudi l'esfera pública i els seus protagonistes, que són una minoria de la població, passen a ser el referent de tota la humanitat. Els valors i actuacions d'aquests personatges públics (competitivitat, domini territorial, explotació...) es presenten com a model a seguir per l'alumnat, ja que són els considerats, oficialment, com els agents de canvi social. D'aquest discurs històric, resten marginats o són tractats de manera tangencial escenaris com l'àmbit domèstic amb els seus protagonistes i la seva quotidianitat, ja que es consideren no significatius per al desenvolupament social i econòmic.

Pensareu que no és del tot certa aquesta anàlisi que fem, que normalment s'afegeix un apartat sobre la situació de les dones, o sobre minories oprimides. És veritat, però fixeu-vos que quan apareixen és per a il·lustrar la seva subordinació o denunciar la discriminació que pateixen. El perill d'això és que es dona una visió victimista que pensem que produeix efectes no desitjats, com, per exemple, la naturalització de les relacions jerarquitzades, l'atribució de passivitat i l'acceptació de la subordinació.

Ja s'han realitzat nombrosos estudis sobre l'absència/presència de les dones en els materials de Ciències Socials a la Secundària. *Del silenci a la paraula*(1), que és un dels més complets, arriba a les següents conclusions:

- l'acció de les dones en el desenvolupament de la humanitat és neutra o nul·la.
- si una dona vol destacar en la societat ha d'assumir un model de conducta masculí.
- les pautes de comportament masculí són més valorades per la societat
- la principal funció social de les dones és la de mares i esposes. Secundàriament les dones poden accedir a un altra tipus d'activitat, sempre que sigui compatible amb la cura de les criatures i del marit.

Aquests models de passivitat, marginalitat i debilitat es contradiuen amb la realitat (que és molt més complexa i rica) i les expectatives de les alumnes que tenim a classe. Aquests models els hi resulten estranys ja que no els hi oferint genealogies amb les que identificar-se i que les ajudin a trobar la seva pròpia identitat i el seu lloc al món.

Als nois se'ls reforça l'arquetipus viril amb les insuficiències (ara que s'està parlant tant de la intel·ligència emocional) i deformacions que comporta. El missatge cap a ells és l'home és el subjecte de la Història i col·labora en el desenvolupament de la humanitat e l'arquetipus masculí que s'ofereix des dels manuals es caracteritzen per la fortalesa, el

menyspreu a la vida, la inexistència de vida privada i la manca de sentiments compassius i afectius

No és això el que volem treballar a classe. Creiem que podem oferir molt més als nois i a les noies que tenim davant. La dinàmica social es molt més diversa i suggerent que la visió que se'ns presenta habitualment.

Es tracta de recuperar altres protagonismes, tot fent aflorar les activitats i les opcions de la majoria de la població (dones, gent gran, joves, criatures, població immigrant...), fent palès el seu paper en el desenvolupament social. De fet, la dinàmica social no la determinen només els grups dominants, que poden tenir més o menys èxit per imposar la seva hegemonia i donar imatge de consens. Els altres grups han articulats estratègies per redefinir el seu paper, han estat presents amb les seves veus i han creat projectes alternatius que també s'han de donar a conèixer a l'alumnat. (2). Cap societat té una única dimensió, totes tenen altres possibles a partir dels quals els agents socials poden orientar el seu futur.

Volem reivindicar la responsabilitat individual i col·lectiva en la dinàmica social. Ja veurem més endavant la importància de la seva assumpció per part de l'alumnat. La vida de les persones no està només determinada pel que es decideix als despatxos oficials, sinó que podem realitzar opcions que orientaran la nostra vida i la de les persones que ens envolten i de les que ens succeiran.

Es pot pensar que el problema pot ser com fer parlar a "les altres persones". Doncs bé, ja existeixen multitud d'estudis que ho permeten. Es tracta d'incorporar corrents que en el món universitari ja fa temps que estan consolidats, però que potser en la Secundària només s'han incorporat en materials de crèdits variables (egohistòria, història de les mentalitats, geografia de gènere, història no androcèntrica).

Perquè puguin emergir els altres protagonistes hem situat al centre del nostre discurs històric els espais familiars- domèstics, tot valorant-los com a unitats d'anàlisi bàsica en la vida de les persones. Volem reconèixer el paper central de l'àmbit familiar com a escenari i motor que fa possible el desenvolupament de totes les activitats humanes. Es posa de relleu la transcendència de la vida domèstica que assegura la continuïtat de l'espècie. Com hauríem arribat a l'actualitat només amb aquesta Història farcida de guerres i violències que omple els llibres de text?

No es tracta d'afegir un apartat de vida quotidiana. El que és realment important és la quotidianitat que és on podem veure al subjecte front a l'estructura; la qualitat front a la quantitat; i el que realment es viu front a allò institucionalitzat. És el lloc de les alternatives, no és trivial, sinó essencial.

Hem prioritzat el mètode biogràfic, i sempre que ha estat possible les fonts orals. Es tracta d'intentar escoltar una versió més polifònica de la Història, tot atenent a l'experiència de persones anònimes que a partir de les opcions de vida que prenen van configurant el teixit social.

Considerem també fonts fonamentals la literatura i la fotografia que proporcionen informació sobre aspectes de la realitat social i privada que envolta les persones que hi manquen en altres fonts (actuacions i escenaris quotidians). Naturalment no podem confondre el document literari o fotogràfic amb la realitat. És una lectura que selecciona uns aspectes i deixa d'altres de banda, igual que fan les altres fonts més tradicionals, que es tendeixen a considerar "més objectives".

És important destacar, doncs, el paper de la literatura, juntament amb el cine, la ràdio i la publicitat com a agents de canvi històric al llarg del segle XX. Totes aquestes fonts generen pautes de lectura de la realitat, alhora que proporcionen models a imitar per la població i somnis als quals aspirar. Per tant, ajuden a la creació del univers mental, dels comportaments i pràctiques socials de les persones.

COM CONSTRUEIX EL CONEIXEMENT L'ALUMNAT?

L'aprenentatge és un procés personal que suposa la reelaboració de les idees prèvies. Especialment a la nostra àrea es fa imprescindible partir de les idees que ja té l'alumnat sobre els mecanismes de funcionament de les societats. Per això donem tanta importància a l'autoavaluació, com ja explicarem.

Aquestes idees prèvies estan, per una part, fortament marcades pels valors dominants ("la meua mare no treballa"); però, alhora, s'han format a partir de la seva experiència de vida i poden proporcionar elements vàlids per desvetllar el reduccionisme dicotòmic de l'anàlisi acadèmica (si fan una llista de les seves necessitats i de com són cobertes, de seguida es veuen les limitacions habituals del concepte treball).

En el llibre proporcionem materials que facilitin la creació de conflictes cognitius i que permetin l'alumnat problematitzar i enriquir les seves idees sobre el funcionament de les societats. Aquest procés de reestructuració cognitiva i actitudinal no és només individual sinó alhora col·lectiva, ja que la dinàmica a l'aula potencia la interacció professorat/alumnat i l'aprenentatge entre iguals.

(1) MORENO, Montserrat. (De) (1992) *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. (Serie Estudios núm. 32)

(2) JULIANO, Dolores. (1992) *El juego de las astucias. Mujeres y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid. Horas y Horas.

CABA, A.; CASANOVA, M.; EDO, P.; HIDALGO, E.: *Guia didáctica Ciències Socials 4t ESO* del llibre "EL SEGLE XX EN PRIMERA PERSONA", Barcelona, Octaedro, 2001 (extracte).

Francesc Xavier
Hernández

Les ciències socials i els espais d'ensenyament i aprenentatge

MONOGRÀFIC
Les ciències socials fora de l'aula
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS/GENERAL

El present article reflexiona sobre la contradicció que representa l'efervescència de les ciències socials en els contextos no formals d'ensenyament-aprenentatge i la manca de dinamisme que experimenta l'àrea en la docència formal. D'altra banda, es proposa la manera d'articular un diàleg fluid entre espais formals i no formals, i la manera com es poden traslladar a l'ensenyament reglat els últims avenços experimentats en didàctica, difusió i divulgació fora de les aules.

Moments de canvi

En els darrers decennis la societat està canviant a un ritme trepidant; la revolució tecnològica i postindustrial mena grans transformacions en els països desenvolupats. Al seu torn, la relació entre les distintes zones del planeta esdevé global, complexa i encara més desigual. La revolució en els mitjans de comunicació, caracteritzada per la democratització de l'accés a la informació, és, a més a més, un dels trets distintius del moment. L'evolució més lenta del pensament institucional, respecte a la realitat tecnològica, provoca desfasaments, crisi identitària i dels valors de civilització. El canvi vertiginós ha colpejat, sens dubte, l'imaginari de les nostres societats. Estem vivint una de les revolucions més impressionants de la humanitat.

Sembla obvi que, per situar-se millor en aquest món canviant, el coneixement de les ciències socials, i singularment de la geografia i la història, esdevenen importants. Les ciències socials no tenen capacitat de predicció sobre el futur, tanmateix

sí que són útils per entendre els precedents del moment actual, i en conseqüència ajuden a situar-se en el present amb raons i arguments, i en aquests sentit sí que són útils per encarar el futur. Que la societat té percepció sobre aquesta evidència sembla clar, la demanda de geografia, història, antropologia, etc., és una realitat, avui la gent consumeix de manera massiva els productes més diversos ubicats en aquests camp.

D'altra banda, la societat postindustrial mena a un atur estructural, però també a un oci estructural que s'omple a partir de les més diverses ofertes i demandes del món de la comunicació, la mediació o el turisme. Una part significativa i molt important de persones inverteixen el seu temps d'oci en gaudi i cultura, i és obvi que la història i la geografia tenen un paper important per sadollar les demandes de culturització, a banda de vertebrar bona part de la mediació i comunicació que s'exercita a través del turisme.

Tindriem, en conseqüència i en el context dels països desenvolupats, un panorama general tipificat per una societat interessada en la cultura i amb temps i possibilitat per accedir-hi, i dins d'aquesta cultura, lògicament, la geografia, la història, la història del art, l'antropologia i fins i tot l'economia hi tenen un marcat protagonisme. Hi ha també una situació en la qual les demandes de mercat han estimulat sistemes i tècniques de mediació i didàctica d'aquestes disciplines, per fer-se més comprensibles i assequibles a amplis horitzons de públics destinataris. En aquest sentit, podríem afirmar que el factor didàctic dels més diversos productes i *gadgets* historico-geogràfics, a l'abast i en els més diversos suports i formats

Les demandes de mercat han estimulat sistemes i tècniques de mediació i didàctica d'aquestes disciplines, per fer-se més comprensibles i assequibles a amplis horitzons de públics destinataris

(revistes, llibres il·lustrats, jocs, novel·les, guies, documentals, exposicions, multimèdia, museus, viatges, etc.) ha crescut notablement per fer-los accessibles, precisament, a amplis sectors de la societat. No cal ni dir que aquestes dinàmiques impliquen

també espais d'ensenyament-aprenentatge, en la mesura que transposen, medien i transmeten coneixements i sabers generats per les ciències i disciplines referents. Tanmateix, aquesta efervescència didàctica no acaba de desenvolupar-se amb les mateixes característiques dins dels sistemes reglats d'ensenyament-aprenentatge.

La complexa situació a l'ensenyament reglat

Contràriament a una tendència general, caracteritzada per un augment de les ofertes i demandes en el camp de les ciències socials, l'ensenyament a l'entorn d'aquestes disciplines pateix un cert estancament. D'una banda, els poders polítics continuen vivint el miratge que les ciències socials, més que un conjunt de sabers i mètodes científics útils en la seva dimensió científica, són un instrument d'ideologització per imbuir uns valors determinats al servei d'un ideari polític. Aquesta opció esterilitza i coarta el potencial científic i mena, endemés, a un fracàs didàctic permanent. La presentació de les ciències socials com a realitats tancades, que sim-

plement s'han d'aprendre, fan que la memòria esdevingui l'única tècnica, i la tècnica reina, per aproximar-se a les disciplines. Hom podrà argumentar que això ha canviat molt i que no estem al mateix nivell que al segle XIX, i és cert, però també és cert que la percepció general, i les característiques d'impartició, de les ciències socials a l'ensenyament continuen basant-se en el paradigma magistocèntric. En aquest sentit, és una evidència empírica que no existeixen, ni ningú no ho demana, laboratoris de ciències socials. Per dir-ho d'una altra manera, no hi ha consciència que s'hagi d'impulsar un aprenentatge científic conseqüent, i basat en el mètode, de les ciències socials.

D'altra banda, les diferents operacions de reforma educativa han desdibuixat la importància de les ciències socials i singularment a primària. Un aspecte fracassat de la reforma rau, precisament, en el fet de no haver sabut atorgar a les ciències socials el protagonisme que mereixien en un context de societat en canvi. Al capdavant, i amb totes les matisacions que es vulgui, el procés de reforma ha minimitzat les socials, i sobretot a primària. El desdibuixament disciplinari ha desmoronat, principalment, el paper de la història. La majoria dels docents, i sobretot els que exerceixen en els cursos més baixos, pensen que la història no interessa i que és del tot in-

Ningú no ho demana, laboratoris de ciències socials. Per dir-ho d'una altra manera, no hi ha consciència que s'hagi d'impulsar un aprenentatge científic conseqüent, i basat en el mètode, de les ciències socials

accessible a les capacitats intel·lectuals dels infants. Tindríem, doncs, una tendència marcada per l'anquilosament disciplinari i didàctic; la recessió oberta de les socials, i sobretot de la història, a primària, i un manteniment molt precari a secundària. Aquesta recessió és tipificada, també, per la proliferació de succedanis disciplinaris que emplen el buit existent. Així, i sovint, els denominats «eixos transversals» tendeixen a assimilar-se, erròniament, amb les ciències socials, quant, per definició, haurien de plantejar-se des de les més diverses àrees.

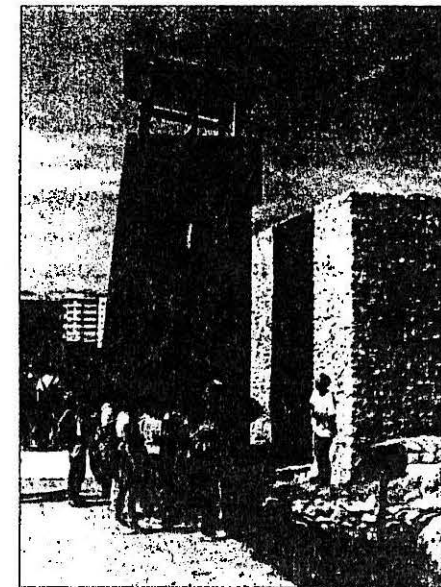
Noves funcions de l'ensenyament

El declivi de les socials a l'ensenyament també s'explica pel gran canvi i per la gran transformació que s'opera en els sistemes d'ensenyament-aprenentatge institucionals. Els canvis estructurals han comportat una certa crisi quant a civilització i valors. Aquests canvis van molt ràpids i la societat no els pot pair. L'evolució del pensament institucional és més lenta que l'accelerada tecnològica, i els desfasaments provoquen trencaments ideològics i d'imaginari importants. Abans, institucions com la família tenien, per exemple, un paper fonamental en la transmissió dels valors dominants. Ara, la família és una institució, en crisi i transformació, que no incideix amb la mateixa efectivitat quant a educació en valors. No cal ni dir que les més diverses institucions cíviques, o confessionals com ara l'Església catòlica, han perdut capacitat ideolo-

gitzadora davant la democratització de l'accés a la informació i la cultura; i per tant també tenen menys incidència quant a formació en valors. Tot plegat i davant de fallides diverses, la societat exigeix cada cop més que l'ensenyament-aprenentatge institucional tingui més bel·ligerància en el camp dels valors; per conjurar el dèficit creixent i per intentar respondre els reptes d'una societat en canvi trepidant.

Durant decennis, l'ensenyament primari i secundari s'havia centrat, prioritàriament, en la transmissió de coneixement, i sovint en la transposició i explicació de les tècniques i dels sabers generats per ciències i disciplines. En aquest sentit, l'ensenyament era fonamentalment instructiu, i allò estrictament educatiu, o de formació en valors, passava a segon terme, en el benentès que la família i altres institucions ja s'encarregarien d'aquests aspectes. Contràriament, els sistemes d'ensenyament actuals prenen una dimensió plenament educativa, fusionant aspectes de formació en valors i aprenentatge de sabers. El fet

Visita a un conjunt arqueològic



que les assignatures disciplinàries hagin deixat pas a àrees que conjunten continguts disciplinaris i continguts de valors és, en aquest sentit, un fet ben significatiu.

En qualsevol cas, aquesta reorientació de l'ensenyament ha fet minvar, sens dubte, alguns aspectes de formació disciplinària a les aules. Tanmateix, no podria ser d'altra manera si tenim en compte la complexa situació social que es reflecteix

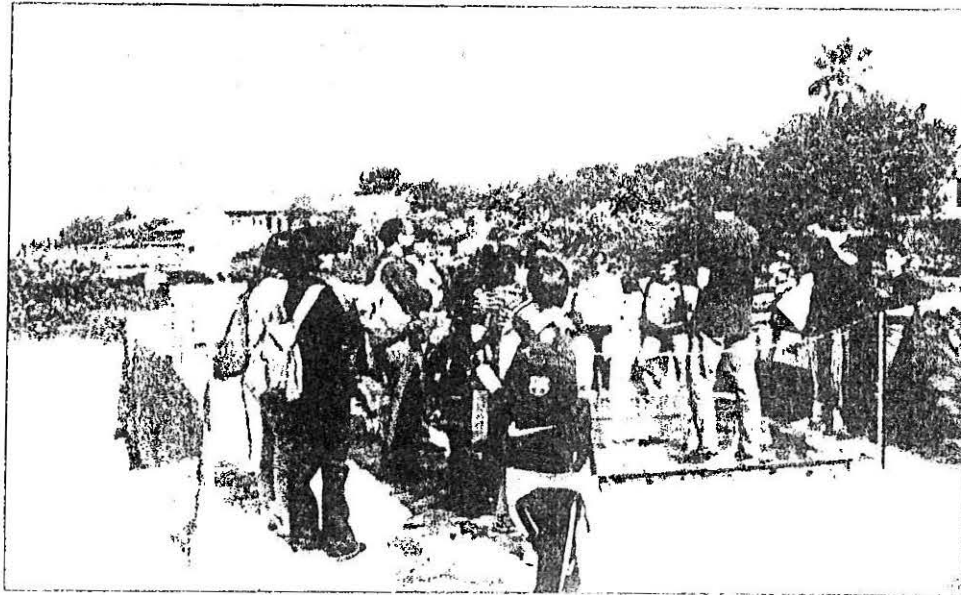
Sovint, les preocupacions de molts mestres i de moltes mestres no se centren en l'assoliment de continguts disciplinaris, sinó que prioritzen la formació humana i ciutadana

a les aules. Sovint, les preocupacions de molts mestres i de moltes mestres no se centren en l'assoliment de continguts disciplinaris, sinó que prioritzen la formació humana i ciutadana. En qualsevol cas, aquesta és també una situació complexa, ja que l'erosió de la dimensió disciplinària i

científica a l'ensenyament pot malmetre l'aproximació a l'única cultura unitària i universal, per definició, que és la ciència, el valor suprem. Al capdavant, el temps de l'escola és el que hi ha, i ara, a diferència d'abans, s'han de fer moltes coses per respondre als reptes de present i futur, i òbviament el temps dedicat a les ciències i a les disciplines s'ha de compartir i diversificar.

Tot plegat, i pel que fa a les ciències socials, això vol dir que l'ensenyament disciplinari, tradicionalment mal enfocat, se n'ha ressentit encara més. D'alguna manera, se sospita que hi ha una situació d'estancament, d'afebliment, de manca d'orientació i de perspectives reals en el referent a l'àrea. Els alumnes i les alumnes aprenen menys continguts que abans, i no està clar que ara s'assoleixi una formació metodològica més elevada. D'altra banda, el nou professorat de primària, i també el de secundària, arriba als centres amb una formació massa justa pel que fa a formació científica de geografia i història. A la pràctica això es tradueix en menys capacitat didàctica davant les necessitats i peculiaritats de l'alumnat, i això també incideix en la situació d'estancament de les ciències socials a l'escola.

Observar, mesurar, vivenciar.



Noves dinàmiques d'ensenyament-aprenentatge

Aquesta situació d'estancament de les ciències socials contrasta amb una gran efervescència del consum de continguts i coneixements fora de les aules i en els més diversos àmbits de relació social. Com hem assenyalat anteriorment, la democratització de l'accés a la cultura, la societat del coneixement, l'oci estructural, el turisme cultural, etc. han estimulat poderosament el consum de geografia, història, història de l'art, antropologia, etc. Tanmateix, el consum de masses ha exigít la gènesi de productes comprensibles, aptes per ésser entesos i gaudits per nombroses quantitats de destinataris. L'exigència del mercat, de comptar amb productes comprensibles, ha estimulat poderosament les més diverses tecnologies i propostes didàctiques per a les més diverses persones i en els més diversos contextos: en els referents audiovisuals, en els jocs informàtics, a Internet, en els llibres de divulgació, en els programes turístics, en el *living history* i també, naturalment, en els monuments musealitzats, en els museus, en els centres d'interpretació, etc. Avui podem trobar productes d'altíssima qualitat didàctica en els més diversos àmbits i adreçats a públics d'ampli espectre.

L'interessant del tema és que bona part dels recursos didàctics, iconogràfics, lúdics etc. adreçats al gran públic, també acostumen a ésser útils per als escolars. Ben pensat,

Els alumnes i les alumnes troben informació més motivadora i didàctica sobre les socials fora de l'aula que no pas a l'aula; es pot arribar a assolir més coneixements de la matèria en un context extern al sistema educatiu

però, aquesta casuística no ens hauria d'estranyar, ja que totes les persones aprenem seguint esquemes i passos similars, i corrents de la psicologia cognitiva, com ara el constructivisme, ho han assenyalat amb escreix. El dinamisme exterior al sistema institucional d'ensenyament-aprenentatge, que contrasta amb la minoració de les ciències socials i el raquisme dels seus recursos didàctics a les aules, provoca alhora nous fenòmens. Així, per exemple, els alumnes i les alumnes troben informació més motivadora i didàctica sobre les socials fora de l'aula que no pas a l'aula, i de manera quasi

automàtica això es tradueix en el fet que l'estudiant pot arribar a assolir més coneixements de la matèria en un context extern al sistema educatiu. Naturalment, quan el noi o la noia utilitzen Internet, o miren un reportatge de televisió, o es diverteixen amb un joc informàtic o de taula, o en una

gimcana a l'esplai, o fent turisme, o visitant o fent un taller en un museu, o visitant un monument, o contemplant un audiovisual o multimèdia, etc. estan aprenent geografia, història, història de l'art, antropologia, etc., i sovint aquests productes poden tenir una qualitat didàctica superior a l'oferta que, sobre la mateixa temàtica, es fa a l'escola.

Tot plegat tindriem, doncs, una situació en la qual, i molt particularment en el camp de les ciències socials, l'alumne aprèn moltíssims conceptes i fins i tot mètodes fora de les aules i en distints espais d'aprenentatge.

Recreació de la vida legionària romana



Una nova i singular situació

La nova dialèctica d'espais d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials mena a una situació complexa, interessant i contradictòria alhora. D'una banda, hi ha institucions com ara museus, monuments museïtzats, centres d'interpretació etc., que, per tal de democratitzar l'accés del públic i per fer comprensibles els seus espais o continguts, mantenen una oferta didàctica molt bona. Visites guiades, multimèdia, publicacions, espais virtuals, tallers, cursets, pràctiques, etc. formen part de l'oferta que s'adreça al gran públic i molt especialment als centres educatius. La resposta per part de l'escola a aquests estímuls és prou positiva. Els mestres i professors tenen tendència, cada cop més, a delegar en aquests serveis els aspectes científics o disciplinaris de la visita. Això comporta, en alguns casos, una certa renúncia per part dels ensenyants, però també té contrapartides si l'oferta és bona, de qualitat i depassa les possibilitats que oferiria el docent, que, en alguns casos, té una formació deficitària quant a ciències i disciplines referents. Per dir-ho d'una altra manera, si l'oferta és de qualitat, tothom en surt beneficiat, encara que el professorat no controla estrictament el caràcter de la visita o de l'oferta.

Això mena a una situació o a un model cada cop més semblant al nord-americà, en el qual els alumnes i les alumnes fan el que poden a les aules, però allà on aprenen història, geografia, etc. de debò és en els tallers dels museus, en els monuments museïtzats o en els centres d'interpretació dels més diversos espais patrimonials.

La dialèctica també mena a una nova dinàmica pel que fa

a desenvolupament de la professió. Aquests espais d'ensenyament-aprenentatge perifèrics a l'ensenyament institucional generen ocupació, i tot plegat ens encamina cap a una situació en la qual la mestra o el mestre tindrà expectatives d'ocupació i funcions en aquests nous espais d'aprenentatge. A l'entorn de l'ensenyament sorgeixen noves professions i empreses, i això és una problemàtica que els professionals del sector han d'analitzar, valorar i integrar.

Aquesta situació global que hem presentat, i més enllà del judici de valors de si és més o menys positiva, és una realitat que hem d'acceptar per mirar d'optimitzar.

HEM PARLAT DE:

- *Didàctica de les ciències socials.*
- *Diversos àmbits d'ensenyament-aprenentatge.*

Francesc Xavier Hernández Cardona
Universitat de Barcelona

esxhc09dard5.ulb.es



Pg. St. Gervasi, 6, 6è 2a
08022 Barcelona
Telefax: 932 125 256
e-mail: s.martinez2@cgac.es

Anglès als països de parla anglesa

Cursos d'immersió lingüística a l'estiu o durant tot l'any

- Per a joves (d'11 a 18 anys).
- Per a adults (a partir de 18 anys).
- A mida (segons l'objectiu desitjat).
- Programes variats i molt atractius.

Allotjaments amb famílies locals, realment afectuoses i acollidores, o en residències.

Sunrise és una organització molt familiar, en la qual li donarem una bona atenció personalitzada i permanent. Comptem amb 25 anys d'experiència i una voluntat decidida, per tal de garantir que el seu curs li resulti profitós i agradable.

Abans de decidir-se a programar el seu curs d'anglès a l'estranger, posi's en contacte amb nosaltres.

Directora: M^a Pilar Salelles Rocher
Agent Com Col·legiada núm. 47.581

DOCUMENT 6

BENEJAM, PILAR. LAS APORTACIONES DE LA TEORÍA SOCIO-CULTURAL Y CONSTRUCTIVISTA A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. EN BENEJAM P. Y PAGES, J. (COORD.). ENSEÑAR Y APRENDER CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ICE / IDRSORI. 1997.

3. LA INTERACCIÓN EN EL AULA COMO BASE DEL PROCESO DIDÁCTICO

Edwards y Mercer (1988) afirman que el desarrollo de las actividades escolares pueden ser consideradas como un proceso por el que el profesor y los alumnos van desarrollando y creando representaciones mentales compartidas. La educación se considera una construcción entre profesores y alumnos de comprensiones comunes, de experiencias y procedimientos comunes y de un vocabulario conceptual también común, por lo que el discurso en el aula se orienta a lograr un consenso de comprensión guiado por el profesor. Es importante notar que se ha operado un desplazamiento de la fuente principal de comprensión: antes, por influencia de las teorías de Piaget, la fuente principal era la experiencia del alumno y la práctica; ahora se considera consecuencia directa de la comunicación mediante el discurso. Este cambio ha tenido como resultado una variación del papel del profesor y del alumno.

Desde un punto de vista constructivista, el mensaje y el significado no es algo preexistente, sino que se construye conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de la comunicación. Los interlocutores cooperan en la construcción del significado. Por tanto, no puede decirse que el significado es "transmitido" sino que es reelaborado; no puede adjudicarse al emisor o al receptor sino que pertenece conjuntamente a ambos, surge en el proceso de interacción. Se dice que el significado se "negocia" para destacar el papel que cumplen todos los interlocutores en su creación.

Sin embargo, en la interacción escolar, los alumnos y profesores mantienen una relación asimétrica porque su responsabilidad es diversa a la hora de dirigir el discurso. El objetivo de la interacción escolar es construir unos conocimientos y significados sobre una materia específica, como son las Ciencias Sociales, que el profesor ya conoce. El objetivo de la comunicación es que el alumno vaya compartiendo estos significados, acercándose progresiva y dialécticamente al discurso propio de las Ciencias Sociales y que use este discurso de una forma cada vez más libre y autónoma.

3.1. El discurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Cada disciplina se caracteriza por un modo particular de discurso, por una manera de plantear los problemas, de ver la realidad, de relacionar, valorar y resolver problemas. Aprender Ciencias Sociales es aprender a emplear modos de discurso apropiados a la expresión oral, escrita y gráfica de estas ciencias y ello implica activar determinadas habilidades de tipo cognitivo-lingüísticas. Estas capacidades se clasifican básicamente en habilidades informativas, comprensivas y argumentativas (Van Dijk, 1989).

- a) El aprendizaje de las Ciencias Sociales comporta desarrollar la capacidad de procesar información a medida que el alumno va reconstruyendo el conocimiento creado por la sociedad a lo largo del tiempo. La condición ineludible de este discurso informativo es que el conocimiento implicado sea significativo para el alumno, de manera que el conocimiento nuevo se integre en las estructuras mentales de quien aprende y adquiera significado.

El discurso informativo en Ciencias Sociales utiliza básicamente la descripción y la narración y se aplica a anunciar, definir, ordenar, clarificar o comparar las características, cualidades, acciones, procesos o situaciones de personas, grupos sociales, lugares y hechos. En esta forma de discurso, los conectores que traban la información son generalmente conjunciones, con un claro dominio de la "y", dando como resultado estructuras de pensamiento coordinadas en las que las informaciones se suceden sin establecer jerarquías entre ellas.

El discurso descriptivo es muy utilizado en geografía porque implica un marco espacial, mientras que el discurso narrativo domina en Historia por su referente temporal. La Didáctica no duda de la necesidad ni de la oportunidad de describir y narrar para adquirir información, pero desde una visión crítica de las Ciencias sociales acusa el uso abusivo y casi exclusivo que se hace en la escuela de estas formas de discurso, porque se trata de un conocimiento acabado y cerrado que sólo admite la memorización, aunque ésta se haga con sentido. Veamos un ejemplo de descripción y un ejemplo de narración sacados de textos escolares.

La industria (ejemplo de texto descriptivo)

La industria transforma las materias primas en productos manufacturados y la fábrica es el lugar donde se realiza este proceso.

Las industrias se clasifican según el uso y el destino que se da a los productos que fabrican: las industrias de base transforman las materias primas en productos semielaborados y las industrias de uso y consumo transforman las materias primas en productos acabados.

La Reconquista (Ejemplo de texto narrativo)

En el año 1212, tuvo lugar la batalla de las Navas de Tolosa, que fue decisiva para el futuro de la península. Cristianos y musulmanes se habían preparado largamente. El rey Alfonso VIII de Castilla se alió con el de Aragón y el de Navarra. También llegarían, en ayuda de los cristianos, caballeros procedentes de otros reinos de Europa. Por otro lado, los reyes musulmanes recibieron importantes refuerzos del norte de África.

La victoria de las tropas cristianas acabó con el predominio musulmán y dio paso a la fase final de la Reconquista. Este período se caracterizó por el poder de los ejércitos cristianos frente a la debilidad de los pequeños reinos musulmanes y esta superioridad permitió luego un rápido avance hacia el sur...

- b) Las Ciencias Sociales no sólo se interesan por saber qué son las cosas y cómo son, sino que construyen un discurso orientado a la comprensión de las personas, los grupos humanos, los hechos y los fenómenos. La comprensión del mundo implica la capacidad de establecer diversas relaciones entre conceptos para analizar las causas y las consecuencias o efectos de determinados hechos y problemas y justificar estas afirmaciones.

El discurso orientado a la comprensión utiliza básicamente formas explicativas y se aplica a procurar razones y justificaciones que une con expresiones como "porque", "por tanto", "así pues", "en consecuencia", etc. La Didáctica de las Ciencias Sociales valora este tipo de texto; pero, desde una perspectiva crítica, cabe recordar que se trata de un discurso que se limita a comprender la realidad sin intentar modificarla, aunque suponga la participación del alumno. Veamos un ejemplo.

La deforestación (Texto explicativo)

La deforestación o tala de árboles indiscriminada elimina la vegetación y comporta una desprotección del suelo.

Efectivamente, las raíces de los árboles y las plantas retienen el suelo, y las ramas lo protegen de los rayos solares. También el agua de la lluvia, al chocar con las ramas y las hojas, cae de manera suave sobre la tierra, y se filtra lentamente en el suelo.

En consecuencia, si se suprime la vegetación, la tierra queda al descubierto, las gotas de agua llegan directamente a la capa superior del suelo y, como no se puede infiltrar totalmente en la tierra, escurre por la superficie formando riachuelos. Entonces cuando el agua corre con violencia arrastra tierras y rocas, erosiona los suelos y deja la roca viva a la vista.

Con todo esto, la deforestación provoca una disminución de la humedad y de las reservas de agua subterráneas. Esta pérdida de reserva de agua perjudica el crecimiento de las plantas.

La gran demanda de papel, madera y de otros productos forestales, y el deseo de obtener beneficios rápidos, ha propiciado que se talen hasta los árboles más pequeños, con lo cual se impide, muy a menudo, el desarrollo global del bosque.

Una destrucción continuada del bosque puede provocar una disminución de las lluvias, ya que no hay un grado elevado de humedad y, a largo plazo, puede acabar ocasionando un cambio de clima y la desertización irreversible del paisaje.

- c) La Didáctica de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica, se caracteriza por aplicar la información y la comprensión a la valoración dialéctica de las situaciones, de los fenómenos y de los hechos para descubrir su intencionalidad, y para llegar a formular políticas y acciones alternativas.

El discurso que refleja y que sostiene esta concepción de las Ciencias Sociales es la argumentación, que consiste en la confrontación de las interpretaciones de la realidad. Esta confrontación supone, primero, establecer las propias preferencias y ello implica un posicionamiento que entra claramente en el campo de los valores. También exige un proceso dialéctico basado en la contrastación de argumentos que parte de reconocer la posibilidad de llegar a convencer o de ser convencido. El consenso o convencimiento fruto de la argumentación no se entiende como un resultado, sino como un proceso que se basa en preferencias que pueden cambiar cuando varían las razones que lo sostienen, cuando cambian las circunstancias o cuando se añadan otras evidencias o experiencias.

El discurso argumentativo implica la capacidad de dudar, rebatir, persuadir o convencer y se expresa en formas en las que abundan verbos como: "opinar", "creer", "pensar" y se reconocen por conectores del tipo: "si, pero", "aunque", "no obstante", "a pesar de", "sin embargo", etc. La argumentación se basa en la implicación total del alumno en el debate.

La natalidad en los países subdesarrollados

El mantenimiento de una fuerte natalidad en los países pobres se atribuye generalmente a la imprevisión, al fatalismo, a la primacía de instintos sexuales o al desinterés por la promoción social. Sin embargo, nosotros consideramos que el elevado nivel de natalidad en los países subdesarrollados se debe en gran parte a factores económicos.

Piensa que los niños, en estos países, trabajan desde una edad precoz en el campo y su ayuda es esencial cuando se necesitan muchos brazos para levantar la cosecha en el momento oportuno. Los niños también encuentran trabajos eventuales con más facilidad que un adulto al que hay que pagar salarios más altos. En las ciudades, los niños ejercen de vendedores de chucherías, de limpiabotas, piden limosna, y no corren riesgos legales en sus actividades de rapiña.

Por consiguiente, creemos que los niños no constituyen una carga para la familia, es más, su aportación representa una ayuda y, en muchos casos, el único ingreso familiar.

3.2. La transferencia de responsabilidades en el sistema didáctico

Habermas (1990) considera que la ética de la comunicación está basada en su cualidad de estar libre de dominación y construida mediante un diálogo entre iguales y en condiciones de simetría y reciprocidad. Sin embargo, en el caso del acto didáctico, los roles del profesor y del alumno en el contexto comunicativo del aula no puede regirse por estos principios porque mantienen una relación asimétrica, dado que también es diferente su responsabilidad en la conducción del discurso. El objetivo de la comunicación escolar es la creación

de unos significados o conocimientos que corresponden —previa transposición didáctica— al área de Ciencias Sociales. El profesor conoce, en principio, estos significados e intenta que el alumno los comparta. Para conseguirlo, es necesario que el alumno participe en situaciones de comunicación para construir unos significados cada vez más próximos a los conceptos propios de la ciencia.

Esta falta de ética en la relación entre enseñante y alumnos que se concreta en el hecho de que el profesor actúa abiertamente sobre los alumnos para modificarlos, se explica por un proyecto social exterior que consiste en crear una institución para la formación de los miembros jóvenes de la sociedad y que se impone, tanto a profesores como alumnos, y que justifica la acción didáctica. En cualquier caso, el objetivo final del aprendizaje de las Ciencias Sociales es que el alumno se apropie de los saberes y que los pueda utilizar en situaciones en que el profesor ya no estará presente para ayudarlo, de manera que se dé un traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesorado al alumnado. De aquí la distinción que hace Brousseau (1988) entre un funcionamiento didáctico y un funcionamiento a-didáctico del alumno en la clase. La ética del acto didáctico reside, precisamente, en convertir las situaciones de enseñanza o actos didácticos en situaciones de aprendizaje o actos a-didácticos.

Para ello es indispensable que el enseñante prepare al alumno para un funcionamiento autónomo (a-didáctico), integrándolo en las fases didácticas. El alumno no puede aprender si no es produciendo, haciendo funcionar y evolucionar sus conocimientos en condiciones parecidas a las que encontrará en el futuro. Para ello el enseñante no puede dar la solución de los problemas, debe proceder de manera que el alumno acepte la responsabilidad de intentar resolver problemas de los que ignora la respuesta. Se entiende por “devolución” el acto por el cual el enseñante hace que el alumno acepte la responsabilidad de una situación de aprendizaje y asuma también las consecuencias de esta transferencia. Este acto encierra una paradoja: el maestro quiere que el alumno encuentre la respuesta por sí mismo, pero, al mismo tiempo, quiere que el alumno dé la respuesta acertada o la justificación adecuada. He aquí el reto al que se enfrenta la profesora o el profesor, que consiste en comunicar el saber sin revelarlo.

Estas reflexiones sobre la ética de la comunicación entre profesor y alumno han tenido su concreción más lograda en el campo de la evaluación con el tema de la autorregulación del aprendizaje. También se han reflejado abiertamente en las reflexiones sobre la negociación y la gestión social del aula. Ambas consideraciones se desarrollan ampliamente en este libro.

DOCUMENT 7

Ensenyar i aprendre història

GEMMA TRIBÓ

Les finalitats educatives que atorguem a la història en el currículum escolar condicionen la tria de continguts i la metodologia. Des del nostre punt de vista, actualment, la història que s'ensenyava en l'escolaritat obligatòria ha de servir per aprofundir i consolidar la democràcia i fer comprensibles els problemes socials més rellevants del present. Per assolir aquestes finalitats educatives, cal que dissenyem una bona didàctica de la història. Centrant-nos en quin mètode? Partint de quina selecció de continguts? La didàctica de la història està integrada per múltiples variables que fan referència a la ciència mateixa com el paradigma històric, el model pedagògic o la identificació amb un corrent de la psicologia de l'educació, a més d'elements vinculats al context sociològic i cultural. Aquestes variables ajuden a conformar dos elements essencials dels diferents mètodes i estratègies d'ensenyament-aprenentatge: la *lògica disciplinària* de la història i la *lògica psicopedagògica* dels alumnes, que interaccionen dins l'aula gràcies a la intervenció del professor.

Els canvis de legislació educativa propicien debats professionals sobre aquestes variables i faciliten la reflexió de la societat sobre les finalitats educatives de la història. L'aplicació de la LOGSE va provocar una reflexió d'aquest tipus, però ben aviat la passió i les emocions van enrarir el clima de la discussió. Per què? La resposta

és simple: és difícil destriar dins de l'epistemologia de la història els elements científics dels ideològics i, així, un debat que en principi semblava plantejar-se dins l'acadèmia saltà, de sobte, als mitjans de comunicació. Acaba de passar el mateix amb l'informe que la Real Academia de la Historia va presentar el juny de l'any passat, però ara la causa és evident: els acadèmics han presentat un debat aparentment «científic» amb arguments burdament ideològics.

Finalitats educatives i usos públics de la història

Plantejo aquestes qüestions prèvies, vinculades als usos públics de la història, perquè és impossible separar la reflexió sobre quina història hem d'ensenyar dels mètodes d'ensenyament i, sobretot, –i aquí rau la clau del problema– sense posar-nos d'acord sobre les finalitats educatives de la història en l'ensenyament obligatori. Per què ensenyar història avui? Quines finalitats atorguem a l'ensenyament de la història? Aquests interrogants de vegades no es plantegen obertament i, en conseqüència, no es responen, i d'altres es responen força hipòcritament, atorgant unes finalitats educatives en contradicció amb els models disciplinaris i metodològics escollits.

L'informe de la Real Academia de la Historia gairebé no explicita les finalitats educatives de la història segons

la institució, que són obertament contràries a les de la LOGSE, cosa que explica que el debat s'hagi convertit ràpidament en públic. Així, l'ocultació de les finalitats polítiques que els acadèmics atribueixen a la història escolar, i la suposició de les intencions polítiques dels altres, han desencadenat un debat complex i clarament polític.

Actualment, els països de la Unió Europea hem de repensar les finalitats de la història dins els sabers escolars, perquè, independentment de les diferents visions del món que prioritzen determinats valors educatius, compartim un procés de creació d'una nova identitat social que hem d'integrar en la formació dels futurs ciutadans i que, en els currículums escolars, s'atribueix a la història. Aquest procés l'hem de compatibilitzar, des d'una perspectiva crítica, amb la globalització de l'ètica: cal aprendre a pensar solidàriament sense fronteres, en sintonia amb l'absència de fronteres del capital. L'afirmació nacionalista essencialista dels acadèmics espanyols no ajuda a avançar en aquesta direcció. Ens cal construir identitats obertes que facin possible compartir diferents sentiments de pertinença. Ser català, ser espanyol i ser europeu no ha de ser contradictori o exclouent.¹ En aquest context, demanar només a unes identitats que deixin d'existir per facilitar l'afirmació d'altres, com proposa l'historiador Carlos Seco Serrano, és injust i sense fonamentació: «De una

parte, mediante la renuncia definitiva al error de confundir España con Castilla. De otra, en el extremo opuesto, mediante la renuncia a la pretensión de los nacionalismos periféricos de afirmarse negando la entidad de España como nación».²

La transversalitat dreta/esquerra de la percepció política de la nació fa difícil trobar sortides al debat, però les hem de buscar aferrissadament perquè afecten el model de convivència democràtica. Un plantejament identitari excloent condueix al fals problema de les escales territorials en l'ensenyament de la història. Fals perquè sovint se suposa que les identitats forçosament es neguen les unes a les altres, quan, en realitat es poden explicar i reforçar mútuament. Educar en la complexitat que ens presenta el segle XXI exigeix repensar les finalitats de la història escolar integrant múltiples pertinences identitàries, pròpies de societats amb forts contingents d'immigrants i amb presències culturals diverses, i, en el cas d'Europa, vivint un procés de construcció d'una nova identitat supranacional compartida.

Un informe «acadèmic» o els deures pendants de la Real Academia

Des de la didàctica de la història, l'informe de la Real Academia de la Historia provoca perplexitat i estupor, als quals hem d'afegir rubor com a ciutadans a causa de l'actitud política que traspuja, que sembla acceptar la democràcia a contracor i l'Estat de les autonomies com una moda passatgera. L'informe volia posar en relleu les deficiències i omissions en l'ensenyament de la història a secundària, però només l'actitud política implícita en l'informe explica el salt en el buit de l'Academia, que mai no va fer una anàlisi crítica de les barbaritats que deien els llibres de text franquistes. L'Academia hauria de fer un informe sobre la història ensenyada durant el franquisme abans d'atrevir-se a parlar, amb un to tan categòric, de la realitat actual. Un

bon informe crític sobre la història escolar del franquisme seria una eina útil per comprendre els canvis normalitzadors que necessàriament s'hagueren d'introduir en l'ensenyament de la història amb l'arribada de la democràcia. Fins que no faci els deures pendants, l'Academia difícilment assolirà credibilitat política i científica als ulls de la comunitat universitària i dels professors d'història, que comprovem amb tristesa com l'informe utilitza prejudicis i tòpics, desconeix la realitat educativa i mostra poca sensibilitat didàctica.

Tampoc no sembla correcte intentar restaurar el currículum tradicional d'història argumentant l'endarreriment en relació a la polèmica europea dels anys vuitanta sobre la història escolar, que va propiciar el retorn a la història nacional i a un enfocament de la disciplina més conceptual i factual, sense abans contextualitzar històricament i sociològicament el debat a Espanya. Els redactors justifiquen l'ajornament per «las especiales circunstancias políticas de España a partir de 1975».³ Des del nostre punt de vista les úniques circumstàncies especials que feien diferent Espanya dels països europeus van ser els llargs anys de dictadura (1939-1978). En la postguerra immediata, l'Europa occidental reprengué el debat sobre l'educació i la funció formativa de la història escolar, que féu canviar el currículum de ciències socials a molts països. L'escola volia participar en la construcció d'una convivència pacífica entre tots els europeus, per la qual cosa es promogueren històries universals i es revisaren les històries nacionals. Més endavant, la preocupació per l'educació en els valors democràtics en un món en canvi constant va portar a emfasitzar els processos de construcció de coneixement i d'autonomia intel·lectual de l'alumne enfront de la preocupació per la quantitat de continguts. Imperceptiblement s'inicià el camí que havia d'obrir les portes a mètodes actius en l'ensenyament de la història i es manifestaren les primeres esquetes en el monolític mètode transmis-

siu i memorístic, centrat exclusivament en la classe magistral del professor i en una visió diacrònica clàssica de la història. Aquest procés s'accentuà per l'impacte cultural del maig del 68, però també per les necessitats d'un mercat de treball canviant que exigia una formació més polivalent i pràctica. Tot plegat va facilitar l'impuls de currículums escolars on els procediments, la metodologia de l'historiador i la descoberta de l'entorn assolien més protagonisme que els coneixements factuais. Les circumstàncies polítiques d'Espanya van fer que visquéssim al marge d'aquestes polèmiques, tot i que l'LGE dels setanta facilità una minsa aproximació a Europa durant els darrers anys del franquisme.

L'informe sembla no sintonitzar amb la nova organització territorial de l'Estat: «Hay que tener en cuenta, asimismo, un problema fundamental, de naturaleza esencialmente política. Nos referimos a la construcción en España del denominado Estado de las Autonomías».⁴ No entenem per què l'existència de comunitats autònomes és un problema polític, llevat que a l'Academia no li agradi l'existència de les comunitats autònomes. El model d'estat condiciona les finalitats educatives de la història i, per tant, és lògic que la història explicada a les aules reflecteixi el model territorial descentralitzat que ha triat la nostra democràcia.

Sorpren també que digui «según la expresión de moda en los años de la transición» quan es refereix a les «nacionalidades y regiones del estado español».⁵ Els acadèmics haurien de tenir present que no es tracta d'una «moda», ja que que les nacionalitats i les regions de l'Estat espanyol són un pilar bàsic del consens actual i se'n parla a la Constitució, el marc jurídic que fa possible la convivència pacífica i democràtica. Les identitats de les regions i nacions que integren Espanya són un element substancial de la nostra vida política i no una moda efímera, com una mena de xarmpió del qual ja hauríem d'estar curats. Potser fóra més posi-

tiu començar a pensar en les noves finalitats educatives d'una història escolar reconciliada amb identitats territorials d'escales diverses.

Acceptar la diferència i afirmar la pròpia identitat a partir d'una consciència comuna compartida –que hem de consensuar entre tots–, on la diversitat és riquesa i no font de confrontació, són aspiracions democràtiques legalment conquerides que no es poden confondre atorgant intencions excoients als qui no defensen la visió de l'Acadèmia. Si l'informe mostrés sensibilitat envers la història de les nacionalitats i recomanés tenir cura de les llengües minoritàries, potser podríem creure en les seves paraules, però aquests oblit i omissions, no són fruit d'una visió nacionalista excoient com les que pretén denunciar? L'informe mostra un gran desconeixement d'allò que succeeix a les aules del País Basc, Galícia i Catalunya, i evidencia una gran manca de sensibilitat, humana i política, envers els espanyols de parla no castellana.

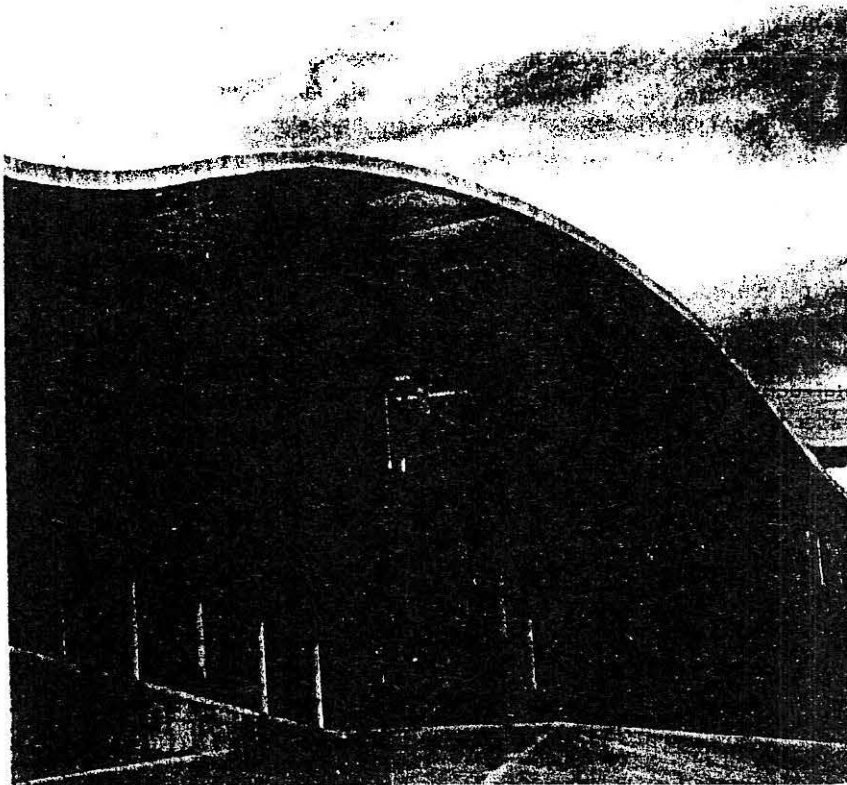
Falsos debats sobre els continguts, les escales territorials i la diacronia de la història ensenyada

Quant als continguts disciplinaris, la Real Academia sembla acceptar a desgrat la influència de l'Escola dels *Annales* –dels anys trenta– en els currículums educatius actuals (societat, demografia, economia, etc.) i en les pàgines finals reivindica la història política i factual: «*Los grandes personajes y los acontecimientos políticos deberán servir para formar el armazón de la disciplina, en la que habrán de presentarse, en sus interdependencias, lo económico, lo social y lo cultural*». ⁶ El saber escolar és fruit d'un procés de selecció de coneixements de la història acadèmica, que hauria d'incorporar els avenços i els plantejaments de la investigació científica. Però la història com a saber escolar i la història com a ciència mantenen una difícil interrelació. No compartim l'opinió que hi ha una «estrecha conexión (...) entre la

historiografía y la enseñanza de la historia»; ⁷ al contrari, els nous paradigmes historiogràfics i la recerca innovadora no estan incorporats a la història que s'ensenya a les aules. I quan ho són han esdevingut coneixement acceptat per la comunitat universitària. Per tant, podríem afirmar que els continguts històrics del currículum escolar responen majoritàriament a paradigmes científics obsolets.

Una de les crítiques als continguts curriculars de la història és que actualment es privilegia la contemporaneïtat en detriment dels altres períodes de la història. Al llarg de l'informe, plana el desig que la història ensenyada sigui un discurs diacrònic lineal. El punt vuit redueix a tres els problemes actuals de l'ensenyament de la història: «*el sociologismo, el pedagogismo y las circunstancias políticas*». Ja hem comprovat la percepció peculiar de les circumstàncies polítiques de l'Acadèmia, el suposat *pedagogismo* l'analtitzarem tot seguit i del sociologisme només resta recordar la manca de contextualització

sociològica del mateix informe. La preocupació per la diacronia històrica, oblidant el treball sincrònic en profunditat sobre la societat en què els alumnes s'han d'inscriure, sumada a la recuperació de la història política i factual, fonamenten la restauració del codi disciplinari de la història escolar tradicional. ⁸ Segons els acadèmics, cal vetllar perquè la història no perdi la seva especificitat i es confongui dins un conjunt de ciències socials, però en realitat semblen estar preocupats perquè el vell paradigma de la història positivista està reculant davant de plantejaments educatius crítics en què la finalitat de la història –educar els ciutadans perquè entenguin els problemes de la societat actual– l'orienta cap a estudis sincrònics del temps present. La sociologia no deixa de ser fins a cert punt una anàlisi sincrònica de la història contemporània. Aquí emergeix una vella polèmica que contraposa continguts i mètode: treballar pocs continguts amb un mètode actiu, o bé amb un mètode tradicional donar una visió enciclopèdica de totes les etapes de



Institut d'Educació Secundària Miramar, construït a Viladecans l'any 1992.

la història. Sincronia o diacronia, pocs temes analitzats amb profunditat o programa extens tractat superficialment, alguns períodes històrics o tots els períodes històrics, metodologia que estimula l'autonomia cognitiva de l'alumné o metodologia transmissiva que recolza en la passivitat dels receptors.

Aquestes dicotomies, que condicionen la tria dels continguts escolars d'història i la metodologia d'ensenyament-aprenentatge, han estat presents en els debats sobre què i com ensenyar història en aquests darrers anys. El camí per superar-les és articular una selecció de temes d'història escolar a partir del fil conductor de la vida i els problemes quotidians de les persones i no de l'evolució de l'estat i del poder, tal i com proposa Josep Fontana.⁹ Aquest tipus d'història no provoca confrontació entre els pobles i no exigiria pensar mecanismes de compensació entre la història d'Espanya i la dels territoris que la integren. Òbviament, transferint constantment coneixement històric a diverses escales territorials: de la localitat a la globalitat, passant per comunitats històriques intermèdies quan convingués. Hi ha molts temes del currículum escolar que s'hi adaptarien fàcilment: la industrialització, els modes de vida, la demografia...

L'Acadèmia sembla que emfasitzi la mirada al passat en el túnel del temps: diacronia sense buits, extensió i transmissió. L'aparent preocupació perquè els continguts específics de la història no es dissolguin dins el currículum de ciències socials, en realitat defensa la història política del poder i els grans personatges com a fil conductor de la selecció de continguts escolars. Cap mirada al present, si exceptuem la interferència de la seva opció política i la nosa que sembla fer l'Estat de les autonomies. Actualment, però, els continguts de la història escolar no poden respondre a la il·lusió diacrònica universalista, tot i que, malgrat excepcions, continua sent el model de coneixement històric que domina als llibres de text i a les aules. De fet, aquests darrers

anys, han canviat més les qüestions formals i de presentació —il·lustracions, fotografies, gràfics, documents...— que no els continguts i la metodologia.¹⁰

En resum, independentment de la relació que s'estableixi entre historiografia i història com a saber escolar, no podem ensenyar tots els continguts i cal fer-ne una selecció. No únicament perquè els hem d'adaptar a l'aula, sinó perquè encara que tinguéssim més hores de docència no serien suficients per treballar-los tots. El currículum actual reflecteix la nova organització territorial de l'Estat. Ara cal complementar o substituir algun contingut a la llum de la nova sensibilitat ecohumanista, que ens ajudarà a trobar sortida als problemes socials actuals —com el repartiment desigual de la riquesa i l'extrema degradació del planeta— i que conduirà a treballar conjuntament a l'aula continguts de medi social i de medi natural. Es tracta de reforçar la consciència de pertinença a un sol món sense fronteres, que és compatible amb altres relacions de pertinença.

Una altra contraposició artificial és la que enfronta la història local o regional amb la història d'Espanya, la història perifèrica amb la història de la nació, dicotomia que ens crea el problema subsegüent de cercar un equilibri d'escales territorials en l'ensenyament de la història.¹¹ Aquesta hipotètica pugna —que els acadèmics denominen confrontació!— queda invalidada per la naturalesa i la urgència dels nous problemes històrics i socials. No es tracta de saber quina proporció d'història d'Espanya o de la pròpia comunitat entra al currículum de secundària, sinó d'ensenyar una història que ajudi a comprendre els problemes del món en què vivim.

Cal seleccionar continguts que siguin socialment rellevants, que tinguin sentit i que s'aprenguin significativament, perquè els valors vivenciats i els problemes tractats durant el procés d'escolarització obligatòria es reflecteixin en un comportament social crític i responsable dels futurs ciutadans. La nova economia globalitzada genera noves pobreses i mar-

ginacions, noves dinàmiques socials, noves migracions, fenòmens interrelacionats en un mateix territori: el planeta. Partint de la pedagogia crítica i dels constructivistes, un bon mètode seria investigar aquests nous processos socials en les seves manifestacions a l'entorn (història local, comarcal o nacional) com a referents per entendre fenòmens més globals de la història de la humanitat (internacional o mundial). És a dir, reconstruir la memòria de la humanitat a partir de la memòria del temps present de la pròpia comunitat. En aquest sentit, la història investigada a petita escala territorial es converteix en un laboratori social que facilita la comprensió de la història de la humanitat, i és complementària i enriqueix la pròpia història nacional. Tot bon professor d'història sap establir mecanismes de transferència de la història local a la història general, perquè de coneixement històric només n'hi ha un: aquell que fa comprensible el funcionament de la societat. Confrontar la història d'Espanya a la història dels seus territoris és desapropiar el potencial educatiu d'allò pròxim i menysprear la càrrega emocional positiva de l'entorn, tan necessària per motivar els alumnes.¹²

Ensenyar i aprendre una ciència en construcció

En aquests moments de canvis científics accelerats s'ha accentuat el caràcter provisional del coneixement, alhora que les ciències socials s'acostaven a les ciències experimentals —especialment la història, necessària per analitzar la gènesi de moltes disciplines. La vella polèmica entre l'objectivitat de les ciències «dures» i la subjectivitat de les ciències socials o humanes ha quedat superada per la consciència creixent d'aquesta provisionalitat del coneixement científic i per la concepció de la ciència com a producte social. Així doncs, la història, com tota reflexió científica, ha de ser constantment repensada i reconstruïda, i més en l'actual marc de la

societat de la informació, que transforma diàriament el seu objecte d'estudi: la societat. El consell d'E.H. Carr¹³ sobre el paper de l'investigador en la construcció de coneixement històric, quan ens advertia que l'historiador no és un notari que dóna fe de les fonts sinó que s'ha d'arriscar a interpretar-les, ara s'ha transformat en una reflexió més complexa per la major facilitat d'accedir a fonts primàries i, especialment, per la immediatesa en la localització de fonts secundàries que en faciliten el processament i la interpretació. Aquesta profusió d'informació exigeix a l'historiador més rigor en la selecció de les fonts, primàries i secundàries, i de manera específica controlar el complex procés d'interacció entre ambdues.

A una ciència oberta com la història, a una ciència en construcció, que cada generació ha de repensar i interpel·lar en relació als problemes socials que ha de resoldre, i que com tot coneixement científic és producte social del seu temps, li ha de correspondre un mètode obert que doti els alumnes d'eines per construir autònomament coneixement. En realitat no hi ha un mètode sinó mètodes i, de la mateixa manera que no hi ha una única manera d'ensenyar, tampoc no hi ha una única manera d'aprendre: el coneixement és idiosincràtic a l'ensens que és una construcció social pública i objectivable.¹⁴ Convé, per tant, tenir present aquesta premissa: no partim d'una història com a ciència acabada ni de la percepció d'una metodologia tancada. Defensem una actitud de reflexió crítica constant per fer de la història una eina de socialització positiva dels futurs ciutadans, cosa que comporta repensar constantment la nostra pròpia visió en la selecció de continguts curriculars d'història i en els mètodes d'ensenyament. Partint d'aquesta actitud optem per un pluralisme metodològic o eclecticisme creatiu, perquè per ensenyar història no hi ha un mètode únic o millor que els altres. El bon professor d'història preveu la utilització de mètodes diferents, de vegades

expositius, sovint de descoberta i recerca, amb la consciència que tots poden ser bons i útils si hom assoleix l'objectiu que l'alumne aprengui significativament.

Hem passat en poc temps d'un únic mètode, el magistrocèntric i transmissiu o tradicional, centrat en la disciplina i el professor, que exigia memorització i que es basava en la història politicomilitar, a una pluralitat de mètodes, derivats de les reflexions epistèmiques de la nova història i de les aportacions de la psicologia i la pedagogia d'aquests darrers anys.¹⁵ A finals dels setanta i durant la dècada dels vuitanta, a Catalunya, un cert determinisme piagetian condicionà les innovacions en didàctica de la història: si els alumnes no estaven en l'estadi de desenvolupament cognitiu corresponent no es podien ensenyar determinats continguts per massa abstractes o per excessivament concrets.¹⁶ El qüestionament de la teoria de Piaget i les reflexions crítiques dels constructivistes han fet reprendre la prioritització de l'aprenentatge (revalorització de la memòria, de la repetició, dels continguts disciplinaris...) davant del desenvolupament. Actualment, tenim la sort de poder integrar diverses metodologies, fruit d'aportacions molt positives per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, que busquen la coherència entre les variables vinculades a la

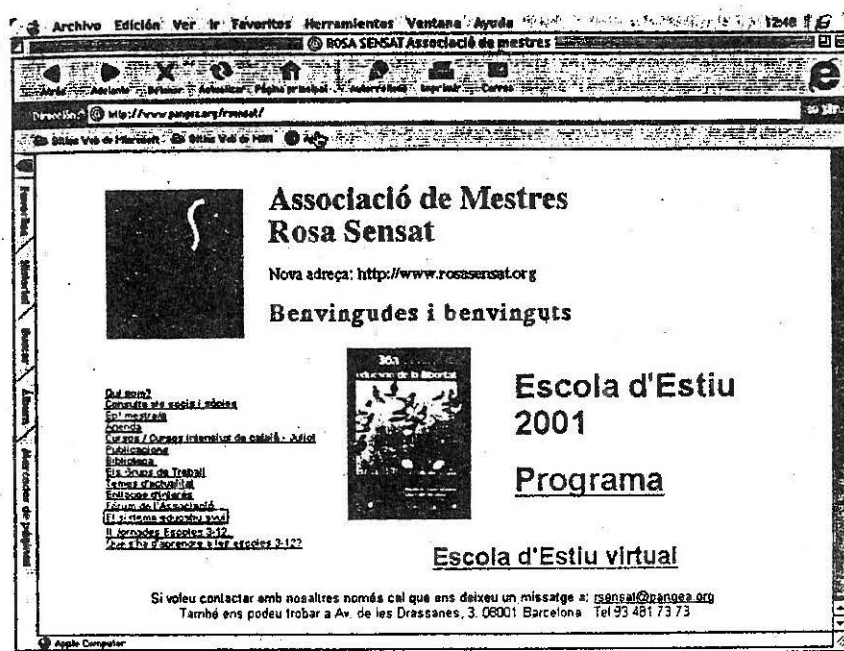
lògica disciplinària de la història i la lògica psicopedagògica dels alumnes. Aquestes metodologies estan influenciades per diverses visions sobre com les persones construïm coneixement: en primer terme pels constructivistes americans, per la teoria de la intel·ligència emocional i la gestió de les emocions a l'aula, per les teories del processament de la informació i per les teories de la comunicació. Perquè, en definitiva, tot acte didàctic, tot intent d'ensenyar reeixit, és a dir, que ha fet possible un aprenentatge, és un acte de comunicació bidireccional creativa i positiva entre professor i alumne. En síntesi, i tenint present el model d'interacció i la manera d'accedir als nous coneixements que es dóna dins l'aula, podríem agrupar les metodologies actuals en:¹⁷

– Mètodes expositius: el protagonisme és del professor, però poden incorporar diàlegs, debats i una bona comunicació professor-alumne.

– Mètodes interactius: la tutela del professor en treballs centrats en la descoberta i l'estímul de l'autonomia cognitiva per part de l'alumne és la clau del seu bon funcionament. Són els hereus de l'Escola Activa i la descoberta de l'entorn i ofereixen una gran diversitat (recerques, estudis de casos, projectes, resolució de conflictes, jocs, dramatitzacions, simulacions...).



Entre les diverses tesis de l'autora destaca l'opció del pluralisme metodològic o eclecticisme creatiu en l'ensenyament de la història. A la fotografia, estudiants consultant bases de dades a l'ordinador.



Web de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. <http://www.rosasensat.org>

Aquestes metodologies tenen presents els components socioafectius que interaccionen en tot acte didàctic, que varien segons les dinàmiques: activitats individuals, l'ensenyament entre iguals en els treballs en grup, exposicions del professor al grup-classe, etc. A les aules d'història continuen dominant els mètodes expositius, però la necessitat d'introduir mecanismes cognitius que dotin d'autonomia intel·lectual els alumnes i, en alguns casos, les prescripcions de l'administració educativa, com és el cas del treball de recerca de segon de batxillerat a Catalunya, promouen models interactius centrats en les capacitats dels alumnes. En aquest sentit, guanya terreny el model que trasllada a l'aula els mètodes i les estratègies de l'historiador per convertir-los en mecanismes d'ensenyament-aprenentatge de la història.¹⁸ Per ensenyar i aprendre química o biologia el mètode científic compartit per les ciències, sigui amb pràctiques de laboratori o amb observacions directes del medi natural, fa temps que s'ha portat a l'aula. Aquesta pràctica didàctica tan elemental, consensuada en didàctica de les ciències experimentals, hom es resisteix a acceptar-la en història. El camí és si-

mular el treball de l'historiador a l'aula i ajudar els alumnes a interrogar fonts primàries i interpretar-les a la llum de les fonts secundàries. La demografia, els modes de vida quotidiana, els esdeveniments culturals i polítics, les estructures... constitueixen la matèria primera de la disciplina, a partir de la qual hom pot descriure, inferir, deduir, comparar, relacionar, interpretar, construir models explicatius, establir probabilitats... en definitiva, aprendre a pensar històricament.

Didàctica de la història des de la tensió ètica de construir el futur

Per millorar la didàctica del coneixement històric proposem la utilització de fonts primàries en l'ensenyament-aprenentatge de la història, concebuda com una ciència en construcció, com una reflexió crítica oberta sobre l'evolució de la societat i no com un conjunt de sabers immutables i tancats. La comprensió dels mecanismes que expliquen la realitat social en un món globalitzat sense fronteres s'ha de situar en la dialèctica passat-present-futur.

Hem advertit que la metodologia d'ensenyament de la història és difícil

de destriar de l'opció paradigmàtica. Els acadèmics no fan cap proposta metodològica, simplement critiquen el pedagogisme amb afirmacions genèriques no comprovades com «la obsesión por el cómo enseñar había anulado por completo qué enseñar»¹⁹ i adverteixen que s'ha valorat més l'aprenentatge de destreses pròpies de la recerca històrica que els continguts de la disciplina. Res més lluny de la realitat.

Del saber escolar d'història s'ha de seleccionar el què (història), dissenyar el com (pedagogia), determinar el quan (psicologia) i ser conscients, abans d'iniciar tot el procés, del perquè (filosofia de l'educació). Els acadèmics, experts en el què, s'atreveixen a opinar sobre el com, no diuen gairebé res sobre el quan i no afronten el perquè. Critiquen allò que suposen que es fa sense aportar cap prova empírica i no formulen cap proposta metodològica. Fa més de dos segles, el 1762, en el seu *Emili* Rousseau enunciat el principi metodològic d'ensenyament de les ciències: «Tú enseñas ciencias; muy bien, yo me ocupo en forjar los instrumentos para su adquisición... No es asunto tuyo enseñarle las diversas ciencias, sino proporcionarle la afición a ellas y los métodos de aprenderlas cuando esta afición madure. Este es sin duda un principio fundamental de toda buena educación». La proposta metodològica que defensem incorpora aquesta visió positiva de la metodologia de l'historiador, aquesta afició a construir coneixement autònomament que l'informe de la Real Acadèmia no veu amb bons ulls, obsedida com està pels continguts polítics i factuais tradicionals.

Els mètodes per descobriment poden complementar-se amb mètodes expositius. Una bona jerarquització conceptual unida a una seqüenciació didàctica adient pot facilitar el pont cognitiu entre el professor d'història i els seus alumnes. L'aprenentatge per recepció significativa pot servir per treballar una bona part del currículum, paral·lelament a la realització de treballs basats en mètodes per des-

cobriment. Des del nostre punt de vista, és important ensenyar als alumnes que el coneixement històric és fruit d'una interrogació i una interpretació de les fonts i que, per tant, és parcial i perfectible, cosa que els prepara per entendre la diversitat social, actual i futura, i per a l'exercici de la tolerància. Aquesta estratègia d'ensenyament de la història ha de tenir present l'afectivitat dels alumnes: no n'hi ha prou amb dirigir-nos al cap dels alumnes, també ens hem de dirigir al cor, com proposa Doyle quan recomana captar el «clima ecològic a l'aula».²⁰ La complexitat del procés educatiu s'ha destacat gràcies a les aportacions d'aquestes metodologies qualitatives i socioafectives que comporten implicació entre allò que s'ensenya i l'ensenyat. Des d'aquest plantejament, adquireix significat i té sentit tenir present la història local i comarcal en la didàctica de la història. Aprofitar els testimonis i les

petjades de la història presents a l'entorn —edificis, patrimoni, monuments, arxius, tradició oral, festes populars, cançons...— és molt enriquidor per construir la pròpia memòria col·lectiva, sense oblidar que aquestes manifestacions locals i comarcals són simplement exemples concrets de la memòria de la humanitat, de dimensions universals. Les sortides i itineraris ajudaran a viure conceptes i coneixements històrics i reforçaran els processos d'aprenentatge.

La societat del coneixement i les noves situacions d'aprenentatge que possibilita fan especialment recomanable que, en contra de la visió de l'informe, propugnem des de l'ensenyament obligatori —sobretot a secundària— mecanismes cognitius que dotin d'autonomia intel·lectual els alumnes, els quals en el cas de la història s'inspiren en la simulació i la imitació dels mètodes de recerca. En aquest sentit, la història no ha de

tenir por de perdre la identitat com a disciplina, que està garantida en la recerca i docència universitàries. Actualment, la història i les ciències socials haurien d'exercir un lideratge ètic dins el currículum i posar-se al servei de la construcció d'un futur millor per a tota la humanitat, no únicament per a la pròpia comunitat. En paral·lel a la política de gestió de la memòria col·lectiva, l'escolaritat obligatòria ha d'incloure una història escolar que ajudi a construir les categories de temps i espai socials i, sobretot, que articuli una interrelació passat-present-futur fonamentada en l'ètica, on el pes del passat no anul·li l'exercici crític de la llibertat que comporta el repte del futur. La història que s'ensenya a l'escola ha d'abordar els problemes històrics del temps present sense por, i plantejar els sorgits dels nous moviments socials com l'ecologisme o el feminisme, sense col·laborar a la negació de

Eumo Editorial

Fent història

<http://www.eumoeditorial.com>

Un capitalisme impossible?

L'aportació de la gran propietat agrícola a la Catalunya contemporània

Ramon Garrabou
Jordi Pinyas
Enric Seguer

Església, territori i sociabilitat (s. XVIII-XIX)

Joaquim M. Puigvert

Del patriotisme al catalanisme

J. Alberola, P. Anguera, J. Arnau, J. Bada, J. Capdeferro, M. Ferrer, J. Fontana, E. Gómez, E. Lluich, M. Pons, J. Riera, E. Serra, R. Torras

Nosaltres, els comunistes catalans

El Partit Socialista Unificat de Catalunya i la Internacional Comunista durant la Guerra Civil

Josep Puigoch Ferris

La revolució a Catalunya de 1820

Ramon Arnau i Mola

Política, religió i vida quotidiana en temps de guerra (1705-1714)

El context del conflicte de Catalunya i la seva influència en la vida quotidiana

subjectes històrics marginats fins ara (dones, pobles del Tercer Món, minories nacionals o ètniques...) per ajudar així a construir una convivència democràtica, pacífica i lliure. ■

Gemma Tribó

Historiadora i professora del departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona

NOTES

1. Recentment s'ha celebrat un simposi a la Universitat d'Oviedo (abril de 2001), organitzat per l'Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre el tema «Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales». Les diverses comunicacions s'agrupaven en quatre blocs significatius i tractaven alguns d'aquests problemes: I. Identidades y Educación, II. Nación e Historia, III. Actitudes ante Identidades y Territorios, i IV. Identidades y equilibrio de escalas en los currícula.
2. C. SECO SERRANO, «Nacionalismo español y nacionalismos periféricos en la edad contemporánea», en Real Academia de la Historia, *España como nación*, Madrid: Planeta, 2000, p. 239.
3. Real Academia de la Historia (RAH), *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, 23-VI-2000, mecanoscrit, 21 pp., p. 5.
4. RAH, *Informe...*, p. 8.
5. RAH, *Informe...*, p. 9.
6. RAH, *Informe...*, p. 19.
7. RAH, *Informe...*, p. 2.
8. R. CUESTA FERNÁNDEZ, *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Akal, 1998.
9. J. Fontana afirma en una entrevista: «Yo no reivindico el viejo modelo de la escuela económica y social. Yo reivindico otras cosas. Reivindico el discurso de las capas subalternas, que va en contra de la historiografía basada en el estatismo, que todo lo instrumentaliza a partir de eso. Esa historia que toque problemas que tienen que ver con las necesidades cotidianas de la gente. Y esa no la tenemos. No es la historia de los años ochenta, que resultó insuficiente, ni la historia fantasmal de las mentalidades y las representaciones, que afortunadamente se ha barrido», *El País*, diumenge 2 de juliol de 2000.
10. Diverses tesis de didàctica de la història han posat en evidència la permanència de models clàssics en l'ensenyament-aprenentatge de la història, analitzant el pensament dels professors (Carme Guimerà), les concepcions dels alumnes (Imma González Magrané) i l'escassa utilització de fonts primàries a l'aula (Isabel López del Amo).
11. Darrerament s'han publicat reflexions sobre l'ensenyament de la història a Espanya. Una de les més lúcides és la de J.S. PEREZ GARZÓN, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona: Crítica, 2000, una obra col·lectiva on Ramón López Facal resumeix la seva tesi en el capítol 3, «La nación oculta». En aquesta aportació i en nombrosos articles López Facal planteja les bases crítiques per al tractament del nacionalisme a les classes d'història: «Plantear críticamente los nacionalismos en las clases de historia», «Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia)», *Iber*, núm. 24, maig-juny 2000, pp. 46-57; «Enseñar historia en convivencia plurinacional», *Ideas para el debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*; «Nacionalismo y enseñanza de la historia», ponència en les jornades del Servei de Formació del Professorat de la Universitat de València, juny de 2000 (en premsa).
12. G. TRIBÓ, «Archivos, fuentes y didáctica de la historia», *Historia, Antropología y fuentes orales*, núm. 25, 2001, pp. 159-176.
13. E.H. CARR, *¿Qué es la historia?*, Barcelona: Seix Barral, 1967.
14. P. BENEJAM, «Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales», en *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona: Ice/Horsori i Universitat de Barcelona, 1997, pp. 53-69.
15. D. SANAHUJA; Gemma TRIBÓ, «Propuesta para una reinterpretación conceptual y didáctica de la Revolución Industrial en secundaria», en *Aula. Historia Social*, València: Centro Francisco Tomás y Valiente-UNED, núm. 5, primavera 2000, pp. 62-71.
16. Jean Piaget, psicòleg genetista suís, els anys cinquanta va formular una teoria sobre la gènesi del coneixement que va influir en l'ensenyament europeu (*Los estudios en la psicología del niño*, Buenos Aires: Nueva Unión, 1956), la qual prioritzava el desenvolupament cognitiu com a condició prèvia per a l'aprenentatge i establí uns estadis de desenvolupament. Aquesta teoria va conduir a la didàctica de la història proposant una història descriptiva a primària, que s'adaptava al pensament concret, i deixant els conceptes abstractes i les habilitats cognitives superiors per a secundària. Aquests postulats actualment estan en crisi a causa de la importància del component cultural en la gènesi del coneixement i de la crítica que en va fer Vigotski. El constructivisme actual és conscient que la seqüenciació dels estadis no és espontània i innata i que, molt sovint, l'aprenentatge precedeix al desenvolupament.
17. D. QUINQUER, «Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos», en *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona: Ice/Horsori i Universitat de Barcelona, 1997, pp. 97-121.
18. El constructivista més influent, Ausubel, dona molta importància a l'ensenyament verbal significatiu, que comporta un control previ per part de l'alumne –si volem que hi hagi aprenentatge– de conceptes i habilitats cognitives superiors. Els seus seguidors n'han relativitzat la importància: Novak i Gowin han reconciliat els continguts conceptuals amb els procedimentals i han fomentat un acostament del metaconeixement al metaaprenentatge seguint el model de les pràctiques de laboratori. Gowin ha proposat una UVE que estableix un paral·lelisme entre la investigació (metaconeixement) i el procés d'aprenentatge (metaaprenentatge). A la part esquerra de la UVE hom hi situa l'estructura teòrica i conceptual de la disciplina (la semàntica de la història) i a la dreta l'estructura procedimental i metodològica (la sintaxi). A partir d'una hipòtesi de treball l'alumne ha d'interrelacionar les dues parts de la UVE interpretant la primera matèria situada a la base de la UVE (fets, fonts, bibliografia, objectes...); d'aquesta manera l'alumne aprèn a construir nou coneixement i s'inicia en la investigació. Aquesta tècnica heurística integra creativament conceptes i procediments històrics i és útil per aplicar el mètode innovador de descoberta guiada en didàctica de la història. Vegeu J.P. NOVAK, *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza Editorial, 1982; J.P. NOVAK; D.B. GOWIN, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.
19. RAH *Informe...*, p. 7.
20. J. GIMENO SACRISTÁN; A. PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal Universitaria, 1989, p. 91.

DOCUMENT 8

Quina història s'ensenya als instituts de Catalunya?

RAMON ARNABAT, CÈLIA CAÑELLAS

En primer lloc cal plantejar-se qui pot opinar sobre l'ensenyament de la història i amb quins arguments, ja que no serà idèntica la percepció del tema dels alumnes i professors de secundària, la d'un inspector o un tècnic del Departament d'Ensenyament, la d'un historiador o la d'un col·lega acadèmic de pedagogia o didàctica, o bé, posats a dir, la dels pares i mares. Si ens atrevim d'alguna manera a fer-ne una aproximació és amb l'autoritat limitada que ens confereix la nostra experiència de més de vint anys de docència en aules de centres públics i motivats, entre altres raons, per la sensació de marginació de la visió que tenen del tema els mateixos ensenyants, a què ens han abocat tant la premsa com els responsables de les institucions públiques educatives.

La paraula del professorat especialista de secundària ha estat notòriament relegada en les dues ocasions que ha aflorat amb gran desplegament mediàtic el debat sobre l'ensenyament de les humanitats, per darrere de les opinions de polítics, sociòlegs i dipositaris de l'alta cultura acadèmica. Nosaltres pensem que, pel que fa a la regulació de l'aprenentatge de la història, s'imbriquen unes connotacions ideològiques que obliguen a considerar les veus dels protagonistes del dia a dia de la seva aplicació, és dir, el col·lectiu d'alumnes i els docents que els atenen a les aules, que som els qui sabem amb més exactitud el pa que s'hi dona.

La intensa politització del debat, superposada amb la polèmica sobre l'eficàcia o el qüestionament de l'aplicació de la LOGSE, ha donat ressò a tesis interessades d'una i altra banda de l'espectre polític que, al seu torn, s'han situat en sintonia o clarament en oposició als intents successius de modificar el currículum de les humanitats a secundària. A nosaltres, professors en actiu, ens estranya l'absència del problema més real respecte a l'ensenyament de la història en particular i de les humanitats en general, és a dir, de quantes hores i de quins recursos disposem per treballar la part del currículum que correspon a la nostra especialitat. Ens preguntem quantes de les opinions que pesaven i contrapesaven quins valors patris es mantenien en els currículums autonòmics van també valorar que en realitat estaven discutint d'allò que els joves podien arribar a assimilar en un procés d'aprenentatge de tres hores setmanals sobre un total de prop de 30, però quelcom semblant podríem dir d'aquells que enaltien els models autonòmics per la seva major modernitat educativa.

Per començar a descriure la situació real de la història a les aules potser hauríem de partir de la migradesa de dedicació horària, de recursos materials i de recursos humans que s'aplica a la nostra àrea. Per exemple, les ciències socials són una de les poques àrees que no tenen professorat assignat normativament per poder subdividir els grups classe en nuclis

més reduïts i així facilitar la tasca d'ensenyament-aprenentatge. Caldria afegir-hi la relativa confusió metodològica que planteja en el període d'ensenyament obligatori l'aiguabarreig pretesament multidisciplinari que hem estat d'acord a anomenar «ciències socials», sense deixar de banda les dificultats que planteja mantenir l'interès de l'alumnat, una problemàtica comuna a totes les matèries.

De l'IGE a la LOGSE. Els canvis en la docència d'història a secundària

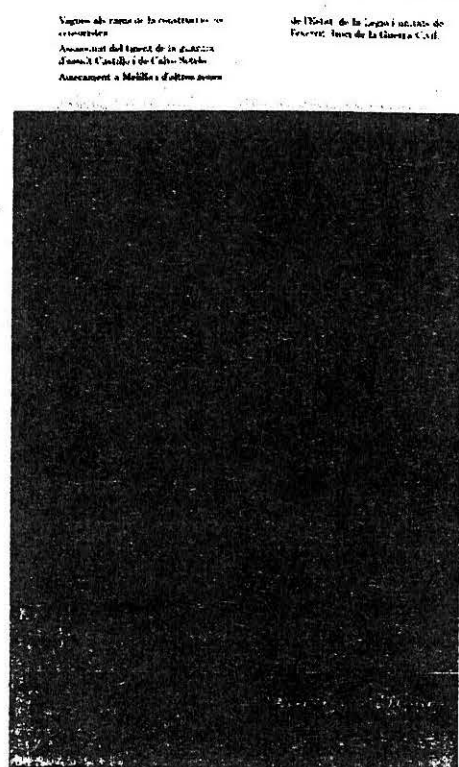
Amb l'aplicació de la LOGSE els ensenyants de secundària hem passat a constituir un cos únic, resultat de la juxtaposició administrativa de docents amb diferents tradicions de treball, tant en els aspectes pedagògics com laborals, i de cultures didàctiques diferenciades. Per altra banda, ens ha calgut adaptar-nos a una nova dinàmica generada per uns principis educatius que centren en l'alumne i en la seva singularitat l'eix del procés educatiu i que converteixen el docent en un suport més que no un rector de l'ensenyament-aprenentatge, amb uns currículums nous, en principi oberts. Aquesta adaptació no ha estat fàcil per a ningú. Ni pels mestres llicenciats que abans impartien els últims anys de l'EGB, més familiaritzats amb l'edat dels alumnes del primer cicle d'ESO i potser més imbuïts del concepte de ciències socials que el professorat de secundària, ni pels professors de for-

mació professional que han pogut recuperar part de la seva tasca de professors especialistes en les aules de la nova secundària, ni pels professors dels antics instituts de batxillerat que hem vist com perdiem la que fins aleshores era una situació de privilegi en comparació amb els altres col·lectius esmentats, perquè manteníem encara alts nivells d'especialització en la nostra docència en relació als nostres estudis de llicenciatura o posteriors. Amb el gran canvi d'objectius de la nova legislació educativa, que afavoreix la socialització dels individus per damunt de la seva inserció en el món dels coneixements acadèmics tradicionals, molts dels nostres bagatges professionals han necessitat un reajust, però difícilment cap de nosaltres hem deixat d'aplicar a les aules fórmules que ens han funcionat des de fa anys, sempre i quan hàgim comprovat que continuen sent efectives amb les noves generacions escolars.

Aquesta digressió sobre l'heterogeneïtat del professorat és bàsica per entendre la dificultat de respondre a la qüestió central d'aquest article, i s'ha de complementar qualitativament amb la valoració de l'edat de bona part de tots nosaltres, un col·lectiu que majoritàriament depassa la quarantena pel que fa al funcionariat fix i que tan sols es rejuveneix mitjançant els interinatsges i les substitucions.

En aquest sentit ens sembla adient recordar que molts de nosaltres ja intentàrem forçar els esquifits límits ideològics de l'LGE franquista, ja fos fent classes en català encara que costés a algú un judici, o incloent la història de Catalunya en les assignatures del vell BUP, molt abans que les administracions autonòmiques en regulessin l'obligatorietat. Com altres punts buits de la transició, ens sembla obligat recordar que, durant anys, els professors vàrem elaborar amb reiterada insistència dossiers ciclostilats on intentàvem amb les millors intencions reflectir allò que aleshores ens semblaven les grans novetats historiogràfiques, sobretot el concepte d'història total que ens havia fet arribar P. Vilar, i també que, tot i haver d'afrontar la

La Segona República. La Generalitat i l'Estatut d'Autonomia (1931-1936)



Text de la proclamació de la República Catalana, de Miquel Marqués, 14 d'abril.

Vaquies als camps de la reconstrucció
Arquitectes del futur de la ciutat
Jornals i Castells de la Gran Sèrie
Auscant a Mèlles i d'altres zones

de l'Estat de la Segona República de
Espanya. Inscrit de la Llibreria C.A.T.



Discutir de Miquel Marqués, 1936.



El Nacional de Barcelona o L'Esquella
de la Terra que celebrant l'Unitat de la nació
el 1936, 1937.



Exercit de la Segona República



La Tercera mostra l'evolució antropològica
de les races populars catalanes
per la defensa que fan l'Esquella dels
autors catalans

Pàgina d'un llibre de text actual amb el capítol sobre la Segona República, la Generalitat i l'Estatut d'Autonomia.

selectivitat, els alumnes de COU moltes vegades feien treballs de camp semblants als actuals treballs de recerca. En paral·lel amb les *mogudes* dels estudiants contra la selectivitat, les dels interins contra la precarietat i les dels pares i mares exigint uns mínims al dèficit de l'escolarització, sectors de docents de la xarxa pública intentàrem oferir al nostre alumnat uns coneixements d'història tan vius com ho eren els temps que estàvem protagonitzant.

Moltes d'aquestes experiències venien marcades per l'entusiasme de poder explicar amb més facilitat el concepte de canvi que el de continuïtat, fet que impel·lia la transgressió sense cap angúnia dels programes oficials però que, a més, feia possible l'exercici de la imaginació a l'hora d'aplicar mètodes i recursos didàctics. En síntesi, va ser una etapa una mica de *campi qui puguí* en què, sense gaire bagatge teòric, es va començar a explicar d'una altra manera la història als centres públics molt abans que la LOGSE trenqués definitivament el motlle de l'LGE.

Algunes interpretacions han fet una incidència especial en l'esquerda que va obrir-se en l'ensenyament de la història amb la consolidació de l'Estat de les autonomies. En aquest sentit volem destacar el desfament existent entre aquests moviments espontanis però col·lectius, tot i que no majoritaris, de finals dels anys setanta i inicis dels vuitanta a Catalunya amb la regulació posterior d'un currículum propi d'història fet des de la Generalitat, que pràcticament va materialitzar-se gairebé en paral·lel amb els preparatius de l'experimentació de la reforma.

Aquesta digressió al passat ens ha de servir, doncs, per reforçar el concepte de la pluralitat de matisos amb què un col·lectiu tan heterogeni com el nostre pot interpretar la llei, adaptant els currículums, els materials docents i fins i tot els llibres de text a les seves tradicions i experiències. A aquesta heterogeneïtat cal afegir la que ve donada per la formació acadèmica universitària: actualment impartim ciències socials en l'etapa obligatòria llicenciats en matèries de mol-



Mestra de secundària impartint nocions sobre l'Estatut d'autonomia en els anys de la seva elaboració.

tíssima especificitat com Prehistòria i Món Antic, al costat d'altres d'Història, Història de l'Art, Geografia, Filosofia, Antropologia o Sociologia, però també Psicologia i Pedagogia, entre altres.

Aquesta diversitat, afegida a la laxitud del concepte de ciències socials en la seva aplicació didàctica, fa que puguem afirmar que, de fet, entre els 12 i els 16 anys els alumnes aprenen una mica de geografia i d'història —que es concreta de maneres molt diferents en funció del centre en què estudiïn, on estigui situat el centre, en quin grup classe, en quin itinerari de desdoblaments i variables, quins professors els toquin—, i poca cosa més. Podríem dir que el *café per a tothom* ha resultat ser una mica descafeïnat, i pel que fa a les ciències socials en l'etapa obligatòria ha generat confusions històriques que fan que els joves puguin parlar amb tota naturalitat de conceptes com capitalisme, esclavitud, colonialisme, globalització o feminisme sense tenir ni la més mínima acotació temporal de la durada, la llunyania o la proximitat d'aquests fenòmens. La problemàtica és ben diferent pel que fa a la geografia, matèria en què la facilitat d'obtenció d'informacions del món exterior mit-

jançant la televisió i Internet fa possible un cert diàleg entre el món real i el món de l'aula. Aquesta panoràmica té contrastos evidents en els nombrosos alumnes de centres públics que, amatents a les orientacions del professorat, fan realment el seu propi itinerari de coneixement i aprenen a aprendre, però sap greu constatar que no són pas la majoria.

Com s'ensenya a aprendre a aprendre?

Pel que fa a l'alumnat de l'ESO, ens sembla que es poden identificar unes tipologies que es repeteixen. En general podem afirmar que existeixen alumnes que realment tenen curiositat intel·lectual per temes diversos, independentment del seu nivell acadèmic, i van als centres a socialitzar-se en relació amb el món dels adults i amb el dels seus companys, d'entre els quals alguns sobresurten per les seves aptituds humanes, manuals o intel·lectuals; d'entre ells, i molt poques vegades, destaquen alguns que podríem qualificar de més dotats, i sort en tenim de les seves il·lusions i qüestionaments crítics. Són aquests alumnes els que, normalment al mar-

ge de les seves diferents capacitats intel·lectuals o expressives, acostumen a fer els exercicis que hom proposa a classe i qüestionar-los positivament o negativament, animant-nos a modificar estratègies i a valorar els encerts. Són els mateixos joves que saben trobar temps per buscar a les enciclopèdies i els llibres, preguntar a les famílies o navegar per Internet amb la sana curiositat de trobar informació sobre temes plantejats a les aules, i són aquests alumnes, afortunadament, els que mantenen un diàleg amb els adults que permet seguir creient en l'exercici de la docència.

Amb aquest alumnat és possible aplicar la proposta teòrica del constructivisme i adaptar, en grups reduïts, estratègies i recursos més individualitzats. Però això constitueix una utopia quan aquests joves queden contraestrats en alguns grups classe per les actituds distants o desafiantes dels actualment denominats insubmisos escolars, joves que, al marge de la seva capacitat intel·lectual o el seu origen social, fan de la rebel·lia una crítica implícita contra el sistema que els imposa l'obligatorietat de l'escolarització fins als 16 anys, mentre un altre sector es refugia en la comoditat de l'absentisme. Si afegim a aquesta panoràmica la del petit grup d'alumnes que manifesten dificultats greus d'aprenentatge per diferents motius, no estranyarà a ningú que el professorat es preocupi sobretot de trobar recursos procedimentals que permetin *donar feina* al conjunt, a base de treballs força mecànics, que de vegades queden reduïts a l'estereotip, com pot ser acolorir mapes, els mots encruats, les gràfiques de barres i de sectors, la còpia de textos i el seu comentari, omplir buits en mapes conceptuals, el traçat de reiterats eixos cronològics, posar text a còmics, la versió falsejada dels exercicis d'empatia o el recurs fàcil al comentari de vídeos. Aquesta simplicitat procedimental genera que molts alumnes creguin que les ciències socials són unes ciències «elementals», cosa que els genera serioses dificultats per establir les relacions necessàries per compren-

dre la complexitat de les societats humanes, xoc amb què es troben quan arriben al batxillerat.

Insistir en aquests aspectes del panorama real no és pas una absurtitat masoquista, sinó una crida a la comprensió de la problemàtica docent i una incitació a la necessitat de reflexionar, sense apriorismes pedagògics ni incitacions polítiques, sobre camins que il·luminin i donin coherència a mètodes aplicables als joves d'avui per a la comprensió de la història, que vagin més enllà de la burda sacralització dels procediments. De fet, la implantació de la reforma educativa va comportar el predomini dels didactes sobre els professors de l'àrea en els plantejaments pedagògics: pocs historiadors i geògrafs, i encara menys professors de secundària, van ser consultats sobre el *què* i el *com*. El resultat de tot plegat ha estat que s'ha fet un gran èmfasi en *com* ensenyar i s'ha menyspreat *què* ensenyar. O millor dit, s'ha seleccionat el *què* en funció del *com*, i no a l'inrevés, sense assolir l'equilibri.

La història a l'ESO, o un calaix de sastre

La història amb la LOGSE ha entrat a formar part d'un conglomerat anomenat Ciències Socials, Geografia i Història (CCSS.GH), una de les 10 àrees en què es divideixen els ensenyaments-aprenentatges de l'ESO. Aquesta àrea inclou diversos tipus de continguts, dividits en *procedimentals*: interpretació i representació de l'espai (més pròpia de la geografia), anàlisi, interpretació i representació del temps (més referent a la història), obtenció i anàlisi de la informació, i comprensió i aplicació d'aquesta; *conceptuals*: humanitat i medi físic (geografia), ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme (geografia), transformació i explotació del territori, activitats econòmiques i progrés tècnic i científic (història i geografia), l'organització dels homes i del territori: política i societat (història), i culturalització del territori: manifestacions artístiques i

culturals (història de l'art); *actitudinals*: valoració de les pautes de conducta per a la convivència i l'estudi, interès per sistematitzar el treball propi, valoració positiva de la convivència cívica i social, respecte, solidaritat i cooperació, relativisme. D'aquesta manera els conceptes i els procediments historiogràfics han quedat encabits en una mena de calaix de sastre on s'han diluït de tal manera que, dels 52 objectius terminals de les CCSS.GH de l'ESO, només 12 es refereixen específicament a conceptes, procediments o actituds relacionats amb la història.

Aquests continguts s'han d'ensenyar i aprendre al llarg dels quatre cursos de l'ESO dividits en dos cicles: primer (1r i 2n curs) i segon (3r i 4t). Al llarg d'aquests quatre anys els professors i els alumnes disposen d'una mitjana de dues hores setmanals de crèdits comuns i d'una hora de crèdit variable, és a dir, optatiu fins al curs 2000-2001, quan s'ha convertit en obligatori. A tot estirar, doncs, es tracta de tres hores setmanals al llarg de quatre cursos per desenvolupar els continguts i assolir els objectius terminals de l'àrea —la qual cosa significa que el nombre d'hores de geografia i història dels alumnes del segon cicle d'ESO ha disminuït una mitjana d'una hora setmanal respecte de les quatre de què es disposava en l'antic primer i segon de BUP. Quant a la distribució dels vuit crèdits comuns de CCSS.GH, molts centres i la majoria d'editorials han organitzat el currículum en quatre crèdits de geografia i quatre d'història (que representen una mitjana d'una hora setmanal a cada un dels quatre cursos de l'ESO), en els quals s'hauria d'explicar la història de les civilitzacions, la d'Espanya i la de Catalunya.

Quant als crèdits variables, cal recordar que són independents dels grups classe, per la qual cosa tenen menys alumnes per professor com una estratègia més d'atenció a la diversitat d'interessos dels alumnes. Aquests crèdits poden ser d'*aprofundiment*, per als alumnes que ja tenen coneixements consolidats sobre una

matèria, d'*iniciació* per tractar temes nous i de *reforç* per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge més paleses. En un primer moment els crèdits variables es van convertir en el refugi de la reflexió, de la planificació dels centres i de la creativitat del professorat, però a la llarga els llibres de text han anat guanyant terreny fins imposar-se en la majoria de centres. Darreàment, però, l'Administració ha anat limitant la capacitat de decisió dels departaments didàctics de CCSS.GH en la definició dels crèdits variables. Primer, determinant que el crèdit variable que obligatòriament havien de fer els alumnes del segon cicle havia de ser d'educació ètica i que corresponia fer-lo al professorat de Filosofia; i recentment convertint la majoria dels crèdits variables d'aquesta àrea en crèdits variables obligatoris, és a dir, una mena d'ampliació horària dels crèdits comuns del mateix nivell.

D'un currículum obert a un de tancat

La LOGSE establia que el currículum de cada una de les àrees que integren l'ESO es desenvolupés en tres nivells de concreció: el primer, a càrrec de l'Administració educativa competent, en el nostre cas el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; el segon, a càrrec dels departaments de cada centre i que en conjunt formava el Projecte Curricular del Centre; el tercer, a càrrec del professor al qual correspon la tasca d'ensenyament, és el que s'anomena la programació. La legislació permetia, doncs, una àmplia autonomia per als departaments i professors de cada una de les àrees per tal de concretar el currículum específic de cada centre, però a l'hora de la generalització de l'aplicació de la llei, la realitat ha estat que l'Administració ha ofert (de forma orientativa, és cert) el segon nivell de concreció i aquest ha estat assumit per les principals editorials, de manera que és el que es duu a terme a la majoria d'instituts. Fins i tot el tercer nivell, servat per a l'autonomia del

professor i de l'alumne, ha estat envaït per les grans editorials ja que, un cop escollit el llibre de text, aquestes també facilitaven la programació. Intentarem ara esbrinar per quines raons hem anat passant d'un currículum obert a un de tancat.

Quan es va començar a experimentar la reforma educativa en el camp de CCSS.GH es van generar un seguit de processos d'ordenació curricular i de disseny de materials per part dels professors d'aquesta àrea que hi participaven de forma entusiasta i voluntària. Aquest procés va anar cloent-se a mesura que la reforma educativa s'estenia geogràficament i socialment, de manera que ni els professors ni els alumnes que posaven en pràctica la reforma ho feien ja de forma voluntària, i menys entusiasta. Per la seva banda l'Administració, generosa fins aquell moment amb els centres de reforma tant pel que fa als recursos materials com als humans, començà una política restrictiva que implicava un retall considerable de les hores destinades a reflexionar i preparar material didàctic, i a atendre la diversitat de l'alumnat.

El resultat de tot plegat va ser el retorn als llibres de text que, tot i que retallaven l'autonomia del professor, tenien l'avantatge de facilitar materials elaborats i propostes d'exercicis, seqüenciant-los en el temps, i d'afegir aportaven la programació a un professorat prou enfeinat per la preocupació diària d'elaborar estratègies per a les seves classes i de complir les cada vegada més complexes demandes burocràtiques de l'Administració.

Sovint les classes de CCSS.GH a l'ESO es continuen fent amb el mitjà tradicional de la lliçó magistral, els apunts i les notes a la pissarra i els exercicis del llibre, complementats segons l'ànim del professor amb mapes, diapositives, fotocòpies i altre material de suport. Això no vol dir que al llarg del curs no es facin esforços significats per experimentar nous materials didàctics en temes concrets, únic camí per no caure en la desídia. En canvi, és en el crèdit variable on, per la reducció del nombre d'alumnes, per

l'homogeneïtat del grup i per treballar un tema concret, s'assagen estratègies noves d'ensenyament i aprenentatge: treball en grups, ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació...

La història al batxillerat

Al batxillerat les coses també han canviat, encara que no de forma tan espectacular. La Història del món contemporani s'ha convertit en matèria de modalitat, és a dir, només l'han de fer aquells alumnes que fan el batxillerat humanístic i de ciències socials. S'han ampliat els continguts fins abastar l'actualitat i s'ha reduït una hora de classe setmanal, passant de quatre a tres. L'antiga Història de tercer de BUP s'ha convertit en la Història, obligatòria per a tots els alumnes de batxillerat (ja sigui a primer curs o a segon), amb continguts reduïts a la història contemporània de Catalunya i d'Espanya, i amb menys hores de classe setmanals, que han passat de quatre a tres. La Història de Catalunya, que abasta des dels primers pobladors fins l'edat moderna, resta reduïda a una assignatura optativa de dues hores setmanals, però que ara amb l'ampliació de les hores de comunes ha desaparegut de gairebé tots els projectes curriculars dels centres.

En definitiva, al batxillerat l'assignatura d'Història es pot desenvolupar amb unes certes garanties d'ensenyament i aprenentatge, tot i les dificultats conceptuals dels alumnes que no provenen de la modalitat d'humanitats i ciències socials. Quant a la Història del món contemporani, serveix per apropar els alumnes als principals conceptes històrics, tot i que els continguts curriculars són massa extensos pel temps de què es disposa. Tot plegat porta, junt amb les proves de les PAAU, cap a una història del segle XX, tant de Catalunya i Espanya com del món.

Cal fer esment, també al batxillerat, del treball de recerca que es duu a terme a cavall del primer i segon curs, i que ha permès en alguns casos de

desenvolupar o almenys apropar alguns alumnes a la recerca històrica. Això sí, sempre i quan professor i alumne s'hagin posat d'acord i hagin dedicat més hores de les establertes pel departament.

El desconeixement sobre què passa als instituts

La situació de la història als instituts és força complexa, com s'ha pogut comprovar, i sovint és desconeguda per aquells que n'opinen des de fora. Així, els mantenidors de les essències eternes d'Espanya, la Real Academia de la Historia (RAH), erraren al cent per cent en el seu *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media* (2000). De fet, l'objectiu de l'*Informe* no era pas la defensa de la història als instituts, sinó atacar els altres nacionalismes i defensar el seu, tot plegat amb una base documental minsa. Tot plegat va originar un fals debat en el qual intervingué tothom, menys els professors d'institut. Nosaltres potser hauríem pogut centrar el problema real, que no és pas *quina* història s'ensenya, sinó *si es pot ensenyar correctament* història amb el temps i els recursos de què es disposa.

En qualsevol cas, sembla com si els acadèmics, i d'altres polemistes, encara visquessin en el segle XIX i no s'haguessin adonat que per a la formació de les consciències és més útil un minut de televisió que un curs d'història als instituts. Qüestió demostrada per la història del nostre país: quan el 1932 s'aprovà l'Estatut de Catalunya, no es van transferir les competències en educació, que continuaven lligades al poder central, i la Generalitat va crear les seves escoles en paral·lel a les de l'Estat; el 1979, en canvi, el nou estatut transferia les competències d'educació, però negava les de la televisió. De manera que no cal que es preocupin els nostres acadèmics, la nova *Formación del Espíritu Nacional [Español]* es fa mitjançant les televisions, no als instituts.

Un debat més important, tot i que no tan mediàtic, és el que s'ha generat al voltant de l'*escletxa* entre els instituts i la universitat, o més ben dit al voltant del *nivell* dels alumnes de batxillerat que accedeixen a la universitat, que afecta també el camp de la història. Un debat del qual s'han visualitzat només les queixes dels professors d'història de les universitats sobre el *nivell* dels alumnes de batxillerat. Aquestes queixes alliberen de responsabilitats les universitats i les traslladen als instituts, però no serveixen per a res. Així l'única cosa que s'aconsegueix és fugir d'estudi i quedar-se tan tranquils, deixant al marge la qüestió de fons, que no és altra que l'organització del sistema educatiu en general.

Caldria preguntar-se, abans que res, quin sentit té l'actual divisió de l'ensenyament entre ensenyament no universitari i ensenyament universitari i, en aquest context, què significa definir un nivell educatiu per allò que no és. Què tenen en comú l'ensenyament preinfantil i el batxillerat? No hi ha més relació entre aquest i la universitat? Aquesta parcel·lació de l'ensenyament ha provocat la ruptura del dèbil cordó umbilical que unia el batxillerat i els instituts amb la universitat. I si cal fer alguna divisió en el món educatiu, no fóra més lògic establir-la entre l'ensenyament obligatori i el no obligatori? Per altra banda, s'ha fet una reforma total del sistema educatiu no universitari sense que s'hagi plantejat amb serietat els problemes d'encaix entre un i altre, quan el 80% dels alumnes que aproven el batxillerat intenten accedir a la universitat. És més còmode implantar trimestres i semestres zero que no pas plantejar reflexions conjuntes entre els responsables dels dos nivells sobre els currículums i les didàctiques amb les quals s'imparteixen.

Seguir per aquest camí comporta mantenir, o fins i tot eixamplar, l'*escletxa* entre els avenços historiogràfics i la història que s'explica a les aules. Durant uns anys aquest buit va poder-se compensar parcialment per la voluntat i la disponibilitat del professorat de primària i secundària, que omplia les aules universitàries de nocturn per actualitzar els seus coneixements o per elaborar tesis doctorals, mentre que en l'actualitat les prioritats oficials han decantat aquests esforços vers la didàctica. Si volem recompondre el cordó umbilical entre el batxillerat i la universitat, una de les moltes mesures que es podrien prendre seria la de facilitar i estimular la compatibilitat entre docència i investigació a secundària, així com la relació, el contacte, la formació i la investigació conjunta entre el professorat de secundària i l'universitari.

La reforma de la reforma: un reajust polític sense viabilitat pràctica

Del *Plan de Humanidades* i del polèmic *Informe* de la RAH ha sorgit un fals debat que ha portat com a resultat el Decret de mínims aprovat pel Govern central el desembre del 2000. Aquest Decret de mínims ha tingut la virtut d'espantillar les coses que funcionaven bé, sobretot al batxillerat, i no atendre els problemes reals dels instituts. A l'ESO es planteja dissenyar els currículums de CCSS.GH des del Govern (és a dir, marcar el primer, segon i tercer nivell de concreció). S'amplien els conceptes del currículum d'història, sobretot pel que fa a la història d'Espanya abans del segle XIX, però no s'amplia el temps (dues hores per setmana). És a dir, de fet s'elimina l'aspecte positiu del currículum obert i s'accentua una història carrinclona de dates, fets i personatges.

Pel que fa al batxillerat es pretén tornar als currículums de l'antic BUP, però amb menys hores. Així la Història del món contemporani amplia els continguts del segle XIX i manté els del XX, però no amplia les hores de classe. Pel que fa a la Història es pretén que s'hagi d'ensenyar (i aprendre) des de la Hispània romana fins a l'actualitat, ampliant amb una hora l'horari setmanal, la qual cosa és impossible, com ja s'havia demostrat a l'antic BUP. I quant a la Geografia, s'amplien els temes referits a Espanya

en detriment de les anàlisis més globals, mantenint les hores setmanals. Si la reforma es va fer en part, pel que respecta a la història, sense tocar de peus a terra ni conèixer la realitat de les aules, ara la contrareforma fa el mateix, amb l'agreujant que se'ns vol imposar una història espanyolista i caduca, tant a l'ESO com al batxillerat.

Com a historiadors i professors de secundària, creiem que no es pot negligir la importància social que té l'ensenyament de la història, sobretot en uns moments on l'abisme generacional és més intens i provoca una gran esquerda entre els valors del món dels adults i els dels joves. No podem oblidar tampoc que la gran mare de la humanitat és la Terra i que hem de saber valorar les accions positives i negatives que hi hem anat exercint al llarg del temps. Finalment, de cara a un futur on cada vegada serà més difícil diferenciar entre la realitat i la virtualitat, és més necessària la capacitat de verificar, organitzar i interpretar la informació que ens facilita el mètode històric.

Si volem que s'assoleixin aquests objectius, més que discussions abstractes el que cal als instituts, com assenyalava l'historiador Josep Fontana, «és posar els mitjans perquè el professorat que és la peça fonamental del procés pugui fer millor la seva feina» (*El País*, 19-XII-1997) o, com comentava més recentment la historiadora Eva Serra, «donar suport polític, amb tot i per tot, als que actualment estan traient socialment les castanyes del foc de la situació de desvertebració nacional que estem vivint» (*L'Esport*, núm. 6, 2000). Potser d'aquesta manera aconseguirem que *pensar històricament* es converteixi en una eina imprescindible de formació humana, més enllà de l'aprenentatge acadèmic. ■

Ramon Arnabat i Cèlia Cañellas
Doctòrs en Història, professors d'institut, i membres del col·lectiu Docència i Investigació a Secundària

Dos visiones del oficio de enseñar

JOAN SUBIRATS

Joan Subirats es Catedrático de Ciencia Política de la UAB.

EL PAIS, 6 DE MAIG DEL 2002

A pesar de que llevo más de 25 años tratando de entender mi oficio, inevitablemente acabo preguntándome en qué consiste, y preguntándome asimismo qué tiene que ver lo que he ido aprendiendo con los alumnos que, irremediabilmente, llegan cada inicio de curso con el mismo desconcierto pintado en su rostro. En parte por ello, y en parte por las ganas que uno tiene de meterse donde no le llaman, me he entretenido leyendo dos prometedores libros que han tratado recientemente de pasar cuentas con el oficio de enseñar. Uno de ellos (*Petita crònica d'un professor de secundària*, Edicions 62), el más conocido, está escrito por un joven profesor de secundaria, Toni Sala, que en pocas semanas se ha hecho un nombre contándonos el complicado mundo de un instituto público de secundaria. El otro (*Calaix de mestre*, Associació de Mestres Rosa Sensat), de Jaume Cela, nos asoma al universo de un veterano profesor, director de un centro público de primaria, que no se cansa de encontrar nuevos alicientes a una tarea que puede parecer repetitiva y tediosa. Mis comentarios respecto a los dos volúmenes no pretenden ser ni de crítica literaria ni de debate sobre escuelas pedagógicas. Me limitaré a poner de relieve mis filias y fobias desde posiciones para nada neutrales.

El libro de Toni Sala no me ha gustado. Desde mi punto de vista, parte de una concepción del oficio de enseñar en la que la perspectiva es siempre jerárquica, unidireccional, del que sabe al que no sabe. Si los alumnos valoran la enorme riqueza que el profesor quiere descubrirles bien, si no, es su problema. La pedagogía, el método de aprendizaje es secundario. Así, al empezar su narración (página 19) muestra ya su temor a ser colocado en los primeros cursos de ESO, ya que ello implicaría subordinar el contenido de los conocimientos a la forma en que comunicarlos. Es una visión hasta cierto punto resignada y defensiva de la labor de maestro. Para el autor, los profesores innovadores son ingenuos o jóvenes sin experiencia (página 44), mientras que los alumnos, en general, son personas sin interés a las que rescatar de su abulia. El perfil de profesor que va dibujándose en sus páginas es el de un héroe empeñado en desarrollar una labor de Sísifo en un mundo de indiferencia en el que no existe ni rigor ni disciplina. El sistema educativo aparece como irracional y burocrático, lleno de 'terminología reformista', pero de espaldas al verdadero mundo del saber. En ese proceso heroico al que vamos asistiendo trimestre a trimestre, el entorno exterior al centro, a los profesores o alumnos es casi inexistente o, en todo caso, hostil. Los maestros han de defenderse ante la doble tenaza de autoridades educativas burocratizadas e indiferentes y padres que sólo buscan servicios (página 89). No hay comunidad educativa, no hay vínculos externos con otros maestros, no existe implicación alguna con los problemas o inquietudes sociales. En esa labor solitaria e individual, Sala duda de su función: ¿es profesor de lengua y literatura catalana o asistente social? No lo formaron para las funciones que tiene que desempeñar. Por suerte logra zafarse de la función de tutor y se libra así de 'quebraderos de cabeza con los padres, reuniones, horas de tutoría con los alumnos...'. A sus poco más de 30 años se siente ya un poco 'quemado', incapaz de mezclarse con los alumnos, y califica a los profesores que lo hacen como

personas que no logran liberarse de su etapa adolescente. Al final no sabemos qué propone al margen de querer que el mundo sea distinto.

El libro de Jaime Cela me ha gustado. Desde sus más de 50 años, Cela nos muestra su cajón lleno de cicatrices, caricias y aventuras compartidas. El libro, para nada pretencioso, nos dice que para muchos maestros enseñar es una fiesta. Una tarea de responsabilidad colectiva, en la que participan enseñantes, padres y madres, entidades y asociaciones que rodean el mundo educativo, y reflexiones de dentro y de fuera que van ayudando a seguir esa tarea. Una labor cambiante, que debe situar a la escuela o al centro en constante relación con el exterior, animando los canales de dentro a fuera y de fuera a dentro. Un trabajo que exige modestia y tozudería. Las reflexiones de Cela son menos novelescas que las de Sala. Hay menos narración y más reflexión, una reflexión llena de sentido y profesionalidad. En la obra se reflejan los muchos años de aprender enseñando, los muchos años de enseñar aprendiendo. Afirmar conservar la ilusión del primer día, aún más intensa si cabe ya que está enriquecida con la acumulación de experiencias (página 148). Nos habla de pedagogos que cita y comenta, como aquel que afirma que lo importante es intentar ponerte en la piel del alumno, buscando maneras de ayudarlo para ir cediéndole poco a poco el control de su propio aprendizaje (página 74). Coincido con Cela en que no se puede confundir instrucción con aprendizaje y en que no existe educación sin compromiso moral (página 64).

Reconozco que mi lectura no ha sido objetiva y que mi resumen de ambos libros es sin duda parcial. No me avergüenzo de ello. Es también posible que algunos entiendan estas reflexiones como las de un cómodo observador alejado de los desastres cotidianos en escuelas e institutos. Reconozco que pueden tener razón. Pero, a riesgo de equivocarme, dejéme afirmar, en momentos como los actuales, mi compromiso con una forma de ver la educación que nos ayude a avanzar hacia una sociedad que rechace la segmentación social y la cultura de que lo que cuenta es el éxito logrado a partir del estricto esfuerzo individual. Y entiendo que en el libro de Sala se apunta mal. Es un libro que cuenta el problema de un profesor que tiene enfrente a unos alumnos indisciplinados que no aprovechan las oportunidades que él puede brindarles, y la culpa de todo lo tiene la 'reforma'. No hay espacio, ni se pretende que lo haya, para una reflexión más general que plantee qué educación queremos para qué tipo de sociedad. En el libro de Cela se apunta bien, y sus conclusiones son más exigentes y más complejas. No confunden calidad con selección. Nos obligan a repensar de dónde venimos y hacia dónde queremos ir. Nos hablan del gran fracaso de una reforma proyectada pensando que sin profundización y preparación pedagógica adecuada de los enseñantes de secundaria se podrían abordar las grandes exigencias que plantea la escuela para todos hasta los 16 años. Y sobre todo, nos invita a que seamos todos, maestros, alumnos, padres y el conjunto de la sociedad, los que pensemos qué sociedad queremos y qué educación necesitamos.

LA CRISIS DE LA SECUNDARIA. EL PAIS, 4 DE MARÇ, 2002 (pàg. 35)

El profesor carece de herramientas contra la desmotivación del alumno

A los profesores todo el mundo puede decirnos todo lo que debemos hacer, desde el presidente del Gobierno hasta los taxistas' dice, por ejemplo, la orientadora del centro de Leganés, Sara Acuña. 'Nuestro trabajo lo cuestiona todo el mundo, todos creen que saben de educación', dice la directora del centro de Majadahonda, Edita Villamide. Los profesores y responsables de los centros no se cansan de exponer cómo ha cambiado el papel de la educación y se ha pasado a tener que absorber absolutamente todo lo que pasa en la sociedad, porque luego se le piden cuentas de ello.

El aprendizaje de cuestiones tan distintas como las nuevas tecnologías, la educación para la paz o la forma de discriminar o valorar la información que les llega a los alumnos por todas partes. Y los profesores no han aprendido a enseñar todo esto.

'A los profesores se les dice que tienen que educar en todo, y les pesa demasiado, no saben cómo hacerlo, eso les hunde, y también la falta de valoración', añade Sara Acuña. El profesor de matemáticas en Leganés José Martínez explica la situación: 'La frustración que un día te puede producir un chaval problemático es mayor que la satisfacción que te dan los otros 24. Y a consecuencia de esto es verdad que nuestra actitud puede que cada vez sea más negativa'.

Otro profesor de Leganés, José Martínez, docente de matemáticas, explica su caso: 'No me valen los mismos métodos, ni la familia me acepta que les eduque porque luego dicen para eso están ellos. Yo podría aconsejarle la buena forma de hacer las cosas, con el peligro que conlleva, y con lo que a mí me cuesta hacer eso. Me pregunto: ¿estaré equivocado?, ¿será esto lo que hay que decir o hacer? Pero lo cierto es que hay que enseñar a los alumnos cosas como hábitos de estudio y formarlos como personas y además transmitirles los conocimientos'. El jefe de estudios de este centro, Carlos Cerrolaza, sugiere una solución: En la organización de los centros hemos importado una estructura departamental de la universidad y en los institutos habría que trabajar más en equipos'.

Los docentes dicen que no saben cómo afrontar la desmotivación de los alumnos. La directora del centro de Fuenlabrada, Edita Villamide, añade: 'Los profesores tenemos que saber de todo (educación para la salud, vial...) y además dar su asignatura, pero no se nos prepara'.

Los docentes de este centro opinan, al igual que la directora y la orientadora, que se deberían impartir cursos específicos para enseñarles sobre todo cuestiones como la forma de afrontar conflictos en el aula, cómo configurar los currículos para cada tipo de alumnado o cómo afrontar la falta de motivación de los estudiantes. Aunque señalan que esto no se puede hacer a costa del tiempo personal del profesor, fuera de su horario de trabajo, porque se convierte en algo 'voluntarista', como dice su directora. Una solución, dice Ángel,

docente de diversificación del ámbito sociolingüístico, sería que se ofrecieran este tipo de cursos para los profesores de los centros de cada zona, ya que es poco 'realista' que se ofrezcan en cada centro.

La profesora del centro de Barcelona, Àngels Ibarz, dice que 'la enseñanza no se considera porque el problema no es de la educación y no lo puede solucionar el profesor solo, es más amplio, es un problema social'

Y es que 'hubo un momento, a finales de la década de los setenta, en que los profesores tuvieron un prestigio, pero ahora se ha perdido', recuerda con nostalgia la profesora Carme Plaza.Educación

SIN APENAS RECURSOS ANTE LA INDISCIPLINA. EL PAIS, 4 DE MARÇ, 2002 (pàg. 33)

Los estudiantes aseguran que valoran más a los docentes que se interesan por ellos

Una profesora le dice a un alumno de 13 años: 'Siéntate y haz esos ejercicios, como tus compañeros'. El chico se hace el remolón, se queda de pie un rato y tarda en hacer caso, y de mala gana. Otro alumno tira un papel al suelo y se niega a recogerlo cuando el docente se lo pide. Otro empuja a un compañero y le insulta. Cuando la profesora le manda al despacho de la jefa de estudios, el alumno les explica: 'Es que me ha llamado cabrón'. Y la jefa de estudios le explica que no puede utilizar esas palabras al hablar en clase o con un responsable del centro. Pero el chico le dice que usar esa palabra no tiene importancia, que es la forma de hablar entre los jóvenes, palabras de su vocabulario. El chico asegura convencido que no era un insulto.

Casos de indisciplina o de poco respeto a la autoridad del profesor como éste se repiten en múltiples centros de España. El problema está en la actitud general de muchos chicos. 'Es una forma de comportarse distinta a la de generaciones anteriores', explica la jefa de estudios, Conchita Domingo, del centro de Majadahonda. 'Muchas veces los alumnos no tienen la intención expresa de insultar, usan su argot, el que está por todas partes, que les llega de la sociedad, de la televisión. Los alumnos son el fiel reflejo de la sociedad'.

La directora, Edita Villamide, del instituto de Majadahonda explica: 'La falta de autoridad en la escuela y en la familia es uno de los problemas, pero es de la sociedad, no de la escuela, y generalmente no se tienen herramientas para afrontar muchos de ellos'.

Tampoco en la vida del Rosalía de Castro, de Santiago, hay grandes tensiones, pero entre los representantes de los propios alumnos se apunta a cierta relajación de la disciplina. 'Falta control por parte de algunos profesores', asegura Rubén. Pablo, de 2º de bachillerato, pide otras soluciones: 'El gabinete de orientación, por ejemplo, apenas se utiliza'. Los profesores no se sienten intimidados, pero sí advierten que entre los alumnos se está perdiendo el valor del esfuerzo personal, como dice el profesor de música de 23 años Xiao Rodríguez, quien, no obstante, asegura que el comportamiento de los alumnos no es muy distinto al que él recuerda de su época estudiantil.

Ismael, un alumno de Leganés, dice que 'hay profesores que no saben controlar a los alumnos. pero otros que no pueden'. 'Cuando sabemos que un profesor no puede con nosotros nos aprovechamos de él, pero eso ha pasado siempre. Si da una maría y encima tiene un carácter flojo, no se les respeta. Y, si alguien hace una gracia, te tienes que reír. Pero eso pasa también en la calle', explica.

Muchos alumnos que arman follón en las clases 'buscan llamar la atención y a otros no les interesa estudiar', opinan varias estudiantes del centro de Majadahonda. A lo que añaden que 'el profesor que no se limita a dar la clase y habla con los estudiantes es más respetado. Jorge, alumno de Leganés, opina lo mismo: 'Los que hacen las clases más amenas consiguen que les tengas respeto'.

La presidenta de la asociación de padres del instituto Sant Josep de Calassanç, de Barcelona, Gloria Baró, explica uno de los problemas que genera indisciplina: 'No se puede tener a un chico matriculado hasta los 16 años estudiando materias que no le interesan. Hay alumnos que no quieren estudiar literatura de los 14 a los 16, y se les debería poder dirigir hacia un oficio que les interese'. 'Escolarización, sí', añade la directora de este centro, Nuria Gelonch, 'pero con diferentes opciones, más prácticas'.

Mercedes, profesora de Tecnología en el centro de Majadahonda, explica que 'los problemas de disciplina surgen a menudo con los extranjeros que no saben español'. 'Si tienes 10 alumnos de una clase de 25 que no saben español, la indisciplina es lo que prima', agrega.

Manuel Jesús, alumno de 4º de ESO del instituto Guadalquivir, de Sevilla, dice que 'ha cambiado el trato con los profesores'. 'En primaria, sólo teníamos un profesor. Ahora es distinto, un profesor cada hora, y el trato cambia porque no tenemos la misma confianza que teníamos en el colegio', añade.

'Repetir curso no hace mejorar a los alumnos'

MARTA AGUIRREGOMEZCORTA | MADRID

EL PAIS 27/05/02

El alemán Andreas Schleicher es el director del programa PISA, que compara los conocimientos y habilidades en matemáticas y lengua de estudiantes procedentes de los 30 países miembros de la OCDE. El último informe, de diciembre, señala que los estudiantes españoles llegan a los 15 años con peores niveles de comprensión de textos escritos, cultura matemática y conocimientos científicos que la media de los países más desarrollados del mundo. Aun así, Schleicher -que participó la pasada semana en el seminario *El debate sobre la calidad: el valor de las evaluaciones*, organizado por la Fundación Santillana- destaca que España tiene una distribución 'bastante equitativa' de los resultados entre los mejores y los peores alumnos, así como que su procedencia social influye menos en su rendimiento que en otros países.

Pregunta. ¿Qué necesitaría mejorar el sistema español?

Respuesta. La mejor forma de responder a esta pregunta es enumerar las características de los mejores sistemas educativos de la OCDE. En ellos, los colegios son los responsables de los resultados de los alumnos, mientras que, en España, si éstos no obtienen los objetivos requeridos se le hace repetir. Pero, ¿qué pasa con ese colegio? En estos países, es el sistema educativo el que se adapta a los estudiantes y no al revés; se les atiende de manera individualizada y apenas existen barreras de carácter institucional.

P. Entonces, ¿repetir curso es una medida poco eficaz?

R. Las experiencias demuestran que dar lo mismo a un estudiante que ha fracasado no le hace mejorar. La responsabilidad de un buen sistema educativo sería solucionar los problemas individualmente en vez de hacerles pasar otra vez por la misma maquinaria. En países con buenos resultados, como Finlandia, Japón, Corea y Canadá, la repetición, sencillamente, no existe.

P. ¿Es partidario de separar a los niños en itinerarios según su rendimiento?

R. En Alemania, Austria o Hungría, donde a los alumnos se les separa a los 10 u 11 años, se produce una gran disparidad entre el rendimiento de los estudiantes. Además, ninguno de estos países tiene un alto rendimiento académico. Es difícil juzgar el potencial de una persona a una edad muy temprana. Los alumnos que están en los peores itinerarios acaban atrapados en un círculo vicioso del que no pueden escapar el resto de sus vidas. Se observa además que los niveles más bajos de rendimiento suelen llevar consigo unas desventajas sociales bastante marcadas. La idea de estos sistemas es agrupar a los estudiantes según su

capacidad, pero lo que ocurre en la práctica es que acaban agrupados según su procedencia social.

P. ¿Para qué sirven realmente las evaluaciones? ¿Qué buscan?

R. Las evaluaciones no son estrictamente medidas de control, sino que deben de utilizarse para medir el rendimiento. Con ellas se pueden establecer objetivos realistas, saber en qué situación se está y la posibilidad de aprender y educar mejor.

P. ¿Cómo deberían hacerse las evaluaciones para que fueran lo más exactas posibles?

R. Hay dos enfoques. El primero evalúa lo que los alumnos han aprendido en el colegio. Y el segundo, qué habilidades y competencias deberían tener para enfrentarse a la vida. A mí me parece que necesitamos más del segundo enfoque.

P. ¿Se toman en cuenta estas evaluaciones para corregir las deficiencias que se detectan?

R. En países como Finlandia y Suecia, la evaluación es algo conjunto que se hace para evaluar la situación y se utilizan los resultados. Las evaluaciones funcionan cuando todas las partes interesadas se reúnen, se juntan y trabajan. Y no sólo cuando se cogen simplemente los resultados y se trabaja de una manera mecánica.

DOCUMENT 13

MARTA AGUIRREGOMEZCORTA.

Cómo plantar cara a los suspensos

Los padres no deben culpabilizar a un hijo con malos resultados escolares, pueden buscar la forma de ayudarlo antes de fin de curso

Cinco suspensos en la primera evaluación. El primer trimestre escolar ha vencido y los padres y profesores ya disponen de la primera radiografía de cómo va el alumno. Algo no va bien. Aun así, todavía hay tiempo de sacar el curso adelante. Pero la mayoría de los padres sufren desorientados. ¿Cómo actuar? ¿Qué medidas poner en marcha?

Desde luego, no hay una receta universal para atajar la ristra de suspensos. Cada niño es un mundo y hay que huir de respuestas fáciles tipo "la culpa de todo la tiene el chico". En esto coinciden los expertos. "Más que culpabilizarlo hay que responsabilizarlo. La culpa paraliza mientras que la responsabilidad pone en marcha recursos para solucionar el problema", señala la profesora titular de Orientación e Intervención Psicopedagógica de la UNED Consuelo Vélaz.

Y la profesora de Psicología de la Educación de la Autónoma de Madrid Elena Martín añade: "La culpa no la tienen sólo el alumno o el profesor. En un proceso interactivo, la responsabilidad suele ser de las dos partes".

Tampoco hay que angustiarse. "Porque la angustia de los padres se transmite a los hijos. Y éstos la reciben como una presión psicológica demasiado fuerte para su edad y la convierten en un círculo vicioso del que es difícil que salgan", añade el catedrático de Política de la Educación de la UNED Manuel de Puelles.

Un suspenso es un suspenso y los padres deben darle la importancia que verdaderamente tiene. Lo dice Martín: "Desgraciadamente, hay muchos padres que están desorientados y creen a sus hijos cuando éstos les dicen: 'Pero si es normal, en mi clase sólo 10 han aprobado todo' o 'si luego puedo recuperar'".

Aun así, no todos los suspensos son iguales. "No es lo mismo un fracaso escolar acumulado, con un enorme desfase curricular, donde ha faltado atención de los adultos y donde las medidas a aplicar no son sencillas, que el chico que suspende fruto de una crisis de adolescencia", aclara Vélaz. "Estas crisis son muy frecuentes y pueden reconducirse fácilmente si hay una familia implicada y atenta a este momento de la adolescencia del hijo", añade.

Una vez que han llegado las notas a casa, es prioritario que la madre y el padre, "los dos", acudan cuanto antes al colegio para hablar con el tutor -también con los profesores de las asignaturas suspensas- y traten de entender qué es lo que ha ocurrido. "En estas conversaciones es fundamental que la familia no vaya al centro intentando culpabilizar al docente, sino con el objetivo de entender lo que pasa y de hacer un plan conjunto de trabajo", explica Elena Martín. El docente explicará a los padres qué problemas de aprendizaje tiene el niño y, seguramente, le recomendará una serie de pautas para ayudarlo y motivarlo. "No hay un alumno que se resista a 10 profesores que se ponen de acuerdo", señala Consuelo Vélaz.

En cualquier caso, si las familias no van al centro escolar, tendrá que ser éste el que acuda a ellas. "El movimiento ha de ser doble: que los padres vayan a hablar al colegio sobre el rendimiento de sus hijos y que el colegio trate de contactar con la familia cuando ésta se encuentre alejada del centro por cuestiones

socioeconómicas", explica el catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia Juan Manuel Escudero.

También es importante que los padres hablen con su hijo y le hagan reflexionar sobre por qué cree él que ha suspendido. "No se debe pensar que a la gente se le dan bien o mal las cosas, como si fuera un problema de talentos que unos tienen y otros no. Todos los alumnos de ESO pueden perfectamente aprobar las asignaturas si estudian y saben estudiar", asegura Martín. Porque es vital que los niños comprendan que sus estudios son un tema que interesa a sus padres. Y éstos nunca deben transmitirle una sensación de incompetencia. "Si creen que no puede aprender no van a aprender. Hay que hacerle ver que se confía en él y que se van a poner todos los medios", enfatiza Martín.

Rutinas, motivación y disciplina

A continuación detallamos algunas de las actuaciones que pueden llevar a cabo los padres para hacer un seguimiento de la educación escolar de sus hijos.

- Establecer rutinas. Los chicos deben saber que han de dedicar un tiempo a sus deberes y que sólo cuando lo han realizado podrán hacer otra actividad. Durante unas horas determinadas toda la familia deberá respetar el hecho de que el hijo está estudiando, no haciendo ruido y proporcionándole un espacio adecuado para que lo haga. Además, los padres deben animar y ayudar a sus hijos a que dediquen cierto tiempo casi todos los días a actividades de lectura, estudio, escritura o música, de acuerdo con la edad. Deben integrar esta costumbre en el horario del niño, de forma que él sepa que es parte de su rutina diaria.

- Supervisar sus tareas. Los padres deben supervisar las tareas del colegio de sus hijos. En algunos casos, pueden ayudarles a hacer deberes, pero si no pueden, porque no saben, no deben angustiarse. Basta con que los chicos sepan que sus padres están ahí y que se interesan por su trabajo. No hay que hacer el trabajo al niño, sino preguntarle cómo cree que puede hacerlo, conducirlo, ayudarle a averiguar qué es lo que le está resultando difícil y después hacerle algún comentario positivo para que vea que ha sido capaz de realizarlo.

- Motivar para aprender. Es esencial que el alumno esté motivado. Se le deben programar actividades de estudio que no sean repetitivas y que se puedan relacionar con temas que le interesen (animales, deportes...). "Hay que encontrar cuáles son los factores del fracaso de un alumno y combatirlos. El chico suele responder casi siempre si hay afecto", señala el catedrático de Política de la Educación de la UNED Manuel de Puelles.

- Inculcar disciplina. Es importante que los padres trasladen a sus hijos la importancia de la disciplina y el esfuerzo. Manuel de Puelles señala: "El chico tiene que comprender que la vida supone un esfuerzo, que las cosas buenas no se regalan, y que ese esfuerzo le traerá una recompensa escolar". De acuerdo a su edad, a los niños se les deben ir imponiendo pautas de comportamiento. "Los modelos que se proponen en la escuela se deben seguir en casa también. No se puede conseguir niños disciplinados si en casa los padres son muy permisivos", añade De Puelles.

- Conocer su entorno. Es recomendable que los padres sepan con qué amigos se mueven sus hijos, pues muchas veces hay chicos que suspenden por un "efecto contagio" de sus compañeros, señala la profesora titular de Orientación e Intervención Psicopedagógica de la UNED Consuelo Vélaz. En algunos casos, se le deben proponer otras actividades sin pedirle que abandone a sus amigos.

(Artículos publicats al diari EL PAÍS el 10-01-2005)

INTERNET EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Joaquim Prats.

Director de los programas educativos: EUROAVENTURA <http://www.euroaventura.net> y
SIDA SABER AYUDA <http://www.sidasaberayuda.com>

Publicado en: **IBER DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFIA E HISTORIA.**
Número, 29. Barcelona: 2002

En el presente artículo se preconiza la necesidad de introducir las nuevas tecnologías, y en especial Internet, en las aulas de Educación Secundaria. Se defiende la idea de que Internet no es un fin, sino un medio para enseñar mejor. Se señalan el estado, muy inicial, que todavía tiene la red en España y, por último, se hacen cinco propuestas para que se utilice correctamente Internet en la educación reglada, concretamente, con el fin de mejorar los aprendizajes en las diversas áreas curriculares.

Es frecuente leer frases y escritos que otorgan a las tecnologías, sobre todo las más recientes, un papel fundamental en el cambio social, incluso en el histórico. Se habla de “nueva era”, “nueva sociedad” etc. Sin duda, estos apelativos tienen que ver con el deslumbramiento que produce a la generación que, pese al teléfono, la radio y la televisión, elaboraron sus formas de construcción del pensamiento de la mano de Johann Gutemberg.

Tras estas afirmaciones, en ocasiones, encontramos teorías que se basan en determinar una relación directa entre avance tecnológico y progreso histórico. Algunos defienden lo que, a mi juicio, es un pensamiento “naïf” que considera que, por ejemplo, Internet es por si misma la causa de una gran transformación histórica, transformación que minusvalora en su disquisición el conjunto de factores que, realmente, explican el cambio social: dinámicas económicas, sociales, políticas, culturales etc.. Estas teorías, que en ocasiones devienen en ideologías, suponen que la tecnología cambiará directamente la sociedad y los individuos. Así lo explica Dominique Wolton y nos pone en guardia ante esa “ideología tecnicista”, que explica la evolución y la transformación social.^[1]

En realidad, estas ideologías, incluso las teorías, constituyen visiones simples de lo social, aunque muy insistentes y soberbias. Los que las defienden, suelen desconocer que, el constatar que las tecnologías están evolucionando más rápidamente que los modelos culturales y la organización social, no es una explicación suficiente para definir un sentido en el progreso social, un en el cambio cultural^[2]. Sus seguidores parece que se han estancado en la lectura y afección de la obra del siglo XVII “Nueva Atlántida”, escrita por Francis Bacon, aunque, como es evidente, sin entenderla en su contexto.

Más que pensar que la tecnología es el motor del mundo, lo que realmente interesa preguntarse es cómo se relaciona las innovaciones y generalizaciones de las tecnologías con el cambio social y cultural. Como señala Wolton, ¿cómo se produce esa relación y qué papel han de jugar las tecnologías en el progreso social. Desde mi punto de vista, el uso de la tecnología será, sin duda, un privilegiado instrumento y exponente del cambio, pero no la razón del cambio. No obstante, la investigación social debe intentar determinar qué relación hay entre uno y otro factor. Sobre este tema, se está avanzando mucho y contamos ya con importantes aportaciones^[3], pero no es en este artículo en el que vamos a tratar estas importantes cuestiones. Nos vamos a referir, en las páginas siguientes, a la posibilidad de una mejora de la educación, trabajando también con Internet.

La posición de la que parto es que la difusión y la implantación del uso de las nuevas tecnologías en diversos ámbitos sociales, como puede ser el educativo, deberá ser considerada como una ayuda para mejorar la consecución de los objetivos propuestos en estos ámbitos. Dicho de otra forma, el

objetivo de las nuevas tecnologías será socializarlas integrarlas y ponerlas al servicio de los diversos fines sociales y no tecnificar al hombre y a la sociedad. Como señala Alfons Cornella, sin espacio social no funciona el espacio digital. "Un "espacio digital" (un conjunto de información y de instrumentos tecnológicos de intercambio) no es nada si no va acompañado de un "espacio social" (una serie de mecanismos de motivación, incentivación y reconocimiento que estimulen a las personas a hacer uso del espacio digital)" [4].

La cuestión no es estar a favor o en contra de la introducción de las nuevas tecnologías en la educación, ya que todos estamos a favor. Lo relevante es determinar qué papel deben jugar en un proceso de enseñanza aprendizaje en el que lo fundamental es la relación entre profesor y alumno, el ambiente educativo de la comunidad escolar, la determinación acertada de los objetivos que se pretenden conseguir, la adecuación de los contenidos educativos a cada edad, la metodología didáctica, la organización de la clase y del centro etc. Son todos estos elementos y algunos más los que determinan la corrección del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, hay que tener en cuenta que este proceso no se produce en el vacío, sino que forma parte de una organización social, del sistema educativo, y de la ordenación de éste, elementos que determinan y conforman la eficacia del sistema. Y en este conjunto de relaciones y decisiones es donde se debe incorporar los nuevos tipos de recursos didácticos.

Internet es para aprender a aprender

Si he escrito toda esta introducción es con la intención de dejar bien claro la idea que está en la base de toda mi reflexión: las nuevas tecnologías deben ser un recurso al servicio de la acción educativa. Internet es una herramienta que debe servir para aprender a aprender, ya que la Red no es un fin sino un instrumento. Por tanto, las reflexiones y propuestas que siguen parten de la idea que ninguna tecnología actual, ni por venir, podrá sustituir la relación profesorado alumnado, y todo lo que esta relación supone en el campo educativo, comunicativo, cultural e instructivo.

La toma de decisiones didácticas por parte del profesorado, en todos los casos, deberá servirse de todo lo que esté a su alcance y sea conveniente para conseguir unas clases, de historia en nuestro caso, más interesantes, amenas y repletas de información significativa. Pero, insisto, nunca la información y los recursos sustituirán la labor y el conocimiento del profesorado, presente o a distancia. Sea cual sea la estrategia curricular, la elección de los recursos deberá ser hecha por el profesorado con criterios de autonomía de planificación y con supeditación del recurso a las decisiones que, en todo el proceso, el docente tomará sólo o en grupo. En este contexto, la Red ofrece muchas posibilidades y, como es previsible, cada día será más potente e imprescindible para la enseñanza.

En las aulas hemos conocido y utilizado libros de texto, cuadernos de ejercicios, pizarras, mapas, transparencias, diapositivas, etc. Ahora deberemos incorporar también: ordenadores, páginas web, materiales multimedia, bases de datos electrónicas, hipertextos etc.; y en un futuro, no muy lejano: telefonía de cuarta generación, tablets/pc multimedia (en sustitución de los ordenadores), televisión interactiva, etc. Podemos hablar de que se está modificando el entorno de aprendizaje, ampliándolo con nuevos medios. Hay diversas posturas sobre lo positivo que puede llegar a ser el uso de estos nuevos medios, incluso si el medio modifica realmente los aprendizajes [5]. No deseo entrar en esta discusión por considerarla poco interesante; el debate siempre caminará por detrás de la realidad y el profesorado no puede esperar. Desde mi punto de vista, hay que incorporar, de manera decidida, y prudente, los ordenadores en las aulas, siempre que se tenga claro que están al servicio de una estrategia didáctica en el sentido más potente del término.

Estos nuevos recursos exigen, sin duda, un grado de preparación imprescindible para poderlos utilizar. Por ello, la introducción de Internet en las aulas (y en general todas las nuevas tecnologías) exigen ampliar el concepto de alfabetización. Además de saber leer, escribir, calcular, dibujar y

controlar el propio cuerpo, se deberá procurar leer y escribir programas, navegar en la red, establecer vínculos entre imágenes, sonidos, textos y videos, etc., en suma tener un cierto grado de competencia en todos estos procesos semióticos, al igual que hasta ahora exigíamos que los alumnos hablasen, escribiesen y calculasen bien^[6].

Este nuevo entorno de aula exige que el alumnado sepa moverse e intervenir en él, pero exige también que el profesorado sepa que es lo que se puede hacer con estos recursos tecnológicos. El profesor no será, seguramente, el que mejor navegue por la red, ni el que tenga más habilidad para salir de los continuos problemas técnicos que surgen con el uso del ordenador. Con las actuales generaciones de docentes, los estudiantes siempre sabrán más. Pero el profesorado sí que debe saber más que nadie lo que se puede aprender con, por ejemplo, Internet. Es el que tiene la misión de conducir el proceso de aprendizaje de sus alumnos y determinar qué recurso es el más adecuado para cada situación.

Expresado con otras palabras: la misión del educador es formar y educar al alumnado, en este caso, con la ayuda del uso de Internet y otras tecnologías. Deberá determinar qué debe hacerse, buscarse y manipularse para qué y en qué contexto temático y del proceso de aprendizaje. Deberá, así mismo, fijar la función y la dinámica que se debe producir en relación al conjunto de los recursos que desea que empleen sus alumnos. Como señala Eudald Doménech: "Deberá dar la motivación, las pautas, las reglas básicas, el tiempo suficiente y la disciplina para que el alumnado practique. La paciencia con el "prueba/error" y las ganas de experimentar las pondrán los alumnos"^[7].

¿Hay un Internet para la educación?

El problema no se plantea, desde mi punto de vista, ante el dilema Internet sí/ Internet no, sino en la adecuada madurez de la red para satisfacer las exigencias que plantea un uso escolar de este recurso. Internet es, todavía, muy generalista y no cuenta con espacios especializados y pensados para las distintas funciones que es susceptible de desarrollar. De hecho, para muchos usuarios es un gran laberinto en el que es complicado encontrar aquello que se busca.

Junto a esta característica de la red, se constata que la utilización es muy escasa por parte de los jóvenes de edades correspondientes a la de los escolares de educación Secundaria. En España, el número de usuarios de Internet alcanzó algo más de los 7 millones, a finales del año 2001^[8].

Actualmente, según diversos estudios^[9], los jóvenes que usan habitualmente Internet con edades comprendidas entre 12 y 18 años, constituyen un 19% del conjunto de los internautas (que, como he señalado, son poco más del 20% de la población española). En general, el perfil de los usuarios sigue siendo masculino, mayoritariamente, aunque la distancia entre hombres y mujeres ha disminuido en 12 puntos, lo que hace prever un equilibrio en un futuro no muy lejano. De la encuesta citada, se infieren otros datos que nos interesan especialmente: el grupo de usuarios jóvenes (entre 15 y 29 años) es el que más ha crecido con un 25%, pero en la actualidad no es el mayoritario. Como puede verse, una escasa implantación. Lo más significativo es, sin duda, que cuando el grupo de edad, al que hago referencia (12 a 18 años) utiliza la red no es en actividades educativas sino para acceder a lugares que poco o nada tienen que ver con esta, como son los chat, (en general muy banales), las páginas sobre juegos, sobre sexo, y otras aficiones.

Sin embargo, el uso de nuevas tecnologías por los jóvenes de estas edades es, sobre todo, a través de juegos multimedia para ordenadores personales o para consolas como Play Station, X-Game, Dreamcast, etc.. En este tipo de uso no dispongo de datos precisos, pero todo lo que he consultado apunta a que la gran mayoría de los adolescentes muestra un grado de habilidad destacable en la manipulación de estos programas. En resumen, hay, por un lado, una gran penetración de las nuevas tecnologías entre los jóvenes adolescentes a través de productos empaquetados y, por otro, una baja utilización de la Red. En ningún caso el uso de materiales de temas educativos es significativo.

Si el uso de Internet para la educación es escaso se debe, sin duda, a que estamos todavía en una etapa muy inicial de desarrollo de la red en cuanto a contenidos, a lo que se suma la lentitud del despliegue de infraestructuras telemáticas como cableado de banda ancha u otros medios de circulación rápida de la información. Además, no ha habido un apoyo decidido por parte de las administraciones para la informatización de los hogares españoles. En el interior de los institutos y colegios la informatización está avanzando más rápidamente, pero la entrada de Internet está todavía en sus comienzos. Y ello, no sólo por problemas de equipos suficientes, conectados en banda ancha, sino por la falta de contenidos adecuados y que respondan a las demandas que el profesorado tiene respecto a las áreas curriculares en las que trabaja. No existe un Internet especializado para la educación y, menos aún, para ser usado en los centros docentes.

Cinco propuestas para la introducción de Internet en las aulas de secundaria

Para que Internet entre, de manera normal y eficaz, deberá pasar un tiempo. Pero la educación no puede quedarse a la espera de que llegue, desde fuera, la manera de hacer y de abordar los contenidos. Es cierto que la infraestructura informática es determinante para un buen funcionamiento, pero esta infraestructura mejorará y se ampliará en la medida que la utilización sea mayor. Y esta mayor utilización tendrá como consecuencia la reivindicación de dotación de recurso y unas mayores exigencias de los centros docentes ante las autoridades administrativas.

Respecto a los contenidos el problema es más complejo, pero en, cualquier caso, harán falta importantes inversiones de recursos financieros que deberán sufragar las administraciones, las editoriales y otras entidades con intereses en educación. No obstante, la generación de contenidos específicos deberá acompañarse a la demanda del profesorado y a la experimentación que este haga de ellos en las aulas. La creación de portales, juegos didácticos, páginas web para enseñar materias de las diversas áreas curriculares etc. no debe separarse de procesos de innovación didáctica. Y ello con independencia de la institución que elabore los contenidos.

Con esta aclaración propondré, a continuación, cinco líneas de actuación que tienen como finalidad la introducción de Internet en las aulas de la Educación Secundaria. Cada una de ellas no se explica ni es suficiente por sí sola, sino que forma parte de un conjunto que supone especializar una parte de la red para la función de enseñar en horas de clase, con profesores normales, y ciñéndose a los contenidos habituales de los programas escolares^[10].

En primer lugar, debe crearse un espacio telemático escolar con canales específicos para la tarea de aprender en el marco académico. Instituir, como señala Echeverría, una "telescuela obligatoria, a lo que yo añadiría: "y gratuita" que incluya actividades, información, juegos, herramientas de intercomunicación, lugares para visitar etc.. Espacios que permitan una normalizada adecuación de Internet a las demandas educativas. Este espacio no debe ser el resultado de una acción única y centralizada, sino el lugar de encuentro de todas aquellas propuestas que tengan una misma finalidad: hacer un Internet educativo al servicio del profesorado y del alumnado. En muchos casos, se deberán crear intranets que protejan del exterior los espacios educativos. Una parte importante del trabajo de intercomunicación debe estar totalmente restringido a usuarios escolares, debidamente identificados y localizados

En segundo lugar, elaborar materiales específicos para la enseñanza de cada una de las materias, u otros interdisciplinares o pluridisciplinares. Estos materiales, que han de constituir el grueso de lo que he denominado el "espacio telemático escolar", deben estar perfectamente graduados y adaptados a los niveles de los diferentes ciclos educativos. Materiales que deberán presentarse y orientarse como lo que pretenden ser: una oferta específica para la actividad didáctica, que se dirige a estudiantes de edades determinadas a través de un nuevo medio que es Internet. Para elaborarlos correctamente, se exige el concurso de profesionales de diversas especialidades. Si los materiales

clásicos eran el fruto del trabajo de escritores (generalmente profesores del área y nivel en cuestión) y editores, en el caso de los recursos electrónicos deberán sumarse a los profesores de las disciplinas expertos en diseño gráfico, editores de documentos electrónicos, informáticos, didactas^[11] etc.

En tercer lugar, deberán generarse procesos de formación de profesorado y de innovación didáctica en las aulas, experimentando estrategias para obtener el mejor resultado con la utilización de estos recursos. En coherencia con la idea que, desde hace muchos años, vengo defendiendo, no puede separarse el binomio innovación-formación, y mucho menos en un tema como el que estamos tratando. No creo que sea de mucha utilidad un clásico cursillo para introducir al profesorado en las nuevas tecnologías, entre otras razones porque no creo que exista ya formalizada una solvente metodología didáctica que esté suficientemente contrastada.

El avance del uso de las tecnologías en los institutos y colegios sólo es posible conseguirlo en la medida que el profesorado experimente el uso de las tecnologías para la enseñanza, y que lo haga en la práctica cotidiana y, para que este avance sea realmente formativo, es preciso que se formalice y se analice en seminarios y encuentros de docentes que estén debidamente tutorizados. Para encontrar un adecuado uso de Internet en las aulas es preciso, sobre todo, comenzar a usarlo en la labor diaria. Solamente se aprenderá a caminar, caminando; y en la medida que esto sea así, podremos ir formalizando, desde la didáctica de cada materia, protocolos, métodos y propuestas de actuación debidamente contrastadas. Todas estas acciones de innovación/formación deben ser impulsadas, financiadas y planificadas por las administraciones, las asociaciones profesionales o instituciones educativas^[12].

En cuarto lugar, hay que crear comunidades virtuales de estudiantes y profesores. Comunidades que se planteen aprender juntos, discutir los diferentes temas de estudio, intercambiar trabajos y otras actividades académicas. La actividad educativa y formativa debe saltar los muros de la escuela para salir al entorno social. Actualmente, ese entorno es también virtual, que pone en contacto a personas alejadas físicamente, pero que pueden estar muy próximas y relacionadas en función de unos intereses comunes. Nada mejor que la red para conseguir la creación de una amplia comunidad (léase comunidades) de aprendizaje. Por ello es necesario, como señalaba en la primera propuesta, crear un espacio escolar, en el que se preserve a los estudiantes del maremágnum que, hoy en día, constituyen los lugares de visita y encuentro para jóvenes. La creación de comunidades de aprendizaje se hará, preferentemente, en espacios restringidos, con unos fines previamente acordados, con la consiguiente tutorización de los profesores (que serán parte integrante de esta comunidad) y con objetivos y actividades perfectamente determinadas y planificadas conjuntamente.

Parte integrante de las actividades de una comunidad de aprendizaje (discutir temas de clase mediante chats, forum, envío de documentos, concursos on line etc) será la creación de telepatios o lugares de recreo. Ambientes telemáticos pensados para la socialización de jóvenes que habitan en lugares distintos, que en muchos casos tendrán lenguas diferentes o que pertenecerán, incluso, a culturas muy alejadas. La socialización que el alumnado tiene en sus recreos, salidas escolares etc debe ser ampliada a una socialización, conseguida a través de la Red y en el seno de las comunidades virtuales, que acordarán sus respectivos centros docentes.

Por último, el profesorado deberá hacer un esfuerzo por incorporar Internet, y en general las nuevas tecnologías, a la acción diaria y en el contexto de los aprendizajes habituales. El objetivo no es que se vaya un día, casi como actividad fuera de lo normal, a la sala de informática a buscar información en Internet, sino el utilizar el recurso, de forma habitual, en la clase de historia, de geografía o de ciencias sociales. Lo ideal sería que, mientras llegan nuevos aparatos que sustituyan al hardware que ahora conocemos, se instalen en cada una de las aulas varios ordenadores conectados a la red. El uso de estos ordenadores debe ser tan habitual como consultar un atlas, trabajar en un cuaderno de ejercicios o utilizar el libro de texto. Lo que digo parece lejano en el tiempo y caro en recursos financieros, pero ¿quién nos iba a decir hace solamente siete años, cuando no existía e Internet en

IDEAS PARA LA INTRODUCCIÓN DE INTERNET EN LAS AULAS

nuestro país, que podríamos hacer un artículo con estas propuestas?. La decisión en incorporar la red a nuestras clases creará el ambiente de exigencia para que se dote a los centros con las infraestructuras informáticas suficientes.

La incorporación de las nuevas tecnologías en la educación, pese a lo que se diga, no ha hecho más que comenzar. En los próximos años, veremos aparecer grandes novedades en este nuevo ámbito educativo. Pero los problemas son muchos (lingüísticos, financieros, educativos, mentales, culturales, etc.) y no los debemos despreciar. Hay que intentar buscarles solución, ya que el proceso es imparable y el sistema educativo no puede quedarse al margen. Debemos ser positivos y hacer el esfuerzo de incorporar a la acción didáctica toda la potencialidad que nos permiten estos nuevos recursos.

-
- [1] .- Dominique WOLTON. *Internet ¿y después?*. Barcelona: Gedisa, 2000
- [2] .- Dominique WOLTON. *Ibíd.* Pág. 19
- [3] .- En castellano hay ya importantes obras publicadas de las que destaco tres: Manuel CASTELLS. *La era de la Información*. 2ª Edición . Madrid: Alianza 2000 (3 volúmenes) y *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet empresas y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés , 2001. Desde otro punto de vista vid.: Nicholas NEGROPONTE. *El Mundo Digital*. Barcelona: Ediciones B, 2000
- [4] .- Alfons CORNELLA. "Sense espai social no funciona l'espai digital" en: *Ke! Knowledge Energy*. <http://www.infonomia.com> . (Consulta 20 de Octubre de 2001)
- [5] .- Una buena síntesis de estas discusiones puede verse en: Begoña GROS. *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 2000. (Biblioteca de educación)
- [6] .- Javier ECHEVERRÍA. *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino, 1999. Vid. Pág. 275 y ss.
- [7] Algunas de estas reflexiones proceden de la conferencia pronunciada por Eudald DOMÈNECH titulada: "Internet y los educadores. Ideas para el presente y para el futuro", pronunciada a los profesores de Educación secundaria que formaban el grupo piloto de experimentación de la web educativa *Euroventura.net*. Barcelona, Abril de 2001
- [8] .- Estudio realizado por las empresas Taylor Nelson Sofres y NetValue sobre el uso de Internet en España.
- [9] .- He utilizado varios. Las cifras que se citan aquí proceden de EGM. Datos Generales de usuarios de Internet en España. Vid. <http://www.aui.es/> . (Consulta 3 de noviembre de 2001)
- [10] .- En esta propuesta hay ideas de diversos autores, pero coincido en gran parte con lo expresado por Javier ECHEVERRÍA en el libro citado en la nota nº 4. Es una concepción de Internet que, desde hace muchos años, defiende este autor como puede verse en trabajos como: *Telépolis*, Barcelona: Destino, 1994 o *Cosmopolitas Domésticos*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- [11] .- Esta es la experiencia que desde hace dos años estamos realizando con la web educativa *Euroaventura.net*. En su diseño y primera elaboración han participado guionistas, informáticos, especialistas en sintetización multimedia, diseñadores gráficos, dibujantes etc, junto a especialistas en didáctica de las Ciencias sociales y profesores de historia y geografía, filosofía, matemáticas, lengua y literatura, etc.
- [12] .- esta estrategia es la que se ha iniciado en el programa *Euroaventura.net*, referido en la nota anterior. Durante el curso 2000-2001, cuarenta centros escolares experimentaron con la página y realizaron una reflexión conjunta en un Seminario realizado en Barcelona durante el mes de abril del año 2001.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). Decret 143/2007 de 26 de juny. Annex 1: Competències bàsiques. Generalitat de Catalunya

—5 L'avaluació dels ensenyaments religiosos es farà amb els mateixos criteris que la de les altres matèries, però les qualificacions no seran computables en les convocatòries en les que han d'entrar en concurrència els expedients acadèmics, amb la finalitat de garantir el principi d'igualtat i de lliure concurrència de tot l'alumnat.

DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

Sens perjudici del que estableix la disposició final primera en relació amb el calendari d'aplicació de la nova ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, queden derogats:

Del Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya: les referències a l'educació secundària obligatòria del capítol 1, el capítol 4 i l'apartat 3 de l'annex.

El Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

El Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria.

Així com qualsevol altra norma de rang igual o inferior en allò que s'oposi al que s'estableix en aquest decret.

DISPOSICIONS FINALS

—1 El calendari d'aplicació del que estableix aquest Decret és el següent:

L'any acadèmic 2007-2008 s'implantarà la nova ordenació dels ensenyaments al primer i tercer cursos.

L'any acadèmic 2008-2009 s'implantarà la nova ordenació dels ensenyaments al segon i quart cursos.

—2 S'autoritza el Departament d'Educació per dictar les disposicions que siguin necessàries per a l'aplicació del que disposa aquest Decret.

—3 Aquest Decret entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al DOGC.

Barcelona, 26 de juny de 2007

JOSÉ MONTILLA I AGUILERA
President de la Generalitat de Catalunya

ERNEST MARAGALL I MIRA
Conseller d'Educació

ANNEX I

Competències bàsiques

La finalitat de l'educació és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guïni en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa,

i en continu canvi, que els ha tocat viure. A més de desenvolupar els coneixements, capacitats, habilitats i actituds (el saber, saber fer, saber ser i saber estar) necessaris, els nois i les noies han d'aprendre a mobilitzar tots aquests recursos personals (saber actuar) per assolir la realització personal i esdevenir així persones responsables, autònomes i integrades socialment, per exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaços d'adaptar-se a noves situacions i de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

La necessitat de plantejar com a finalitat educativa la millora de les capacitats de les persones per poder actuar adequadament i amb eficàcia fa que sigui imprescindible centrar el currículum en les competències bàsiques per aconseguir, en primer lloc, integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements. En segon lloc, centrar-se en les competències afavoreix que l'alumnat integri els seus aprenentatges, posant en relació els distints tipus de continguts i utilitzant-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos. I, en tercer lloc, això orienta el professorat, en permetre identificar els continguts i criteris d'avaluació que tenen caràcter bàsic per a tot l'alumnat i, en general, per inspirar les distintes decisions relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge.

La finalitat central de cadascuna de les àrees curriculars és el desenvolupament de les competències bàsiques, tot tenint en compte que cadascuna de les àrees contribueix al desenvolupament de diferents competències i, a la vegada, cada una de les competències bàsiques s'assolirà com a conseqüència del treball en distintes àrees. Per tant l'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les àrees curriculars. I per aconseguir-ho és clau l'organització del centre i de les aules: l'articulació dels diferents àmbits d'organització del professorat com els cicles i cursos; la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el propi procés d'aprenentatge; la complementació del treball individual i el treball cooperatiu; l'ús de determinades metodologies i recursos didàctics, com la concepció, organització i funcionament de la biblioteca escolar; l'acció tutorial amb atenció especial a les relacions amb les famílies; i, finalment, la planificació de les activitats complementàries i extraescolars.

Perquè el currículum sigui coherent amb els plantejaments que s'acaben de proposar cal contemplar dos grups de competències bàsiques: unes són les més transversals, que són la base del desenvolupament personal i les que construeixen el coneixement, entre les quals cal considerar les comunicatives per comprendre i expressar la realitat, les metodològiques, que activen l'aprenentatge, i les relatives al desenvolupament personal; i un segon grup, les més específiques, relacionades amb la cultura i la visió del món, que farà que les accions dels nois i noies siguin cada vegada més reflexives, crítiques i adequades.

Per aconseguir un desenvolupament d'aquestes competències, cal tenir en compte que totes elles estan en estreta relació i complementarietat: la visió de la realitat social i física és

una construcció cultural que es produeix en les interaccions humanes que requereixen de competències personals i socials de la comunicació i de les metodològiques. Alhora, aquestes competències no es poden desenvolupar si no és omplint de significat, de contingut significatiu per als infants, la seva exercitació en les activitats escolars i fent-los útils en la resolució de les situacions que planteja el món físic i social. És a dir, l'educació ha de desenvolupar harmònicament la competència d'actuar com a persona conscient, crítica i responsable, en el món plural i divers que és la societat del segle XXI.

Per a l'educació obligatòria, s'identifiquen com a competències bàsiques les vuit competències següents:

- Competències transversals:
- Les competències comunicatives:
 1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual
 2. Competències artística i cultural
- Les competències metodològiques:
 3. Tractament de la informació i competència digital
 4. Competència matemàtica
 5. Competència d'aprendre a aprendre
- Les competències personals:
 6. Competència d'autonomia i iniciativa personal

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món:

- 7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
- 8. Competència social i ciutadana

Els objectius i els continguts de cadascuna de les àrees curriculars han de tenir en compte el desenvolupament integral de totes les competències bàsiques i, en conseqüència, caldrà que des de totes les àrees es tinguin en compte les competències comunicatives, les metodològiques, les personals i, de les específiques, aquells aspectes peculiars que es relacionen amb la pròpia disciplina. Els criteris d'avaluació serveixen de referència per valorar el progressiu grau d'adquisició de les distintes competències. Per tenir una visió més precisa de com en cadascuna de les àrees curriculars es plantegen aquestes competències bàsiques, en la introducció de cadascuna d'elles es precisa com contribueix a desenvolupar-les.

A continuació es descriuen els aspectes nuclears d'aquestes competències la visió global dels quals caldrà completar amb el que apareix en cada àrea curricular, on es precisa la seva contribució al desenvolupament d'aquestes competències bàsiques. Tot i que hi ha aspectes concrets de les competències que són específics dels nivells educatius posteriors, cal exercitar-les des dels primers nivells educatius, si es vol aconseguir un aprenentatge global suficient per part de tot l'alumnat.

Les competències comunicatives

Atès que les persones van construint el seu pensament en les interaccions amb les altres persones, aprendre és una activitat social, i saber comunicar esdevé una competència clau per a l'aprenentatge, que es va desenvolupant i matissant en totes i cadascuna de les activitats educatives. Comunicar, per tant, és fonamental per a la comprensió significativa de les infor-

macions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos.

Aquesta competència suposa saber interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb l'ús dels llenguatges audiovisuals, tot fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació, amb gestió de diverses llengües, i amb l'ús de les eines matemàtiques (operacions fonamentals, eines aritmètiques i geomètriques o útils estadístics). El desenvolupament de tots aquests àmbits facilitarà el de la competència intercultural per poder valorar la diversitat cultural que fa comprendre i expressar la seva percepció del món, la d'altri i la de la seva pròpia realitat.

Aprendre a comunicar vol dir saber expressar fets, conceptes, emocions, sentiments i idees. És fonamental l'habilitat per expressar, argumentar i interpretar pensaments, sentiments i fets i l'habilitat d'interactuar de manera adequada en contextos socials i culturals diversos, amb atenció a les conseqüències que comporta la presència de dones i homes en el discurs. En la comunicació s'interpreta de forma significativa la informació que es rep i, fent servir els processos cognitius adequats, es desenvolupa la capacitat per generar informació amb noves idees, saber-les combinar amb d'altres, i avaluar la informació rebuda més enllà del seu significat. Aprendre a comunicar també és saber utilitzar diferents llenguatges i tecnologies de la informació i la comunicació. Aquestes tecnologies condicionen la comunicació i, per tant, modifiquen la manera de veure el món i de relacionar-se, canviant alhora els hàbits en les relacions comunicatives personals, laborals i socials.

Comunicar-se, a més, afavoreix el desenvolupament de les altres competències bàsiques: les metodològiques de la cerca i gestió de la informació, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges, la interpretació de la realitat, habitar el món i viure, en definitiva, afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi i de la pròpia identitat.

Dues són les competències comunicatives que considerarem a continuació: la lingüística i audiovisual, i l'artística i cultural.

Competència comunicativa lingüística i audiovisual

Com s'ha dit abans, la lingüística i audiovisual és saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions.

La competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum, ja que en totes elles s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autorregulació del pensament, les emocions i la conducta.

Cal una atenció molt focalitzada en com utilitzen aquesta competència en les diverses

activitats escolars de totes i cadascuna de les àrees curriculars. Cal que en tots aquests àmbits es trobin solucions creatives que ajudin a superar tota mena d'estereotips i a prendre actituds crítiques davant dels continguts de risc que denigren les persones per motius de sexe o que l'associen a imatges tòpiques que es converteixen en vehicle de segregació o desigualtat, així com els continguts violents que representen accions d'agressió directa o indirecta a la integritat de les dones. Només així els nois i les noies esdevindran progressivament competents en l'expressió i comprensió dels missatges, tant orals com escrits, visuals o corporals, que s'intercanvien en situacions comunicatives diverses que es generen a l'aula i podran adaptar la seva comunicació als contextos, si es vol que siguin eficaços en la comprensió del món que el farà actuar amb coherència i responsabilitat.

D'una manera general els coneixements, les habilitats i les actituds propis d'aquesta competència han de permetre interactuar i dialogar amb altres persones de manera adequada i apropiada a altres cultures; expressar observacions, explicacions, opinions, pensaments, emocions, vivències i argumentacions; gaudir escoltant, observant, llegint o expressant-se utilitzant recursos lingüístics i no lingüístics; aprofundir en la interpretació i comprensió de la realitat que ens envolta i el món. D'aquesta manera es potencia el desenvolupament de l'autoestima i confiança en si mateix per esdevenir un ciutadà o ciutadana responsables que estiguin preparats per aprendre al llarg de tota la vida.

Per tot això, aquesta competència és essencial en la construcció dels coneixements i pensament social crític: en el tractament de la informació (tècniques per memoritzar, organitzar, recuperar, resumir, sintetitzar, etc.) i el domini dels recursos comunicatius específics de les diverses àrees han de facilitar la comunicació del coneixement i compartir-lo: descrivint, explicant, justificant, interpretant o argumentant els fenòmens que es plantegen en els projectes d'estudi a les aules. Per fer-ho, cal tenir molt present la varietat de textos que s'usen o que es construeixen en aquestes activitats. Com a exemple pot servir aquest llistat:

Textos que contenen: reportatge, testimoniatge, anècdota...

Textos que descriuen: informe d'observacions, acta, llistats, descripció d'un lloc, d'una situació, d'un personatge, d'un objecte, fulletó informatiu...

Textos que expliquen: presentació d'un objecte, article d'enciclopèdia, llibre de text, reportatge, notícia periodística...

Textos que organitzen informació o idees: quadre, esquema, mapa conceptual, mural, maqueta...

Textos que diuen com fer: recepta, instruccions de muntatge, consells o suggeriments, protocol de laboratori o dossier sortida de camp, consignes, normes o regles d'un joc...

Textos per a convèncer o fer actuar: anunci, cartell de promoció, text d'opinió, debat...

Textos que impliquen interaccions verbals: entrevista, conversa, dramatització, còmic...

Textos que serveixen d'eines de referència: diccionari, atlas, catàleg, anuari, banc de dades, glossari...

Cal tenir en compte que aquests textos es poden presentar amb l'ús de llenguatges audiovisuals que, en l'àmbit de la divulgació de determinades disciplines, tenen uns codis que cal reconèixer, i també cal contemplar que poden aparèixer en suport paper o digital, cosa que els confereix unes formes diferents que s'han de considerar en el procés d'aprenentatge.

En el desenvolupament de les activitats escolars el paper de la llengua oral és fonamental, cal aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre. Això implica ser conscient dels principals tipus d'interacció verbal, ser progressivament competent en l'expressió i comprensió dels missatges orals que s'intercanvien amb utilització activa i efectiva de codis i habilitats verbals i no verbals i de les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu en diferents situacions. S'aprèn a llegir i comprendre millor els textos, i a escriure i reflexionar i revisar com s'escriu, s'aprèn a pensar, a partir d'unes bones interaccions orals. En això juguen un paper clau les preguntes, les que realitza el professorat i les que han d'aprendre a formular els nois i les noies. En la llengua parlada per aprendre, el paper central és per a qui aprèn i cal que el professorat sàpiga orientar-los perquè l'ús de les habilitats de la llengua parlada vagi generant l'hàbit de fer reflexionar sobre com es fan les coses.

En el desenvolupament d'aquesta competència juga un paper essencial saber seleccionar i aplicar determinats propòsits o objectius a les accions pròpies de la comunicació lingüística (el diàleg, la lectura, l'escriptura, etc.). Per aprendre a fer-ho, cal que en les diferents àrees curriculars es generin situacions comunicatives i projectes o tasques en la resolució dels quals calgui emprar habilitats per a representar-se mentalment, interpretar i comprendre la realitat, i organitzar i autorregular el coneixement i l'acció dotant-los de coherència.

Aquesta competència comunicativa cal que s'apliqui també en la cerca, selecció i processament de la informació provinent de tot tipus de mitjans, convencionals o digitals, i de tota mena de suport; la comprensió i la composició de missatges diferents amb intencions comunicatives o creatives diverses, i en suports diversos, així com donar coherència i cohesió al discurs i a les pròpies accions i tasques, per resoldre les situacions pròpies de cada àmbit curricular.

A més la competència comunicativa i audiovisual inclou, evidentment, tant el llenguatge verbal com l'ús adequat dels recursos no verbals que afavoreixen la comunicació: recursos visuals, gestuals, corporals... De manera especial cal reflexionar sobre les representacions gràfiques específiques de cada construcció disciplinària.

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que han de recolzar-se en el coneixement i reflexió sobre el funcionament del llenguatge i dels recursos comunicatius específics de cada àrea curricular, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com objecte d'observació i anàlisi. En aquesta línia pot ser de gran ajut les precisions que sobre la competència comunicativa es fan en el currículum de les àrees de llengua, apartat en què totes les àrees són competents i que en la de llengua s'ha desenvolupat d'una manera més detallada i precisa.

Els continguts que apareixen en aquests apartats del currículum, pròpiament, s'han de tenir presents, amb les seves especificitats, en tots i cadascun d'ells.

Aprendre a expressar i interpretar diferents tipus de discursos adequats a la situació comunicativa i en diferents contextos socials i culturals, implica el coneixement d'alguns aspectes de la diversitat lingüística i cultural, així com algunes de les estratègies necessàries per a interactuar d'una manera adequada en contextos plurals. Aquesta dimensió plurilingüe i intercultural de la comunicació suposa poder comunicar-se en diverses llengües amb distint nivell de domini i formalització –especialment en l'escriptura–, amb la qual cosa, s'afavoreix l'accés a noves i més variades fonts d'informació, comunicació i aprenentatge. El coneixement d'altres llengües i cultures dona, a més, una major obertura cap a l'altre que és clau per al desenvolupament d'una societat solidària i que s'enriqueix amb les aportacions de tots els seus ciutadans i ciutadanes.

La competència comunicativa també és imprescindible per adoptar decisions i cohesionar els grups humans; acceptar i realitzar crítiques constructives; posar-se en el lloc d'altres de manera empàtica; respectar opinions diferents a les pròpies amb sensibilitat i esperit crític; desenvolupar l'autoestima i la confiança en un mateix o mateixa; treballar en grup de manera cooperativa. Comunicar-se i conversar són accions que suposen habilitats per a establir vincles i relacions constructives amb les altres persones i amb l'entorn, i apropar-se a noves cultures, que adquireixen consideració i respecte en la mesura en què es coneixen. Per això, la competència de comunicació lingüística està present en la capacitat efectiva de conviure i de resoldre conflictes.

En síntesi, el desenvolupament de la competència lingüística i audiovisual suposa el diferent domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement dels llenguatges audiovisuals en varietat de contextos i finalitats, com a eina per aprendre a aprendre.

Competència artística i cultural

La competència artística i cultural és un complement necessari de la competència comunicativa i com a tal, cabdal per al desenvolupament de la ciutadania, crítica i solidària, de la nova societat del segle XXI. Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. A més, és saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat. Tot i que es pot relacionar especialment amb àrees i de l'educació artística, d'alguns camps de les ciències socials o la literatura, és una competència interdisciplinària que cal tenir en compte i desenvolupar en les activitats de totes les àrees i en la vida del centre escolar.

Apreciar el fet cultural en general, i el fet artístic en particular, porta implícit disposar

d'aquells coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per a poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-les.

Aquesta competència implica posar en joc habilitats de pensament divergent i convergent, ja que comporta elaborar idees i regular sentiments propis i aliens; trobar fonts, formes i vies de comprensió i expressió; planificar, avaluar i ajustar els processos creatius necessaris per aconseguir uns resultats, ja sigui en l'àmbit personal com en l'acadèmic. Es tracta, per tant, d'una competència que facilita tant expressar-se i comunicar-se com percebre, representar, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i produccions del món de l'art i de la cultura considerat en el sentit més ampli del terme.

Requereix posar en funcionament la iniciativa, la imaginació i la creativitat per expressar-se mitjançant codis artístics i, en la mesura que les activitats culturals i artístiques suposen en moltes ocasions un treball col·lectiu, disposar, d'habilitats de cooperació, i tenir consciència de la importància de donar suport i apreciar les iniciatives i contribucions d'altres en la consecució del resultat final.

La competència creativa artística i cultural ha de mobilitzar, també, el coneixement bàsic de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics, així com de les obres i manifestacions més destacades del patrimoni cultural, de manera especial el de la cultura tradicional. A més, comporta identificar la importància representativa, expressiva i comunicativa que els factors estètics han tingut i tenen en la vida quotidiana de la persona i de les societats.

Implica igualment una actitud d'estima de la creativitat implícita en l'expressió d'idees, experiències o sentiments a través de diferents mitjans artístics, com la música, la literatura, les arts visuals i escèniques, o de les diferents formes que adquireixen les anomenades arts tradicionals populars. Exigeix també valorar el diàleg intercultural i la defensa de la llibertat d'expressió en un marc de respecte i empatia per les persones.

En síntesi, el conjunt de destreses que configuren aquesta competència es refereix a: l'ús d'aquells recursos de l'expressió i representació que faciliten la realització de les creacions individuals i socials; el coneixement bàsic de les diverses manifestacions culturals i artístiques i l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art i d'altres manifestacions culturals; l'aplicació d'habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu; una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals; el desig i voluntat de cultivar la pròpia capacitat estètica i creadora; i, finalment un interès per participar en la vida cultural i per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com de les altres comunitats i cultures, de manera especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

Les competències metodològiques

Les competències metodològiques focalitzen determinats aspectes que són comuns a

la competència comunicativa, fan referència a desenvolupar mètodes de treball eficaços i adequats a les situacions escolars i a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per a la resolució de problemes que es plantejgin en diferents situacions i entorns. Es tracta, en essència, de competències per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions, per tant, amb el raonament i l'esperit crític, amb la capacitat d'organitzar-se en les feines i també amb determinades actituds com el sentit de la responsabilitat i la disciplina, la perseverança i el rigor en la realització dels treballs. Amb això es potencia l'interès i el plaer pel treball realitzat, cosa que posa les bases per aconseguir l'objectiu d'aprendre a aprendre al llarg de la vida.

Parlem de tres competències metodològiques: a) la del tractament de la informació i competència digital; b) la matemàtica, que se centra en aquest àmbit concret; i c) la competència per aprendre a aprendre, que afavoreix la capacitat de poder desenvolupar un aprenentatge continuat al llarg de tota la vida.

Tractament de la informació i competència digital

La competència en el tractament de la informació incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant distints suports, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se. Per això és una competència transversal que cal atendre i particularitzar en cadascuna de les àrees curriculars. No hi ha un tractament de la informació al marge dels continguts específics de les àrees i, per contra, el desenvolupament realitzat en una àrea pot ser transferit a les altres, si el professorat fa activitats explícites de transferència. També cal tenir present que hi ha factors personals (estils d'aprenentatge) i socioculturals que poden determinar la manera d'accedir i processar la informació i que, per tant, el professorat haurà de ser sensible a la diversitat de maneres de fer amb què es pot trobar. A més, la comunicació d'aquesta diversitat pot donar pistes a altres nois i noies de com procedir en el desenvolupament d'aquesta competència. No solament cal respectar aquesta diversitat, sinó que pot ser una eficaç eina d'aprenentatge.

Aquesta competència es desenvolupa en la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, imprès, audiovisual, digital). Requereix el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor) i de les seves pautes de decodificació i transferència, així com l'aplicació en distintes situacions i contextos del coneixement dels diferents tipus d'informació, les seves fonts, possibilitats i localització, i dels llenguatges i suports més freqüents en què sol expressar-se aquest coneixement.

Transformar la informació en coneixement exigeix el domini de les destreses relacionades amb el raonament per organitzar-la, relacionar-la, analitzar-la, sintetitzar-la i fer inferències i deduccions de distint nivell de complexitat;

en definitiva, comprendre-la i integrar-la en els esquemes previs de coneixement. Significa, així mateix, comunicar la informació i els coneixements adquirits emprant, de manera creativa, recursos expressius que incorporin, no solament diferents llenguatges i tècniques específiques, sinó també les possibilitats que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació.

L'ús reflexiu i competent d'aquestes tecnologies és clau en el desenvolupament de totes les competències, però en l'àmbit del tractament de la informació té una especial rellevància ja que ajuda a extreure el màxim rendiment a partir de la comprensió de la naturalesa i manera d'operar dels sistemes tecnològics, i de l'efecte que aquests canvis tenen en el món personal i sociolaboral (tenir una actitud crítica i reflexiva davant de la ideologia que transmeten i que condiciona la vida individual i social). Aquesta competència, que anomenem digital, també suposa emprar les TIC com a eina en l'ús de models de processos: matemàtics, físics, socials, econòmics o artístics; processar i gestionar adequadament informació abundant i complexa; resoldre problemes reals; prendre decisions; treballar en entorns col·laborant ampliant els entorns de comunicació, per participar en comunitats d'aprenentatge formals i informals; i generar produccions responsables i creatives.

El coneixement i domini d'habilitats tecnològiques bàsiques permet incorporar amb eficiència l'ús interactiu d'aquestes eines en les pràctiques educatives i saber optimitzar-les tot adaptant-les a propòsits col·lectius i personals.

Per ser competent en aquest àmbit també s'han de mobilitzar estratègies d'ús davant els canvis de programari i maquinari que van sorgint, així com fer ús habitual dels recursos tecnològics disponibles per resoldre situacions reals (d'aprenentatge, treball, oci...) de manera eficient. En especial, cal tenir en compte que els textos són no-lineals (hipertext), interactius i en format multimèdia, la qual cosa exigeix l'ús de diferents tipus de processos de comprensió i de variades estratègies per al seu ús en diferents contextos comunicatius, que la mateixa tecnologia potencia.

En síntesi, el tractament de la informació i la competència digital implica anar desenvolupant metodologies de treball que afavoreixi que els nois i les noies puguin esdevenir persones autònomes, eficaçes, responsables, crítiques i reflexives en la selecció, tractament i utilització de la informació i les seves fonts, en diferents suports i tecnologies. També ha de potenciar les actituds crítiques i reflexives en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui, i respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació.

Competència matemàtica

La competència matemàtica és necessària en la vida personal, escolar i social, ja que sovint cal analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn i l'ús de les eines matemàtiques pot ser un instrument eficaç. Aquesta competència adquireix realitat i sentit en la mesura que els elements i raonaments matemàtics són utilitzats per enfrontar-se a aquelles situacions quotidianes, per tant, una competència que caldrà tenir

en compte en totes les àrees del currículum i activitats d'aprenentatge.

La competència matemàtica implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els nombres, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar distints tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.

Es a dir, la competència matemàtica implica el coneixement i maneig dels elements matemàtics bàsics (distints tipus de nombres, mesures, símbols, elements geomètrics, etc.) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana; elaborar la informació a través d'eines matemàtiques (mapes, gràfics...) per poder-la interpretar; posar en pràctica processos de raonament que condueixin a la solució de problemes o a l'obtenció de la informació. Aquests processos permeten aplicar la informació a una major varietat de situacions i contextos, seguir cadenes argumentals identificant les idees fonamentals, i estimar i jutjar la lògica i validesa d'argumentacions i informacions.

Forma part de la competència matemàtica l'habilitat per analitzar, interpretar i expressar amb claredat i precisió informacions, dades i argumentacions. Suposa, també, seguir determinats processos de pensament (com la inducció i la deducció, entre altres) i aplicar alguns algorismes de càlcul o elements de la lògica, fet que condueix a identificar la validesa dels raonaments i valorar el grau de certesa associat als resultats derivats dels raonaments vàlids.

També implica una disposició favorable i de progressiva seguretat i confiança vers la informació i les situacions (problemes; incògnites, etc.) que contenen elements i suports matemàtics, així com en la seva utilització quan la situació ho aconsella, basades en el respecte i el gust per la certesa i en la recerca per mitjà del raonament.

L'assoliment d'aquesta competència s'aconsegueix en la mesura que els coneixements, les habilitats i actituds matemàtiques s'apliquen de manera espontània a una ampla varietat de situacions, provinents d'altres camps de coneixement i de la vida quotidiana, la qual cosa augmenta la possibilitat real de seguir aprenent al llarg de la vida, tant en l'àmbit escolar o acadèmic com fora d'aquest, i afavoreix la participació efectiva en la vida social.

Competència d'aprendre a aprendre

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per aconseguir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos. D'una altra banda, disposar

d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

Per desenvolupar aquesta competència cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn, i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge, optimitzant-los i orientant-los a satisfer objectius personals. També requereix conèixer les pròpies potencialitats i carències, traient profit de les primeres i tenint motivació i voluntat per superar les segones des d'una expectativa d'èxit, augmentant progressivament la seguretat per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

Per això, comporta tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: l'atenció, la concentració, la memòria, la comprensió i l'expressió lingüística, entre d'altres. També es planteja l'ús de tècniques facilitadores d'aquest autocontrol com les bases d'orientació, els plans de treball, i obtenir-ne un rendiment màxim i personalitzat amb l'ajut de diferents estratègies i tècniques d'estudi, de treball cooperatiu i per projectes, de resolució de problemes, de planificació i organització d'activitats i temps de forma efectiva.

Implica també fomentar el pensament creatiu, la curiositat de plantejar-se preguntes, identificar i plantejar la diversitat de respostes possibles davant una mateixa situació o problema utilitzant diverses estratègies i metodologies que permetin afrontar la presa de decisions, racionalment i crítica, amb la informació disponible.

Inclou, a més, habilitats per obtenir informació –tant individualment com en col·laboració– i, molt especialment, per transformar-la en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb la pròpia experiència personal i sabent aplicar els nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos.

Aquesta competència ajuda a plantejar-se fites assolibles a curt, mitjà i llarg termini i complir-les, elevat els objectius d'aprenentatge de forma progressiva i realista. Alhora suposa el control de l'assoliment d'aquestes fites, amb la reformulació de les activitats per adequar les seves accions a les fites preteses. Fa necessària també la perseverança en l'estudi i l'aprenentatge, des de la seva valoració com un element que enriqueix la vida personal i social i que és, per tant, mereixedor de l'esforç que requereix. Comporta ser capaç d'autoavaluar-se i autorregular-se, responsabilitat i compromís personal, saber administrar l'esforç, acceptar les errades i aprendre de i amb les altres persones.

En síntesi, aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficaça personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitjà d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

Competència personal

La competència personal està vinculada al desenvolupament i a l'afirmació de la identitat

personal i es tradueix en afirmar els seus propis valors i autonomia, però també en actituds d'obertura, flexibilitat i de compromís vers les altres persones. Aquest aprenentatge implica, d'una banda, fer-se com cadascú desitja i, de l'altra, usar la pròpia manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantejen, tot tenint en compte les variacions que cal introduir per potenciar la construcció de la identitat femenina i de la masculina.

Implica, així mateix, el desenvolupament de les competències emocionals, adreçades a un mateix (com per exemple, el coneixement de les pròpies emocions i les d'altri, la regulació emocional i l'autoestima) i adreçades a les altres persones (l'empatia, l'assertivitat, l'escolta, el diàleg, l'animació de grups, la presa de decisions i la resolució de conflictes, entre d'altres).

L'estructuració de la identitat és un procés que comença prenent consciència del lloc que ocupa en el seu àmbit familiar i integrant els valors del seu entorn més proper. En arribar a l'escola, cal que el noi i les noies, tot reconeixent les seves eleccions, les seves opinions i els seus propis valors, acceptin la diferència i s'obrin a la diversitat. Cal treballar l'autoconeixement, la construcció i acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència, el pensament crític, i el desenvolupament d'hàbits responsables.

Cada noia i noi ha de configurar de forma conscient i autònoma la seva pròpia biografia, d'acord amb les seves voluntats i amb tots els referents culturals i històrics disponibles del seu entorn.

Tots els àmbits d'aprenentatge contribueixen a desenvolupar la identitat personal, social o cultural de l'alumnat posant-lo en contacte amb universos de coneixement variats, ampliant els seus horitzons, mobilitzant les seves facultats, incitant-lo a pronunciar-se sobre els grans debats que animen la societat, perquè així construeixi la seva identitat.

Competència d'autonomia i iniciativa personal

Aquesta competència, en l'àmbit de les competències bàsiques, es refereix, d'una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

De l'altra banda, remet a la capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes, i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals —en el marc de projectes individuals o col·lectius— responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal, com en el social i laboral.

Suposa poder transformar les idees en accions, és a dir, proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes individuals o col·lectius. Requereix, per tant, poder reelaborar els plantejaments previs o elaborar noves idees, buscar solucions i portar-les a la pràctica. A més, analit-

zar possibilitats i limitacions, conèixer les fases de desenvolupament d'un projecte, planificar, prendre decisions, actuar, avaluar el que s'ha fet i autoavaluar-se, extreure'n conclusions i valorar les possibilitats de millora.

Exigeix, per tot això, tenir una visió estratègica dels reptes i oportunitats que ajudi a identificar i complir objectius i a mantenir la motivació per aconseguir l'èxit en les tasques escolars i els projectes personals.

A més, comporta una actitud positiva cap als canvis, amb la necessària flexibilitat per adaptar-s'hi críticament i constructiva.

A més, comporta una actitud positiva cap al canvi i la innovació que pressuposa flexibilitat de plantejaments, podent comprendre aquests canvis com a oportunitats, adaptar-s'hi críticament i constructiva, afrontar els problemes i trobar solucions en cada un dels projectes vitals que s'emprenen.

En la mesura que l'autonomia i la iniciativa personal involucra sovint altres persones, aquesta competència obliga a disposar d'habilitats socials per a relacionar-se, cooperar i treballar en equip: posar-se en el lloc de l'altre, valorar les idees d'altri, dialogar i negociar, l'assertivitat per fer saber adequadament a les altres persones les pròpies decisions, i treballar de forma cooperativa i flexible.

Una altra dimensió important d'aquesta competència, molt relacionada amb aquesta vessant més social, està constituïda per aquelles habilitats i actituds relacionades amb el lideratge de projectes, que inclouen la confiança en un mateix, l'empatia, l'esperit de superació, les habilitats per al diàleg i la cooperació, l'organització de temps i tasques, la capacitat d'afirmar i defensar drets o l'assumpció de riscos.

En síntesi, l'autonomia i la iniciativa personal impliquen ser capaç d'imaginar, emprendre, desenvolupar i avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i sentit crític.

Les competències específiques centrades en conviure i habitar el món

Després de parlar de les competències transversals es passa ara a un àmbit més focalitzat: el d'aprendre a conviure i habitar el món, fonamental per tal que els ciutadans i ciutadanes esdevinguin membres actius en una societat democràtica i participativa.

Aprendre a conviure implica tenir en compte l'enriquiment que proporcionen les relacions socials i, en especial, el diàleg intergeneracional i valorar les aportacions, manifestacions i produccions culturals en la seva diversitat i pluralitat de gènere, temps i espai, com a part del patrimoni cultural de la humanitat.

Aprendre a habitar el món requereix la comprensió per part de l'alumnat de la realitat que l'envolta, que es reconegui en la seva pertinença al grup i la societat, que interactui amb l'entorn i es comprometi a la seva millora.

Els coneixements escolars han de permetre al nen i la nena comprendre i interpretar el món en què viu i facilitar-li la seva participació en la construcció d'una societat més humana. L'educació escolar ha de contemplar les situacions problemàtiques que tot ciutadà i ciutadana ha d'aprendre a administrar i solucionar en els

campes concrets de: l'educació científica i tecnològica i l'educació per a la salut, per al medi ambient i per al desenvolupament sostenible; l'educació social i per a la ciutadania.

Si volem una major cohesió social, i una actitud responsable i participativa de les noies i els nois envers la comunitat escolar i l'àmbit local cal, entre d'altres, la conscienciació de la pertinença social i comunitària, el coneixement dels valors en què es fonamenta la societat democràtica i el dels drets humans, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, l'ús del diàleg en la resolució de conflictes, el plantejament crític dels hàbits de consum i dels estils de vida i el desenvolupament de projectes en comú.

Del que s'acaba de dir se'n dedueixen dues competències molt estretament relacionades: la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic i la competència social i ciutadana.

Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

Aquesta competència mobilitza els sabers escolars que li han de permetre comprendre la societat i el món en què es desenvolupa, fa que l'alumnat superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiat-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i dirigir reflexivament les accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, les de les altres persones i les de la resta dels éssers vius. En definitiva, actualitza el conjunt de competències per fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com elements clau de la qualitat de vida de les persones.

Per fer-ho, cal interpretar la realitat i aplicar conceptes i principis propis dels diferents camps del saber que donin sentit als fenòmens quotidians, l'adequada percepció de l'espai físic en el qual es desenvolupen les activitats humanes i la vida en general, tant a escala global com a escala local. Finalment, també cal tenir en compte l'habilitat per a interactuar en l'entorn més proper: moure's en ell i resoldre problemes en què intervinguin els objectes i la seva posició.

El coneixement i la interacció amb el món físic és una competència interdisciplinària en tant que implica habilitats per desenvolupar-se adequadament, amb autonomia i iniciativa personal en àmbits de la vida i del coneixement molt diversos (salut, activitat productiva, consum, ciència, processos tecnològics, etc.) i per interpretar el món, la qual cosa exigeix l'aplicació, dels conceptes i principis bàsics que permeten l'anàlisi dels fenòmens des dels diferents camps de saber involucrats. També duu implícit ser conscient de la influència que té la presència de les persones en l'espai, el seu assentament, les modificacions que introdueixen i els paisatges resultants, així com la importància que tots els éssers humans es beneficien del desenvolupament i que aquest procuri la conservació dels recursos i la diversitat natural, i es mantingui la solidaritat global i intergeneracional.

Aquesta competència, i partint del coneixement del cos humà, de la naturalesa i de la interacció dels homes i les dones amb ella, permet argumentar racionalment les conseqüències dels diferents modes de vida, i adoptar una disposició a una vida física i mental saludable en un entorn natural i social que també ho sigui. Així mateix, suposa considerar la doble dimensió –individual i col·lectiva– de la salut, i mostrar actituds de responsabilitat i respecte envers les altres persones i envers un mateix.

També incorpora l'aplicació d'algunes nocions, conceptes científics i tècnics, i de teories científiques bàsiques prèviament compreses, com per exemple, identificar i plantejar problemes rellevants; realitzar observacions directes i indirectes; plantejar i contrastar solucions temptatives o hipòtesis; identificar el coneixement disponible i comunicar conclusions.

Aquesta competència proporciona, a més, destreses associades a la planificació i maneig de solucions tècniques seguint criteris d'economia, eficàcia i sostenibilitat, per satisfer les necessitats de la vida quotidiana i del món laboral. Suposa així mateix demostrar esperit crític en l'observació de la realitat i en l'anàlisi dels missatges informatius i publicitaris, així com uns hàbits de consum responsable en la vida quotidiana. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic al costat d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

En definitiva, aquesta competència suposa el desenvolupament i aplicació del pensament científicotècnic per interpretar la informació que es rep i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia en un món en què els avenços que es van produint en els àmbits científic i tecnològic són molt ràpids i tenen una influència decisiva en la vida de les persones, la societat i el món natural. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic en contrast amb d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

En coherència amb tot el dit en els paràgrafs anteriors, són parts d'aquesta competència bàsica l'ús responsable dels recursos naturals, la cura del medi ambient, el consum racional, responsable, i la protecció i promoció de la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones i de les societats.

Competència social i ciutadana

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora. Si bé aquesta competència manté vincles més estrets amb les àrees de ciències socials i d'educació per a la ciutadania, mobilitza recursos d'altres àrees del currículum.

La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Pren com a referència un model de persona que

pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i compromès a contribuir en la seva millora.

Globalment suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per a triar i prendre decisions, i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en distints contextos; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en lloc d'altre; prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social.

La dimensió ètica de la competència social i ciutadana suposa ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racionalment per crear progressivament un sistema de valors propi i comportar-se en coherència amb ells en afrontar una decisió o un conflicte. Això suposa entendre que no tota posició personal és ètica, si no està basada en el respecte a principis o valors universals com els que conté la Declaració dels Drets Humans.

La vessant social d'aquesta competència suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per elegir i prendre decisions i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Afaveix també la comprensió de la realitat històrica i social del món, la seva evolució, els seus assoliments i problemes. La comprensió crítica de la realitat exigeix experiència, coneixements i consciència de l'existència de distintes perspectives en analitzar aquesta realitat. Comporta recórrer a l'anàlisi multicausal i sistemàtic per jutjar els fets i problemes socials i històrics, i per reflexionar sobre ells de manera global i crítica, així com realitzar raonaments crítics i lògicament vàlids sobre situacions reals i dialogar per millorar col·lectivament la comprensió de la realitat.

Significa alhora entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat, i disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local.

També formen part d'aquesta competència aquelles habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència, resoldre'ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia emprant, tant els coneixements sobre la societat com una escala de valors construïda per mitjà de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat.

La vessant de ciutadania d'aquesta competència implica l'exercici de la ciutadania activa i integradora que exigeix el coneixement i comprensió dels valors en què s'assenten els estats i societats democràtics, dels seus fonaments, maneres d'organització i funcionament. Permet reflexionar críticament sobre els conceptes de democràcia, llibertat, solidaritat, corresponsabilitat, participació i ciutadania, amb particular atenció als drets i deures reconeguts en les declaracions internacionals, en la Constitució espanyola i en l'Estatut d'autonomia de Catalunya, així com la seva aplicació per part de diverses institucions, i mostrar un comportament coherent amb els valors democràtics, que a la vegada comporta disposar d'habilitats com la presa de consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions, i llur control i autorregulació.

L'exercici de la ciutadania implica disposar d'habilitats per participar activament i plena en la vida cívica, significa construir, acceptar i practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics, exercir els drets, llibertats, responsabilitats i deures cívics, i defensar també els drets d'altre.

En síntesi, aquesta competència suposa comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.

Desenvolupament de les competències bàsiques

El desenvolupament competencial implica la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

Per avançar en l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn als quatre eixos següents:

Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

Aprendre a pensar i comunicar.

Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.

Aprendre a conviure i habitar el món.

Aprendre a ser i actuar de manera autònoma per tal que cadascú construeixi la seva pròpia manera de ser i utilitzi aquesta manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantejen. Treballar l'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència i el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, del pensament crític i d'hàbits responsables és essencial per a aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

Aprendre a pensar i comunicar per tal d'afavorir la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos. Cercar i gestionar informació provinent de diferents fonts i suports, utilitzar diferents tipus de llenguatges (verbal, escrit,

visual, corporal, digital...) en la comunicació d'informacions, sentiments i coneixements, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi.

Aprendre a descobrir i tenir iniciativa per tal de potenciar la utilització dels coneixements de què es disposa per a interpretar la realitat, establir diàlegs interactius sobre fets i situacions, afavoreix la construcció de coneixements més significatius i cada vegada més complexos, i el compromís per a implicar-se en processos de millora. Explorar, experimentar, formular preguntes i verificar hipòtesis, planificar i desenvolupar projectes, cercar alternatives esdevenen elements clau en els processos de formació de l'alumnat.

Aprendre a conviure i habitar el món per tal que els nois i noies esdevinguin ciutadans i ciutadanes actius en una societat democràtica i participativa. La conscienciació per la pertinença social i comunitària, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, la gestió positiva dels conflictes, el desenvolupament de projectes en comú, afavoreixen la cohesió social i la formació de persones compromeses i solidàries.

ANNEX 2

Curriculum de l'educació secundària obligatòria

Àmbit de llengües

(Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengües estrangeres)

L'objectiu central de l'educació és preparar l'alumnat de Catalunya perquè sigui capaç de desenvolupar-se com a persona, de comunicar-se, i així pugui afrontar els reptes de la societat plural, multilingüe i multicultural del segle XXI. Això significa educar els nois i les noies perquè desenvolupin aquelles competències comunicatives i lingüístiques que facin possible que tant personalment com socialment siguin capaços d'actuar i reeixir en el seu entorn i construir els fonaments de la ciutadania, del coneixement del que és la condició humana, de la comprensió d'altres.

Per aconseguir-ho, en l'educació secundària obligatòria cal plantejar el desenvolupament integral i harmònic dels aspectes intel·lectuals, afectius i socials de la persona, entre els quals l'educació lingüística i comunicativa ocupa un lloc preferent. Cal formar parlants plurilingües i interculturals; l'assoliment de la competència plena en català, la llengua pròpia de Catalunya, i en castellà és la garantia que l'escola proporciona a l'alumnat la competència que els cal per tenir les mateixes oportunitats. Aquesta competència plurilingüe i intercultural inclou el respecte per la diversitat lingüística i el desig d'aprendre altres llengües i d'aprendre de totes les llengües i cultures, i, d'una manera totalment integrada, l'assoliment del domini de les competències comunicatives audiovisuals i digitals necessàries per ser competent en la nostra societat.

D'aquesta manera, l'alumnat esdevindrà capaç de dur a terme les tasques de comunicació que li permetin expressar la comprensió de la realitat, relacionar-se amb persones de la seva edat i adules de tot arreu, integrar, comprendre, valorar i comunicar la seva cultura i sentiments, amb la utilització del llenguatge verbal, oral i escrit, i el no verbal, amb la possibilitat d'usar els mitjans audiovisuals i les tecnologies de la informació i la comunicació.

El desenvolupament d'aquesta competència comunicativa plurilingüe i intercultural no ha de ser un afer exclusiu de l'àmbit de llengua. Atès que la llengua i la comunicació són la base per a la captació, elaboració i comunicació del coneixement, totes les matèries esdevenen també responsables del desenvolupament de les capacitats comunicatives de l'alumnat. És a dir, totes les matèries s'han de comprometre, des de la seva especificitat i des de les maneres peculiars d'explicar el món, en la construcció de les competències de comunicació.

El tractament de les llengües

La finalitat de l'ensenyament de les llengües és el progressiu domini d'aquestes, essencial en la vivència de la cultura i l'obertura al món, i un dels factors que contribueix més plenament a la identitat individual, social i personal. Per als centres educatius de Catalunya, la primera referència que cal tenir en compte és la legislació, l'Estatut i la Llei de política lingüística, que estableix que la llengua pròpia de Catalunya és el català i que és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament. A més, el català és la llengua oficial de Catalunya. També ho és el castellà, que és la llengua oficial de l'Estat. El reconeixement d'haver d'aprendre dues llengües, a més, és un privilegi que obre les portes a desenvolupar-se en una societat plural oberta a altres cultures.

Aquesta obertura es reforça, a més, si considerem la nostra vinculació a Europa, per mitjà del Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües, elaborat pel Consell d'Europa, que planteja com a fita aprendre una o dues llengües estrangeres, en coherència amb la competència plurilingüe i intercultural: "la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures". És evident que així s'afavorirà la participació de l'alumnat en la vida escolar, acadèmica, afectiva i relacional, la transferència de coneixements entre llengües, les actituds obertes i de respecte envers la diversitat lingüística pròxima i llunyana, entesa com un dels patrimonis de la humanitat. A més, aquest coneixement de diverses llengües potencia el domini del català i la valoració de la pròpia cultura.

Això vol dir que els nois i les noies, en acabar l'etapa: a) han de dominar el català, llengua vehicular, de cohesió i d'aprenentatge; b) també han de dominar el castellà; c) han de conèixer una o dues llengües estrangeres per tal d'esdevenir usuaris i aprenents capaços de comunicar-se i accedir al coneixement en un entorn plurilingüe i pluricultural; d) han de comprendre missatges

escrits bàsics i establir relacions entre llengües romàniques, i finalment e) han de tenir una actitud oberta, respectar les llengües i cultures presents en l'entorn on viuen i interessar-s'hi, i també ho han de fer respecte d'altres de més llunyanes, de les quals poden aprendre i enriquir-se personalment, malgrat no les aprenguin mai.

L'objectiu d'aconseguir parlants plurilingües competents implica que cada escola, partint d'una anàlisi sociolingüística rigorosa del centre i del seu entorn, estableixi en el Projecte lingüístic del centre programes precisos de gestió de les llengües per determinar com el català, llengua vehicular de l'escola, s'articula, d'una manera coherent, amb l'ensenyament de les altres llengües i de les altres matèries tot establint acords per a relacionar les diferents estratègies didàctiques. En fer-ho, cal recordar que el català és una llengua que l'escola ha de tractar amb especial atenció, no només pel seu estatus oficial, sinó també, i sobretot, pel desconeixement que en té una part de l'alumnat pel que fa als seus usos col·loquials i informals. Els centres educatius tenen, doncs, la missió de transmetre-la perquè tota la població pugui emprar-la en qualsevol situació comunicativa, fet que ha de garantir la cohesió de tota la societat evitant així la seva compartimentació en comunitats lingüístiques separades. Alhora, l'escola ha de garantir que el seu alumnat tingui també un domini ple del castellà, oferint l'ensenyament d'aquelles formes d'ús menys conegudes pel seu alumnat. També cal, respecte a les llengües estrangeres, considerar la seva diferent presència social per fer-ne un tractament diferenciatiu. Per a un ensenyament adequat de les llengües, és important el tractament integrat dels llenguatges audiovisuals amb què es construeixen les comunicacions.

El projecte lingüístic de centre pot ser també un instrument de reflexió sobre el perill que comporta, per al desenvolupament de competències lingüístiques i per a la integració social de les persones, la restricció del català als espais vinculats al currículum escolar i la seva desvinculació de les relacions interpersonals, afectives, lúdiques, etc. En aquest sentit, el professorat ha de ser conscient de la necessitat del desenvolupament de les competències comunicatives i lingüístiques del alumnat per a l'assoliment dels objectius bàsics de la pròpia matèria. I per tant, cal que se senti implicat en l'elaboració i aplicació del projecte lingüístic del centre ja que proporciona les eines fonamentals per a la formació dels nois i les noies.

Competències pròpies de l'àmbit de llengües

La primera competència que cal considerar, d'acord amb la finalitat de donar les eines perquè els nois i les noies puguin afrontar els reptes de la societat, és la competència plurilingüe i intercultural que, en essència, és actuar adequadament en un món plural, multilingüe i multicultural. Això suposa que en l'ensenyament de les llengües, a més dels aprenentatges específics de cada una de les llengües, caldrà aprendre actituds i habilitats per afrontar altres llengües, fins i tot desconegudes (conèixer i valorar-les, saber gestionar els problemes de les interaccions multilingües, respectar altres maneres de veure el món, etc.), en resum, estar obert a l'altre.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). Decret 143/2007 de 26 de juny.
Annex 2: Currículum de l'educació secundària obligatòria. Àmbit de ciències socials, geografia i història. Generalitat de Catalunya

Identificació de plaques litosfèriques: moviments i límits. Distribució de volcans i sismes. Ús d'escalas de mesura de sismes: intensitat i magnitud. Interpretació de la història dels continents i oceans.

Cerca d'informació sobre riscos geològics, propers o llunyans, associats a la dinàmica terrestre i anàlisi de les mesures de predicció i prevenció.

Aproximació a la conceptualització de la Terra com un sistema que s'atorregula. Anàlisi de les conseqüències d'algunes activitats humanes en funció de la teoria Gaia.

La vida, conservació i canvi

Identificació de la variabilitat de les persones: caràcters hereditaris i no hereditaris. Definició de fenotip. Les cèl·lules com a vehicle de transmissió dels caràcters hereditaris.

Caracterització dels cromosomes com a estructura que es conserva, es duplica i es transmet per mitosi/meiosi. Identificació dels cromosomes com a transmissors de la informació genètica. Similituds i diferències entre la mitosi i la meiosi a nivell general.

Identificació de l'ADN com a una de les substàncies de les que estan formats els cromosomes: la seva composició, estructura i funcions biològiques. Aproximació al concepte de gen. Anàlisi d'un cariotip. Conceptualització de les mutacions.

Caracterització de la teoria cromosòmica de l'herència i transmissió dels caràcters hereditaris. Determinació cromosòmica del sexe.

Resolució de problemes senzills relacionats amb la herència i amb la herència del sexe. Identificació de malalties hereditàries i valoració del diagnòstic prenatal.

Aproximació històrica a la genètica: des de Mendel i els primers estudis de genètica fins al projecte genoma humà. Valoració de les aplicacions de la enginyeria genètica en diferents camps (els aliments transgènics, la clonació i el genoma humà) i de les repercussions en els éssers humans i en els ecosistemes.

Origen i evolució dels éssers vius

Exposició i anàlisi d'algunes teories sobre l'origen de la vida a la Terra.

Caracterització de l'evolució com a procés pel qual les espècies s'han anat succeint a partir de canvis que es transmeten de generació a generació. Identificació del concepte d'espècie. Explicació de l'evolució a partir d'identificar-ne proves.

Comparació entre el lamarckisme, darwinisme i altres teories actuals generades per la ciència per explicar l'origen, transmissió i selecció dels canvis.

Anàlisi de la biodiversitat en la història dels éssers vius: dels primers microorganismes als organismes pluricel·lulars.

Identificació de les principals etapes en el procés de l'evolució dels homínids. Justificació de les diferències i similituds dels fòssils humans amb les d'altres homínids.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Ús de magnituds absolutes i relatives.

Aplicació de la combinatòria i probabilitat.

Llengua

Ús dels diferents tipus de textos lingüístics per comunicar i argumentar dades i idees oralment i per escrit: descripció, explicació, definició, exposició, justificació, argumentació.

Lectura crítica de textos amb contingut científic, obtinguts de fonts diverses.

Educació visual i plàstica

Diferents representacions d'estructures complexes.

Tecnologies

Anàlisi de processos industrials d'obtenció de productes.

Resolució de problemes tecnològics.

Educació per la ciutadania

Reflexió ètica sobre l'abast d'algunes propostes científiques amb incidència social.

Criteris d'avaluació

Identificar diferents estratègies per afrontar l'anàlisi d'un problema complex, prioritzar la més idònia en funció dels condicionaments de tot tipus a tenir en compte i aplicar-la. Justificar el procés seguit i identificar els aspectes que queden poc demostrats.

Reconstruir de manera elemental la història d'un territori a partir de l'estudi d'una columna estratigràfica senzilla i justificar-ne els resultats. Ús dels models temporals a escala.

Justificar alguns fenòmens geològics fent referència a la teoria de la tectònica de plaques.

Reconèixer les característiques bàsiques del cicle cel·lular i descriure el procés de la reproducció cel·lular, identificant les diferències i similituds bàsiques entre la mitosi i la meiosi i el seu significat biològic.

Interpretar la transmissió d'alguns caràcters hereditaris, incloent-hi certes malalties, mitjançant mecanismes genètics. Relacionar alguns mètodes d'enginyeria genètica amb les seves bases científiques. Valorar les implicacions ètiques d'algunes d'aquestes tècniques.

Mostrar evidències de l'evolució de les espècies i argumentar alguns processos que la fan possible, interpretant-les mitjançant teories evolutives actuals.

Ciències socials, geografia i història

La matèria de Ciències socials, geografia i història a l'Educació secundària obligatòria té com a finalitat proporcionar a l'alumnat els coneixements científics i les habilitats per ubicar-se en el món, per esbrinar els orígens i les causes dels problemes socials actuals i per integrar-se en la societat, com a persona individual i com a membre d'un col·lectiu.

Es pretén aprofundir en els aprenentatges adquirits en l'etapa anterior en l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural, fent presents com a eixos vertebradors de l'àmbit social la geografia i la història, però no únicament aquestes, sinó amb la intervenció d'altres disciplines com l'economia, la sociologia, la filosofia, l'antropologia o la història de l'art.

Les Ciències socials, geografia i història han de facilitar el desenvolupament de la consciència ciutadana de l'alumnat. Aquesta consciència els ha de permetre donar sentit a les relacions entre el passat, el present i el futur, i a la seva

identitat territorial i cultural. Aquestes relacions estan a la base de la consciència històrica i de l'educació de la temporalitat i permeten a l'alumnat d'ubicar-se en el present, i llegir-lo i interpretar-lo a la llum dels antecedents més immediats, dels segles XX i XXI. La identitat territorial i cultural permet, per la seva banda, l'adquisició d'una consciència de territorialitat, bàsica per entendre la globalització i les actuals relacions entre allò global i allò local i per poder emetre judicis i prendre decisions sobre l'impacte territorial i ambiental de determinades decisions polítiques i econòmiques que afecten simultàniament les realitats més properes i les més distants.

La consciència ciutadana és imprescindible perquè en un futur l'alumnat pugui:

Intervenir en la vida laboral, social i política.

Prendre decisions en relació a la defensa del patrimoni cultural i natural i l'ús sostenible del medi.

Participar en la millora de la convivència democràtica.

Defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat.

Per afavorir el desenvolupament i la construcció de la consciència ciutadana, cal ensenyar l'alumnat a pensar la realitat des del coneixement científic i poder contrastar els seus coneixements i creences amb les aportacions de les disciplines científiques, fent possible orientar l'alumnat perquè descobreixi la naturalesa de les conductes i pràctiques socials, valori críticament les seves idees i comportaments i aprengui a participar en la millora de la societat.

La consciència ciutadana democràtica s'afavoreix amb el desenvolupament del pensament social crític i creatiu. L'alumnat ha d'aprendre a buscar les raons dels seus judicis sobre situacions del passat i del present i participar en el disseny d'alternatives a problemes quotidians, socials i polítics, a través del treball cooperatiu i amb una actitud dialogant, oberta al contrast amb les interpretacions dels altres i amb voluntat d'arribar al consens.

Vivim en societats cada cop més heterogènies i complexes, presidides per un continu canvi social i tecnològic que només es pot comprendre si dotem l'alumnat dels instruments teòrics, procedimentals i de valors per orientar-se en el món. A través del coneixement social, l'alumnat pot ampliar els seus horitzons per comprendre els resultats de l'acció humana tant a nivell espacial com temporal, en un món globalitzat, interdependent, desigual i en conflicte.

Aquest món globalitzat exigeix de la formació d'una ciutadania amb capacitat d'anàlisi i raonament que aprengui a buscar, seleccionar i utilitzar la informació de manera sistemàtica i crítica i, alhora, que aprengui a desenvolupar la capacitat d'empatia per comprendre la diversitat existent en el món. L'estudi de les diverses realitats socials del present i del passat hauria de conduir l'alumnat a construir la seva pròpia visió del món a partir de:

Confrontar percepcions i valors existents.

Reconèixer i fer seus els drets i deures de la ciutadania democràtica.

Descobrir-ne les arrels històriques.

Reconèixer el seu lloc entre els altres.

Treballar per a la cohesió social.

Construir el sentiment de pertinença i la seva identitat social, política i cultural.

La matèria de Ciències socials, geografia i història ha de preparar a l'alumnat perquè reflexioni sobre el seu propi procés d'aprenentatge. Quan l'alumnat pren consciència del que sap o creu saber, i és capaç de comunicar-ho, està en disposició de compartir-ho amb els altres i, si escau, de modificar-ho. Aquest és un procés reflexiu a partir del qual l'alumnat reconstrueix el seu propi aprenentatge i es dota de coneixements i habilitats per trobar respostes vàlides i coherents als interrogants que es formula i als problemes que se li plantegen.

L'ensenyament de les Ciències socials, geografia i història ha d'afavorir l'educació ciutadana de l'alumnat per a què assumeixi els valors democràtics i aprengui a participar en la vida col·lectiva, per mitjà de projectes de cooperació en el seu entorn.

Competències pròpies de la matèria

El coneixement de la matèria de Ciències socials, geografia i història també contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques de l'educació obligatòria. Entenem per competències l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds en la resolució de problemes en contextos diferents. Per tant, el desenvolupament de les competències exigeix sempre una pràctica completa i una seqüència dels continguts organitzats des del més simple i concret al més complex i abstracte, d'acord amb el procés maduratiu dels joves i presentats en una seqüència en espiral a través dels cursos de l'etapa.

Les competències pròpies de la matèria de ciències socials estan estretament vinculades al bloc de competències específiques centrades en viure i habitar el món, que comprèn la competència en el coneixement i la interacció amb el món i la competència social i ciutadana.

Assolir la competència de viure i habitar el món implica:

1. Percebre, comprendre, representar i interpretar l'espai real i virtual, per situar-s'hi, orientar-s'hi i desplaçar-s'hi utilitzant croquis, plànols, mapes i d'altres representacions cartogràfiques.
2. Analitzar i valorar diferents realitats i sistemes d'organització social, política i econòmica passats i presents, per contribuir a la construcció d'una societat més justa, solidària i democràtica.
3. Analitzar i interpretar la interacció que es produeix entre l'entorn i l'activitat humana, per percebre els canvis socioambientals com a resultat de la utilització del medi i els seus recursos per part de les societats.
4. Comprendre la interrelació i interdependència dels agents, els fets i els fenòmens socials, per viure en un món global, complex, plural, desigual i en conflicte.
5. Produir textos orals i escrits, en diferents suports, per comunicar i compartir idees i coneixements relatius a les ciències socials.
6. Contribuir en la construcció d'un nou model de societat basat en els principis del desenvolupament sostenible, afavorint les pràctiques basades en l'ús responsable, racional, solidari i democràtic dels recursos.

7. Respectar i assumir la diversitat cultural com a font de riquesa personal i col·lectiva, per enriquir la pròpia identitat i afavorir la convivència.

8. Desenvolupar un pensament crític i creatiu, analitzant els problemes socials rellevants i proposant solucions i alternatives a través del diàleg, l'empatia i la cooperació.

9. Participar de forma activa en la presa de decisions en assumptes individuals i col·lectius i adquirir el sentit de responsabilitat compartida envers el patrimoni cultural i natural, exercint una ciutadania responsable i compromesa en les comunitats de pertinença.

Aportacions de la matèria a les competències bàsiques

Si considerem que la matèria de Ciències socials, geografia i història, té com a finalitat proporcionar a l'alumnat els coneixements i les habilitats per ubicar-se en el món, per esbrinar els orígens i les causes dels problemes socials actuals i aprendre a participar en la societat amb coneixement de causa, és important que, en finalitzar l'Educació secundària obligatòria, l'alumnat tingui suficients coneixements i habilitats per saber d'on ve, on és i cap a on vol anar, com a individu i com a membre d'un col·lectiu. La contribució a l'assoliment de totes les altres competències bàsiques és significativa i se centra en els aspectes següents:

Les competències comunicatives

Elaborar el discurs propi de les ciències socials a partir de les competències lingüístiques (descripció, explicació, justificació interpretació i argumentació), per donar sentit a la informació i construir coneixement.

Decodificar i utilitzar diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, cartogràfics, audiovisuals, informàtics, etc.) per comprendre i interpretar la realitat.

Utilitzar adequadament el vocabulari propi de les ciències socials per a la construcció d'un discurs científic, precís i rigorós.

Adquirir habilitats comunicatives en situacions d'interacció oral, d'exposició i comunicació de resultats i de debats oberts o reglats.

Valorar les manifestacions artístiques històriques i contemporànies per desenvolupar el sentit estètic i la capacitat d'emocionar-se.

Desenvolupar una actitud activa en relació a la conservació i preservació del patrimoni natural i cultural, contribuint a donar-lo a conèixer.

Les competències metodològiques

Buscar, obtenir, seleccionar, organitzar i interpretar la informació a partir de fonts diverses (directes i indirectes, escrites, gràfiques, audiovisuals, i amb diferents suports, especialment els relacionats amb les TIC).

Distingir entre informacions rellevants i anecdòtiques i entre informacions objectives i subjectives, per copsar la intencionalitat dels missatges.

Contrastar la informació a partir de fonts diverses, comparant-la per tal de desenvolupar un pensament crític i creatiu.

Utilitzar els nombres i el càlcul (la proporcionalitat, els percentatges, les taxes, els índexs, etc.), aplicats a la cronologia i l'anàlisi de fenòmens.

Utilitzar tècniques de representació geomètrica per descriure, raonar i projectar formes dels objectes i els espais.

Utilitzar amb propietat instruments i tècniques per dibuixar, mesurar i calcular.

Recollir, interpretar i comunicar informació de taules i gràfics.

Plantear-se preguntes per desenvolupar un pensament complex, crític, creatiu i amb capacitat de presentar alternatives.

Desenvolupar estratègies en la resolució de problemes.

Utilitzar i dominar tècniques i estratègies per organitzar i sistematitzar la informació (resums, esquemes, mapes conceptuals, bases d'orientació, etc.).

Aplicar estratègies de regulació i autoregulació per aprendre a millorar.

Desenvolupar la capacitat de previsió i adaptació als canvis.

Les competències personals

Configurar la pròpia identitat personal, social i cultural, amb els referents culturals i històrics disponibles del seu entorn.

Posar-se en contacte amb universos de coneixement variats, per tal de replantejar-se idees prèvies.

Desenvolupar la capacitat d'iniciativa i compromís personal i de l'acció.

Prendre decisions a partir de la reflexió i fer propostes de millora.

Desenvolupar estratègies de planificació i execució en les tasques quotidianes.

Estructura dels continguts

Els continguts de la matèria s'articulen en els dos primers cursos en una combinació de coneixements històrics i geogràfics. El tercer curs es destina prioritàriament a l'organització econòmica i geopolítica actual i el quart curs a l'ensenyament de la història recent i del món d'avui.

Aquesta estructura pretén mantenir un equilibri d'escala espacial i temporal, tot prioritzant el coneixement geogràfic i històric del món actual. Des d'una perspectiva espacial es considera fonamental que al final de l'etapa l'alumnat hagi adquirit un bon coneixement de la realitat catalana i espanyola en el context europeu, així com la construcció d'una aproximació a l'organització social, política, econòmica i cultural del món. S'aposta per un enfocament que prioritzi la comparació de situacions similars de diferents realitats territorials i que eviti plantejaments excessivament localistes, eurocentristes i etnocentristes. Amb tot, no s'ha de perdre de vista la dimensió europea, és a dir, d'estudiar aquelles situacions la projecció de les quals permeti un estudi simultani amb la realitat local, catalana i espanyola.

En relació a l'equilibri d'escala temporal, cal posar èmfasi en la història més recent (segles XX i XXI) atès que és la que dona significat a les problemàtiques actuals. És convenient que en qualsevol situació geogràfica i social es compari el passat i el present, buscant les arrels històriques dels problemes. El tractament dels continguts i de les situacions que se seleccionin per desenvolupar-lo ha de representar de forma equilibrada la diversitat social, inclosa la de gènere, i la presència de minories ètniques i culturals.

Atesa la riquesa i complexitat de fets, situacions i problemes geogràfics i històrics es fa necessària una selecció i una seqüència dels continguts que permeti a l'alumnat adquirir coneixements bàsics i fonamentals per seguir aprenent i que li permeti desenvolupar un pensament històric, geogràfic i social autònom.

L'anàlisi de problemàtiques socials, utilitzant informacions de diferents fonts i perspectives i abordant els conflictes d'interessos entre els diversos agents socials que intervenen, així com la cerca de solucions per la via del consens permeten contextualitzar el coneixement a partir de situacions reals. La diversitat d'opinions i opcions que s'hi posen en joc configuren una manera d'entendre el món i una manera de resoldre els problemes individuals i col·lectius que ajuden a comprovar la relativitat del coneixement. En un món globalitzat i interconnectat cal cercar espais comuns de coneixement per a alumnes amb realitats culturals i socials diverses, que serveixin de referència a tots, respectant les diferents identitats.

El currículum planteja un bloc comú per a tota l'etapa. Seguidament, en tots els cursos, hi ha un bloc de continguts comuns, que incorpora l'aprenentatge de procediments i actituds de caràcter general que ha de servir com a marc per desenvolupar la resta de blocs, els quals es poden impartir en un ordre diferent del proposat. Els coneixements bàsics i fonamentals de cada bloc es poden seleccionar i seqüenciar a partir de conceptes socials clau, com per exemple: identitat-alteritat, diferenciació, racionalitat-irracionalitat, organització social, canvi-continuitat, creences i valors, i interrelació. Aquests coneixements, a més, s'haurien de presentar a partir de problemes socials rellevants, situacions-problema o de la problematització dels continguts.

Encara que en l'Educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió entre continguts de matèries diverses mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dona un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

Aportacions de la història a la matèria de Ciències socials

Les societats occidentals confien a l'ensenyament de la història la formació d'una ciutadania informada i crítica, capacitada per participar en la vida democràtica dels seus països. També confien que l'ensenyament de la història permetrà a les joves generacions formar-se el seu pensament, la seva consciència històrica i les seves identitats. A més, l'ensenyament de la història ha de possibilitar que les joves generacions

preservin per al futur la memòria històrica del passat i el patrimoni cultural.

La formació del pensament històric suposa l'aprenentatge d'aquelles capacitats que permetran a l'alumnat donar sentit al passat: comprendre els fets i els problemes objecte d'estudi de la història, per després analitzar-los, contrastar-los, argumentar-los amb el suport d'evidències i percebre la complexitat del temps històric.

La consciència històrica, entesa com la capacitat de pensar-se com a ésser històric i de donar sentit al passat, és fonamental per la construcció de les identitats personals i socials dels joves i per a saber-se membres d'un grup o col·lectiu amb el qual comparteixen una història, un territori, unes tradicions i una determinada visió del món.

El desenvolupament de la consciència històrica haurà de permetre l'alumnat de construir la seva consciència temporal, és a dir, haurà de poder construir la seva historicitat com a conseqüència de les interrelacions entre el passat, el present i el futur. Haurà de ser capaç de percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap al futur.

El paper de l'ensenyament de la història en la formació de les identitats ha de tenir en compte la pluralitat i la complexitat del nostre món i les opcions de les persones per prendre lliurement i autònomament les decisions relacionades amb la construcció de la seva personalitat i del seu futur. Aquestes característiques -la pluralitat, la complexitat i la llibertat- expliquen la necessitat de trobar elements de cohesió social i de preservar les memòries plurals dels protagonistes del passat, i totes aquelles evidències que faciliten comprendre millor com eren, com vivien, com pensaven els homes i les dones que ens han precedit en el temps i han tingut un paper clau en la construcció del present.

La formació del pensament històric, el desenvolupament de la consciència històrica i la preservació de la memòria i del patrimoni justifiquen i donen sentit a la finalitat més important de l'ensenyament de la història a l'ESO: l'educació per a la ciutadania democràtica.

El coneixement històric és clau perquè l'alumnat aprengui a participar en la vida democràtica d'un país, prendre partit davant dels problemes del món, participar en la transformació i la millora de la pròpia societat i del món, i seguir aprenent per participar-hi en el futur. En aquest sentit, les relacions entre la matèria de Ciències socials, geografia i història i l'Educació per la Ciutadania són molt estretes.

Aportacions de la geografia a la matèria de Ciències socials

La realitat espacial és complexa. El medi és producte dels fenòmens de la natura i de l'activitat dels grups socials; en conseqüència, l'estudi de l'espai habitat per les societats s'ha de fer sense separar els components naturals dels humans. L'essència del coneixement geogràfic en l'ensenyament obligatori radica en convertir en intel·ligibles els territoris propers i els més allunyats. L'alumnat ha d'ubicar-se en relació amb les decisions espacials i socials i obtenir coneixements, habilitats i actituds per a actuar de manera responsable, individualment i col·lectiva, en el territori.

L'educació geogràfica ha de fer que les persones s'apropiïn dels espais i medis on desenvolupen la seva vida quotidiana, així com apreixin els paisatges i les civilitzacions i cultures diferents a les seves. Una apropiació desitjable de l'espai comporta fer-ne un ús racional, habitar-lo amb els altres i, finalment, organitzar-lo i administrar-lo de forma sostenible, per garantir el seu futur. D'aquesta manera, l'alumnat coneixerà els orígens i les evolucions del territori propi i dels altres i, entenent-los, podrà actuar en ells i contribuir, si escau, a la seva transformació amb coneixement de causa.

El coneixement geogràfic té com a objectiu ensenyar a pensar l'espai en un món global. El raonament geogràfic, aplicat en un territori, ha de ser dinàmic i contemplar una pluralitat d'escala. Implica aprendre a analitzar els diferents elements que caracteritzen un territori, triant el nivell espacial més adequat per a tractar cada problema. També s'hauria de tenir en compte les diferents escales temporals per trobar en el passat les explicacions de les estructures espacials del present i, a partir de les tendències actuals, pensar en els escenaris futurs. El raonament geogràfic és, per tant, retrospectiu i prospectiu.

La geografia permetrà l'alumnat vincular la idea de lloc amb la idea de cultura, i la idea de globalitat amb la d'interdependència i complexitat. Així podran entendre que la nostra quotidianitat ve determinada avui pels canvis que tenen lloc arreu del planeta i que el que succeeix en el nostre medi local influeix en el desenvolupament d'altres territoris allunyats. Per això és molt important educar en la responsabilitat envers les nostres accions individuals i col·lectives en la construcció del sistema-món.

Orientacions metodològiques

L'ensenyament de les Ciències socials, la geografia i la història s'ha de basar en l'ús de fonts i recursos diversos per obtenir informació, per interpretar-la i comunicar-la de manera eficaç i comprensible. Cal potenciar l'observació directa i indirecta, la lectura de diferents documents i fonts orals i, especialment, cal ensenyar-los a treballar amb les TIC i els mitjans de comunicació que estan a l'abast de qualsevol ciutadà.

A Internet s'hi troben recursos d'informació, mapes virtuals, bases de dades i aplicacions per als projectes a realitzar amb l'alumnat. Es treballaran estratègies per a la localització de la informació, l'obtenció i tractament de les dades i les habilitats d'anàlisi i de comunicació (col·laborativa, de presentació i publicació dels resultats).

S'han de crear situacions educatives que permetin a l'alumnat expressar les seves representacions socials, geogràfiques i històriques amb l'objectiu d'analitzar i valorar els seus orígens i la seva racionalitat. Cal tenir present que bona part de les representacions socials de l'alumnat, en part provinents dels mitjans de comunicació, s'han construït fora de l'escola i sovint es basen en estereotips, informacions parcials i subjectivismes. Per aquesta raó convé presentar situacions que ajudin a qüestionar-se i a replantejar-se les representacions pròpies i, si escau, a canviar-les.

Perquè l'alumnat pugui desenvolupar tots i cadascun d'aquests aspectes l'ensenyament ha de fomentar:

El lligam entre el passat, el present i el futur.

La comparació de diferents situacions, problemes o fets, prèviament contextualitzats en la societat que els ha generat, i entre civilitzacions, cultures o societats properes o allunyades en l'espai i en el temps.

L'aprenentatge d'aquelles destreses que permetin a l'alumnat buscar de forma autònoma informació, classificar-la segons la seva procedència, sistematitzar-la, organitzar-la, i analitzar, comparar, criticar i avaluar les fonts i les evidències utilitzades.

La construcció de models d'explicació i interpretació dels fets, problemes o situacions socials, històriques i geogràfiques.

L'aprenentatge de coneixements històrics temporals (cronologia, periodització, canvi, continuïtat, simultaneïtat, sincronia, diacronia, causalitat, etc.) aplicables a diferents situacions.

L'aprenentatge de coneixements geogràfics espacials (representació espacial, escales, interdependència, complexitat, etc.) aplicables a diferents territoris.

El protagonisme d'homes, dones, nois i noies en els esdeveniments del passat i del present, buscant un equilibri entre els grups i els col·lectius socials d'un mateix país i apreciint l'intercanvi intergeneracional.

La interrelació entre països, territoris, cultures i civilitzacions incorporant com a objecte d'estudi tot allò que caracteritza a l'ésser humà: les necessitats i les maneres de satisfer-les, les activitats econòmiques, l'organització social i política, les cosmovisions, les manifestacions artístiques, etc.

La comprensió empàtica dels altres i la relativització de les valoracions sobre el que és propi i el que és aliè.

Els mètodes de treball orientats a formular hipòtesis i explicacions precises, exposar maneres de fer diferents, resoldre problemes, buscar possibles solucions i alternatives, argumentar opinions sobre fets i idees, etc.

L'ensenyament de les Ciències socials, la geografia i la història ha d'apostar, finalment, per un enfocament interdisciplinari que integri manifestacions diverses de les societats humanes, ubicades en l'espai i en el temps, com ara la música, la literatura, la ciència, la tècnica o el pensament, possibilitant que l'alumnat transvasi continguts entre les diverses disciplines que cursa.

L'avaluació és una pràctica fonamental en el procés de l'ensenyament-aprenentatge dels continguts de la matèria de Ciències socials, geografia i història i s'ha de relacionar amb els objectius de la matèria i els criteris d'avaluació. Aquesta avaluació ha de permetre al professorat contrastar els aprenentatges assolits amb les competències que es pretenen desenvolupar, a través de l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'avaluació formativa ha d'implicar tant el professorat com l'alumnat, atès que ha de permetre al professorat identificar la idoneïtat i adequació de les estratègies d'ensenyament i a

l'alumnat els obstacles del seu aprenentatge i la construcció d'estratègies de superació.

Juntament amb l'avaluació formativa, s'ha de potenciar l'avaluació en l'acció, és a dir, l'avaluació de l'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció social en la comunitat (problemes socials, patrimoni natural i cultural, memòria històrica, sostenibilitat, etc.).

Objectius

La matèria de Ciències socials, geografia i història de l'Educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Identificar, localitzar i analitzar, a diferents escales espacials i temporals, els elements bàsics que caracteritzen el medi natural, social i cultural. Comprendre el territori com a resultat de les interaccions al llarg del temps entre els grups humans i els recursos disponibles, valorant les conseqüències econòmiques, socials, polítiques i mediambientals que se'n deriven i la necessitat de garantir la sostenibilitat.

2. Reconèixer les principals unitats paisatgístiques del món, Europa, Espanya i Catalunya i valorar-les en la seva diversitat, en tant que productes del temps i de la relació entre elements físics i humans.

3. Identificar els processos i mecanismes que regeixen els fets i la interrelació entre fenòmens polítics, econòmics, socials i culturals, conèixer la multicausalitat dels fets i les seves conseqüències i valorar el paper dels homes i les dones com a subjectes individuals i col·lectius dels processos.

4. Identificar i localitzar en el temps i en l'espai els processos i esdeveniments rellevants de la història del món, posant èmfasi en Europa, Espanya i Catalunya. Assolir una perspectiva global de l'evolució de la humanitat que faciliti la comprensió de la pluralitat i de la diversitat social i cultural, i aplicar aquests coneixements a la interpretació del present, la comprensió del passat i la construcció del futur.

5. Prendre consciència de pertinença a diferents àmbits socials i culturals i de la igualtat de drets i deures dels individus, reconèixer la diversitat com a element enriquidor de la convivència, emetre judicis fonamentats i manifestar actituds de respecte cap a valors i opinions diferents del propi, valorant-los críticament.

6. Valorar el patrimoni cultural com a herència i llegat dels grups humans i manifestació de la seva riquesa i diversitat. Comprendre els elements bàsics de les manifestacions artístiques dins el seu context.

7. Expressar i comunicar els continguts de la matèria de forma personal i creativa, seleccionant i interpretant dades i informacions expressades per mitjà de llenguatges diversos (lingüístics, numèrics, gràfics, multimèdia i audiovisuals) i reflexionant sobre el propi procés d'aprenentatge.

8. Utilitzar les llengües com a eina per construir coneixement, per comunicar-lo i compartir-lo amb els altres, a partir del desenvolupament de les competències lingüístiques pròpies de la matèria (descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació).

9. Utilitzar de manera responsable i creativa les TIC i altres mitjans d'informació i comuni-

cació com a eines per obtenir i processar informació diversa per a la resolució de demandes específiques, aplicant instruments d'anàlisi de les fonts utilitzades.

10. Distingir els trets fonamentals de les societats democràtiques i valorar les conseqüències de la democràcia i la vigència dels drets humans individuals i col·lectius i de les llibertats. Assumir els valors democràtics en la convivència escolar i de l'entorn, rebutjant situacions injustes i discriminatòries.

11. Identificar les causes d'alguns conflictes al llarg de la història i en l'actualitat, valorant la necessitat de trobar solucions dialogades als problemes. Assumir els valors de la cultura de la pau en el decurs de debats i tasques de grup, adoptant una actitud responsable, solidària, participativa i dialogant.

12. Participar de forma cooperativa en l'elaboració, realització i avaluació de projectes rellevants a partir del plantejament d'interrogants i problemes en relació a la recuperació de la memòria històrica, la conservació del patrimoni natural i cultural i la vida social de l'entorn.

Continguts comuns per a tota l'etapa

Identificació i ús de diferents tipus de fonts, valorant les seves aportacions al coneixement del medi físic i de les formes de vida en el present i el passat.

Desenvolupament de les competències lingüístiques pròpies del coneixement social en l'anàlisi i interpretació dels fenòmens, així com en la comunicació de resultats d'una recerca.

Valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni natural i cultural com a herència cultural dels grups humans i manifestació de riquesa i diversitat.

Aplicació de la representació gràfica de la cronologia i de les variables històriques de canvi, continuïtat i simultaneïtat.

Situació en el temps i en l'espai dels fets històrics rellevants, aplicant la periodització convencional.

Identificació dels diferents ritmes evolutius de les societats, valorant el caràcter no lineal de l'evolució històrica.

Localització i caracterització de diferents paisatges, analitzant la interacció entre els grups humans i el medi i caracteritzant les formes de vida que possibiliten.

Lectura i interpretació de mapes, plànols i imatges de diferents característiques i suports, per localitzar i per caracteritzar els grans àmbits geopolítics i econòmics.

Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques, gràfics i mapes, especialment amb suport TIC.

Contrast i valoració crítica d'informacions diferents, incloses les dels mitjans de comunicació, sobre un mateix fet o fenomen, valorant solucions i alternatives als problemes.

Reconeixement dels drets i deures individuals i col·lectius, identificant i rebutjant les situacions de desigualtat, injustícia i discriminació, especialment les relatives al gènere, que afecten persones i col·lectius en el món.

Identificació dels focus de conflicte en el món actual i valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes.

Valoració de la funció de la memòria històrica en la construcció del futur.

Aplicació dels coneixements històrics a la comprensió i interpretació d'alguns dels problemes de l'actualitat, des d'una perspectiva global del món.

Treball dels diferents continguts de la matèria amb mitjans audiovisuals i recursos TIC de forma creativa i responsable.

Primer curs

Continguts

Continguts comuns

Coneixement de diferents projeccions cartogràfiques per representar la Terra. Lectura i interpretació de mapes, plànols i imatges de diferents característiques i suports (convencionals i digitals). Ús d'escalles gràfiques i numèriques. Aproximació a les cosmovisions d'altres cultures.

Obtenció i processament d'informació a partir de l'observació directa i indirecta de paisatges propers i llunyans.

Aplicació de tècniques d'orientació geogràfica convencionals i coneixement d'algunes eines digitals d'orientació i localització.

Identificació i ús de diferents tipus de fonts (materials, iconogràfiques, textuals, orals, cartogràfiques, digitals, etc.), valorant les seves aportacions al coneixement del medi físic i de les formes de vida en el present i el passat.

Aplicació de la representació gràfica del temps històric. Ús de la periodització convencional i anàlisi de maneres de comptar el temps d'altres cultures.

Valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni natural i cultural com a herència cultural dels grups humans i manifestació de riquesa i diversitat. Localització i obtenció d'informacions diverses sobre restes arqueològiques i elements patrimonials de Catalunya i Espanya.

El paisatge com a resultat de la interacció entre la humanitat i el medi

Caracterització de diferents paisatges, amb especial atenció al territori català, espanyol i europeu, analitzant i descrivint els elements naturals i humans que els caracteritzen, copsant els canvis, i valorant la necessitat de protegir-los.

Anàlisi de la interacció entre els grups humans i el medi al llarg de la història, tot caracteritzant les diferents relacions entre les societats i els seus entorns.

Reconeixement de la distribució en l'espai de continents, oceans i mars i localització i identificació de les principals unitats de relleu i unitats hidrogràfiques al món, Espanya i Catalunya, com a escenari de les activitats humanes.

Identificació dels factors bàsics del clima i de les principals varietats climàtiques per mitjà de l'elaboració i interpretació de climogrames i de la incidència de l'activitat humana sobre el clima.

Distinció entre riscos naturals i antròpics. Descripció d'alguns casos d'impacte mediambiental derivats de l'acció humana, especialment a Catalunya, cercant causes i conseqüències. Identificació dels diferents tipus de recursos naturals renovables i no renovables.

Valoració de les accions, tant individuals com col·lectives, que afavoreixen un desenvolupament sostenible. Aproximació a polítiques de protecció mediambiental des d'àmbits diversos (municipal, autonòmic, estatal, europeu, entitats no governamentals, etc.).

El coneixement del passat: de les societats prehistòriques al món clàssic

Anàlisi de les formes de vida dels pobles prehistòrics (organització social, economia, creences, manifestacions artístiques, etc.) a través de les seves restes materials.

Valoració dels factors que van permetre el desenvolupament de les primeres civilitzacions urbanes, tot identificant les relacions de causalitat entre fenòmens. Identificació d'elements de canvi i continuïtat en les formes de vida i subsistència i en l'organització de la societat.

Caracterització de l'intercanvi econòmic i cultural entre els pobles colonitzadors de la Mediterrània i les poblacions autòctones de la Península Ibèrica.

Anàlisi d'alguns elements de l'organització social, política i econòmica de la Grècia clàssica. Identificació dels factors que van permetre la consolidació de l'Imperi Romà i dels que van provocar la seva crisi posterior, aplicant nocions de causalitat.

Identificació del llegat cultural del món clàssic i valoració de les seves aportacions.

Aplicació de les nocions històriques de canvi, continuïtat i simultaneïtat en alguns exemples del món tardoantic, tot incidint en l'origen i expansió del cristianisme.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Representació gràfica de seqüències temporals.

Orientació i interpretació de l'espai. Lectura d'escalles gràfica i numèrica.

Elaboració i lectura de gràfics.

Ciències de la naturalesa

Identificació dels elements del paisatge, dels recursos naturals i de l'impacte de l'activitat humana sobre el medi.

Valoració de la necessitat de preservar i donar a conèixer el patrimoni natural i de fer un ús sostenible dels recursos.

Llengua

Producció de textos orals, escrits i audiovisuals per comunicar i compartir idees i coneixements.

Tecnologies

Ús d'instruments TIC amb tècniques per dibuixar, mesurar i calcular.

Lectura d'escalles gràfica i numèrica.

Educació física

Orientació i interpretació de l'espai.

Criteris d'avaluació

Comparar i analitzar els principals paisatges, distingint-los en funció dels elements naturals i humanitzats que hi interaccionen i caracteritzar les formes de vida valorades en la seva diversitat, així com els obstacles i les oportunitats que possibiliten d'acord amb els recursos que proporcionen.

Decodificar la informació simbòlica de plànols de diferents característiques i a escales diverses. Reconeixement dels elements del territori sota representacions espacials i gràfiques diverses, aplicant tècniques d'orientació.

Diferenciar els recursos renovables i els no renovables, i els riscos naturals i antròpics. Identificar l'impacte de l'activitat humana sobre el territori.

Identificar actuacions encaminades a prevenir riscos a partir d'una situació determinada i valorar les accions humanes que afavoreixen un desenvolupament sostenible a nivell local i mundial.

Distingir els períodes convencionals de la història i representar-los gràficament, tot valorant la relativitat cultural de les diferents maneres de comptar el temps.

Relacionar els canvis i continuïtats tecnològiques i socials, i aplicar aquesta relació a alguns exemples de societats prehistòriques i primeres civilitzacions urbanes. Identificar alguns factors implicats en l'aparició d'organitzacions socials complexes i de les primeres formes estatals i imperials.

Localitzar elements rellevants del patrimoni cultural i artístic de les societats prehistòriques i de les civilitzacions històriques, col·laborant en la seva protecció i difusió.

Analitzar els trets bàsics de l'organització social, política i econòmica de Grècia i Roma, valorant l'intercanvi econòmic i cultural amb les poblacions autòctones de la Península Ibèrica i identificant els diferents ritmes evolutius.

Comparar alguns elements originals de la civilització clàssica amb altres civilitzacions urbanes i reconèixer aspectes significatius de la seva aportació a la civilització occidental.

Interpretar diverses fonts d'informació escrites, materials i iconogràfiques i comunicar la informació obtinguda de formes diverses, incloent les TIC i mitjançant el treball cooperatiu, especialment a través de descripcions, síntesis i esquemes explicatius que relacionin causes i conseqüències dels fets.

Segon curs

Continguts

Continguts comuns

Lectura i interpretació de mapes, plànols i imatges de diferents característiques i suports (convencionals i digitals).

Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques i gràfiques, per mitjans convencionals i digitals, per a interpretar fenòmens demogràfics i socials.

Aplicació de les nocions històriques de canvi, continuïtat i simultaneïtat en diversos fenòmens històrics.

Ús i contrast de diferents fonts documentals primàries i secundàries (materials, textuals, iconogràfiques, cartogràfiques, digitals, etc.) per contextualitzar els conceptes generals a fets de l'entorn proper. Representació gràfica de les seqüències temporals.

Valoració del paper de les dones i dels homes com a subjectes de la història i del present. Exercitació de l'empatia històrica i establiment de relacions entre el passat i el present.

Reconeixement dels elements bàsics que caracteritzen els estils artístics a l'època medieval i moderna, per mitjà de l'observació directa i indirecta, i interpretació d'obres significatives de l'àmbit català, espanyol i europeu dins el seu context cultural. Valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni.

L'ocupació del territori: població i societat

Anàlisi de l'evolució històrica de la població a nivell local i mundial: poblament, dinàmiques demogràfiques i ritmes d'urbanització al llarg de la història. Identificació de les fonts per a l'estudi de la població (censos, padrons o registres)

Localització de les principals concentracions i buits demogràfics, identificant els factors naturals i humans que expliquen la distribució de la població. Localització de les principals concentracions urbanes a Catalunya, Espanya i el món.

Aplicació dels conceptes bàsics de demografia a la comprensió de dinàmiques demogràfiques actuals (creixement demogràfic, migracions, esperança de vida), analitzant i interpretant les seves causes i conseqüències.

Identificació dels elements estructurals de les societats actuals (edat, sexe, ocupació, mobilitat), caracteritzant especialment alguns factors de desigualtat social i diversitat cultural de la societat europea, espanyola i catalana i manifestant respecte per la diversitat i riquesa de manifestacions culturals.

Les societats preindustrials

Identificació dels trets bàsics de la societat, l'economia i els poders polítics a l'Europa feudal, incidint en els elements referits a la desigualtat legal dels estaments socials. Localització espacial i temporal de les diverses unitats polítiques que van coexistir en la Península Ibèrica durant l'Edat mitjana i anàlisi dels diferents grups socials.

Aplicació de les nocions històriques de canvi i continuïtat en la interpretació de l'origen i l'expansió de l'Islam. Anàlisi de les formes de vida i de la confluència de cultures (cristians, musulmans i jueus) en les ciutats de la Península Ibèrica.

Identificació dels trets bàsics del procés de formació dels comtats catalans fins a la consolidació de la Corona catalano-aragonesa. Caracterització de les principals institucions catalanes, establint relacions amb algunes institucions actuals.

Anàlisi dels canvis econòmics i polítics de la Baixa Edat Mitjana, incidint especialment en l'auge de la vida urbana i del comerç i en els conflictes al món rural. Anàlisi del paper de l'Església en la cultura i la mentalitat medievals.

Anàlisi de l'evolució social, política i econòmica a l'Edat moderna, situant l'Imperi hispànic dins el context europeu. Comparació de situacions històriques d'època moderna, com l'ampliació del món conegut pels europeus o els conflictes religiosos, entre d'altres, amb fets de l'actualitat. Caracterització d'alguna civilització no europea.

Reconeixement dels elements bàsics de l'evolució històrica de Catalunya dins la monarquia hispànica, analitzant les causes i les conseqüències d'alguns conflictes polítics i socials. Caracterització d'elements de canvi i continuïtat en la Catalunya del segle XVIII.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Lectura, interpretació i elaboració de taules estadístiques i de gràfics, especialment en suport digital. Identificació i ús de nombres absoluts i relatius.

Representació gràfica de seqüències temporals.

Educació visual i plàstica

Valoració de la necessitat de preservar i donar a conèixer el patrimoni cultural de les societats.

Llengua

Producció de textos orals, escrits i audiovisuals usant el vocabulari adient.

Tecnologies.

Anàlisi de la interacció entre l'entorn, la tecnologia i la societat.

Educació física

Habilitats de treball en equip i actitud de respecte per la diversitat.

Criteris d'avaluació

Localitzar les àrees de concentració (incloses les principals aglomeracions urbanes) i buit demogràfic en el món, Espanya i Catalunya, tot interpretant alguns dels factors naturals i humans que expliquen els desequilibris territorials.

Analitzar algunes de les tendències demogràfiques dominants en el món actual a partir del càlcul i interpretació dels indicadors demogràfics bàsics (natalitat, mortalitat, saldo migratori), distingint les causes i les conseqüències dels fenòmens, especialment dels moviments migratoris.

Analitzar els trets característics de la societat europea, espanyola i catalana, caracteritzant els elements de diversitat cultural i de desigualtat social, manifestant una actitud de rebuig envers les desigualtats i de compromís social envers l'equitat.

Descriure alguns trets socials, econòmics, polítics, culturals i artístics que caracteritzen el feudalisme a Catalunya, Espanya i Europa i reconèixer els trets principals de la seva evolució fins a l'aparició de l'estat modern.

Situar en el temps i l'espai les diverses unitats polítiques i grups socials que van coexistir en la Península Ibèrica, valorar la diversitat cultural i reconèixer exemples actuals de pervivència del seu llegat cultural.

Reconèixer i valorar alguns dels aspectes fonamentals de la institucionalització del poder polític a Catalunya, identificant els orígens d'algunes institucions actuals en l'època medieval.

Reconèixer el paper de les religions en la configuració de les mentalitats de les societats de l'època medieval i moderna, posant algun exemple.

Distingir els trets principals de la formació i evolució de l'estat modern i identificar aquestes característiques en la monarquia hispànica i analitzar algun conflicte polític i social que afecti Catalunya.

Analitzar alguns factors històrics de l'època moderna, particularment les causes i conseqüències de l'ampliació del món conegut pels europeus, i relacionar-los amb fets o situacions

de l'actualitat. Valorar les aportacions d'altres civilitzacions.

Reconèixer elements patrimonials de l'època medieval i moderna a Catalunya a partir de la recerca d'informació en fonts diverses, incloses les TIC, i de l'observació directa i indirecta d'aquests elements, comunicant i valorant la documentació històrica i artística que proporcionen, per mitjà del treball cooperatiu.

Tercer curs

Continguts

Continguts comuns

Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques, gràfics i mapes, així com de les informacions que ens proporcionen els mitjans de comunicació. Contrast i valoració crítica d'informacions diferents sobre un mateix fet o fenomen, valorant solucions i alternatives als problemes.

Ús de diferents fonts d'informació, especialment amb suport TIC, per contextualitzar els conceptes generals a fets de l'entorn proper, comunicant de forma argumentada els resultats de la recerca.

Reconeixement dels drets individuals i col·lectius. Identificació i rebuig de les situacions de desigualtat, injustícia i discriminació que afecten persones i col·lectius en el món actual.

Valoració crítica dels prejudicis sexistes i discriminacions de gènere per mitjà de l'anàlisi i debat de casos, en la nostra societat i en d'altres.

Valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes.

Reflexió i debat sobre els reptes de la societat multicultural en relació a la convivència i la cohesió social, fonamentant les opinions pròpies i respectant les dels altres.

Activitat econòmica i espai geogràfic

Reconeixement i aplicació de conceptes bàsics d'economia a l'anàlisi del funcionament de les activitats econòmiques i de l'organització del món del treball, tot caracteritzant els trets generals de l'economia europea, espanyola i catalana dins un món globalitzat i establint relacions amb fets i realitats de l'entorn proper.

Anàlisi de les relacions entre la tecnologia, l'organització social i la producció de béns en un territori al llarg de la història. Presa de consciència del caràcter exhaurible dels recursos i de la necessitat d'una producció respectuosa amb el medi ambient i d'un consum responsable.

Reconeixement de paisatges agraris, exemplificant les característiques bàsiques de cada un i identificant les transformacions en el món rural. Anàlisi dels principals paisatges agraris a Catalunya, així com de les activitats que hi estan associades.

Identificació de les principals zones industrials a nivell mundial i dels factors de localització industrial i la seva relació amb les xarxes de comunicació i transport. Anàlisi de l'evolució de l'activitat dels sectors secundari i terciari a Catalunya.

Comprensió de la relació entre serveis, societat del benestar i sistema contributiu. Classificació i anàlisi d'alguns serveis a nivell mundial i local. Identificació de la tendència a la terciarització de les societats actuals.

Transformacions i desequilibris en el món actual

Valoració de les conseqüències de la globalització de l'economia, entre les quals la deslocalització industrial i les noves formes de comerç. Anàlisi de casos d'intercanvi desigual entre països.

Anàlisi del desenvolupament humà desigual, a partir de la selecció i contrast d'informacions i, especialment, dels indicadors socioeconòmics.

Anàlisi de les noves formes de producció d'aliments i del problema de la fam al món i les seves implicacions globals. Valoració de les polítiques de cooperació i solidaritat.

Identificació de l'impacte dels processos productius, dels moviments de població i del creixement urbà sobre el territori. Anàlisi de les formes de vida, dels problemes i de la gestió de les ciutats actuals, especialment a Catalunya i Espanya.

Organització política i planificació del territori

Anàlisi i contrast de diferents formes d'organització política i territorial. Comparació amb algunes formes d'organització política del passat. Distinció entre les fronteres tradicionals i els nous espais conviviaus.

Identificació dels principis i institucions dels règims democràtics i valoració de la participació ciutadana en les institucions públiques. Distinció entre sistemes democràtics i autoritaris.

Anàlisi dels elements bàsics de l'organització política i administrativa de la Unió Europea, Espanya i Catalunya, així com dels òrgans principals de govern i el seu funcionament. Comparació entre els òrgans de govern municipal i els d'àmbits territorials més grans.

Localització i caracterització dels grans àmbits geopolítics i econòmics a nivell mundial. Identificació de les funcions d'algunes organitzacions internacionals.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Lectura, interpretació i construcció de taules estadístiques i de gràfics amb suport paper i digital. Identificació i ús de nombres absoluts i relatius.

Conceptes bàsics d'economia.

Tecnologies. Ciències de la naturalesa

Identificació de l'impacte d'alguns processos productius sobre el medi i de la necessitat d'un ús sostenible dels recursos.

Anàlisi de la interacció entre l'entorn, la tecnologia i la societat.

Utilització de recursos TIC per a la informació, comunicació i processament de les dades.

Llengua

Desenvolupament de competències lingüístiques per descriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar situacions i fenòmens.

Música. Educació visual i plàstica

Ús de diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, audiovisuals, etc.) per interpretar la realitat i per comunicar els resultats d'una recerca.

Educació per a la ciutadania i drets humans

Anàlisi dels canvis i desequilibris en el món actual i de les seves implicacions globals.

Anàlisi del funcionament del sistema democràtic i de les vies de participació de la ciutadania.

Valoració del diàleg o la cooperació en la resolució de conflictes.

Reconeixement dels drets humans i rebuig de les desigualtats.

Criteris d'avaluació

Reconèixer i analitzar, per mitjà dels indicadors socioeconòmics, els desequilibris en la distribució dels recursos, explicant possibles causes i conseqüències i cercant propostes alternatives a la desigualtat i de suport al desenvolupament sostenible.

Analitzar aspectes del funcionament de l'economia en el món, destacant la interdependència entre països i el seu impacte en la realitat econòmica de l'entorn proper.

Caracteritzar els principals sistemes d'explotació agrària existents, identificant i exemplificant en el cas català algunes de les transformacions del món rural. Analitzar les relacions entre la producció d'aliments i la fam al món.

Descriure i analitzar les transformacions en les activitats i els espais industrials, localitzant els principals centres de producció en el món, Espanya i Catalunya. Establir relacions entre la deslocalització industrial i la globalització econòmica.

Relacionar les xarxes viàries i de transport de Catalunya amb el desenvolupament econòmic, aplicant criteris de sostenibilitat mediambiental.

Valorar els elements que conformen l'estat del benestar en les societats actuals i analitzar situacions de desigualtat en l'accés als serveis bàsics.

Valorar els principis del funcionament polític democràtic, aplicant-los en el reconeixement dels drets i deures i dels principis del sistema representatiu. Superar prejudicis i estereotips sobre grups socials i culturals amb una actitud empàtica.

Utilitzar fonts diverses per obtenir informació sobre fets econòmics i socials de l'entorn i relacionar-los amb el context mundial. Comunicar les conclusions de forma organitzada i intel·ligible utilitzant recursos TIC.

Realitzar de forma cooperativa treballs de síntesi i recerca sobre situacions de desigualtat, injustícia i discriminació que afectin persones i col·lectius en el món actual, a partir del plantejament d'hipòtesis o interrogants a resoldre.

Conèixer els mecanismes de gestió urbana de l'entorn local i les formes de participació ciutadana en la planificació urbanística. Proposar iniciatives de millora que tinguin en compte la sostenibilitat mediambiental i la cohesió i convivència social i, en especial, les que són potencialment aplicables a Catalunya.

Quart curs

Continguts

Continguts comuns

Obtenció d'informació relativa a situacions i conflictes de l'actualitat, a partir de diversos

mitjans de comunicació i, si escau, d'entrevistes i enquestes, tot analitzant els seus antecedents històrics i establint relacions entre l'àmbit mundial i el local.

Recerca d'aspectes de la vida quotidiana del passat, a partir d'informacions extretes de fonts primàries, prioritant les fonts orals i d'arxiu, i secundàries. Elaboració i lectura de mapes històrics.

Ús de formes diversificades, tant escrites com orals, prioritant els mitjans audiovisuals i les TIC, per comunicar els resultats d'una recerca individual o en grup.

Identificació d'alguns dels canvis, continuïtats i ruptures en el món de la cultura, de l'art i de les mentalitats, a nivell mundial i local, i interpretació dins el context, amb atenció especial als rols de gènere.

Reflexió crítica i debat sobre la influència dels mitjans de comunicació en les mentalitats individuals i col·lectives.

Anàlisi d'imatges com a documents històrics, referents estètics i interpretacions de la realitat. Visualització d'alguns films documentals o de ficció i valoració com a fonts històriques i llenguatges expressius.

Les arrels del món contemporani

Identificació dels elements de canvi i continuïtat entre l'Antic Règim i l'època contemporània.

Anàlisi de les revolucions i transformacions polítiques que donen inici a l'època contemporània. Identificació dels seus antecedents, entre els quals el reformisme il·lustrat, i de les seves conseqüències socials, fins al present. Anàlisi de l'evolució històrica d'Espanya i Catalunya al segle XIX i valoració dins el context internacional.

Valoració dels canvis socioeconòmics que implica la revolució industrial i interpretació del fenomen des de la multicausalitat. Anàlisi de les formes de vida en les ciutats industrials del segle XIX a partir d'alguns exemples propers. Interpretació de la problemàtica i de les aportacions d'algunes ideologies i revolucions, analitzant especialment els moviments socials i polítics a Catalunya.

Localització geogràfica de l'expansió imperialista. Identificació de les relacions de causa i efecte entre l'imperialisme i la consolidació del capitalisme.

Grans conflictes del segle XX

Identificació dels elements bàsics de l'ordre polític i social de la primera meitat del segle XX, incidint en les lluites socials i els conflictes bèl·lics. Caracterització d'aspectes relatius a la situació històrica de Catalunya i Espanya, en especial, durant la II República i la Guerra civil.

Comparació dels sistemes totalitaris del segle XX, caracteritzant especialment l'evolució del franquisme a Catalunya i Espanya.

Anàlisi del procés de descolonització i de les seves conseqüències. Valoració argumentada de la repercussió de l'imperialisme en l'actual configuració del món, analitzant algun cas del continent africà.

Anàlisi del procés de reconstrucció de l'ordre polític i econòmic després dels conflictes bèl·lics. Valoració de les intervencions dels organismes internacionals, com l'ONU, en matèria de políti-

ca mundial i de la seva vigència. Caracterització dels models socioeconòmics de postguerra.

Valoració dels canvis i ruptures en les formes i funcions de l'art, per mitjà de l'anàlisi de l'obra d'alguns artistes representatius.

El món d'avui

Anàlisi del procés de construcció de la Unió Europea fins a l'actualitat i, en especial, de la integració d'Espanya, així com del paper de Catalunya dins el marc europeu.

Valoració de la transició cap a la democràcia a Catalunya i Espanya a partir de l'anàlisi del paper dels homes i les dones com a subjectes dels canvis històrics, individualment i col·lectiva. Anàlisi dels reptes de la democràcia a l'actualitat.

Reconeixement de les conseqüències de la globalització i localització dels nous centres de poder. Argumentació crítica del sistema econòmic actual en relació a la sostenibilitat i plantejament d'alternatives.

Identificació dels focus de conflicte en el món actual, tot relacionant les seves causes amb factors històrics. Valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes. Valoració de la funció de la memòria històrica en la construcció del futur.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Lectura i interpretació de dades estadístiques i de gràfics en suport convencional i digital.

Llengua

Adquisició d'habilitats comunicatives en situacions d'interacció oral, com els debats oberts o reglats.

Educació cívica

Anàlisi dels conflictes en el món actual i valoració del diàleg i la cooperació en la resolució dels conflictes.

Comprensió de la realitat des d'una perspectiva global.

Disseny de propostes d'actuació en relació a problemàtiques ciutadanes.

Educació visual i plàstica. Música

Valoració dels canvis en el món de l'art a l'època contemporània.

Anàlisi de l'obra d'artistes representatius de la contemporaneïtat.

Criteris d'avaluació

Identificar variables temporals (durada, successió, ritme, simultaneïtat, etc.), pel que fa a les grans transformacions i conflictes mundials que caracteritzen l'època contemporània (revolucions burgeses, revolució industrial, etc.).

Reconèixer alguns elements de canvi i de continuïtat de l'estat liberal respecte de l'Antic Règim, a partir de l'evolució política i econòmica de Catalunya i Espanya en relació amb el context europeu.

Relacionar la consolidació del sistema capitalista amb l'expansió colonial i valorar les seves repercussions actuals.

Identificar alguns elements de les mentalitats, costums i factors culturals, inclosos els rols de gènere, i la seva evolució històrica.

Aplicar els coneixements històrics a la comprensió i interpretació d'alguns dels problemes internacionals més destacats de l'actualitat, des

d'una perspectiva global del món, allunyada de l'eurocentrisme. Valorar el paper històric dels organismes internacionals i la seva vigència actual.

Valorar el necessari equilibri entre drets i deures individuals i col·lectius i reconèixer la democràcia com un procés en construcció que requereix un compromís personal i col·lectiu contra la desigualtat i l'exclusió.

Planificar i realitzar treballs individuals i en grup sobre algun focus de tensió política o social en el món actual, a partir d'informacions diverses, inclosos els mitjans de comunicació (premsa, televisió, cinema, etc.) i les TIC, assumint una actitud crítica i oberta al contrast de fonts.

Participar en debats, exposant opinions raonades sobre canvis, continuïtats que afectin aspectes de l'actualitat, aportant argumentacions basades en les ciències socials, respectant les opinions dels altres i cercant l'obtenció i comunicació de conclusions comunes.

Comparar els règims autoritaris i democràtics. Conèixer aspectes del franquisme i de la transició democràtica a Catalunya i Espanya que permetin identificar el paper de les individualitats com a subjectes de la història i la necessitat de preservar la memòria històrica.

Reconèixer alguns elements culturals i artístics del món contemporani. Analitzar l'obra d'un artista, valorant els seus components estètics i interpretant el seu significat i funció dins el context.

Valorar la influència actual dels mitjans de comunicació sobre les mentalitats individuals i col·lectives a partir d'alguns exemples.

Educació física

El desenvolupament personal i la millora de la qualitat de vida són finalitats fonamentals de l'educació obligatòria. La matèria d'Educació física ha de tenir un paper primordial en el desenvolupament de les competències centrades en la cura del cos i de la salut, en la millora corporal i la forma física i en l'ús constructiu del temps lliure mitjançant la pràctica d'activitats esportives individuals i col·lectives.

Al final de l'etapa els nois i les noies han de comprendre els beneficis de la pràctica d'activitat física sistemàtica i permanent i han d'adquirir les eines necessàries per a organitzar la pròpia pràctica de forma autònoma. Per a assolir aquesta autorregulació és fonamental vincular la pràctica d'activitats físiques a una escala de valors, actituds i normes i al coneixement dels seus efectes sobre la salut, el creixement personal i la millora de la qualitat de vida.

En aquesta etapa, en què els nois i les noies experimenten grans canvis a nivell corporal, afectiu i social, pren importància la consciència del propi cos i l'acceptació d'un mateix i dels altres. El cos ha de ser entès com a mitjà de comunicació, de creació, interpretació i expressió, tal com ja es planteja en l'etapa de primària. Els nois i les noies han de ser capaços d'utilitzar el cos i el seu moviment per a expressar sensacions i sentiments davant diferents situacions.

Les activitats de la matèria han de potenciar les actituds i valors propis d'una societat solidària, sense discriminació, respectuosa amb les persones i l'entorn.

Competències pròpies de la matèria

El desenvolupament personal esdevé una competència central de la matèria d'Educació física, que s'assoleix amb el treball i cura del propi cos i la motricitat, al mateix temps que es reflexiona sobre el sentit i els efectes de l'activitat física, assumint actituds i valors adequats a la gestió del cos i la conducta motriu.

Els continguts de la matèria pretenen donar resposta a necessitats que portin cap al benestar personal i promoguin una vida més saludable i de més qualitat. La competència en la pràctica d'hàbits saludables de forma regular i continuada contribueix a sentir-se bé amb el propi cos, a la millora de l'autoestima i el desenvolupament del benestar personal.

La competència comunicativa s'assoleix amb l'experimentació del cos i el moviment com instruments d'expressió i comunicació; l'expressió i comunicació de sentiments i emocions individuals i compartides per mitjà del cos, el gest i el moviment i la valoració crítica dels usos expressius i comunicatius del cos.

Aquesta matèria també desenvolupa la competència social centrada en les relacions interpersonals per mitjà de l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació, que seran transferits a l'activitat quotidiana (jocs, esports, activitats en la natura, etc.). Les possibilitats expressives del cos i de l'activitat motriu potenciaran la creativitat i l'ús dels llenguatges corporals per a transmetre sentiments i emocions que humanitzen el contacte personal.

Aportacions de la matèria a les competències bàsiques

La matèria d'Educació física contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques, essencialment a la de coneixement i interacció amb el món, mitjançant la interacció del propi cos i l'espai determinat, el coneixement, la pràctica i la valoració de l'activitat física per preservar la salut.

També contribueix essencialment en la competència social i ciutadana, ja que ajuda a aprendre a conviure, acceptar les regles per al funcionament col·lectiu, la participació i el respecte envers les diferències i conèixer les possibilitats i limitacions pròpies i alienes.

El reconeixement i l'apreciació de les manifestacions culturals específiques de la motricitat humana col·labora amb la competència cultural i artística.

Els intercanvis comunicatius i la valoració crítica dels missatges i estereotips referits al cos procedents dels mitjans d'informació i comunicació, contribueixen al desenvolupament de la competència comunicativa i al tractament de la informació i competència digital.

El coneixement d'un mateix o d'una mateixa i de les pròpies possibilitats i carències, l'autosuperació, perseverança i actitud positiva, i l'organització individual i col·lectiva contribueixen a la competència d'aprendre a aprendre i a l'autonomia i iniciativa personal.

Estructura dels continguts

Els continguts d'Educació física de cada curs s'organitzen en quatre apartats: condició física i salut, jocs i esports, expressió corporal i activitats en el medi natural.

CURRÍCULUM BATXILLERAT – Decret 142/2008 - DOGC núm. 5183

Història

La història és una disciplina científica que té per objecte l'estudi de les societats del passat a partir de la crítica de fonts primàries i secundàries. Actualment la història es considera una disciplina multidimensional perquè ha integrat moltes de les dimensions epistemològiques procedents d'altres ciències socials, de tal manera que avui tendeix a convertir-se en ciència de la complexitat de les societats humanes.

Pel mateix objecte del seu coneixement situa els esdeveniments en el temps i intenta proporcionar-hi un marc explicatiu complex i alhora globalitzador des d'una perspectiva dinàmica, és a dir, des de la persona fins al grup social i des de la concreció de la font fins a la construcció dels models explicatius. A partir de la seva metodologia i de la seva didàctica desenvolupa diverses habilitats intel·lectuals pròpies del pensament abstracte i formal, com l'observació, la comprensió, l'anàlisi, la síntesi, l'argumentació, la interpretació i l'expressió sobre les estructures i els processos dels diversos entorns socials. Se li reconeix un alt valor educatiu perquè, a més de les capacitats que desenvolupa, contribueix a la formació de ciutadans i ciutadanes responsables i conscients de les seves obligacions amb la societat i col·labora de manera eficient en la construcció d'una ciutadania amb criteri propi que compregui críticament la identitat pròpia i la pugui contextualitzar en un món global.

Pel seu contingut i per les competències que pretén construir, la història col·labora en el procés de maduració intel·lectual i humana de l'alumnat, proporciona coneixements i habilitats que li permeten desenvolupar funcions socials per incorporar-se a la vida activa amb responsabilitat. En el sistema educatiu formal la història s'arrela tant en els coneixements introductoris de l'etapa de l'educació primària com en l'estudi dels continguts de ciències socials de l'educació secundària obligatòria. En aquesta nova etapa educativa es posa l'èmfasi en la consciència de la complexitat i la parcialitat de les aproximacions al passat per mitjà d'una posició crítica i alhora una sensibilització pel fet cultural que porti implícit el respecte per la diversitat, el rebuig de la intolerància i la defensa decidida de l'equitat, la justícia i la llibertat. Caldrà en aquest punt considerar, fer visible i valorar la contribució de les dones en l'esdevenir històric, reflexionant sobre el procés de configuració dels papers socials assignats a les dones i els homes al llarg de la història i contribuint, en conseqüència, a una redefinició d'aquests rols en el marc d'una relació entre iguals.

Els objectius fixats desenvolupen l'assoliment de les competències generals del batxillerat i a les competències específiques de la matèria i també hi col·laboren. En tots s'evidencia la construcció d'una comprensió de l'estructura global de la disciplina, alhora que es proposen finalitats explícites d'aprenentatge del mètode propi de la història, així com de la capacitat de comunicar aprenentatges i resultats de recerca. S'insisteix de manera expressa en les capacitats d'identificació, anàlisi i interpretació d'esdeveniments i processos socials en el passat i, finalment, s'afegeix la dimensió ètica i d'autoreflexió

sobre el procés d'aprenentatge propi. S'entén que les competències específiques no s'assoleixen si en el procés didàctic no es mobilitzen també els aprenentatges obtinguts per comprendre els problemes socials rellevants de l'actualitat analitzats des d'una perspectiva històrica. Per aquesta raó, el plantejament curricular dóna prioritat als continguts d'història contemporània i, d'una manera especial, al segle XX, des del context de creació de la Segona República ençà, en les seves dimensions política, social, cultural i econòmica, amb un èmfasi especial en la situació a Catalunya, tot aplicant correctament algunes de les diverses interpretacions historiogràfiques actuals sobre aquesta etapa. Per construir de manera eficient les competències específiques, i a fi de facilitar el plantejament de problemes, davant el dilema entre amplitud i profunditat cal optar per la segona, raó per la qual també és pertinent centrar-se en pocs temes de la contemporaneïtat recent.

Competències específiques de la matèria

Les competències específiques de la història són essencialment tres: la competència en la dimensió temporal de l'experiència social humana, la competència en la crítica de les fonts històriques i la competència social i cívica.

La competència en la dimensió temporal de l'experiència social humana implica que l'alumnat conegui, identifiqui i apliqui a les informacions i fonts històriques les convencions cronològiques habituals, les formes de la seva representació i les categories temporals del temps històric (successió, durada, simultaneïtat i ritme). Això suposa, d'una banda, l'establiment de relacions entre els precedents i conseqüents dels períodes del passat que s'estudien, així com les seves possibles connexions amb el temps actual, i, d'una altra, la iniciació en la capacitat de distingir i analitzar l'esdevenir històric de manera sincrònica, és a dir, la identificació de la interdependència de diversos factors històrics (econòmics, socials, polítics i culturals) en estructures i processos històrics concrets. Pensar en el temps també implica pensar en l'espai i tenir capacitat per relacionar els fets que es produeixen en un àmbit local amb situacions més generals.

La competència en la crítica de les fonts històriques pretén que l'alumnat, a més dels discursos estructurats sobre períodes històrics que s'ofereixen al seu coneixement, en verifiqui la veracitat mitjançant l'anàlisi de diverses fonts (textuals, icòniques, gràfiques, estadístiques, cartogràfiques, orals, etc.) i també que s'introdueixi alhora en el mètode de l'historiador intentant establir fets i interpretacions del passat a partir del contrast i comparació de fonts dins d'algun dels models de la historiografia actual. En definitiva, es tracta que l'alumnat sigui capaç de mobilitzar els coneixements obtinguts i les tècniques apreses davant de fonts de naturalesa primària i secundària dels períodes estudiats que siguin diferents a les presentades en les sessions lectives. Amb aquest aprenentatge l'alumnat haurà de disposar de les eines per accedir de manera lliure i crítica a fonts diverses i rigoroses per analitzar i comprendre la societat en què viu en la seva complexitat, interrogar-se sobre les causes dels problemes i plantejar possibles vies de solució.

La competència social i cívica es refereix al desenvolupament de la facultat de formar-se una consciència històrica, sentint-se participants de la construcció de la realitat social mitjançant les diferents generacions, i de tenir interès a preservar les memòries plurals dels diferents protagonistes del passat. El fet de pensar-se com a éssers històrics implica saber-se membres d'un col·lectiu amb el qual es comparteix una història, un territori, unes tradicions i una determinada visió del món, oberta als altres. Aquesta competència implica, també, comprensió i respecte per la pluralitat i la diversitat social i cultural dins el marc de les institucions democràtiques. Aquestes capacitats tenen especialment raó de ser per orientar-se en un món globalitzat, complex i interconnectat, on cal cercar espais de referència comuns compatibles amb les diverses identitats personals i col·lectives. Finalment, la història ajuda al desenvolupament de la capacitat de previsió i adaptació als canvis, reforçant la voluntat de construir de manera activa societats futures més justes i equitatives.

Contribució de la matèria a les competències generals del batxillerat

La història, per naturalesa, contribueix de manera notòria a les competències comunicatives comunes del batxillerat en la mesura que la verbalització, oral o escrita, i les formes d'explicació o exposició estructurades constitueixen un element formal tant per les interrelacions com per a la construcció del coneixement de la disciplina. La història col·labora també en la competència en recerca i competència digital, en la mesura que planteja investigacions i resolució de problemes, dimensions comunes de la construcció d'un pensament crític i científic, i pot constituir un marc idoni per a l'elaboració del treball de recerca del batxillerat, a partir de fonts materials, fonts d'arxiu i fonts orals, entre altres. També es pot afirmar que les formes de comunicació i d'obtenció de la informació precisen sovint l'ús de tecnologies d'informació digital i de mitjans audiovisuals per tal d'accedir a un ventall ampli d'informacions. Finalment, atès que la història implica la descripció i explicació dels fenòmens protagonitzats per persones i grups socials d'altres temps i espais, facilita l'assoliment de la competència en el coneixement i interacció amb el món, que es concreta en l'aproximació empàtica a altres cultures i èpoques sense pretendre interpretar el passat de manera acrítica des de la pròpia percepció.

Estructura dels continguts

L'èmfasi sobre l'etapa contemporània en una matèria comuna per a totes les modalitats del batxillerat es justifica per la necessitat de contextualitzar els esdeveniments més immediats i de dotar de significat la informació més rellevant i decisiva del present que ens arriba en gran part mitjançant els mitjans de comunicació. Tot i que la història contemporània es relaciona forçosament amb un àmbit universal cada cop més interdependent, també és cert que els contextos més immediats constitueixen el marc de referència imprescindible per a la significativitat del seu aprenentatge. Per això, en el batxillerat, la matèria comuna es refereix a l'àmbit hispànic amb un enfocament particular sobre el marc nacional català. Per aquestes raons, el contingut s'ha articulat en un bloc de continguts comuns de caràcter metodològic i referits també a les actituds, que a la pràctica es treballen articulats amb la resta de blocs, els quals estan

seqüenciats cronològicament en quatre apartats: un de dedicat als antecedents històrics del segle XIX i els altres al segle XX i al món d'avui.

L'estudi de qualsevol disciplina comporta l'aprenentatge de la mirada específica que sobre la realitat fan els seus especialistes. I aquesta manera d'observar la realitat es fa amb la metodologia pròpia de cada disciplina. En el bloc de continguts comuns s'han especificat de manera sistemàtica les tècniques i les habilitats cognoscitives derivades del mètode de l'historiador i que, adequats al nivell de l'alumnat, resulten d'interès en la seva formació, al costat de l'assumpció d'una capacitat crítica i uns valors per a la convivència cívica.

El segon bloc de continguts s'ha dedicat als esdeveniments del segle XIX, com a antecedents que permeten entendre moltes de les tensions i conflictes que marquen les particularitats de la nostra història. El tercer bloc està dedicat al primer terç del segle XX i emfatitza l'estudi de la Segona República i de la Guerra Civil. Finalment, els blocs quart i cinquè estan dedicats a l'estudi de la dictadura franquista i a la transició democràtica posterior, que desemboca en els temps actuals.

Connexió amb altres matèries

En primer lloc, la història té connexions amb les altres matèries comunes del batxillerat i, especialment, amb filosofia i ciutadania i amb ciències per al món contemporani, amb les quals comparteix continguts referits a la comprensió de la realitat social actual construïda des dels processos històrics. en la seva complexitat, a l'assoliment d'habilitats per viure en societat segons els principis democràtics acceptats i al desenvolupament d'una responsabilitat cívica. Per la necessitat d'utilitzar correctament els registres orals i escrits de la llengua catalana, castellana i estrangeres en la selecció, procés i comunicació de resultats, la història vehicula, estimula i consolida també l'assoliment de les competències lingüístiques, especialment pel que fa a la descripció, exposició, interpretació i argumentació.

En segon lloc, l'estudi de la història contemporània d'Espanya en general, i de Catalunya en particular, col·labora directament a l'aprenentatge d'altres matèries de modalitat, com la història del món contemporani, la geografia, l'economia, la història de l'art, la història de la música i la dansa i les literatures, amb les quals comparteix en gran mesura les competències específiques. En la mesura que en els seus procediments s'utilitza la lectura de fonts gràfiques i estadístiques, així com d'escala gràfiques i numèriques de les fonts cartogràfiques i s'hi realitzen càlculs, la història precisa i col·labora també al coneixement matemàtic. Finalment, per la utilització dels llenguatges icònics i audiovisuals, tant en la lectura de les fonts com en la comunicació de resultats, la història col·labora tant en l'ús de les TIC i de la MAV com en les matèries relacionades amb el llenguatge plàstic.

Consideracions sobre el desenvolupament del currículum

L'ensenyament de la història s'ha de basar en l'ús de les fonts primàries i secundàries adequades al nivell de l'alumnat per tal de proposar vies d'accés al coneixement, per

processar-lo activament durant les sessions didàctiques i en els moments d'aprenentatge autònom, i, finalment, per reforçar i per comprovar l'adquisició dels objectius didàctics proposats.

Cal evitar, doncs, tant com es pugui, l'abús de les classes expositives i, de manera especial, la transmissió tancada de les interpretacions dels fets. La història és per naturalesa epistemològica una ciència interpretativa i l'alumnat ha de contrastar opinions diverses i si s'adscriu a una ha de fer-ho d'una manera sòlidament argumentada. Cal tenir en compte que l'alumnat s'acosta a la valoració dels fets històrics, especialment els d'història més recent, no pas des del buit, sinó amb unes idees prèvies, ètiques i polítiques que sovint poden haver estat adquirides de manera acrítica. Per això resulta del tot important formar-se tant en la distinció entre els fets i les opinions com en la necessitat que les opinions en la interpretació històrica no siguin equiparables a intuïcions, sentiments o prejudicis, sinó enunciats que han d'estar fonamentats en arguments ben construïts a partir de la crítica de fonts concretes. En definitiva, davant la història ja escrita, es proposa estimular una forma d'ensenyament que fomenti un aprenentatge que faciliti les eines a l'alumnat per accedir a les fonts de coneixement històric, per tal de dialogar amb el passat i interpretar-lo críticament, i prendre consciència alhora de les limitacions d'una disciplina que està en revisió constant. En la mesura que s'aprofundeix en el coneixement del passat, també s'incorporen posicions crítiques fonamentades i s'adquireix una consciència progressiva de la complexitat dels processos històrics. La història, des d'aquest punt de vista, es constitueix en una eina intel·lectual de primer ordre per transmetre i fonamentar valors com la solidaritat, el respecte per la diferència, la multiculturalitat, l'educació per la pau i els drets humans i un posicionament decidit en pro de la justícia i de rebuig contra les diferents formes de desigualtat i discriminació.

És important, doncs, dotar l'alumnat d'eines per llegir tot tipus de fonts que permetin crear coneixement històric. La història es reescriu contínuament quan els historiadors i les historiadores replantegen els esdeveniments a partir d'una lectura renovada de les fonts o bé accedint a noves fonts d'informació fins aleshores desconegudes o ignorades. Així, doncs, l'alumnat ha de tenir accés als coneixements consensuats per la comunitat científica, alhora que s'ha de formar en la crítica de les fonts, tot plantejant-se'n la fiabilitat.

Per tot plegat és important que les unitats lectives contemplin sempre un espai d'intervenció de l'alumnat a proposta de diverses activitats sobre les fonts a fi que es puguin expressar i compartir els seus aprenentatges i també per identificar els components personals, socials i culturals que sovint condicionen les pròpies percepcions sobre els fets. També resulta important plantejar activitats d'indagació a partir de les fonts que comportin la necessitat d'arribar a conclusions, individualment o en grup, a partir de la formulació d'hipòtesis de partença o d'objectius senzills clarament formulats. Cal dedicar igualment un espai al llarg de les unitats lectives perquè l'alumnat pugui planificar les tasques que comporten un aprenentatge autònom, així com l'autoregulació del procés d'aprenentatge.

Pel que fa a l'avaluació, és del tot recomanable practicar l'avaluació inicial que pot consistir en un diàleg sobre el contingut de la unitat didàctica per tal d'identificar les idees prèvies sobre les quals l'alumnat en construirà de noves a partir del discurs del

professorat. Convé també practicar l'avaluació formativa a fi de seguir el procés d'aprenentatge de l'alumnat; en aquest cas poden ajudar l'anotació del grau d'assoliment dels objectius en les intervencions i exercicis de l'alumnat o bé la realització de petites proves de correcció objectiva; finalment cal procedir amb regularitat a l'avaluació sumativa, seguint dos principis fonamentals. En primer lloc, l'activitat d'avaluació ha de ser similar a les activitats proposades per a l'aprenentatge i, en segon lloc, ha de referir-se a un o més objectius didàctics prèviament coneguts per l'alumnat. És important que l'alumnat, abans de procedir al procés d'aprenentatge d'una unitat didàctica, conegui els objectius que es proposa assolir el professorat i que aquests marquin clarament el grau de complexitat que es demana i la forma o tipus com aquest coneixement s'ha de mostrar, de manera que els recursos i les activitats d'avaluació siguin coherents amb la metodologia de treball a l'aula. També cal diversificar els instruments d'avaluació per tal d'interpretar i valorar l'assoliment dels objectius des de diferents punts de vista i contextos.

OBJECTIUS

La matèria d'història del batxillerat té com a finalitat el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Identificar, analitzar i explicar, situant-los adequadament en el temps i en l'espai, els esdeveniments i processos històrics més significatius, tant en l'àmbit d'Espanya en general com de Catalunya en particular al llarg del segle XIX i, sobretot, del segle XX, valorant la seva significació en el procés històric i les seves repercussions en el present.
2. Interpretar de manera àmplia els principals processos econòmics, polítics i socioideològics, així com alguns dels principals problemes històrics que configuren la història de Catalunya en particular i la d'Espanya en general, tenint en compte els referents comuns i les particularitats, dins una visió respectuosa del caràcter plurinacional de l'estat.
3. Referenciar, en el context de la història europea i del món, els principals processos històrics esdevinguts a Catalunya i a Espanya durant el segle XX, tot relacionant-los, quan calgui, amb les arrels més pròximes del segle XIX.
4. Seleccionar, analitzar i interpretar informació històrica de fonts directes i indirectes, valorar les diverses interpretacions historiogràfiques i realitzar algunes activitats d'indagació i síntesi per obtenir conclusions raonades sobre alguns aspectes de l'evolució històrica de Catalunya i Espanya, aplicant la terminologia apropiada.
5. Conèixer les normes bàsiques que regulen les institucions democràtiques i participar activament, democràticament i críticament, en la cultura, la societat civil i les institucions democràtiques de Catalunya i d'Espanya.
6. Valorar la història com a disciplina i l'anàlisi històrica com un procés en constant reelaboració, i emprar el coneixement històric per argumentar les pròpies idees i

revisar-les de manera crítica, tenint en compte nova informació i superant estereotips i prejudicis.

7. Realitzar activitats d'indagació i síntesi en què s'analitzi, contrasti i integri informació diversa, valorar el paper de les fonts i els diferents punts de vista Curriculum dels historiadors, i comunicar el coneixement històric adquirit per mitjà de diversos suports i amb el rigor intel·lectual requerit.
8. Mantenir una actitud solidària davant els conflictes de la societat actual, tot rebutjant les desigualtats i la intolerància i valorant la pau, els drets humans i la democràcia com a drets fonamentals de tots els éssers humans.

CONTINGUTS

Continguts comuns per a tots els blocs

- Localització en el temps i en l'espai dels processos, estructures i esdeveniments més rellevants de la història de Catalunya i Espanya, contrastant críticament algunes interpretacions historiogràfiques sobre un fenomen o procés. Identificació de continuïtats, canvis i retrocessos, així com de les relacions de simultaneïtat en la successió dels fets d'un mateix període històric.
- Identificació dels components econòmics, socials, polítics i culturals que intervenen en els processos històrics i anàlisi de les interrelacions que s'hi produeixen per tal d'elaborar explicacions sobre els fets. Establiment de relacions entre fets locals i el seu context més general.
- Identificació de les causes i les conseqüències dels fets històrics i dels principals processos d'evolució i canvi anteriors a l'època contemporània que permetin l'anàlisi de situacions posteriors, així com les particularitats de l'evolució històrica de Catalunya i d'Espanya.
- Valoració del paper dels homes i les dones, individualment i col·lectiva, com a subjectes de la història de Catalunya i Espanya i exercitació de l'empatia històrica.
- Realització de treballs d'indagació històrica individuals o en grup. Que comportin la recerca, obtenció i selecció d'informació a partir de fonts diverses. Processament i interpretació de la informació obtinguda, tot comprovant la validesa de les hipòtesis o objectius formulats i comunicació dels resultats, combinant diferents formes d'expressió, incloses les possibilitats que proporcionen les TIC, i elaborant un discurs rigorós fent ús del vocabulari històric pertinent.
- Valoració de les consecucions de la democràcia a Catalunya i Espanya, identificant els reptes pendents. Rebuig de qualsevol forma d'injustícia, discriminació, domini o genocidi. Assumpció d'una visió crítica vers les situacions injustes i valoració del diàleg i de la recerca del consens per a la resolució de conflictes.

Antecedents històrics i evolució general del segle XIX

- Anàlisi i sistematització dels fets polítics més rellevants de la construcció de l'estat liberal a Espanya (1808-1874). Identificació de l'impacte de la guerra Curriculm del francès i anàlisi dels punts més significatius de la Constitució de Cadis, en comparació amb altres textos constitucionals del segle XIX. Valoració argumentada de les continuïtats i canvis respecte de l'Antic Règim.
- Anàlisi del procés d'emancipació d'Hispanoamèrica fins a la crisi del 1898 i identificació de les conseqüències socials i econòmiques del procés.
- Descripció i explicació del procés d'industrialització, de les transformacions econòmiques i socials, i del canvi de mentalitats durant la segona meitat del segle XIX. Comentari de fonts estadístiques i gràfiques sobre la industrialització a Catalunya. Caracterització del naixement i evolució del moviment obrer durant la segona meitat del segle XIX.
- Anàlisi i caracterització del règim polític de la Restauració i de les seves limitacions, així com de l'oposició al seu sistema. Anàlisi i caracterització de la consciència i recuperació de la identitat nacional catalana i dels orígens del catalanisme polític, així com d'altres nacionalismes, durant el segle XIX fins a l'època de la Restauració per mitjà de la valoració i comentari d'algunes de les seves fonts textuais més representatives.

Poder i conflicte al primer terç del segle XX: la Segona República i la Guerra Civil

- Identificació i anàlisi dels elements que configuren la crisi de la Restauració i de les seves causes, des dels fets de 1898 fins a la Segona República Espanyola (1931). Identificació, anàlisi i valoració argumentada de l'evolució del catalanisme polític durant el primer terç del segle XX i, en particular, de les realitzacions de la Mancomunitat de Catalunya.
- Sistematització de les fases polítiques de la Segona República i valoració argumentada de la política reformista i de les reaccions antidemocràtiques. Identificació de les continuïtats i canvis de la Constitució de 1931 respecte de les anteriors en el període liberal. Anàlisi de l'evolució política, els textos legals i de les realitzacions de la Generalitat Republicana.
- Identificació de les causes de la revolta militar de 1936 i de les fases principals de la Guerra Civil. Descripció i anàlisi de l'evolució política i de la repressió social i ideològica a les rereguardes dels dos bàndols. Establiment de relacions amb la situació internacional.
- Anàlisi de la situació de la Generalitat republicana durant la guerra i de la població civil. Explicació argumentada del desenllaç de la guerra i de les conseqüències del conflicte per mitjà del contrast crític de diverses fonts.

Catalunya i Espanya durant el franquisme (1939-1975)

- Identificació dels elements que defineixen el règim franquista i anàlisi de la seva gènesi i dels seus fonaments. Sistematització de l'evolució política i econòmica des de la fi de la Guerra Civil fins al 1959. Anàlisi i interpretació de textos, gràfiques i estadístiques i altres fonts històriques.
- Sistematització de l'evolució política i econòmica del franquisme des de l'expansió dels anys seixanta fins al 1975. Sistematització i anàlisi de les transformacions socials i econòmiques de Catalunya durant aquest període. Identificació de les principals continuïtats i canvis respecte de l'etapa anterior per mitjà de l'anàlisi, interpretació i contrast de diverses fonts històriques, entre les quals les fonts orals.
- Anàlisi de la repressió política, ideològica i social en el conjunt d'Espanya i de la repressió identitària en els àmbits de les nacionalitats. Descripció i valoració de l'evolució de les diverses formes d'oposició al règim franquista i reconeixement del paper de la memòria històrica de la lluita per la democràcia, a partir de l'anàlisi i contrast de diferents fonts. Anàlisi de la dictadura franquista en relació amb l'àmbit internacional.
- Identificació i descripció dels factors principals de la vida quotidiana, la cultura i les mentalitats a Catalunya i Espanya durant el franquisme. Anàlisi i interpretació de la condició femenina durant el franquisme i en relació amb altres etapes històriques.

La transició cap a la democràcia (1975-2004)

- Descripció i interpretació dels fets més rellevants de la transició política (1975-1981). Anàlisi dels principis bàsics de la Constitució de 1978 i comparació amb els textos legals anteriors. Descripció del procés d'organització territorial derivat del principi constitucional que preveu i regula les autonomies.
- Anàlisi del procés de restauració de la Generalitat de Catalunya i dels principis bàsics de l'estatut d'autonomia de Catalunya del 1979 en el seu context històric.
- Sistematització dels fets i de les transformacions més rellevants de la història recent en relació amb l'evolució política i econòmica d'Espanya (1981-2004) dirigides pels governs democràtics. Valoració del procés d'integració d'Espanya a la UE i del paper de Catalunya dins el marc europeu. Anàlisi d'alguns processos en relació amb el context internacional.
- Caracterització dels fets i de les transformacions més rellevants de la història recent a Catalunya (1980-2004) en relació amb la política, la societat, l'economia i la cultura, identificant els assoliments i els reptes pendents.
- Reflexió sobre els reptes de la democràcia actual a Catalunya i Espanya i valoració de la necessitat del compromís individual i col·lectiu amb les institucions democràtiques.

Reconeixement dels valors de la pluralitat i la igualtat i rebuig de les conductes discriminatòries i violentes.

Connexió amb altres matèries

Filosofia i ciutadania. Llatí. Grec

- Caracterització del poder polític, l'estat de dret i la democràcia.

Ciències per al món contemporani

- Anàlisi històrica de la relació entre societat, ciència i tecnologia.

Àmbit de llengües. Cultura audiovisual

- Ús de tècniques i estratègies per organitzar i sistematitzar la informació.

- Elaboració del discurs propi de la història a partir de les competències lingüístiques orals i escrites (descripció, explicació, justificació interpretació i argumentació) i de llenguatges icònics i audiovisuals.

Història del món contemporani

- Localització en el temps i en l'espai dels processos, les estructures i els esdeveniments rellevants d'època contemporània a escala local, europea i mundial.

Geografia. Economia

- Anàlisi de l'evolució històrica de l'economia catalana i espanyola a partir de la interpretació dels principals indicadors socioeconòmics. Funcions de les administracions públiques en la gestió econòmica i en la política social.

- Caracterització del paper de Catalunya i Espanya dins les principals tendències de l'economia internacional i de la UE. Anàlisi dels fenòmens des de diverses escales geogràfiques.

- L'organització territorial de l'Estat espanyol. Caracterització de Catalunya com a comunitat autònoma i nació.

- Reconeixement de la cultura i la identitat catalanes com a factors decisius de l'evolució històrica i del present.

Història de l'art. Història de la filosofia. Història de la música i la dansa. Literatura catalana. Literatura castellana. Literatura universal

- Context històric dels moviments i corrents filosòfics, estètics i literaris d'època contemporània a Catalunya i a Espanya.

Matemàtiques aplicades a les ciències socials

- Obtenció i interpretació de fonts gràfiques i estadístiques aplicades a l'anàlisi de fenòmens històrics.

CRITERIS D'AVUACIÓ

1. Conèixer i utilitzar les tècniques bàsiques d'indagació i explicació històrica, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts, valorar críticament el

seu contingut i comunicar els resultats amb rigor i usant el vocabulari adient. Relacionar la dimensió local dels fenòmens amb contextos més generals.

2. Reconèixer, situar cronològicament i valorar els processos i esdeveniments rellevants anteriors a l'època contemporània que permetin l'anàlisi de situacions posteriors i les particularitats de l'evolució històrica de Catalunya i d'Espanya.

3. Analitzar i caracteritzar la crisi de l'Antic Règim a Catalunya i Espanya, així com el procés de construcció de l'estat liberal, reconeixent l'abast dels canvis i les seves limitacions, i relacionant les fases particulars amb el context europeu i hispanoamericà.

4. Descriure i analitzar, per mitjà de les fonts estadístiques i gràfiques, la naturalesa i dimensió dels canvis socials i econòmics que tenen lloc al llarg del segle XIX, posant un èmfasi especial en les particularitats del procés industrial i del moviment obrer a Catalunya.

5. Descriure el sistema polític de la Restauració i identificar algunes de les realitzacions i fracassos de l'etapa. Caracteritzar els trets bàsics de les formulacions culturals i ideològiques del nacionalisme polític a Catalunya.

6. Valorar la transcendència històrica de la Segona República, identificant els projectes modernitzadors i les realitzacions, a partir del contrast de diferents fonts històriques. Caracteritzar i analitzar l'obra de la Generalitat republicana en el seu context històric.

7. Resumir les causes, desenvolupament i conseqüències de la Guerra Civil espanyola, amb un èmfasi especial en l'evolució del conflicte a Catalunya i la situació de la població civil, i identificar les implicacions internacionals de l'esdeveniment.

8. Identificar els trets definitoris de la dictadura franquista, les particularitats ideològiques i institucionals del règim polític i les fases principals de l'evolució social i econòmica. Valorar les conseqüències de la repressió política, ideològica, social i identitària en el conjunt d'Espanya i en l'àmbit català en particular, i analitzar les formes d'oposició al règim.

9. Descriure les característiques i dificultats del procés de transició democràtica i explicar els principis que regulen l'organització política i territorial de l'Estat espanyol. Conèixer el procés de recuperació de l'autogovern català i les funcions de les institucions que en formen part.

10. Valorar positivament el procés de recuperació de les llibertats i la necessitat de preservar la memòria de la lluita per la democràcia. Analitzar els problemes socials pendents des d'una visió crítica, proposant solucions per mitjà del diàleg i la cooperació, i superant estereotips i prejudicis.

DOCUMENT 18

Com introduir i desenvolupar els eixos transversals a secundària

José Palos i Gemma Tribó

La minsa implantació i els diferents graus i intensitats de tractament dels Eixos Transversals a secundària respon a múltiples causes. Possiblement la més determinant és el pes de les disciplines com a protagonistes, gairebé exclusives, de les seqüències instructives. Si a aquesta tradició pedagògica hi afegim el caràcter propèdèutic que fins ara tenia l'ensenyament secundari, entendrem fàcilment que els Eixos Transversals comptin amb poc espai al currículum de secundària. La situació, però, està canviant ràpidament i intuïm que d'aquí a pocs anys serà força diferent. Tot un seguit de circumstàncies concomitants així ho fan preveure. D'una banda, l'avenç de la Reforma Educativa i la nova concepció d'aquesta etapa han propiciat la funció socialitzadora i han difós uns planejaments psicopedagògics nous. D'altra banda, la reflexió científica d'aquests darrers anys ha afectat la font epistemològica del currículum, qüestionant els vells paradigmes en què es recolzava i fent trontollar l'edifici del coneixement escolar.

Malgrat que el coneixement de les fonts curriculars és desigual, la seva anàlisi seria un bon camí per a entendre l'atzucac en què actualment es troben els Eixos Transversals a la secundària. Tanmateix, les fonts sociològica, pedagògica i psicològica han estat tractades en la literatura pedagògica publicada darrerament, per contrast amb la font epistemològica que ha concentrat menys esforços. Ens fonamentarem en l'anàlisi d'aquesta per a gosar proposar la necessitat urgent d'incorporar els Eixos Transversals al currículum de secundària, sense menystenir aspectes derivats de les altres fonts.

Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum¹

El concepte d'Eixos Transversals, que utilitzem és molt ampli i es deriva de la reinterpretació del currículum des de l'humanisme ecològic, la pedagogia crítica i el constructivisme. Gràcies a aquesta reinterpretació hom pot situar els Eixos Transversals com a organitzadors dels continguts escolars, ja que l'ensenyament obligatori ha de prioritzar els continguts que persegueixen la formació crítica i integral dels futurs ciutadans i, en aquest aspecte, els temes transversals hi tenen molt a dir.

Per a molts professors de secundària els Eixos Transversals són un afegit al currículum o una part exterior i complementària als continguts convencionals. Quan hom parteix d'aquesta visió és habitual considerar els ET només com a continguts d'actituds, valors i normes. No compartim aquesta visió dels ET, ja que entenem que els ET són continguts curriculars bàsics, que impliquen el domini de fets, principis i conceptes, però també de procediments, actituds, valors i normes.

Quan va començar a difondre's el concepte Eixos Transversals hom tendia a identificar-los amb l'Educació en Valors, concebant-los com un plantejament ètic, transversal a tot el procés educatiu, que educava per a la convivència. Potser aquest és l'origen de la concepció, encara predominant, dels Eixos Transversals com a continguts d'actituds, valors i normes. Però els ET són coneixements que integren els tres tipus de continguts —conceptual o factual, procedimental i actitudinal— i potser convé cridar l'atenció sobre els continguts conceptuals innovadors que aporten alguns Eixos Transversals, per a situar la reflexió en el paper de pont que alguns Eixos fan en relació als paradigmes científics emergents.

Sempre hi ha una certa distància entre el coneixement científic i el coneixement escolar. És habitual trobar llibres de text inspirats en paradigmes científics superats. Aquest divorci entre coneixement científic i coneixement escolar és especialment dolorós en el món actual, a causa de la naturalesa i la dimensió planetària dels problemes socials i ambientals. Possiblement la presència dels Eixos Transversals al currículum de secundària ajudi a fer disminuir la distància entre la ciència més innovadora i els coneixements escolars, en la mesura que alguns Eixos Transversals són els introductors de les noves reflexions científiques. L'exemple més clar és l'Educació Medioambiental, però també hi estan relacionats altres eixos com ara l'Educació pel Consum, l'Educació per al Desenvolupament i la Cooperació, l'Educació per a la Salut, etc.

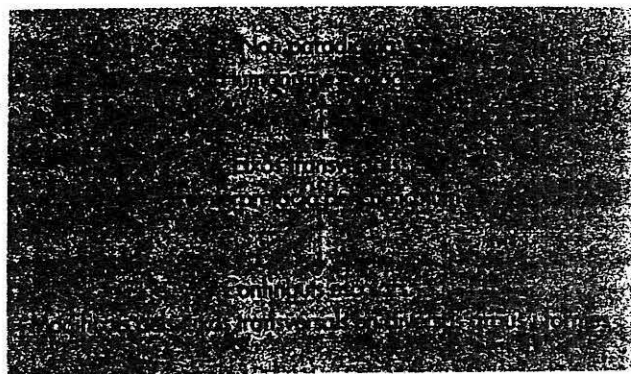
L'epistemologia de la ciència ha viscut uns moments creatius, dels quals n'ha sorgit un nou paradigma que ha fet repensar tota la producció científica: l'humanisme ecològic. Els conceptes bàsics d'aquest nou paradigma fonamenten la presència d'alguns Eixos Transversals i els

atorguen un paper vertebrador d'altres continguts. És difícil explicar la Revolució Industrial, o altres continguts curriculars, sense incorporar reflexions medioambientals derivades d'aquest paradigma. Però: quines han estat les aportacions de l'humanisme ecològic? Ha propiciat un acostament entre les ciències que estudien el medi natural i les que estudien el medi social, intentant articular una interacció positiva entre ambdós camps científics. Ha intentat respondre als principals reptes planetaris que té plantejats la nostra societat. Davant d'un model de desenvolupament que malgasta energia i fomenta un consum irracional dels recursos del planeta, que són limitats, l'humanisme ecològic ens proposa construir un model de desenvolupament nou, sostenible, que permeti viure amb dignitat i qualitat a les generacions que encara han de néixer. Si des de la raó ètica, fonamentada en el respecte als Drets Humans, hem d'educar en la solidaritat amb els nostres coetanis (recerca d'unes relacions igualitàries Nord/Sud), la nova reflexió científica ens aconsella de ser també solidaris amb els qui encara no han nascut (recerca d'unes relacions igualitàries present/futur), substituint les relacions de domini per unes relacions harmonioses i equilibrades amb l'entorn, en què es deixi de concebre la naturalesa com un recurs il·limitat i es comenci a construir una nova visió dels problemes socioambientals.

No tots els eixos transversals estan directament recolzats en els conceptes clau de l'humanisme ecològic; alguns són molt vells, malgrat que sempre semblen innovadors, i enllacen amb la raó ètica que fonamenta el mateix procés educatiu i la tradició de l'Escola Nova: l'Educació per la Democràcia i per la Pau, precedents de la funció educativa atorgada actualment als Eixos Transversals. La gran capacitat inclusora d'alguns eixos utilitzada com a fonamentació d'una ètica per a la convivència, pot ajudar a entendre la confusió que hi ha hagut, i que encara persisteix, entre Eixos Transversals i Educació en Valors. Els Eixos Transversals es fonamenten en valors, però els seus continguts són molt més amplis i inclouen conceptes i procediments propis del currículum comú.

Alguns claustres de secundària han programat crèdits interdisciplinaris per a l'etapa 12-16; aquest fet no és nou però sí que ho és l'argument que empren per a justificar-ho. No s'hi utilitzen raonaments psicopedagògics sinó la

consciència creixent de la interrelació dels problemes socials i ambientals. Aquest plantejament no indica un apropament inconscient al nou paradigma? Quan a un centre de secundària es celebra una Setmana per al Desenvolupament i la Solidaritat amb el Tercer Món o bé una setmana d'Educació Medioambiental, no s'estan modificant els continguts escolars convencionals per l'acció directa o indirecta dels Eixos Transversals? No estan fent, els Eixos Transversals, de pont entre l'humanisme ecològic i els vells continguts escolars?



La tímida incorporació dels Eixos Transversals a l'ensenyament secundari possiblement s'expliqui per la manca de claredat que els atorga l'Administració en el currículum. No compartim l'opció d'alguns centres d'incorporar-los a partir de la transferència a una Àrea, com sovint es fa amb les Àrees de Ciències Socials i de Ciències Naturals. Tampoc no defensem una incorporació fragmentària i discontinua dels temes transversals. Ens identifiquem amb la seva integració global al currículum, que qüestiona el què i el per a què del procés educatiu, és a dir, els propis continguts educatius i les finalitats de l'educació.

A més de la responsabilitat del currículum prescriptiu, que parla d'Eixos Transversals, sense atribuir-los un paper clar en el desplegament curricular, algunes de les causes explicatives de la seva poca presència al currículum de secundària podrien ser:

- La por al conflicte que la discussió d'alguns Eixos Transversals pot generar al Claustre.
- La dificultat d'avaluar-los, atès que continuen plantejant-se majoritàriament com a educació en valors.
- La interferència que suposaria en relació al currículum prescrit, que es complementa amb el temor de no acabar-lo.

- La por al descontrol que una metodologia crítica i d'implicació social podria generar dins la comunitat educativa.

Orientacions metodològiques per al desenvolupament dels Eixos Transversals

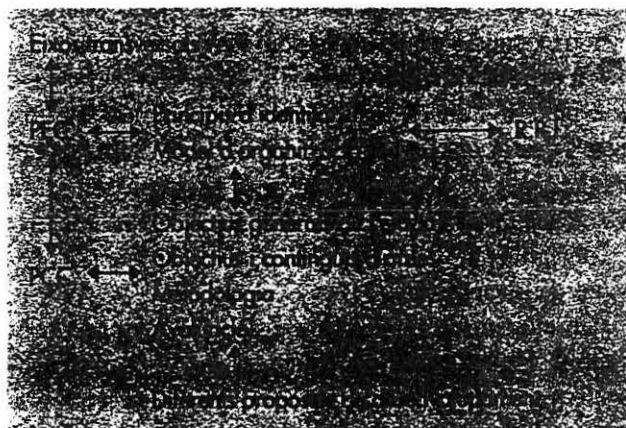
La intervenció educativa des de la perspectiva dels Eixos Transversals suposa fomentar i desenvolupar uns valors referents a alguns de nous vinculats a l'humanisme ecològic (respectar i millorar el medi, no malbaratar recursos, fomentar el comerç just i el consum responsable, etc.) però d'altres tenen una llarga tradició pedagògica (democràcia, pacifisme, solidaritat, cooperació, no discriminació, etc.). Aquests valors responen a una ètica per a millorar la convivència i es deriven de l'anàlisi de les situacions conflictives més rellevants de la nostra societat i de la necessitat de prevenir-les i/o solucionar-les, fet que implica la necessitat d'un canvi d'actituds personals i d'hàbits socials.

La decisió d'un centre escolar de desenvolupar els Eixos Transversals, i el compromís ètic que comporta s'hauria de prendre de forma consensuada en el moment d'elaborar o revisar el seu Projecte Educatiu de Centre (PEC). Això comporta una reflexió col·lectiva sobre el significat dels Eixos Transversals i sobre les implicacions en tots els aspectes del seu Projecte: senyes d'identitat, intencions educatives i organització del centre i, següentment, al Projecte Curricular, en els Objectius Generals del centre i continguts a desenvolupar en els diferents nivells de concreció.

- Unitat de treball i competències a desenvolupar en els diferents nivells de concreció:
- a) Desenvolupar la capacitat de treball en grup i de cooperació.
 - b) Fomentar la participació activa i la responsabilitat.
 - c) Organitzar i gestionar els recursos i les activitats.
 - d) Desenvolupar la capacitat de resolució de problemes.
 - e) Fomentar la creativitat i l'expressió.
 - f) Fomentar la capacitat de treball en grup i de cooperació.
 - g) Fomentar la capacitat de treball en grup i de cooperació.
 - h) Fomentar la capacitat de treball en grup i de cooperació.
 - i) Fomentar la capacitat de treball en grup i de cooperació.
 - j) Fomentar la capacitat de treball en grup i de cooperació.

Aquesta decisió col·lectiva no només vertebrarà el PEC sinó també el Reglament de Règim Interior (RRI) ja que, entre altres funcions, aquest document regula o orienta sobre les actuacions en situacions de conflicte i sobre la convivència entre els diferents col·lectius. Així mateix, el contingut d'aquest document involucrarà els agents que intervenen en el procés educatiu, que hauran de recollir en les seves línies d'actuació implicacions derivades dels Eixos Transversals.

Una vegada aprovat el PEC, on s'ha optat pel desenvolupament dels temes transversals, el centre ha de començar a definir el seu projecte docent a través del Projecte Curricular de Centre. La seva elaboració és un procés de concreció en què s'haurà de contextualitzar i seqüenciar per etapes i cicles els Objectius Generals i els continguts. És en aquest procés de concreció, fins a arribar als crèdits, on s'assegurarà el desenvolupament dels Eixos Transversals.



L'aplicació didàctica dels Eixos Transversals tindrà incidència en la metodologia del centre en els seus diferents nivells de concreció. La línia metodològica del centre hauria de tendir a desenvolupar les següents capacitats i actituds: la relació amb el medi; la participació activa; la cooperació; l'assumpció de responsabilitats; l'anàlisi crítica; el compromís i l'acció i la resolució de problemes.

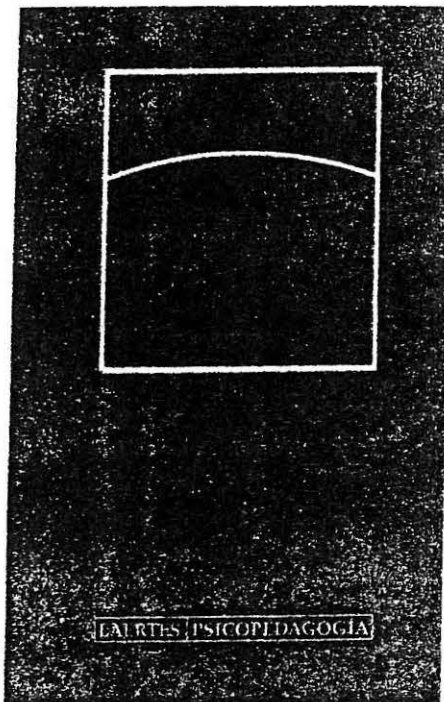
La línia metodològica també incidirà en les programacions de cicle, les estratègies d'aprenentatge, els models d'activitats, en la tipologia de recursos didàctics, en la utilització de llibres de text, en l'organització de grups-classe i en la tipologia d'activitats col·lectives. Probablement, la metodologia més adient per al tractament

global dels Eixos Transversals són els denominats «mètodes de globalització», que es concreta en centres d'interès, projectes de treball o tallers. Aquests mètodes s'han utilitzat tradicionalment en Educació Primària però, actualment, en l'ESO es poden desenvolupar a partir dels crèdits variables o de síntesi, i creiem que també progressivament a partir dels comuns. Aquest repte acostuma a plantejar dos interrogants: quines són les activitats més adients? com utilitzar els llibres de text?

Algunes activitats que afavoreixen la incorporació dels Eixos Transversals són: treball de camp i experimentació, projectes de treball, resolució de problemes o interrogants de contingut social, debats, jocs de simulació, sociodrames, resolució de dilemes morals, comunicacions i difusió de resultats amb xerrades, dramatitzacions, exposicions, etc.

Quant al llibre de text, se l'ha de considerar com un recurs més. Com tota la resta de materials hauria de ser analitzat per tal de comprovar-ne la seva coherència en relació als Eixos Transversals. Hom hauria de contrastar els objectius, els continguts, la seva seqüència i la idoneïtat de les activitats.

Un altre interrogant que es planteja sovint és com s'han d'avaluar els Eixos Transversals. Si s'han desenvolupat com un projecte global de centre no té sentit una avaluació específica dels Eixos Transversals. L'avaluació serà la corresponent als objectius dels crèdits, del Cicle o de l'Etapa. Però si s'han desenvolupat de forma puntual i/o parcial serà necessari incidir en l'avaluació dels objectius i continguts referents. La construcció de les estructures conceptuals i el domini dels procediments afavoreixen el desenvolupament moral dels alumnes, tot consolidant progressivament canvis en la seva escala de valors i actituds. L'avaluació d'aquests canvis serà observable a llarg termini a partir del comportament social com a futurs ciutadans. Malgrat això, durant el procés de socialització educativa és necessari utilitzar instruments d'avaluació per a observar els canvis de comportament d'aula, que poden indicar canvis d'actituds. Això requerirà tècniques d'observació quotidiana dels alumnes: de



rols en jocs de simulació, en sortides i treballs d'equip, de comportaments en situacions específiques, de propostes de solució a problemes o interrogants i, sobretot, de la seva capacitat d'argumentació. Dos instruments d'avaluació dels Eixos Transversals molt útils són l'autoavaluació i la coavaluació que potencien la reflexió sobre el procés d'aprenentatge i poden actuar com a activitats formatives i de consolidació de continguts.

Propostes per al desenvolupament dels Eixos Transversals als centres educatius

Els Eixos Transversals han de vertebrar els Projectes Educatius dels centres incorporant-hi els continguts prescriptius. Aquesta és l'opció cap a la qual s'hauria de tendir, però som conscients de la seva dificultat. Mentrestant, i considerant el potencial transformador dels Eixos Transversals i el seu paper de pont entre l'Humanisme ecològic i els continguts escolars, qualsevol forma de desenvolupament es pot considerar positiva. A continuació n'exposem diferents propostes:

a) Desenvolupament puntual i esporàdic de continguts relacionats amb els Eixos Transversals.

Normalment és una iniciativa personal d'un professor que incorpora a la dinàmica de l'aula situacions o fets de rellevància social o d'actualitat relacionats amb els Eixos Transversals (legalització dels immigrants, construcció d'una autovia, etc.). Es tracta el tema relacionant-lo amb els continguts de la programació.

b) Desenvolupament parcial i discontinu de continguts propis dels Eixos Transversals en alguna Àrea curricular. Es presenten diferents possibilitats, que varien de dinàmica segons que la decisió sigui personal del professor o col·lectiva de cicle, etapa o centre:

- Es parteix d'un material didàctic relacionat amb el Currículum prescriptiu, que permeti introduir continguts dels Eixos Transversals, però de forma poc integrada. Durant el desenvolupament del crèdit o tema el professor fa referència a problemàtiques transversals. En el cas del tema de la Revolució Industrial el

professor podria fer menció d'aspectes relacionats amb l'escassetat dels recursos energètics, la salut i les condicions laborals dels obrers.

- Desenvolupament d'alguns continguts específics relacionats amb els Eixos Transversals, en les Àrees curriculars més afins conceptualment. Així la problemàtica del creixement demogràfic i els recursos es podria desenvolupar a partir d'un crèdit d'Estadística de l'Àrea de Matemàtiques.
- Inclusió d'alguns Eixos Transversals en forma de crèdit. Com a centre es decideix introduir alguns Eixos Transversals en una Àrea, en forma de crèdit variable o de síntesis. Per exemple, en l'Àrea de Ciències Socials es pot treballar el crèdit *Nord-Sud: participar per a canviar el món*, o incorporar aquesta problemàtica com un tema o unitat d'un crèdit

c) Desenvolupament parcial dels Eixos Transversals a través de decisions col·legiades. En aquest cas s'acostuma a interrompre les programacions durant un o més dies. Normalment aquesta forma de tractar els Eixos Transversals permet treballar temes monogràfics en els centres (SIDA, droga, l'atur, etc.) en forma de projectes o tallers, facilitant així la globalització dels continguts.

d) Desenvolupament de tots els Eixos Transversals per impregnació de les Àrees del Currículum. En aquesta opció, fruit d'una reflexió col·lectiva, els Eixos complementaran, matisaran o impregnaran el Currículum. Es tracta de tenir presents els objectius i continguts dels Eixos Transversals en els objectius i continguts de totes les Àrees. Aquesta reflexió influirà els diferents projectes docents, nivells de concreció curricular i àmbits d'intervenció educativa. Una pauta per a incorporar-los d'aquesta manera al Currículum podria ser reflexionar sobre:

- En quins Objectius Generals d'Etapa, d'Àrea o de Cicle poden incorporar-se els Objectius i continguts dels Eixos Transversals.
- Quins continguts de les Àrees permeten millor la incorporació dels Eixos Transversals.
- Com es pot assegurar la coordinació horitzontal i vertical dels Eixos Transversals.
- Quins crèdits poden organitzar els continguts dels Eixos Transversals.
- Quina metodologia serà la més adient.
- Quin tipus d'activitats poden facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

- Quins recursos, materials i espais són necessaris.

- Quan i com avaluar i quins criteris utilitzar.

e) Desenvolupament dels Eixos Transversals com a organitzadors dels Projectes Curriculars del Centre. Aquesta seria l'opció més coherent amb una concepció global dels Eixos Transversals. Es tracta d'elaborar i desenvolupar els diferents nivells de concreció dels Projectes Educatius a partir dels objectius i continguts dels Eixos Transversals, que actuen com a vertebradors dels continguts curriculars. En l'elaboració dels Projectes Educatius es poden donar dos processos diferents:

- Els objectius i continguts dels Eixos Transversals van incorporant, de manera ordenada, els objectius i continguts prescriptius de cada Àrea.

- Els objectius dels diferents Eixos Transversals s'interrelacionen ordenadament i es fusionen. D'aquesta manera s'obtenen objectius comuns. A continuació s'organitzen blocs de continguts globalitzats i es relacionen amb els objectius comuns. Finalment, es contrasten amb el Currículum prescrit.²

Tots dos models permeten una globalització dels Eixos Transversals. En ambdós casos, s'estaria desenvolupant un Currículum que intenta interpretar la realitat des d'una ètica humanista-ecològica, per a millorar la convivència en el present i, mirant al futur, potenciar la participació en la construcció social d'un nou model de desenvolupament més humà i sostenible.

Bibliografia sobre Eixos Transversals

AA.VV. Colección Más Madera. Barcelona Ed. Icaria (ensayos sobre temas relacionados con los E.T.).

TORTOSA, J.M. (1995) *Corrupción. ¿Qué sistema la produce?*

CHOMSKY, N. i RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios.*

PETRAS, J.; VIEUX, S. (1995) *¡Hagan juego! Políticas económicas de ajuste en el Tercer Mundo.*

FISAS, V. (1995) *Secretos que matan. Exportación de armas y derechos humanos.*

NAIR, S. (1995) *En el nombre de Dios. Colonialismo versus integristismo en la tragedia argelina.*

Khader, B. (1996) *El muro invisible.*

ACSUR-LAS SEGOVIAS. (1996). *I tu... com ho veus? Programa de Sensibilització per a Joves sobre Tolerància, Interdependència i Cooperació.* Barcelona.

ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1992) *Guías didácticas. Educación para el desarrollo. Concreciones curriculares en el Área de Ciencias Sociales de la ESO.* Ed. Hegoa. Vitoria-Gasteiz.

ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1996). *Junta Mundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio. (Guía didáctica y propuesta de prácticas. V-1 y 2.)* Ed. Hegoa. Vitoria-Gasteiz.

ARQUÉ M.; BASTIDA, A.; PALOS, J. (1993). *La infancia al món. Treballadors de 10 anys. Guia didàctica i quadern de treball (ESO)*. Ed. Octaedro/Intermón. Barcelona.

ARQUÉ M.; BASTIDA, A.; PALOS, J.; TRIBO, G. (1995). *Nord-Sud: Participar per a canviar el món. Guia didàctica i quadern de treball (ESO)*. Ed. Octaedro/Intermón. Barcelona.

ARQUÉ M.; BASTIDA, A.; PALOS, J.; TRIBO, G. (1996). *Comerç just i consum responsable. Guia didàctica i quadern de treball (ESO)*. Ed. Octaedro/Intermón. Barcelona.

BASTIDA, A.; PALOS, J.; TRIBO, G. (1994). *La població refugiada del món. Guia didàctica i quadern de treball (ESO)*. Ed. Octaedro/Intermón. Barcelona.

AULA DE INNOVACION EDUCATIVA, n° 32. Monogràfic. *Educación en la transversalidad*. Barcelona. Noviembre de 1994.

BUSQUETS, M.ª i altres. (1993). *Los temas transversales*. Madrid. Ed. Aula XXI/Santillana.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA, 215. (1993) Monográfico. Tema del mes. *La educación para el desarrollo. El Norte i el Sur en la Escuela*.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA, 227. (1994). Monográfico. Tema del mes. *Temas Transversales*.

DOMINGO, J. (1994). «Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador», en *Aula de Innovación Educativa*, n° 32.

FERNANDEZ, M. (1994). «Organizar la enseñanza en torno a los Ejes Transversales en un centro de Educación Infantil», en *Aula de Innovación Educativa*, n° 32.

FUNDACION INTERMON (1995). *Hacer futuro en las aulas. Educación, solidaridad y desarrollo*. Barcelona.

GOBIERNO VASCO (1992). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la Etapa. Líneas transversales*. Vitoria. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

JARES, X.R. «Los temas transversales en el sistema educativo. Reflexiones y propuestas». III Congreso Estatal de Educación para la Paz. Valladolid. 25-28 Febrero de 1995.

JORNADAS SOBRE LA LOGSE (1992). *Las Materias Transversales como Criterio de Calidad Educativa*. Granada. Proyecto Sur.

JUNTA DE ANDALUCIA (1992). «Temas transversales del currículum, 1» en *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.

LARA, C.; VIÑAMATA, A. (1990). *Fem un sol món. Manual d'Educació per al Desenvolupament*. Barcelona. Ed. Claret.

LUCINI, F.G. (1993) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid. Ed. Alauda.

LUCINI, F.G. (1994). *Temas transversales y Área Curriculares*. Madrid. Ed. Alauda/Anaya.

MEC (1992) «Transversales» en *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria: Cajas Rojas*. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.

MEC (1992). «Transversales» en *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria: Cajas Rojas*. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.

MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid.

MEDRANO, C. (1994) «Cuándo y cómo se trabajan los valores morales en la transversalidad», en *Aula de Innovación Educativa* n° 32.

MESA, M. (1994). *Educación para el Desarrollo y la Paz: experiencias y propuestas en Europa*. Madrid. Ed. Popular/SODEPAZ.

MONTAGUT, X. (1994) *Per a una acció educativa intercultural. Materials*. Ed. Sodepau. Barcelona.

PALOS, J. (1995) «Los Ejes Transversales en la enseñanza secundaria obligatoria», a FERNANDEZ, J. (Coord.). *El Trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona. Ed. Aljibe.

RODRIGUEZ ROJO, M. (1995). «Qué son los temas transversales» en *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona. Ed. Oikos-Tau.

SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ (1996). *Educación en y para los Derechos Humanos Dinámica y actividades*. Ed. Los Libros de la Catarata. Madrid.

SIERRA, J. (1994). «Transversalizar el II nivel de concreción impregnando PEC y PCC» en *Aula de Innovación Educativa* n° 32.

YUS, R. (1993). «Las transversales: conocimiento y actitudes». *Cuadernos de Pedagogía* n° 217.

YUS, R. (1994). «¿Educar o enseñar?: el reto de las transversales.» *Aula de Innovación Educativa*, n° 33.

YUS, R. (1995). «Transversalidad y educación global: hacia una escuela nueva para un humanismo planetario.» *Jornadas sobre la Transversalidad*. Vitoria.

1. El contingut d'aquest article està més desenvolupat a PALOS, J.; TRIBO, G. «Principios metodológicos de los Ejes Transversales», a ALVAREZ, M. y BISQUERRA, R. *Manual de orientación y tutoría*. Ed. Pràxis. 1996.

2. En aquesta línia està reflexionant i elaborant materials el grup de treball «Eixos Transversals del Currículum» de l'ICE de la U. de B. (Coord. José Palos). Aquest equip està format per professors de les diferents etapes d'Educació Obligatoria.

CAP DE CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA.

ORIENTACIONS PER ELABORAR UNITATS DIDÀCTIQUES

Aquest document pretén donar una sèrie d'orientacions sobre alguns aspectes que s'haurien de tractar al desenvolupar el tema de la "unitat didàctica" tant a les sessions teòriques com a les pràctiques.

1. Introducció a la Unitat Didàctica

S'ha d'informar o reflexionar sobre:

- La relació de la unitat amb les diferents senyes d'identitat o intencionalitat del centre educatiu, recollides al PEC.
- La relació de la unitat amb el Currículum de l'Àrea de CC.SS, Geografia i Història.
- A quin crèdit correspon la unitat i la relació amb els seus objectius i continguts.
- Els objectius del seminari respecte a la unitat.
- Les possibilitats interdisciplinàries de la unitat.

2. Objectius didàctics de la unitat

S'hauria d'incidir en que:

- S'han de diferenciar entre els objectius específics d'aquesta unitat i els que es plantegen com a consolidació d'altres unitats.
- Els objectius siguin possibles i avaluables. Això vol dir que s'han d'establir en relació a les característiques del grup-classe.
- Els objectius tinguin relació amb els tres tipus de continguts.

3. Continguts de la unitat

S'hauria d'incidir en:

- Diferenciar els tres tipus de continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals.
- Adequació de la seqüenciació (lògica disciplinar i psicològica).
- Màxima concreció dels continguts a desenvolupar.

4. Activitats d'ensenyament/aprenentatge

S'hauria d'incidir en:

- Que les activitats estiguin en funció dels objectius
- Que la seqüència de les activitats segueixi uns criteris.
- La necessitat de reflexionar i planificar el tractament de la diversitat a través de les activitats.

- Que es planifiquin els diferents tipus d'activitats:

Activitats de motivació

Activitats d'avaluació inicial. Sobre aquestes s'hauria de tenir present:

- + diferents tipus i instruments d'avaluació inicial.
- + la possibilitat d'avaluar els coneixements mínims (requisits) necessaris per desenvolupar la unitat i d'avaluar els coneixements i idees prèvies.
- + les utilitats posteriors de l'avaluació inicial.

Activitats formatives o de desenvolupament. Seria convenient reflexionar sobre:

- + els criteris utilitzats per seleccionar i seqüenciar les activitats.
- + tipologia d'activitats que es presenten: de plantejament d'hipòtesi, recerca d'informació, elaboració de conclusions, aplicació i comunicació de coneixements, ..

+ la necessitat de preveure activitats de reforç i d'ampliació.

Activitats d'avaluació. Seria convenient reflexionar sobre:

- + l'adequació dels objectius i continguts que s'avaluen
- + l'adequació dels instruments que es fan servir
- + el paper dels exàmens en el marc de l'avaluació entesa com a un procés
- + utilitat posterior dels resultats de l'avaluació.

5. Materials i recursos

S'hauria d'informar i reflexionar sobre:

- Diferents tipus de materials i recursos que poden utilitzar.
- Materials i recursos més apropiats segons els objectius, continguts, activitats previstes i característiques del grup-classe.
- Aprofitament del recurs i material.
- Disponibilitat dels recursos: seminari, CRP, museus, biblioteques, grup classe com recurs,....

6. Organització de la classe

S'hauria de reflexionar i decidir sobre:

- La millor forma d'agrupar els alumnes durant el desenvolupament de la unitat
- La seqüència del treball de les diferents sessions.
- Els ritmes de treball, la diversitat de ritmes i el seu tractament

7. Temporització de la unitat

S'hauria de reflexionar sobre

- L'adequació el temps previst per les diferents activitats
- La incidència que pot tenir el ritme de treball programat en l'aprenentatge dels alumnes.

8. Avaluació

S'hauria de reflexionar sobre que:

- L'avaluació entesa com a un procés implica la consideració de totes les activitats realitzades com a avaluables.
- L'avaluació entesa com a una eina reguladora comporta que ha de servir per observar i orientar l'alumne sobre les seves dificultats concretes d'aprenentatge.
- L'avaluació del progrés de l'alumnat suposa considerar l'autoavaluació com a un element més d'avaluació i de reflexió sobre els aprenentatges realitzats.
- L'avaluació entesa com a un procés a on s'interrelacionen la diversitat de factors educatius comporta una reflexió i avaluació de la intervenció del professorat i de la planificació inicial de la unitat.

Coordinació.
Adaptació del document
elaborat per l'equip de
Coordinadors de la Trobada de
Professors de Formació Inicial
de CC.SS. G^a i H^a
Curs 1995-96

CAP DE CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1993). *Educación ambiental: principios de enseñanza y aprendizaje. Programa internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA*. Ed. Libros de la Catarata 1993. Madrid
- AA.VV. (1994). *La secuenciación a l'Àrea de Ciències Socials*. Barcelona ICE. UB; ICE. UAB
- AA.VV. (1994) Monografía: El patrimonio histórico-artístico. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, nº2
- AA.VV. (1995): Monografía: Diseño y unidades didácticas. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº4
- AA.VV. (1995): Monografía: La Economía en las Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº5
- AISEMBERG, B. i ALDEROQUI, S. (Comps) (1994): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires/Barcelona. Ed. Paidós.
- ALTAMIRA, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Madrid. Akal.
- BATLLORI, R; CASAS, M. (2000): *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida. Milenio.
- BENEJAM, P. (1996). La Didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº9.
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Ed. ICE/HORSORI. Barcelona
- CALAF, R.; SUÁREZ, M.A.; MENÉNDEZ, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela Primaria y secundaria*. Vilassar de Mar. Oikos-Tau.
- CALAF, R. (2000).: *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Madrid. Síntesis
- CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid. Aprendizaje/Visor.
- COMES, P.; TREPAT, C.A (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. ICE. Universitat de Barcelona/Graó.
- COMMONER, B. (1975/90) *En paz con el planeta*. Col. Drakontón. Ed. Crítica. Barcelona 1992.
- DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J.; CUENCA, J.M. (1999).: *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva. Universidad de Huelva.

- DURANDIN, G. (1995).: *La mentira en la propaganda política y en la publicidad*. Barcelona. Paidós.
- FLORES, T y LÁZARO, M.L. (1991) *Un ejemplo de diseño curricular para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ed.Síntesis. Madrid.
- FRIERA, F.(1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Ed. De la Torre. Madrid.
- GIL, E.;PERIS, T.(1995.: *Interroguem el passat recent. El mètode indagatori en la classe d'Història*. Alzira. Germania.
- GRUP CRONOS (Coord) (1991). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (ESO)*. Salamanca. Amarú.
- ITURRATE, G.; BARDAVIO, A; BOU,N; PÉREZ,X (1996).: *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l'estudi de les societats*. Barcelona. Graó.
- LLOPIS, C.(1987). *Los recursos en una enseñanza renovada de las Ciencias Sociales*. Etapa 12-16 años. Madrid. Ed.Narcea.
- LOVELOCK, J (1992). *Gaia, una ciencia para curar el planeta*. Ed.Integral.
- LUCINI, F.G.(1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Ed.Alauda-Anaya. Madrid
- LUIS, A.(2000) *La enseñanza de la historia hoy*. Sevilla. Díada
- MARTIN, P. i alt. (1993). *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ed.Síntesis. Madrid.
- MARTINEZ, M i PUIG, J.M. (Coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. ICE de la U. de B. Ed.Graó. Barcelona.
- MONTERO, L i VEZ, J.M. (Eds.) (1994). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado V-II*. Ed. Tórculo. Santiago de Compostela.
- OSSANNA, E.O. y altres (1990). *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
- PALOS, J. y TRIBÓ, G.(1996). Com introduir i desenvolupar els eixos transversals a l'Educació Secundaria. *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya*. N°98.
- PALOS, J (1998). *Educar para el futuro: Temas transversales del curriculum*. Ed.Desclée De Brouwer. Bilbao.
- PALOS, J.(Coord.) (2000). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del curriculum*. ICE-Horsori.Barcelona
- PLUCKROSE (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ed.Morata/MEC. Madrid.

PRATS, J.(2001). Recursos de historia en Internet; en AA.VV. *Las ciencias sociales en Internet*. Mérida. Junta Extremadura.

SAEGESSER, F. (1991).: *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid. Visor.

SÁNCHEZ, S.(1995). *¿Y qué es la historia?. Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid. Siglo XXI.

TAYLOR, J.L. (1985) *Guía de simulación y de juegos para la Educación Ambiental. Programa internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA*. Ed. Libros de la Catarata 1993. Madrid.

TRAVE, G. (1998) *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva. Universidad de Huelva.

TREPAT, C.A. i FREIXENET, D. (1993). *Del curriculum als crèdits. El nou ensenyament secundari*. Sèrie Quaderns Ed. Laertes. Barcelona.

TREPAT, C.A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Ed. Graó-ICE de la UB. Barcelona.

TRIBO, G.(Coord.)(2002). *Didàctica amb fonts d'arxius. Llibre d'Actes. Primeres jornades d'Ensenyament-Arxiu*. 5,6 i 7 de setembre ICE de la UB.

ANNEXOS

HISTÒRIA I ENSENYAMENT

LA UTILITZACIÓ DEL VÍDEO AL BATXILLERAT: OCTUBRE, UN EXEMPLE PER A LA HISTÒRIA CONTEMPORÀNIA DE COU

Partint de la creença que la transmissió de determinats continguts és impensable, avui en dia, sense emprar les possibilitats que ens ofereix la imatge, els autors ens proposen un itinerari didàctic per utilitzar el vídeo a la classe d'Història. Ho fan a partir d'un exemple concret: *Octubre*, de S. M. Eisenstein, film que és utilitzat com a instrument didàctic per tal de treballar la Revolució Russa a COU.

Les reflexions que segueixen són el fruit de la nostra experiència a l'aula d'un institut de batxillerat. No som bons coneixedors de l'art cinematogràfic, ni tan sols de les nombroses teories que tracten dels mitjans audio-visuals; som docents que cerquem defugir d'un ensenyament purament abstracte en un món dins del qual la transmissió de determinats continguts sense el suport de la imatge és impensable. La presència diària de la televisió a casa configura els coneixements de tota la societat molt més que la mateixa escola.

Utilitzem el vídeo com a material de treball, de la mateixa manera que fem servir textos, mapes, gràfiques o il·lustracions, en un intent, no sempre reeixit, d'acostar el passat històric a les vivències del nostre alumnat, dotant-lo d'un significat real i assimilable.

La pel·lícula com a font històrica

Quan parlem, avui, de comunicació ens referim indistintament als codis verbals i als

icònics. Aquesta dialèctica ha de ser aprofitada en el nostre missatge didàctic per raó de la seva eficàcia, ja que la utilització/lectura de la imatge ens permet:

- motivar l'alumnat i ajudar-lo a fer l'esforç necessari en l'estudi d'un tema determinat i crear un ambient perceptiu favorable;
 - utilitzar la imatge com un element imprescindible d'informació, per tal de superar les dificultats de verbalitzar o imaginar certs continguts;
 - emprar el missatge visual amb funció explicativa, especialment d'aquells conceptes històrics més abstractes i que, l'associació intel·lectual de les diverses informacions obtingudes mitjançant la imatge poden fer més comprensibles ja que els converteix en realitats aparentment vives i situacions concretes.
- Ens sembla que, el material filmic, de la mateixa manera que els textos històrics, es pot fer servir com a font primària (és el cas notori dels documentals) o bé com a font secundària (és el cas de les pel·lícules de ficció, que poden

tenir la finalitat d'una reconstrucció històrica, o bé poden utilitzar el fons històric de context en una acció narrativa circumstancial).

Tots dos casos plantegen el problema de la manipulació, encara que de manera més subtil els documentals, que semblen oferir informació directa, de primera mà. La informació sobre les mentalitats del productor i/o director i la situació històrica del moment del rodatge ens permetran un estudi crític de la font.

És evident, però, que és difícil trobar pel·lícules adequades. La indústria cinematogràfica utilitza generalment la història com un pretext per crear un espectacle (gènere de romans), o com un element decoratiu que solament serveix de context del tema principal. Només un nombre molt reduït de directors o productors han realitzat pel·lícules on el contingut històric ha estat tractat amb rigor: d'unes podem utilitzar determinades seqüències (carrera de quadrigues de *Ben-Hur*), altres podem utilitzar-les senceres com és el cas d'*Espartac*.

Si hem tingut la sort d'aconseguir un material interessant, ens trobarem tot sovint que la seva durada no s'adapta al temps que dura una classe. La pràctica ens ha demostrat que en una hora tan sols podem treballar uns vint minuts de pel·lícula. En efecte, aquest mètode és lent, ja que presenta dificultats de sincronització entre la imatge i el diàleg. Els alumnes han de veure el vídeo i alhora prendre notes, cosa que ens obliga a procedir per parts. En primer lloc, visualitzar una vegada tot el material sense interrupcions i a continuació repetir, en diferents visualitzacions parcials, els fragments més significatius que es troben lligats a la pauta de treball.

El vídeo, una eina didàctica

El treball del vídeo propicia una sèrie d'activitats, entre les quals volem esmentar la necessitat de dur a terme un treball primari bàsic que consisteix en la captació dels elements més importants de la pel·lícula, especialment aquells que es refereixen a l'observació de la imatge i la seva relació amb el llenguatge verbal. En segon lloc, també estimula la capacitat de treballar al mateix temps diversos materials (els tramesos per la pel·lícula a més dels que facilita el professor: la pauta de treball, l'explicació i la discussió), en definitiva la capacitat de síntesi, que s'expressa preferentment al treball escrit dels alumnes. Finalment, la imatge filmica pot ser una eina bàsica per fomentar una actitud crítica davant del film quant a document històric (fitxa tècnica i artística).

D'acord amb aquests principis emprem el vídeo essencialment per assolir tres possibles «objectius didàctics»:

1) Com a motivació. Passem el material quan iniciem el tema amb l'única finalitat que els alumnes s'apropin al seu contingut. Es fa una sola visualització. El dossier dona només una petita informació que permet una posta en comú a fi de plantejar els punts més importants del tema. Exemples: *La terra de la gran promesa*, *Sense novetat al front*.

2) Com a síntesi cloenda. Passem el vídeo després d'haver estudiat el tema. El dossier, a més a més de facilitar informació, obliga a fer un treball de síntesi escrit. Després d'una visualització inicial, repetim les seqüències més impor-



tants. Exemple: *Queimada o Els camarades*.

3) Com a eix de treball. Realitzem el tema o una part del tema utilitzant el material fílmic de fil conductor. Aquesta és l'opció més complexa ja que obliga a dur a terme una sèrie de treballs mentre es projecta la pel·lícula. Són necessàries unes quantes sessions; la complexitat rau en el fet que s'han d'utilitzar i sintetitzar fonts diverses (visuals, escrites, etc.). Es demana una redacció sobre el tema amb l'ajut d'una pauta que recull els aspectes més significatius. Exemple: *Octubre i Hitler* («Hombres de nuestro tiempo» Granada TV). El vídeo ha d'anar acompanyat d'un dossier que serveixi de pauta de treball per a l'alumnat. El dossier comprèn: la fitxa tècnica i altres informacions sobre la pel·lícula o el documental; una pauta ordenada de les seqüències que faciliti la tasca de recollir la informació oferida; material complementari sobre el tema: mapes, textos, il·lustracions, etc.; qüestions orientatives per treballar el tema.

La confecció del dossier és una feina delicada, ja que un dossier massa llarg o complex pot portar el cansament de l'alumnat, especialment en els vídeos emprats com a eix d'un tema.

Un exemple de pel·lícula utilitzada com a eix de treball: Octubre

Proposem com a exemple la pel·lícula *Octubre* que ens permet treballar el tema de la Revolució Russa de 1917. El dossier de treball que repartim a l'alumnat conté tots els materials necessaris per dur a terme l'estudi històric-crític del film i del tema. Per aquesta raó, la pauta de les seqüències de la pel·lícula ha de recollir els esdeveniments més significatius del procés revolucionari de forma detallada i alhora concreta. Aquesta tasca no és difícil, atès el caràcter didàctic amb què Eisenstein va concebre *Octubre*. Els textos i mapes que intercalem, tenen la funció d'ampliar alguns aspectes i/o omplir alguns buits.

Per tal d'ajudar els alumnes a situar-se, el dossier inclou una breu informació cronològica sobre la Revolució Russa (*Atlas de Historia Universal y de España*, Ed. Vicens Vives, Vol. II, pàg. 192). És important llegir-la abans de començar la visualització de la pel·lícula i utilitzar-la tantes vegades com calgui al llarg del treball. Així mateix, és necessari un vocabulari que reculli els principals personatges, institucions i llocs que surten al film, a fi que l'alumnat disposi de tots els elements d'identificació del material.

En el cas d'*Octubre*, la informació sobre el director i la seva concepció del cinema esdevenen imprescindibles per analitzar tant el contingut com la forma de la pel·lícula. La utilització per part d'Eisenstein d'elements estètics nous, que partint de la imatge i del muntatge, susciten la comprensió d'una sèrie d'idees, ens obliga a fer una reflexió sobre aquests elements.

Com hem indicat abans, el sistema de treball és lent. El ritme que proposem, comprèn

nou sessions. La primera i la segona serveixen per fer la presentació inicial i visualitzar tota la pel·lícula. Necessitem les sis sessions següents per treballar cada seqüència amb els textos i mapes corresponents. L'última sessió la dediquem a fer una crítica històrico-tècnica d'*Octubre*.

Els alumnes han de presentar, dins d'un temps prudencial, normalment una setmana, una síntesi del treball que han realitzat. Fem dos tipus d'avaluació; una nota sobre el treball presentat i/o afegim qüestions que fan referència a la pel·lícula a la prova tradicional. ◀

Antonia del Baño Caesar
Joan Roig Obiol
Catedràtics de Geografia i Història a l'IB Menéndez Pelayo de Barcelona.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

P
R
O
G
R
A
M
A
C
I
Ó
N

Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura

152	enero	Antonio Fernández Alba / Arquitectura
153	febrero	El simbolismo y la Escuela de Eranos
154-155	marzo-abril	Literatura fantástica
156	mayo	Psicología Social Latinoamericana
157	junio	Cesáreo Rodríguez-Aguilera
158-159	julio-agosto	Ramón del Valle-Inclán / Literatura
160	septiembre	Octavi Fullat / Pedagogía
161	octubre	Alfredo Fierro / Filosofía
162	noviembre	Manuel Ballesteros Gaibrois / Antropología
163	diciembre	Miguel Delibes / Premio Cervantes 1993

Número extraordinario

6	(nueva ed.)	Pablo Picasso/Arte
---	-------------	--------------------

Documentos A. Genealogía Científica de la Cultura

7	1.º semestre	Séneca
8	2.º semestre	Poesía femenina de postguerra

Suplementos. Materiales de Trabajo Intelectual

42	El simbolismo y la Escuela de Eranos
43	Geografía Humana
44	Antonio Sánchez Barbudo
45	Jorge de Sena
46	Racionalidad y Ciencias Sociales (H. Zeman)
47	Psicología Social Latinoamericana

 EDITORIAL DEL HOMBRE

C o m

es comenta un film des del punt de vista històric

El cine és també una bona eina per adquirir coneixements. Per tal d'evitar el perill de fer una *història excessivament oficial* mitjançant l'ús exclusiu de fonts escrites, hi ha un interès creixent cap a d'altres fonts com ara la tradició oral, les arts, les tradicions populars i el folklore, entre les quals el cine gaudeix d'una posició privilegiada. Finalment hauríem d'afegir un altre factor que el cine ens proporciona a l'hora de comprendre els fenòmens històrics, tot i la seva complexitat: *una nova visió de la història* on tinguin cabuda els sentiments, les intencions i la imaginació, elements que han estat força sovint bandejats per la història tradicional.

Proposem, doncs, un model de comentari que, sense exigir grans coneixements del «llenguatge cinematogràfic», ens permeti de fer una lectura aprofundida del film.

1 Identificació del film

a) *Fitxa tècnica*. Has d'omplir una fitxa que inclogui les dades més importants de la pel·lícula, com ara el títol original i la traducció comercial, el director, el guionista, el productor i la durada del film, com també el nom dels personatges fonamentals i dels actors que els interpreten.

b) *Gènere cinematogràfic a què pertany*. Tot i que avui dia la majoria de films barregen els diferents gèneres, no et serà difícil identificar el gènere dominant, ni trobar algunes interferències amb d'altres, tenint en compte els més habituals:

històric
ciència ficció
western
documental
suspens i terror
cine negre
comèdia
religiós

c) *El director i el seu entorn*.

— No cal que facis una biografia de l'autor sinó, més aviat, que en destaquis alguns trets peculiars (temes habituals, tarannà) i realitzis una llista dels seus films més importants (*filmografia*).

— Un factor determinant per comprendre una pel·lícula és descobrir el món en què es mou l'autor, la seva posició social i econòmica, i l'evolució de la seva ideologia en relació al film que comentes.

— La *intencionalitat* de l'autor, és a dir, tot allò que pretén comunicar, ha de ser també considerat. Les possibilitats són diverses, des de simplement divertir i guanyar diners fins a recuperar la importància d'un fet històric o la personalitat i la història d'un poble.

ANNEX 2

2 Estructura del film

a) *Tema*. Has de tractar de resumir en una sola frase la idea central del film, tot seguint el model aplicat en comentar un llibre o una novel·la.

b) *Esquema argumental*. Cal que facis una reconstrucció argumental de la pel·lícula només en línies generals. Un mètode adient és fer una llista de blocs d'escenes (seqüències) descrites amb brevetat i numerades (amb quinze o vint ja n'hi hauria prou).

c) *Fil conductor*. Generalment la narració s'articula al voltant d'un fet central sobre el qual gira tot l'argument de la pel·lícula: un viatge, la vida d'un personatge, una nissaga familiar o la història de tot un poble.

d) *Utilització del temps*. Ja saps que el cine permet la modificació del temps de diferents maneres per tal d'acomodar el relat a la durada real d'una pel·lícula. Sense aprofundir gaire en aquests recursos formals, has de comentar els aspectes següents:

— Assenyala els esdeveniments històrics més importants que apareixen a la pel·lícula i situa'ls a la seva època.

— De quina manera se suggereix el pas del temps (canvi de fulls del calendari, transformació de la vegetació, tasques agrícoles diverses, envelliment dels personatges).

— Quins fets han estat *eliminats* que tu valores com a importants (entrevista, batalla, tractat, vaga, etc.) per entendre un moment històric determinat, i quins *critèris* haurà utilitzat l'autor per ometre'ls.

— Per contra, creus que per necessitats de dramatització i d'arribar al gran públic s'*insisteix en aspectes que consideres irrelevants* en un context determinat (conflictes d'amor, protagonisme dels actors).

e) *Creació de l'espai físic*. El lloc on es mouen els personatges i es desenvolupa l'acció d'un film constitueix un escenari del qual podràs treure un gran profit si poses l'atenció que cal. Aquest espai adquireix, al gènere històric, una importància fonamental, per la qual cosa hauràs de tenir en compte els punts següents:

— *Identificar els llocs* on es desenvolupa l'acció a partir del paisatge, l'urbanisme, les vies de comunicació, les característiques morfològiques del terreny, la vegetació, etc. Has de fer constar si els llocs són reals o fantàstics.

— Comentar els encerts o errors en la creació del *paisatge urbà* (carrers, cases, fàbriques, botigues...), i el *paisatge rural* (cultius i explotació de la terra, hàbitat, tipus de boscos i vegetació, pastures...).

— Valorar tot un seguit d'elements que configuren l'*ambient adequat* que envolta els personatges com ara el disseny del vestuari, el mobiliari, els decorats (*atrezzo*), com també estris, maquinària, armament, invents, etc.

— *Música i efectes especials*. Quina és la utilització de la banda sonora i com aquesta reforça l'acció.

3 Anàlisi interna

a) *Identificació dels personatges* que surten a la pel·lícula i recollida d'informació per tal de contrastar els elements que pertanyin a la ficció i els que tu creus que es corresponen amb els fets reals (relació amb els esdeveniments, causes del seu comportament, valors en què creuen).

— Distinció entre el tractament que es fa de la *dona* i de l'*home* aplicant-los un seguit de qualitats: obediència, fidelitat, prudència, valor, solidaritat, responsabilitat, etc.

— Contrastar aquests personatges amb la idea que tu tenies abans i opinar si es corresponen a com van ser en realitat.

b) *Classes, grups socials, estaments*. No et resultarà difícil d'analitzar aquest apartat si consideres els punts següents:

— Quines classes socials apareixen al film i quins elements has utilitzat per identificar-les? Què fan fonamentalment?

— Quin paper tenen en el desenvolupament dels fets? N'estàs d'acord?

— Quin tipus de relació s'estableix entre els diferents grups socials? Si aquesta relació és conflictiva, assenyalan les causes (ideològiques, econòmiques, etc.).

c) *Institucions*. Comentari sobre les institucions bàsiques mitjançant les quals es regeix una societat (Govern, Justícia, Parlament, Exèrcit...) semblant al que has fet amb els grups socials.

d) *Entorn històric que palesa el film*. Comentari sobre el moment polític, econòmic i social que mostra el film. Comentari quin sistema de valors es defensa o es critica i quina és la posició del director respecte als efectes narrats.

4 Lectura i valoració del film

a) *Lectura*. Des d'un punt de vista més personal hauries de considerar què et *suggereix* la pel·lícula, què hi descobreixes, per damunt del que l'autor hi hagi volgut comunicar, atès que de vegades un film té un missatge obert que permet diferents interpretacions.

b) *Valoració global*. Es tractaria que valoressis l'interès general que pot tenir la pel·lícula a partir de les virtuts i defectes agafats en conjunt. Per tal d'ajudar-te, t'exposem alguns dels defectes més comuns que es donen en el gènere històric:

— Concepció mecanicista, simple o espectacular de la història.

— Reconstrucció històrica amb criteris d'una altra època.

— Descontextualització dels fets.

— Reducció de la història a aventures de personatges ideals.

ANNEX 3

ESQUEMA PER L'ANÀLISI I COMENTARI D'OBRES D'ART

Introducció:

Tractant-se d'un esquema general, l'alumne haurà d'aplicar-lo a cada obra en concret. En primer lloc, s'haurà de comprovar que segons es tracti d'una obra d'arquitectura, escultura o pintura caldrà ampliar o reduir l'esquema general. Aquest esquema només s'utilitzarà com a base per aprendre a analitzar i comentar una obra d'art. No s'ha de considerar tampoc com a quelcom rígid o tancat.

Esquema general:

Qualsevol que sigui l'obra d'art, objecte de comentari, cal tenir present els següents punts o aspectes fonamentals:

- A. Observació detinguda de l'obra.
- B. Descripció dels elements de l'obra:
 - tècnics
 - temàtics
 - formals i compositius
 - característiques significatives
- C. Estil de l'obra i la seva localització cronològica
- D. Connexions de l'obra dins de l'evolució de l'autor i el marc històrico-geogràfic

Cal tenir en compte que en l'anàlisi i en la descripció de l'obra s'ha d'utilitzar un vocabulari adequat i una terminologia correcta.

Analitzar i comentar no significa endevinar qui és l'autor de l'obra o el seu títol, sinó descriure correctament allò que s'observa, captar el seu estil i raonar les conclusions que ens portarà l'anàlisi de l'obra.

Situar l'obra en el marc històric en que es va realitzar i establir connexions entre el marc històrico-geogràfic i aquesta. Si a més a més es pot identificar l'autor i el títol s'haurà acabat el comentari, però això no és prioritari.

Aquest esquema general s'ha d'aplicar en obres d'art en concret. A continuació es descriuen els esquemes de comentari pel que fa a la pintura, escultura i arquitectura.

Comentari d'una arquitectura

- A. Observació detinguda de l'obra i classificació de l'obra:

- religiosa, civil, militar, etc.
- nom de l'obra
- autor de l'obra
- estil i època al qual pertany, país, escola i localització temporal.

Observació: S'han d'identificar les característiques generals d'estils a què pertany l'obra en concret. És més important considerar a qui podria pertànyer l'obra per les característiques generals que presenta que no pas una identificació exacta de l'autor.

- B. Descripció de l'edifici:

1) Elements tècnics:

- materials de construcció: maó, fusta, formigó, vidre, acer, pedra, marbre...
- elements de suport: continus (mur), discontinus (pilars, columnes, pilastres, contraforts, mènsula).
- elements sostinguts i sistema de coberta (amb llinda, volta de mig punt, ogival, cúpula...).
- elements decoratius: capitells (ordres clàssics), gàrgoles, acroteris, timpans, etc.
- il·luminació.
- funció de l'edifici.

2) Elements volumètrics:

- elements funcionals amb qualitat estètica pròpia.
- elements arquitectònics no funcionals (però no decoratius) amb qualitat estètica pròpia.

3) Tractament del mur:

- acoblament de materials.
- sentit de color.
- escultura.
- frescos.
- mosaics i altres elements decoratius.

4) Espai interior:

- representació abstracta (descripció i classificació de la planta -basilical, de creu grega, de creu llatina, etc.-, secció, aixecat)
- espai estàtic i dinàmic, segons la diferent visualització.

5) Espais exterior o urbanístic:

- integració en el conjunt (funció del paisatge)
- funció de l'obra en el seu entorn
- escala (en relació amb el conjunt urbanístic)

C. Context històric i significat de l'obra:

- com es reflecteix l'època històrica en l'edifici (es pot fixar amb diferents aspectes: materials, elements constructius, funció, etc.)
- significat de l'obra en el corpus de l'autor: aportacions i innovacions.
- lligams amb obres anteriors i influències posteriors.

Comentari d'una escultura

A. Observació detinguda i classificació de l'obra:

1) Observació:

- tal i com està concebuda per a ser contemplada (de front, de diferents punts...)

2) Classificació:

- nom de l'obra.
- autor de l'obra.
- estil/època i any.
- mesures.
- estat de conservació actual.
- emplaçament actual (museu, ciutat, poble,...)

B. Descripció de l'obra escultòrica:

1) Elements tècnics:

- materials: fang, fusta, marbre, ivori, bronze, etc.
- tècniques (talla, modelat, encolat i soldadura) i acabat, textura.

2) Elements formals:

- aspectes temàtics: religió, mitològic, històric, polític, etc.
- característiques de la composició: proporció (monumental, reduïdes, etc.), perspectiva (superfície o espacial), frontalitat, equilibri de masses (en els grups escultòrics), disposició de les figures (eixos de simetria), volum i espai (continu, discontinu, massís).
- característiques cromàtiques: estètica de la llum, del color i valors simbòlics d'ambdós.
- formes de volum: relleu (alt, baix o negatiu), exempta, bust, equestre, orant, jacent, sedent, embalum rodó, etc.

C. Context històric i significat de l'obra:

- moment que va ser concebuda, per quines raons es va esculpir, circumstàncies i esdeveniments...
- societat i clientela.
- ideologia.
- innovacions, influències i aportacions.
- l'obra dins de l'evolució del corpus de l'autor.

Comentari d'una pintura

A. Observació detinguda i classificació de l'obra:

- nom del pintor.
- títol de l'obra.
- mesures.
- estil/època i any.
- país i escola.
- estat de conservació actual.
- emplaçament actual (museu, col·lecció privada, etc.).

B. Descripció de l'obra:

1) Elements tècnics:

- materials: pigments, tessel·les, vidre, fusta...
- tècniques i acabats: pintura a l'oli, al fresc, al tremp, aquarel·la, etc.

2) Elements formals:

- aspectes temàtics: aspectes del tema que capta el pintor.
- el valor de la temàtica dins l'obra.
- temes: paisatge, religiós, profà, històric, mitològic, retrat, natura morta, etc.
- característiques de la composició: perspectiva (focal, aèria, lineal, espacial). Equilibri de masses: disposició de les figures, eixos, triangle, diagonal...
- característiques cromàtiques: estètica de la llum (tenebrisme, lluminositat...), estètica del color (per si mateix) i valors expressius d'ambdós (tristesa i alegria). Valors simbòlics (la llum com a símbol del que no és representable). Característiques del traç o dibuix.

3) Elements de suport:

- tela, fusta, metall, vidre, ivori, etc.

C. Context històric i significació de l'obra:

- temps i espai.
- valors socio-funcionals: religiosos, cortesans, burgesos, propagandístics, etc.
- motivacions ideològiques.
- relació de la pintura amb l'època històrica i explicar com es reflecteix en el quadre.
- l'obra dins de l'evolució del corpus de l'autor.
- innovacions, influències i aportacions.

Comentari de "LA GIOCONDA"

Descripció de l'obra:

"La Gioconda" és el nom del suposat retrat de Maddona Lisa, esposa de Francesco de Giocondo, ciutadà florentí. En aquest quadre es representa una figura femenina, de mig bust, que apareix asseguda en una cadira emmarcada per un paisatge d'arbres i muntanyes.

Elements formals:

Es tracta d'una pintura a l'oli sobre taula (de 77 x 53 cm.) i fou emprada com a tècnica pictòrica l'"esfumato" consistent en una gradació de la llum i de l'ombra per donar més volum; la línia del dibuix perd força i queda desfigurada amb el joc dels contrastos. Però el volum també s'aconsegueix per la posició dels braços que apareixen davant del bust la qual cosa provoca a l'observador la sensació d'allunyament del cos tot produint l'efecte de distància.

La concepció pictòrica de la Gioconda trenca amb la tradició figurativa precedent, adscrita al model jeràrquic aristotèlic, superant la idea de la perspectiva amb el contrast suau de llums i d'ombres que graduats cromàticament proporcionen a l'obra una profunditat natural. La composició del quadre, on la figura femenina domina tota l'escena, és concebuda de manera triangular.

Tema:

La representació de la figura humana esdevindrà un dels temes fonamentals en el Renaixement, tendència que donarà pas a la producció de nombrosos retrats, on la fisonomia cobrarà un interès especial idealitzant de vegades el mateix model, com és el cas de la Gioconda.

Llum i color:

La difuminació dels colors aconsegueix que l'obra perdi tot sentit de límit i emmarcament, fins al punt que el suport de fusta queda anul·lat en la seva consistència. Des del lloc de l'observador, sembla que aquest es trobi davant d'una "finestra oberta" que deixa traslluir per un vel de gasa que cobreix tot el quadre la figura i el seu entorn. La Gioconda queda envoltada d'una aura misteriosa i enigmàtica que es plasma en el rictus de la boca i en l'expressió dels ulls. La representació poc precisa del rostre de la figura dona pas a especulacions entorn de les emocions que sembla manifestar (de tristesa, amargor, resignació per uns o d'hilaritat continguda, d'ironia i picardia per altres).

Estil i localització cronològica:

Els trets abans esmentats són característiques comunes a la major part dels pintors de l'escola florentina com, per exemple, contrast del clarobscur, escenes difuminades, sentit de la distància i profunditat naturals, importància del dibuix, etc.

La Gioconda fou pintat per Leonardo da Vinci entre els anys 1502-1506, durant el seu període florentí. Leonardo (Toscana, 1452- Amboise, 1519) fou el prototipus de l'home universal de Renaixement: pintor, escultor, arquitecte, enginyer, inventor, etc.; home dotat tant per les ciències com per les arts. Viatjà per tot Itàlia; les seves obres de pintura més famoses corresponen a l'etapa milanesa. Actualment, La Gioconda es troba al Museu del Louvre (París), encara que existeixen diverses còpies en altres museus (com la del Museu del Prado).

Marc històrico-cultural:

El període florentí de Leonardo (entre el 1502 i el 1506) coincideix amb la desaparició de Savonarola, l'enfortiment de la República amb l'elecció d'un nou gonfalonier, qui fou obligat pel papa, passat un temps, a admetre el retorn dels Medici. Durant aquesta etapa, Leonardo estarà al servei de la família de Cèsar Borgia.

"Comentari de "LA MARE DE DÉU DE LES ROQUES"

Descripció de l'obra:

En aquesta pintura de tipus religiós apareixen representades les figures de la Verge Maria en una actitud protectora sobre Sant Joan Baptista, situat pietosament de genolls a la seva dreta, i sobre el Nen Jesús protegit per la presència d'un àngel, ambdós col·locats a l'esquerra. Un conjunt de roques envolten les figures principals.

Elements formals:

Es tracta d'una pintura a l'oli sobre taula (de 1,99m x 1,22m). La tècnica pictòrica emprada és la de l'"esfumato" molt adient per dotar el dibuix d'un efecte difuminat.

La idea de distància i de profunditat, característiques de l'estil de Leonardo, queden establertes pel contrast d'ombres i de llums. La típica composició triangular de la qual fa ús l'artista en moltes de les seves obres es torna a repetir en aquesta: el cap de la Verge al vèrtex i les figures dels nens i de l'àngel marcant els límits compositius.

Tema:

La representació de la Verge amb el Nen Jesús i Sant Joan és un dels temes religiosos més usuals entre els pintors del Renaixement i el de més predilecció a l'hora de pintar dintre del temari de la iconografia cristiana (Boticelli, el mateix Leonardo...).

Llum i color:

Les roques en els fons del quadre tot emmarcant el grup de figures humanes proporcionen un matís romàntic a l'escena, on la llum que penetra per les ranures del fons és l'element cabdal per ressaltar suaument les cares. El joc de contrastos del clarobscur en una gradació cromàtica és el que dóna volum i un aire misteriós a les figures.

Estil i localització:

L'estil emprat en aquesta pintura és el mateix que Leonardo utilitza a La Gioconda: proporcions decreixents, gradació dels colors i sentit de la distància i de la profunditat. La difuminació dels objectes és essencial per controlar les mesures i les distàncies, encara que la composició total està en funció de la percepció graduada.

Aquesta pintura fou realitzada per Leonardo entre els anys 1483 i 1493, durant la seva etapa milanesa. Actualment es troba al Museu del Louvre (París); va fer una còpia el 1506, ubicada actualment a la National Gallery (Londres).

Marc històrico-cultural:

Leonardo va a Milà l'any 1482, a la cort dels Sforza, pel que sembla fou enviat per Lorenzo de Medici. Allà Ludovico el Moro s'aprofitarà del seu talent i del seu geni com a arquitecte, pintor... i també com a organitzador de festes i entreteniments.

FONT: L. B. FORT PUIS

Introducció:

L'actual barri de la Ribera era, a l'època medieval, on s'aplegaven les classes urbanes més actives, els ciutadans dedicats al comerç i els homes de mar. Serien ells qui impulsarien la Corona a obrir noves vies de conquesta per als vaixells catalans. Al s. XIII i començament del XIV els catalans havien assolit un important imperi per via de l'expansió marítima cap a Orient. Conseqüentment, aquell barri es convertiria en el nucli més pròsper i viu de la ciutat. Els homes més acabats i prestigiosos vivien al barri. Els diners corrien i, conseqüència de l'apoteosi econòmic, els habitants decidiren de construir una església digna que presidís el nucli i, a la vegada, fos símbol de l'imperi marítim català. El crí de "Santa Maria" havia estat un dels crí de guerra dels soldats i mariners catalans. Invocant-lo s'havia arrasat i saquejat el Mediterrani de punta a punta. Els conqueridors volien aixecar un monument a llur patrona. Al mateix any que Alfons el Benigne tornava victoriós de la conquesta de Sardenya (1329), començava la construcció de l'església que finiria cinquanta-cinc anys després. És per això que és molt uniforme i pràcticament no té interferències d'altres estils.

Ens trobem, doncs, enfront el nucli de la que va ésser la nova capital, la dels creadors d'un imperialisme de mercaders i naviliers.

L'església de Santa Maria del Mar, anomenada inicialment Santa Maria de les Arenes, és esmentada per primer cop l'any 998. Situada vora del mar, era la parròquia del que després seria el barri d'armadors, mercaders i bastaixos de la Ribera. La importància que prengué aquest barri als segles XII i XIV, gràcies al desenvolupament econòmic i comercial de la ciutat, es traduí en la urbanització del carrer de Montcada com a centre de la nova aristocràcia mercantil, i facilità l'erecció d'un nou temple, anomenat-la «catedral del mar». En efecte, si la catedral era el centre de l'antiga ciutat comtal, l'església de Santa Maria ho fou de la nova ciutat, la dels creadors d'un imperi de mercaders i armadors estès per la Mediterrània.

L'obra de la nova església, un dels més significatius temples gòtics catalans i l'únic que fou completament acabat a l'època, fou començada el 1329 pels mestres d'obres Berenguer de Montagut i Ramon Despuig. El primer treballava el 1322 en l'obra del convent del Carme i de l'església de Santa Maria de l'Alba, les dues construccions a Manresa, i sembla que col·laborà en la part de la seu de Mallorca anterior al 1346. El 1381 era mestre de l'obra de Santa Maria Guillem Metge, i el 1383 es col·locà la darrera pedra. Posteriorment, foren acabats els dos campanars que flanquegen la façana: el de ponent (1496) a càrrec de Pere Oliva, i el de llevant (1902).

Santa Maria del Mar resumeix les característiques essencials del gòtic català: formes estàtiques, espai centrat, predomini de la massa sobre el buit, horizontalitat acusada, valoració del pla tractat amb una gran sobrietat, cobertes planes i genuïnes torres octogonals acabades en terrat. En l'interior, adopta l'estructura anomenada de saló, amb tres naus de gran alçada, gairebé igual, que resulta tan diferent de la disposició de les esglésies franceses i europees en general. La nau central és dividida en quatre trams quadrats, de 13m de llum, i les laterals en trams de mig quadrat, de 6,5m. L'absis té deambulatori amb nou capelles radials: al darrera hi ha adossada la capella del Santíssim, obra neoclàssica feta entre 1833 i 1839 per Francesc Vila.

Els suports, constituïts per pilars octogonals d'una gran esveltesa, tenen 18m d'alçada i resten separats els uns dels altres, en tots sentits, per 13m, llum no superada per cap altra construcció medieval. Els contraforts dels murals laterals donen lloc a petites capelles laterals, tres per tram. En un segon nivell, i fins a l'alçada de les naus, els contraforts es mostren externament, però sense cap mena d'arc botarell.

La façana, flanquejada per dues torres octogonals, és centrada per la portada, amb gablet i les imatges de Sant Pere i Sant Pau. Al timpà hi ha la imatge del Salvador entre la Mare de Déu i Sant Joan. La rosassa, que centra la part alta del mur, fou destruïda pel terratrèmol del 1428 i refeta en estil gòtic flamíger a finals del segle XV. L'església té dues portes laterals, als costats nord i sud, i una altra a l'absis, bastida el 1542 per Bernat Salvador encara en estil gòtic. Totes tres són de factura senzilla, amb arquivoltes en degradació o llinda.

La decoració interior, malmesa durant el setge de 1714, desaparegué definitivament arran de l'incendi que patí el 1936, el qual va destruir el retaule barroc (1771-83) i el presbiteri de finals del segle XVIII. La restauració empresa després de la Guerra Civil finalitzà el 1967, amb la construcció del nou presbiteri al damunt de la cripta. Al presbiteri hi ha la tomba, amb una gran figura jacent, del rei Pere IV, el Conestable de Portugal, que hi fou enterrat el 1466. La major part dels vitralls que es conserven són del segle XV, tot i que n'hi ha de posteriors. La Generalitat de Catalunya n'ha restaurat darrerament les claus de volta, danyades el 1714, i ha endegat obres de restauració de les cobertes.

Activitats:

1. Descripció de l'edifici:

1.1. Interior:

Entreu a Santa Maria per la porta del darrera (passeig del Born)....

- a) Fixeu-vos en la disposició interior de les capelles. ¿Entremig de què estan col·locades?*
- b) Retratureu, si tens prou llum, o feu un esquema del deambulatori.*
- c) Per què té la Verge de l'altar major als seus peus un vaixell? De quina època és? De quin tipus?*
- d) Fixeu-vos en els vitralls, alguns són del s. XV, comenteu els que us agradin, expliqueu el paper dels vitralls a l'arquitectura gòtica.*
- e) Busqueu una columna, dibuixeu-la amb el capitell i la base.*
- f) Busqueu les claus de volta, algunes estan pintades, i expliqueu el que us sembli que representen.*
- g) Comenteu la impressió que t'ha fet veure un volum d'espai tan alt i tan gran en una obra tan antiga. Feu una foto i comenta si es majestuós, elegant o ensopit? Per què?*
- h) Elements decoratius. Reproduïu els més freqüents.*
- i) Tipus de coberta. Feu-ne una descripció.*

1.2. Exterior:

LA FAÇANA. *Observeu la façana principal i describiu-la tenint en compte allò que veus:*

- a) Describiu l'estructura: porta, arquivoltes, rosetó, torres.*
- b) Feu una fotografia exterior en què almenys surtin dos contraforts i una capella.*
- c) Retratureu o dibuixeu un arc gòtic representatiu.*
- d) Un cop a casa, busqueu informació d'aquest edifici.*
- e) Enfront de l'església trobareu una font gòtica, retratureu-la de manera que es vegin els escuts heràldics, explica quins escuts són.*
- f) Arribeu-vos al carrer de Montcada i feu una foto d'aquest carrer, ca va ser a l'època medieval el dels homes rics de Barcelona.*
- g) Passegeu pel carrer de Montcada i busqueu una casa senyorial que mostri el poder de la burgesia de Barcelona.*
- h) Doneu una volta per aquest barri i busqueu carrers amb noms d'oficis.*

Font: I.B. FORJ PIUS.

EL JARDÍ DE L'AMOR

1. Fitxa tècnica

Nom de l'obra: «El Jardí de l'Amor». Aquesta obra fou coneguda també amb els noms de «Conversa a la moda», «el Sarau», «l'Escola d'Amor», «el Jardí de les Gràcies».

Autor: Peter Paulus Rubens que neix a Siegen (Westfàlia) el 1577 i mor a Anvers l'any 1640. És el pintor més important de l'escola flamenca barroca. Es va formar a Anvers en el cercle dels pintors d'influència italiana. L'any 1660 va viatjar a Itàlia on va conèixer directament l'obra dels grans genis del Renaixement i del primer Barroc; posteriorment viatja a Espanya on entra a la cort de Felip III i, més tard, a la de Felip IV on va fer amistat amb Velázquez. A més de pintor, va ser diplomàtic i cortesà al servei dels ducs de Màntua i després dels Àustries espanyols. Com a pintor, Rubens assimila l'equilibri compositiu de Rafael i de Leonardo, la grandiositat de les figures humanes i la monumentalitat de Miquel Àngel, el sentit del color i el càlid cromatisme de Tizià i l'escola veneciana, i els jocs de llum de Caravaggio; però tot i així no és un pintor eclèctic sinó que crea un estil personal ple de vida, de moviment, de color i de formes exuberants. La seva activitat va ser extraordinària, es conserven al voltant de tres mil quadres en els quals va intervenir directament. Conrea diverses gèneres: pinta temes religiosos, històrics, mitològics i costumistes, com també retrats i paisatges. El seu taller va ser l'escola on es formaren els principals pintors flamencs de la següent generació.

Ubicació: Museu de Prado, Madrid.

Data: Fou realitzada entre els anys 1632 i 1634/1638?

Mesures: Oli sobre llenç d'1,98 m. x 2,83 m.

Estil i època: Quadre de costums que correspon a l'època de maduresa de l'autor. Es tracta d'una pintura flamenca i d'estil barroc.

2. Tema:

Significat de l'obra.

En aquesta obra Rubens combina un tema tradicional del Nord amb la mitologia clàssica de Tizià creant una atmosfera en què mite i realitat es fusionen. Es tracta d'una al·legoria sobre l'amor conjugal i un homenatge cortesà i sensual a la seva esposa. Sembla il·lustrar una festa galant i amorosa, pròpia de l'època, celebrada en un jardí on apareix Rubens amb els seus amics; el jardí és flanquejat pel pòrtic d'una casa, que és la transposició idealitzada del jardí de la seva casa d'Anvers. El personatge dret de l'esquerra és el mateix Rubens que abraça la seva esposa, Helena.

Descripció de l'obra:

L'escena està composta per un grup de figures emmarcat per un paisatge idíl·lic i en un entorn arquitectònic format de ruïnes clàssiques, on podem veure uns atlants, en funció d'element arquitectònic, i diverses fonts, una de les quals mostra un grup escultòric basat en la mitologia grega, l'al·legoria de les tres gràcies, ja tractada per Rubens en pintures anteriors. En aquest quadre Rubens sembla donar més importància al paisatge, a l'entorn físic, mentre que els personatges es fan més petits. L'obra té una sensualitat matitzada per una atmosfera difosa i càlida i per unes actituds galants però tranquil·les, que contrasten amb el moviment i la sensualitat més desembocada d'altres obres com la Dansa dels aldeans.

El quadre és un homenatge a Helena Fourment. A l'esquerra del quadre apareix Rubens abraçat a la seva dona Helena Fourment, les faccions de la qual apareixen més o menys transformades en totes les figures femenines. El grup central ha estat interpretat de diverses maneres. En altres versions del mateix quadre, la composició lleugerament diferent deixa clar que es tracta del càstig de Cupido, a qui una dama colpeja amb el seu ventall, però la versió del Prado és més ambigua. Un grup de corpulents bel·leses femenines de formes sensuais i arrodonides contrasta fortament amb les carns en tons nacrats de les dones i dels àngels, vestides a la moda amb seda setinada que expressen l'alegria de viure. Rubens amaga en aquest quadre la carnositat dels cossos nus sota vestits sumptuosos de cortesanes del segle XVII. L'al·legoria i la vida real es barregen amb els meravellosos i rics vestits de tons càlids entre els quals destaca el vestit blanc. El vestit vermell de l'home remata el moviment i els ritmes de línies corbes, curtes i ràpides que van d'esquerra a dreta que modelen uns cossos vius i enèrgics i afavoreixen la torsió de les figures. Les parelles situades en l'escalinata junt amb la font de la dreta completen el triangle compositiu. Sobre la font apareix representada Juno, deessa protectora del matrimoni i sembla una dona de veritat, que prem els seus pits, malgrat que d'ells no brolla llet sinó aigua. Alguns amoretos nus i alats volen amb símbols amorosos (les sagetes, les flors del plaer, la torxa d'Himeneu, els coloms de la fecunditat i el jou del matrimoni), mentre altres animen les parelles a unir-se sentimentalment mitjançant paraules d'amor i no a través de l'atracció física.

3. Elements formals:

En aquesta composició podem trobar tres característiques fonamentals del seu estil: la gamma de colors, majoritàriament càlids, el moviment i l'abundància de la forma. Es tracta d'una composició oberta i lliure que s'organitza al voltant de múltiples línies obliqües i en diagonal que s'obren cap a l'infinit.

La tècnica emprada en aquesta obra ens mostra la plenitud del seu estil madur, de pinzellada solta i vibrant, arriscada i plena de vida. Una densa atmosfera daurada inunda l'escena unificant el color que genera una harmonia cromàtica aconseguida mitjançant l'ús de tons càlids i freds. Un cop més recull el pintor l'herència de Tizià. Una llum càlida, que recorre el quadre d'esquerra a dreta, il·lumina tota l'escena creant el cromatisme característic de Rubens. Hi observem una gamma variada de tons aplicada amb una pinzellada discontinua i solta que confereix gran brillantor a l'obra.

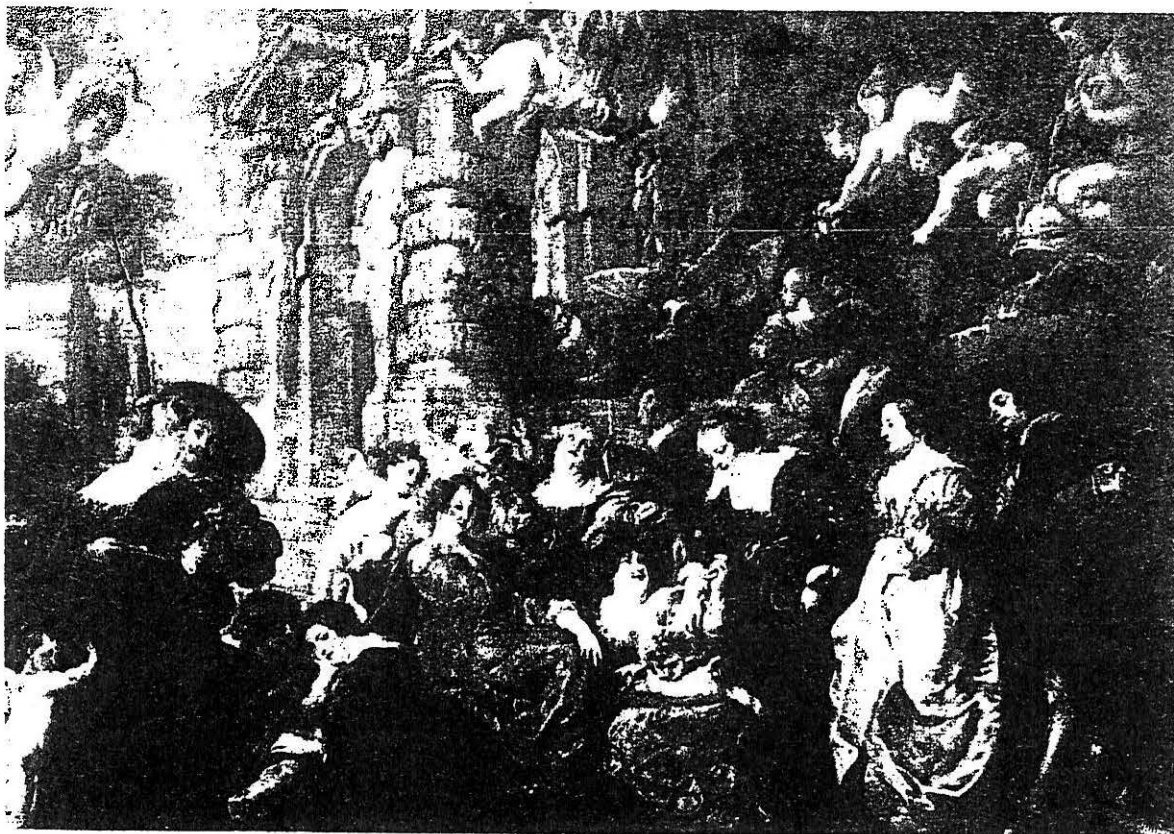
Es produeix el contrapunt del Barroc d'elements encavalcats, l'efecte del qual és la composició barrejada de les figures dels dos amants que apareixen en el vèrtex superior de la dreta.

4. Marc històric

El 1630 Rubens es casa en segones noces amb una jove de setze anys, Helena de Fourment. Inlluït per la felicitat matrimonial realitza aquest quadre per manifestar, en forma al·legòrica, l'amor que professa envers la seva esposa. Aquesta obra, per la seva transcendència, ultrapassa la seva època. La relació entre l'home i el paisatge enllaça amb alguns pintors galants de la generació següent, especialment Watteau en «L'embarcament per Citèrea». Per tant, es considera precursor de la societat refinada i mundana del Rococó.

Anna Maria Jordana

RUBENS



El jardí de l'Amor

PAUTES PER A LA REALITZACIÓ D'UNA RESSENYA D'UN LLIBRE

1. Presentació general del treball

Es seguiran les normes generals per a tot tipus de treball:

.Escrit a màquina, una sola cara (fulls Dina 4), a doble espai i amb la marginació adequada

.A la portada, o subportada, cal indicar: títol del treball, nom i cognoms, nom del centre, curs, assignatura, data d'entrega.

2. Index

Indicant cada apartat del treball i en el nº inicial de la pàgina que li correspon

3. Fitxa bibliogràfica

.Autor: Cognom, inicial del nom

.Títol: subratllat

.Editorial

.Col.lecció i nº de col.lecció, si s'escau

.Lloc, nº i data d'edició

Si les il.lustracions són una part important del contingut del llibre, cal indicar també el nom de l'il.lustrador

Si es tracta d'una obra traduïda, cal, finalment, indicar el nom del traductor.

4. Resum del llibre

Sobretot no has de copiar literalment parts del text.

5. Vocabulari específic

No sempre és possible fer aquest apartat. (Els llibres de divulgació generalment utilitzen un llenguatge poc específic). Si s'inclou aquest apartat, cal indicar les paraules noves i el seu significat.

6. Aspectes històrics que aporta o reflecteix l'obra ressenyada

7. Comentari personal

La valoració personal de l'obra ha de tenir en compte, al menys, dos aspectes: l'interés -si t'ha agradat o no i per què- i l'interés històric.

Cal, sempre, raonar les opinions que s'expressin.

Nota

Si l'obra que ressenyem pertany a un autor/a important, cal, abans de resumir el seu contingut, dedicar un apartat a la biografia de l'autor/a

PRACTICA . Treball sobre premsa

Objectius: Relacionar els continguts del crèdit amb la realitat actual
Elaborar, trimestralment, un dossier de premsa comentada

Mètode: Recull sistemàtic i ordenat de les notícies relacionades amb el contingut dels crèdits. Mínim: dos cops per setmana.

Arxiu de notícies classificades en cinc apartats:

- .Medi Ambient
- .Demografia
- .Treball: Indústria, Agricultura, Comerç...
- .Urbanisme
- .Països rics /països pobres (Sistemes econòmics)

Es guardaran els originals de cada notícia, anotant les dades tècniques.

Cada trimestre es seleccionaran les notícies referides als continguts treballats i es presentaran comentades, d'acord amb les següents pautes generals.

Comentari d'una notícia

L'espai superior es deixarà en blanc per a un futur títol d'acord amb l'index del dossier.

El comentari ha de ser mecanografiat i inclourà:

Dades tècniques: Nom del diari. Data
Secció
Tipus d'article:
(Editorial, opinió, notícia, suplement)

Comentari: Definició del tema tractat
Resum de les idees principals
Comentari personal

Reservar per a títol Original engaxat Dades tècniques: Comentari:

TREBALL PRACTIC A L'AULA

Cada alumne portarà un diari sencer a classe. Es donaran les pautes generals de treball tot insistint molt en els objectius i el mètode.

Un cop donades i comentades les pautes de treball, cada alumne revisarà el seu diari, assenyalant les notícies d'interès i la classificació que els hi correspondria.

****Es important "ensenyar" a llegir el diari: primer revisar la primera plana i el sumari, després llegir els titulars. En cas que es trobi algun titular interessant, llegir la notícia abans de seleccionar-la per al propi arxiu.**

Cal treballar individualment amb aquells nois/noies que manifesten problemes o dubtes.

Un cop seleccionades les notícies, els alumnes faran un comentari -esborrall- a casa d'una referida al medi ambient. Els primers esborralls seran revisats pel professor.

FONT: I.E.S. CASTELLAR

**PRÀCTICA . DIAGRAMES LINEALS
COMENTARIS DE GRÀFICS**

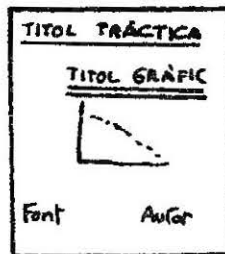
Objectius: Consolidar la representació de dades en diagrames lineals
Introduir un model pautat de comentari de gràfics

Material necessari: Paper mil.limetrat
Material de dibuix

Mètode: Els passos a seguir són els següents:

1. Lectura de les dades a representar per tal d'establir els valors mínims i màxims de les coordenades x-y
2. Elaboració, en paper mil.limetrat, dels eixos de coordenades amb la seqüenciació de valors establerta
3. Representar les dades segons les variables donades
4. Titular el gràfic

Recordar: les pautes formals de presentació de les pràctiques
la possibilitat de millorar el resultat passant a paper vegetal el diagrama



PAUTES PER AL COMENTARI DE GRÀFICS

1. Observació i lectura de les dades
Fixa't atentament en l'evolució de les dades (relació entre els anys/períodes i les quantitats)
2. Descripció del gràfic
-Inicia el comentari tot indicant primer el tema.
-Fes després una descripció detallada -sens ser detallista- de les variables que apareguin (tendència general, oscil·lacions, punts màxims i mínims, dades significatives)
-Finalment has de fer un comentari globalitzador
3. Valoració de la informació i conclusions
Intenta establir causes i relacions amb models explicatius
Extreu algunes conclusions crítiques

TREBALL PRÀCTIC A L'AULA

Es realitzarà la pràctica aplicant-la a les dades "Evolución de las tasas de natalidad i mortalidad en Mexico" Llibre de text

FONT: I.E.S. CASTELLAR

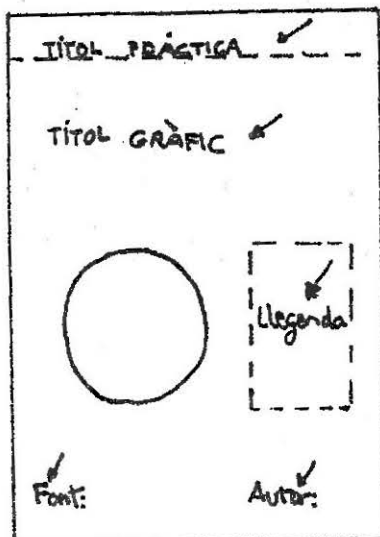
PRÀCTICA . ELABORACIÓ DE GRÀFICS DE SECTORS CIRCULARS

Objectius: Aprendre a resoldre, manualment, la representació de dades en segments circulars
 Conèixer aquesta possibilitat gràfica per a representar la distribució quantificada del volum total d'un indicador
 Opcionalment, es pot indicar el procediment per a resoldre informàticament aquesta pràctica.

Material necessari: Paper vegetal DIN A 4
 Material de dibuix: compas, esquadra, transportador...
 Calculadora

Mètode: Els passos a seguir són els següents:
 1. Càlcul del percentatge
 2. Càlcul dels graus corresponents a cada % obtingut
 3. Marcar els sectors circulars en el cercle
 4. Codificar

Cal donar unes pautes formals de presentació de les pràctiques
 Ex.: model indicat



TREBALL PRÀCTIC A L'AULA

Es realitzarà la pràctica aplicant-la a les dades:
 "Distribució de la població mundial" (Dades 1985)
 Llibre de text, pàg. 12

CIÈNCIES SOCIALS
 L'ES. CASTELLAR

COM ES COMENTA UNA GRÀFICA O UNA SÈRIE ESTADÍSTICA ?

0) Observar, llegir, estudiar i reflexionar sobre el gràfic que hem de comentar

Quan hagi fet un estudi atent, hauràs d'iniciar la redacció del comentari que port fer-ho seguint un ordre semblant al següent:

I) Definició del gràfic o sèrie estadística a comentar indicant:

Tipus de gràfic

Lineal, de barres, de sectors, triangular, etc.

Tema

- a) Magnitud/s que representa
- b) Zona geogràfica sobre la que fa referència
- c) Període de temps al que es refereix

II) Descripció:

1-. En quan a la forma dient quina magnitud hi ha representada a cada eix, unitats en que està expressada i com està dividit; si hi ha llegenda o clau de colors i què representa

2-. Descripció global del contingut de la gràfica especificant la tendència general de la línia o de les barres. En cas d'un diagrama de sectors, dir quina és la característica dominant o que més crida l'atenció. En cas que hagi dues sèries, parlar primer de cada una i després comparant-les

3-. Es passarà després a fer una descripció més detallada senyalant valors màxims i mínims, diferents ritmes d'evolució (relació entre els anys o períodes de temps i les quantitats)

III) Interpretació:

És la part més important del comentari. Es tracta d'intentar trobar la *relació entre el que representa la gràfica i els factors que els provoques* indicant les causes i les conseqüències referint-los al moment històric al qual pertany. Moltes vegades caldrà relacionar el gràfic amb factors que no són indicats de forma explícita, però que són necessaris per interpretar correctament el gràfic o la sèrie estadística. (Formulació d'hipòtesi)

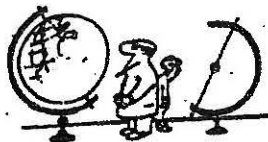
IV) Conclusions

Finalment hauràs d'extreure unes conclusions crítiques que sintetitzin la teva opinió o valoració del gràfic o taula de dades.

==

. Pensa que és un treball per l'assignatura de Geografia, això vol dir que has de fer una redacció ben feta segons has après a la classe de Llengua, però amb uns estil "tècnic" fent servir un vocabulari precís i adequat al tema i a la assignatura de Geografia

Aplicar aquest esquema fent una redacció procurant no caure en el defecte de voler explicar tot el que saps sobre el tema, ni fer-lo de manera massa esquemàtica.



FANT:
CIENCIES SOCIALS
I.E.S CASTELLAR

L'estructura de la població

Els estudis demogràfics sobre el volum de la població, la seva distribució, els diferents tipus de creixement i els moviments migratoris semblen observar, en principi, la població com un bloc, sense aturar-se gaire en la seva composició interna. Certament, l'estructura de les poblacions no és el tema central d'aquests estudis, però és innegable que, en una població concreta, segons si hi ha una majoria de joves o d'adults i vells, més quantitat de dones que homes o a l'inrevés, o proporcions altes o baixes de població activa o inactiva, el comportament demogràfic de la població en bloc serà diferent.

L'estructura de la població influenciarà, doncs, tots els aspectes de l'estudi demogràfic. Per tant, caldrà fer ara una anàlisi interna de la població, i repartir els seus membres en grups d'edat, sexe, activitat professional, etcètera, i treure'n conclusions.

1. Joves, adults i vells

El coneixement de l'edat d'una població té una enorme importància. Si, per exemple, el grup de persones joves (menys de 20 anys) és majoritari, serà previsible un futur augment de població. A més a més, els problemes d'escolarització i de demanda de llocs de treball afectaran profundament l'economia del país. Si, en canvi, són majoria les persones adultes i velles, l'economia haurà de mantenir en el futur gran quantitat de pensions de jubilació amb una població en edat de treball molt reduïda. Així, l'estructura per edats ens

anuncia el futur i ens permet preveure els problemes i les possibles solucions.

Les piràmides d'edat

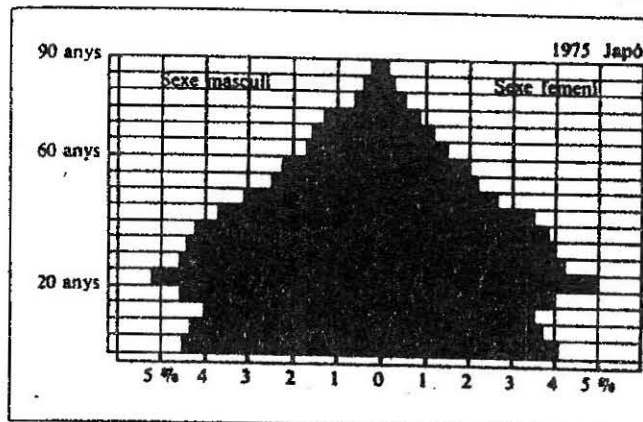
Hi ha molts sistemes de mesura de l'edat d'una població. Per exemple, podem parlar de l'edat mitjana d'un país, si fem una senzilla operació matemàtica, o podem buscar un sistema de representació de la importància relativa de cada grup d'edat.

Així, l'anomenat diagrama triangular distribueix la població entre joves, adults i vells, en busca el seu percentatge i ho representa gràficament en un triangle, en el qual cada costat té una graduació.

Aquest sistema, però, ens dona menys informació demogràfica que les anomenades piràmides d'edat. Aquestes es construeixen a partir de les dades del nombre de persones de sexe masculí i femení, agrupades segons la seva edat. Aquestes dades es traslladen a un eix de coordenades de manera que a les abscisses es representin els grups d'edat de cinc anys (0-4, 5-9, 10-14, etc.) i a les ordenades els efectius de cada grup d'edat. Cap a l'esquerra es posaran els valors de la població masculina i cap a la dreta els de la femenina.

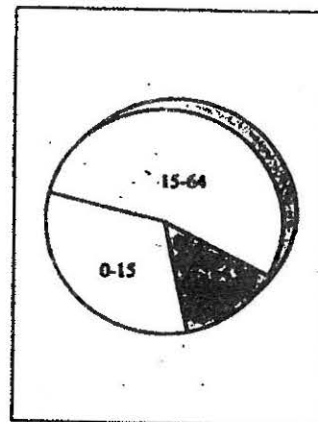
Els avantatges d'aquest sistema són enormes, ja que no tan sols ens mostra una població repartida en grups d'edat sinó que a més la representa separada per sexes. La piràmide d'edat és, doncs, una veritable radiografia de la població, que ens permet de cop veure diversos fenòmens demogràfics interrelacionats i la seva possible evolució.

1. Sistemes de representació de l'estructura d'edats.



△ La piràmide d'edats.

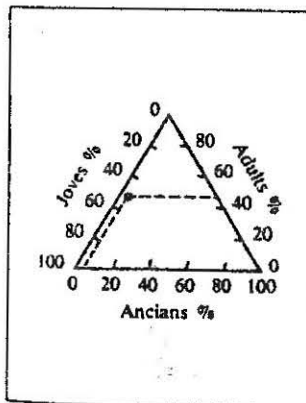
Com es confecciona una piràmide d'edats? Fes una llista de tota la informació que ens dona.



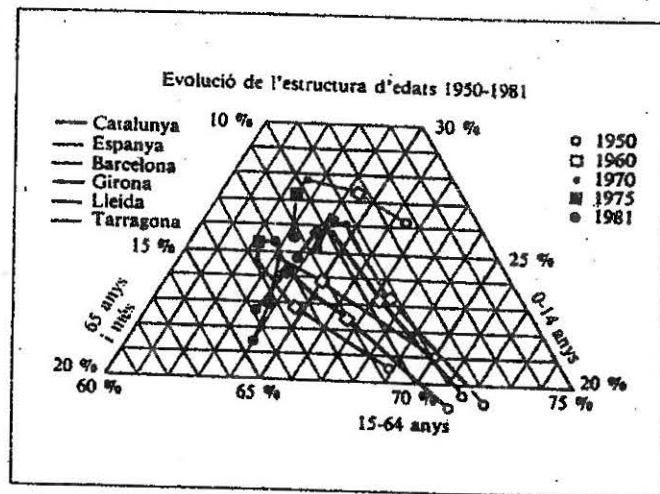
△ El diagrama circular.

Quina qualitat d'informació ens dona aquest sistema?

▽ El diagrama triangular. ▽



Com s'interpreta aquest sistema de representació? Quina qualitat d'informació ens dona? Ens permet de representar la comparació de diversos països en el mateix gràfic o l'evolució seguida al llarg d'uns anys?



Com s'interpreta aquest gràfic? Quines comparacions es poden fer entre Espanya i Catalunya?

Quin creus que és el sistema més complet de tots.

FONT: RELLA. GEOGRAFIA HUMANA I ECONOMICA.
ED. BARCELONA.

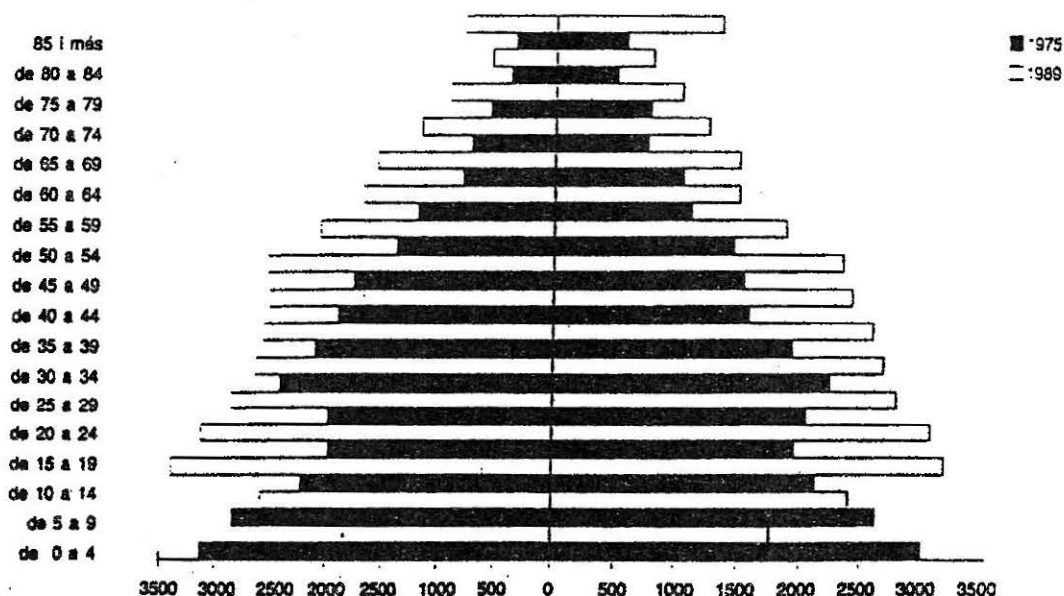
EXERCICI NÚM. 9

Per fer el comentari de la piràmide d'edats de l'any 1989 contesta aquestes preguntes:

- Per què aquest gràfic té forma de piràmide?
- Per què la base és més ampla que el vèrtex?
- Divideix la piràmide en els tres grups d'edats: joves, adults i vells, i digues quin grup té les barres més llargues. Per què?
- Et sembla que aquesta piràmide representa una població jove o vella. Per què?
- Quin grup d'edats de cinc anys té les barres més llargues? Per què?
- Quin grup d'edats de cinc anys té les barres més curtes? Per què?
- Com expliques que la barra del vèrtex sigui lleugerament més llarga que la immediatament anterior?
- Per què es trenca l'esglaonament quasi regular de la piràmide en el grup 40-45?
- Per què la base s'estreny tant?
- Aquest estretament de la base, quina tendència indica?
- Què pot passar quan tinguin fills els grups d'entre 10 i 19 anys?

EXERCICI NÚM. 10

Seguint les pautes de l'exercici núm. 9, comenta la piràmide de 1975.



FONT: INGLA, N; ARGILÉS, A. LA DEMOGRAFIA AL PRAT
AJUNTAMENT DEL PRAT DE LLOBREGAT

ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓ DEL PRAT AL SEGLE XX

ESTRUCTURA D'EDATS

EXERCICI NÚM. 1

Escull un/a jove del sexe contrari, que no sigui del teu grup-classe; pregunta-li la seva edat, la dels seus pares i la dels seus avis si viuen al Prat, i fes-li una foto, (cada 10 companys podeu comprar un rodet de 12 fotografies). Aquesta informació, la utilitzaràs per fer l'exercici núm 7.

EXERCICI NÚM. 2

EVOLUCIÓ DE L'ESTRUCTURA D'EDATS 1900-1989 (%)

	1900	1968	1975	1981	1985	1989
0 a 20 anys	42,5	37,7	40,5	40,7	35,0	32,6
21 a 60 anys	52,4	53,2	51,0	50,7	53,9	55,3
més de 60 anys	5,1	9,3	8,5	8,5	11,1	11,9

Observa les dades de 1900 i 1989 al quadre núm. 5.

- Quina tendència han seguit els tres grups d'edats al llarg del segle?
 - . joves (de 0 a 20 anys)
 - . adults (de 21 a 60 anys)
 - . vells (més de 60 anys)
- Quin dels grups ha perdut població?
- Quin n'ha guanyat?
- Això significa que la població s'ha rejuenit o que s'ha envellit?

EXERCICI NÚM. 3

Ara, observa les dades de 1981 i 1989 al quadre núm. 5.

- Quina tendència segueix cada un dels tres grups d'edats?

Explica aquesta tendència tenint en compte el moviment natural (natalitat i mortalitat) d'aquests anys.

EXERCICI NÚM. 4

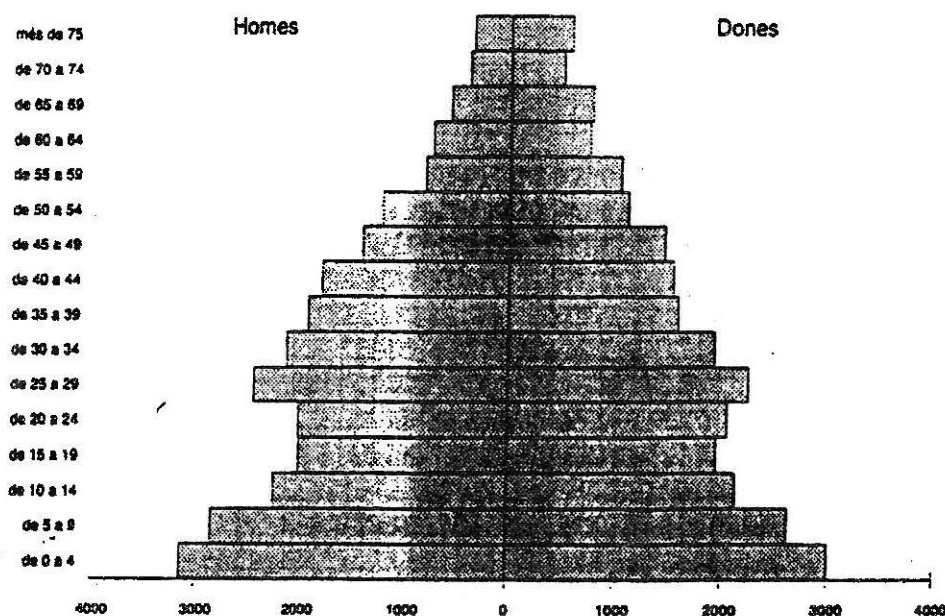
En el rejuveniment i en l'envelliment de la població, no només hi intervé el moviment natural, sinó que també hi pot intervenir el moviment migratori que fa variar el nombre de persones de cada un dels grups i, per tant, el percentatge que els correspon. Comprova-ho fixant-te en l'evolució de 1968 a 1975.

- Quina tendència segueix cada un dels tres grups d'edats?
- L'augment del percentatge del grup dels joves és degut a un augment de la taxa de natalitat? Explica-ho.

EXERCICI NÚM. 5

A partir del que has après en els tres exercicis anteriors, fes un comentari global de l'evolució de l'estructura d'edats del Prat.

PIRÀMIDE D'EDATS 1975



FONT: LUGLA, N.; ARGILES, A. LA DEMOGRAFIA AL PRAT
AJUNTAMENT DEL PRAT DE LLOBREGAT

TÈCNiques DE TREBALL

Interpretació del mapa de fusos.

Quan analitzis qualsevol mapa de fusos horaris has de tenir en compte que:

1. La seva representació és artificial i estàtica. Reflecteix el moment quan és migdia al meridià de Greenwich. És com si la rotació de la Terra s'hagués aturat quan són les 12 hores al meridià zero.
2. L'escala graduada de la part inferior de 0° a 180° per a la dreta i esquerra del mapa està realitzada de 15 en 15 graus. Inclou 12 divisions cap a l'est i altres 12 cap a l'oest. En total, els 24 fusos de 15° cadascun que formen la divisió del globus terrestre.
3. Les dues escales de la part superior reflecteixen aspectes diferents, tot i que relacionats: la de dalt de tot expressa les diverses hores del planeta en el moment que al fus horari de Greenwich són les 12 hores. En aquest instant, per exemple, al Japó seran les 9 de la tarda (21 hores). La de més avall porta els signes més i menys. Els nombres amb signes menys (-) indiquen que aquests llocs han tingut el migdia 1 hora abans (-1) o 9 hores abans (-9). Els nombres amb signe més (+) indiquen que aquests llocs tindran el migdia una hora després (+1) o 9 hores després (+9).
4. La línia de canvi de data està situada als 180° del meridià de Greenwich, tant si és a l'est com a l'oest. Se l'anomena així perquè és evident que, només en el moment de "tocar les 12 hores" al fus horari de Greenwich, a tots els llocs de la Terra serà el mateix dia. "Un instant després", al fus horari situat als 180° Est, començarà un nou dia. Al fus horari situat als 180° Oest, seran els primers segons del dia anterior.

Tècniques per relacionar distàncies al meridià zero i hores.

És possible conèixer la longitud d'un punt, si se sap la seva hora i la de Greenwich, o la seva hora, quan coneixem la seva longitud i l' hora al meridià 0°. Per esbrinar-ho hem de partir de l'aplicació de la següent fórmula:

$$15^\circ \text{ meridià} = 1 \text{ hora de rellotge}$$

Aquesta igualtat resulta de dividir els 360° de la circumferència terrestre per les 24 hores que tarda en donar la volta sobre si mateixa (moviment de rotació). Per a realitzar exercicis matemàtics d'aquest tipus haurem de:

- 1r. Veure la diferència d'hores, minuts i segons entre el meridià de Greenwich (GMT) i el punt X.
- 2n. Realitzar una senzilla regla de tres amb la fórmula $15^\circ = 1 \text{ hora}$.

Exercici A

Calcula la longitud d'un punt a les 20 hores, quan al meridià de Greenwich són les 10 hores.

$$20-10 = 10 \text{ hores de diferència} ; \frac{1}{15^\circ} = \frac{10}{x} ; x = \frac{15 \cdot 10}{1} = 150^\circ \text{ long.}$$

El punt es trobarà a l'Est del meridià de Greenwich, perquè l' hora del punt va per davant de la del meridià 0° degut al sentit de la rotació terrestre oest-est.

Exercici B

Quina serà l' hora d'un punt (X) situat a 32° 15' longitud oest, si al meridià de Greenwich són les 12 hores (GMT)?

$$\frac{1 \text{ h.}}{15^\circ} = \frac{x}{32^\circ 15'} ; x = \frac{32^\circ 15' \cdot 1}{15^\circ} = 2 \text{ h. } 9 \text{ m. (diferència horària entre el punt X i el meridià zero)}$$

12 hores - 2h. 9min. = 9 hores 51 minuts es l' hora al punt x.

**FONT: DOSSIER DE TÈCNiques DE TREBALL
I. B. OLORDA.**

LA REPRESENTACIÓ DEL TEMPS DE TRANSPORT EN UN MAPA

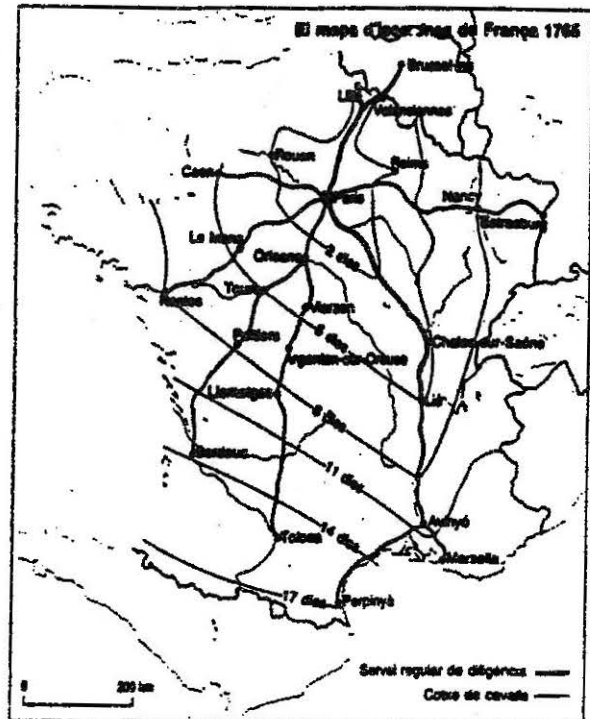
En un mapa, podem representar-hi el temps que triga un mitjà de transport a traslladar-nos a diferents indrets. Per fer aquest càlcul ens podem valer de les isòcrones, unes línies imaginàries que uneixen aquells punts geogràfics que es troben a un mateix temps de viatge des d'un lloc determinat.

Fixa't en les línies isòcrones del mapa de França. L'any 1765, els viatges es podien fer amb cotxes de cavalls. S'havia de reposar per menjar i per dormir. Observa que la xarxa de camins ja era radial i, també, que les línies isòcrones se separen i s'ajunten segons els accidents geogràfics i l'estat dels camins. L'eix Brussel·les-París-Lió estava cobert per un servei de diligències que tenien l'avantatge de poder canviar cada dia de conductor, de cavalls i de carruatge. Com són les isòcrones en aquesta àrea?

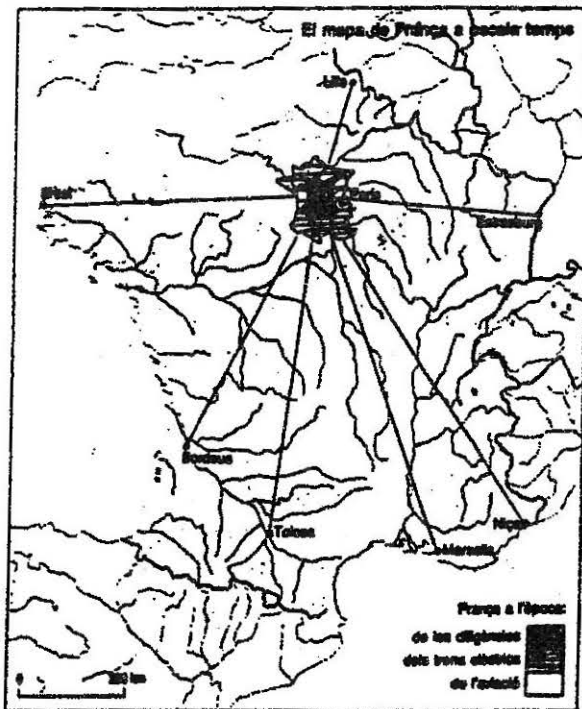
Si prenem com a referència les isòcrones que uneixen les ciutats extremes d'un territori, també podem dibuixar un mapa en què la representació de la distància sigui proporcional al temps que cal per travessar-lo. Continuem amb l'exemple de França: el temps per recórrer el país s'ha reduït segons la xarxa de transport que triem. És un mapa a escala temps.

Tu també pots confeccionar mapes d'isòcrones i a escala temps.

► Representa en un mapa a escala el temps a què es troben les principals ciutats europees, comunicades per avió o per una xarxa de trens de gran velocitat. Utilitza la informació de les taules de la pàgina anterior.



FONT: GEOGRAFIA HUMANA I ECONÒMICA
ED. CRUILLA.



ANNEX 16

DINÀMICA DELS CUBS (*Font: Intermón, Barcelona*)

Objectiu:

Arribar a una major comprensió dels processos de producció i del sistema d'intercanvis comercials entre els països industrialitzats i els països en vies de desenvolupament.

Destinatari:

Des dels 12 anys endavant.

Nombre de participants:

- 24 participants "directes" com a màxim.
- la resta faran el paper d'"observadors".
- un animador de la dinàmica.

Durada:

A criteri de l'animador, en funció de l'edat i del nombre de participants. (En principi, la part de joc pròpiament dit, hauria d'ocupar un mínim de 30 minuts).

Motivació:

S'enuncia de forma més o menys genèrica que existeixen certs fenòmens en la vida difícils d'entendre si no hi ha una vivència prèvia. Aquest és el cas de l'amistat, del dolor, de la injustícia, etc. Precisament un d'aquests problemes, aquest cop a nivell mundial, és el que intentarem reproduir a escala de laboratori. No convé especificar en què consistirà la dinàmica, ni quina és la temàtica a discutir, a fi de no condicionar els participants i per tal d'afegir un component d'intriga que sempre motiva la curiositat.

Inici de la dinàmica:

Es designen els participants directes (no més de 24) i se'ls divideix en 4 equips amb igual nombre de membres. Encara que no se'ls ho digui, ells seran la representació de 4 països: els equips 1 i 2 gaudiran de les prerrogatives dels països desenvolupats; els equips 3 i 4 seran els representants dels països subdesenvolupats.

- S'indica als quatre equips que han de fabricar cubs de cartolina de 8 cm. d'aresta. Se'ls informa del temps de què disposaran. Les arestes s'han d'enganxar amb cinta adhesiva. L'animador de la dinàmica no acceptarà cubs que no estiguin acabats de manera impecable. (Això és molt important per no desvirtuar la dinàmica).

- Només es pot fer servir el material subministrat per l'animador. Ara bé, com que cada equip rep diferent tipus de material, poden negociar intercanvis entre ells.

(Cada equip haurà escollit, entre els seus membres, un delegat responsable de dur a terme aquestes negociacions).

- Guanyarà l'equip que aconseguixi fer més cubs ben acabats. (és a dir, el país que hagi generat més riquesa).
- Els 4 equips acabaran el joc amb un senyal convingut de l'animador.

Material:

- una sala gran.
- 4 taules i tantes cadires com participants. Convé que les taules dels que juguen directament es trobin separades.
- Sense explicar als participants i observadors què simbolitzen els diferents tipus de material, es lliura a cada equip una bossa amb diversos materials, segons el quadre següent:

MATERIAL	"primeres matèries" (cartolina)	"coneixements" (regles i llapis)	"tecnologia" (tisoires)	"ma d'obra qualificada" ("cel.lo")
Equip 1	2	3	1	Molt
Equip 2	1	3	3	Molt
Equip 3	7	-	-	Poc
Equip 4	8	-	-	Poc

Instruccions als observadors:

Un cop lliurat el material als equips, i abans de començar a comptar el temps, es donen les intruccions als observadors. És útil repartir-los en 4 grups, a fi que cada un d'ells observi un equip en particular.

Convé que els participants "directes" no coneguin, fins al moment de l'avaluació, les instruccions que, de manera verbal o escrita, han rebut els observadors i que poden ser aquestes:

Els observadors poden moure's lliurement per la sala, però sense intervenir en el joc de paraula, ni amb gestos. Si observen alguna infracció de les normes, avisaran a l'animador.

La seva missió és prendre nota escrita del que diuen i fan els participants "directes". S'han de fixar molt especialment en quina mena d'intercanvis realitzen i en com s'esdevé el procés de producció dels cubs.

Avaluació de la dinàmica-posta en comu:

L'animador ha d'apuntar a la pissarra quants cubs ha fet cada un dels equips. En acabar el temps, anunciarà els resultats.

S'analitza com s'han sentit els perdedors i quines creuen que han estat les causes del seu fracàs.

S'adreça una pregunta semblant als guanyadors, com s'han sentit per què creuen que han guanyat?

Els observadors, llavors, resumeixen el que han vist en el decurs de la dinàmica analitzen els resultats des del seu punt de vista.

Es planteja en quin aspecte o aspectes s'ha reproduït la situació internacional i quin significat té cada un dels materials que se'ls havia lliurat ("cel.lo", tisores, cartolina, regles llapis). Quin ha estat l'element més decisiu entre aquests?

Finalment, per tal d'avaluar si els participants han copsat l'essencial de l'activitat, se'ls lliura un dibuix motivador (p. ex. el de la pàgina 113) amb la següent pregunta:

"Què et suggereix? Explica-ho per escrit."

Fenòmens més corrents que s'esdevenen:

La lluita principal gira a l'entorn de les tisores. Els que les posseeixen no les voldrien canviar per res i menyspreen els que no les tenen. Es pot remarcar que aquest és el fenomen que s'esdevé entre els països amb tecnologia i els països que no la tenen.

Aquells que posseeixen "tecnologia" (tisores), "coneixements" (regles i llapis) i força "mà d'obra qualificada" ("cel.lo") són els que surten guanyant en nombre i en perfecció dels cubs. Aquest és el fenomen en el qual més s'ha d'insistir: la pobresa del Tercer Món prové, en gran part, de l'egoisme dels països desenvolupats, els quals no volen compartir llurs recursos.

Pot esdevenir-se que fins i tot hi hagi baralles entre els equips, símbol clar de les guerres que s'organitzen a causa de les primeres matèries i la tecnologia.

És curiós comprovar com els que posseeixen "tecnologia", "coneixements" i força "mà d'obra qualificada", imposen els preus als altres, tot i que aquests tenen gran quantitat de "primeres matèries" (cartolines). Preus que mai no permeten als "pobres" progressar malgrat la seva capacitat de treball. És l'exponent de la injustícia en el sistema internacional de preus, que tan sols afavoreix una de les parts.

Fins i tot pot ocórrer que, quan un equip veu que guanya i que queda poc temps de joc, monopolitzi les primeres matèries per tal d'impedir que els potencials competidors puguin quedar millor. La conclusió és palesa pel que fa a la política econòmica d'alguns governs i a la manera d'actuar de certes grans companyies.

EL RESTAURANT DEL MÓN

Objectiu

Utilitzar un exercici de simulació per evidenciar la problemàtica del desigual repartiment d'aliments.

Passos a seguir

1. L'activitat vol una posada en escena total, de manera que prèviament haurem de preparar-ne l'escenografia i necessitarem actors i actrius per fer la representació. Aquesta part podria encarregar-se a alumnat d'un curs superior. Entre l'alumnat, és molt interessant que hi hagi 4 observadors o observadores -un per taula-; estaran al corrent de l'activitat, els demanarem que guardin el secret i que, al mateix temps que juguen, ens ajudin a captar les reaccions dels i les participants, les actituds i els canvis que es vagin produint.

2. L'activitat pot fer-se en una llengua estrangera traduint el cartell de l'entrada, les paraules que han de dir els cambrers i posant rètois als productes de les taules.

3. La història és la següent. Un dia, sense avisar, l'alumnat d'una classe és convidat a anar al menjador del seu centre per esmorzar i berenar tots junts. A l'entrada del lloc, troben una persona que guarda una enorme caixa decorada amb propaganda turística i retalls de diari que els convida a agafar una de les targetes de la caixa i els suggereix que vagin entrant al menjador. Un cartell molt gros complementa l'escenari: "La teva gran oportunitat: pots ser ciutadà o ciutadana del món". A la sala hi haurà el mapamundi penjat en un lloc ben visible. A través del mapamundi i gràcies a les targetes de colors, cadascun dels comensals podrà saber de quin lloc del món procedeix. En la sala només hi ha 4 taules parades per a l'àpat. Les 4 taules representaran les grans regions de la Terra.

4.- Si tenim un grup de 25 alumnes, el repartiment per taules ha de ser el que assenyalarem a continuació:

Taula A (Àsia): Ha d'acollir 14 persones i és petitíssima. Ni tan sols hi ha prou cadires! Molt d'ells s'hauran d'estar drets i en la seva taula no hi haurà estovalles, ni res d'ornamentació. Enmig de la taula, una gerra amb aigua tèbia, que els mateixos comensals s'hauran de servir.

Taula B (Àfrica): Nomes hi seuen 2 persones i és força gran. Naturalment, els sobra espai. I amb la mateixa situació que a la taula A.

Taula C (Europa) i Taula D (la dels nord-americans nord-americanes): Seuen 9 persones entre les dues, són taules força grans, amb un nombre suficient de cadires confortables. Trobaran unes taules ben parades, amb estovalles boniques, coberts, gots, flors, espelmes, etc. Ràpidament, cambrers cambreres els oferiran begudes (suc de taronja) 5 un aperitiu (Olives, patates fregides...) per esperar l'àpat pròpiament dit.

5. Tothom està assegut, qui té cadira, i arriba el moment de l'àpat. Apareix el cuiner o cuinera i els cambrers o cambreres. Serveixen el menjar, desigualment repartit, a les quatre taules. Per exemple, la població nord-americana (Taula D) rep des del principi tres copioses racions amb molta carn. A l'asiàtica (Taula A), li toca mitja ració quasi tota d'arròs i un petitíssim tros de carn. L'europea, (Taula C), rep dues racions amb força carn. L'africana, (Taula B), mitja ració. Mentre mengen els cambrers i cambreres ofereixen la possibilitat de repetir a la població europea i nord-americana.

Arriba l'hora de les postres: un gelat es passeja vistosament per la sala i acaba a la Taula D (dues boles per persona) i a la Taula C (1 bola). Hem arribat al final de l'àpat i ara comença la part més interessant, l'avaluació.

6. Després de l'avaluació socioafectiva, analitzarem el problema de la fam al món i treurem conclusions entorn al fet que ens presenta aquesta dinàmica.

Avaluació. Les preguntes que ens serviran per a l'avaluació socioafectiva poden ser:

com t'has sentit en el teu paper de ciutadà o ciutadana del món?, quins sentiments t'ha despertat l'activitat?, per què?, haguessis preferit ser d'un altre lloc de la terra?, per què?, etc.

FONT: Idea presentada per Haaken Wall l'any 1979 que es va experimentar a Suècia amb l'ajut de l'Organisme Suec per al Desenvolupament Internacional (SIDA). Se'n pot trobar una versió completa a "Cuadernos de Pedagogia", núm. 132, desembre 1985.

ANNEX 18

Ahir vaig donar un tomb per l'Est End (barri obrer de Londres) i vaig assistir a una reunió d'aturats. Vaig escoltar fortes discussions. No se sentia altra cosa que un crit: pa!, pa! En reviure tota l'escena quan vaig tornar a casa encara em vaig sentir més convençut que abans de la importància de l'imperialisme. [...] La idea que més estimo resulta que és la solució del problema social, és a dir, per salvar quaranta milions d'habitants del Regne Unit d'una mortífera guerra civil hem de conquerir noves terres. Nosaltres, els colonitzadors, ho hem de fer per poder-hi instal·lar l'excedent de la nostra població i trobar noves sortides als productes de les nostres fàbriques i les nostres mines. L'imperi, com he dit, és una qüestió d'estómac. Si voleu evitar la guerra civil, haureu de convertir-vos en imperialistes.

Carta de Cecil Rhodes, 1895

FITXA

Text primari d'una carta de Cecil Rhodes on es justifica l'imperialisme britànic.

DESCRIPCIÓ I ANÀLISI

Es tracta d'un intent de justificar la política imperialista per part d'un important colonitzador anglès. Els arguments utilitzats són de dos tipus: en primer lloc, planteja que l'imperialisme és una vàlvula per solucionar els problemes socials a l'Anglaterra de final de segle XIX (col·locació d'excedents humans a les colònies); en segon lloc, planteja les raons econòmiques de l'imperialisme: l'obtenció de nous mercats per col·locar els productes industrials.

CECIL RHODES. Colonitzador anglès. Fill d'un pastor protestant, el 1870 emigrà per raons de salut a l'Àfrica del Sud, on es dedicà al conreu del cotó fins el 1872. Representant del capitalisme colonial britànic, enriquit amb l'explotació de diamants a Kimberley (Àfrica del Sud), fou elegit diputat al parlament del Cap (1881) i des del seu escó exigí l'expansió anglesa cap a l'interior. La penetració alemanya cap al Transvaal donà força als seus arguments i el govern del Cap estengué el seu protectorat a Betxuanalàndia (1885). Fundà la British South Africa Company, que finançà amb l'explotació de les mines d'or, i obtingué dels bantus concessions mineres a l'actual Rhodèsia del Sud (1893) i estengué després les activitats de la companyia entre el Zambesi i el llac Tanganyika, territori sota protectorat britànic. Primer ministre del Cap (1890), s'esforçà a conciliar els interessos britànics amb els dels

bòers. Les relacions estaven especialment enverinades per les explotacions auríferes de Witwatersrand. També es revelà com un bon administrador, que desenvolupà la colònia del Cap. La resistència dels bòers a federar-se amb el Cap l'enfrontà directament al Transvaal. El 1896 fracassà una expedició britànica manada per Jameson des de Betxuanalàndia contra el Transvaal, i Rhodes hagué de dimitir, a causa de les crítiques al Cap i a la Gran Bretanya. Es lliurà a la colonització de Rhodèsia i s'esforçà per unir el Cap i el Caire per ferrocarril i per telègraf

COMENTARI

En el darrer terç del segle XIX, el desenvolupament del capitalisme en el context de la segona revolució industrial va originar un gran creixement econòmic i demogràfic en la major part dels estats europeus, i també als Estats Units i el Japó.

Per diverses causes, les potències industrials van iniciar una cursa frenètica per a conquerir territoris, que palesava tant les limitacions del seu propi desenvolupament econòmic, com les ambicions de poder i les rivalitats internacionals per aconseguir l'hegemonia mundial. Entre 1870 i 1914, van protagonitzar l'era de l'imperialisme, període caracteritzat per l'explotació sistemàtica de territoris dominats políticament i econòmicament.

L'imperialisme va significar el repartiment d'Àfrica i de bona part d'Àsia i Oceania entre les grans potències europees, encapçalades per la Gran Bretanya i França, encara que també van intervenir-hi els Estats Units i el Japó.

L'expansió colonial va originar profundes transformacions en les societats indígenes i tensions i conflictes internacionals entre les potències imperialistes. El resultat de tot plegat fou l'esclat de la Primera Guerra Mundial. Per als pobles colonitzats, l'època sota domini estranger va sentar les bases del subdesenvolupament en què es van trobar, i es troben encara, amb la descolonització. És per això que l'imperialisme és un fenomen clau per a entendre el món actual

IMPERI BRITÀNIC

Conjunt de territoris colonials sota sobirania britànica, els quals des del 1917

començaren a ésser anomenats Commonwealth; aquesta denominació, però, no fou precisada fins a la conferència imperial del 1926 i, definitivament, a l'estatut de Westminster del 1931. A la segona meitat del s XVI Anglaterra impulsà les seves expedicions comercials (Muscovy Company), i durant el s XVII organitzà les grans companyies privilegiades capdavanteres de la colonització anglesa a l'Àsia, Amèrica del Nord i Àfrica (British East India Company, 1600; Hudson's Bay Company, 1670; Royal African Company, 1672, etc). La colonització anglesa, que, segons les teories mercantilistes del pacte colonial, aspirà més a establir bones bases comercials i estratègiques que no pas a incorporar amplis territoris, hagué de lluitar amb la competència francesa, holandesa, castellana i portuguesa. L'esforç comercial i colonitzador anglès rebé un impuls important amb la *Navigation Act* del 1651, el triomf *whig* del 1689 i les dissidències religioses de l'anglicanisme. Des dels darrers decennis del s XVII i durant el s XVIII l'Imperi Britànic consolidà el comerç triangular, que assolí el màxim desenvolupament en 1760-70 i en el qual cal destacar sobretot l'exportació de manufactures angleses a les colònies, l'intercanvi de primeres matèries i de productes alimentaris entre les colònies i llur explotació a Europa, i l'exportació d'esclaus negres d'Àfrica a les Índies occidentals amb el sucre com a carregament de retorn a la metròpoli. A través de la guerra de Successió hispànica (1702-14) i de la guerra dels Set Anys (1756-63), la Gran Bretanya engrandí el seu imperi (a Amèrica, a les Índies Orientals i a l'Àfrica occidental) i les seves possibilitats comercials en l'àmbit de l'imperi castellà.

CONCLUSIONS

EL COLONIALISME . té una multiplicitat de causes, amb tot, però, entre aquestes les més importants són de tipus econòmic.

- Causes econòmiques: ha de referir-se a l'imperialisme comercial (la recerca de nous mercats) i a l'imperialisme financer (la inversió de capitals en nous territoris), així com a la necessitat d'obtenir primeres matèries. Ha de plantejar que aquestes necessitats són el resultat de les transformacions operades en les economies industrials en el període de la Segona Revolució Industrial.
- Causes socials: la pressió demogràfica, que va trobar una sortida massiva pels canvis en els transports terrestres i marítims.

- Causes polítiques: pot plantejar les d'estratègia militar o geopolítica, però també aquelles que parlen de l'engrandiment nacional o del prestigi polític mundial.
- Causes ideològiques (més que causes, intents de legitimació): la superioritat cultural, la difusió de la civilització europea o l'esperit missioner de les religions cristianes, així com les derivades de les exploracions geogràfiques (encara que aquestes sempre estaven al servei d'un ideal polític).

La segona fase de l'imperialisme es va basar en la revolució industrial i es va centrar sobre Àsia i Àfrica. Les causes econòmiques es van disfressar de missió civilitzadora. Veus com les de Cecil Rhodes, que va contemplar la conquesta colonial com un mitjà per estalviar la revolució social a Anglaterra. A partir d'aquest moment, el món ha assistit a un procés de polarització que ha fet augmentar les desigualtats entre els països rics i els pobres i que ha estès el subdesenvolupament a una bona part del planeta.

GEOGRAFIA I HISTORIA

EDIFICI	GRUP	AULA	ESPECIALITAT	LEGISLACIO	PSICOPEDAGOGIA
PONENT	G0100M	1102	36	36	36
PONENT	G0200M	1103	36	36	36
PONENT	G0300M	1104	36	36	36
PONENT	G0400M	1201	36	36	36
PONENT	G0500M	1202	36	36	36
PONENT	G0600M	1203	36	36	36
PONENT	G0700M	1204	36	36	36
			252	252	252

ice U
..... B

