

Ponències

Quins continguts? Quins ensenyants?

**IV Trobada de Seminaris d'Història, Geografia
i Formació Humanística d'Ensenyament Secundari**

Barcelona, del 19 al 22 de setembre de 1989

Organitza:

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona**

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat de Barcelona**

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Politècnica de Catalunya**

Ponències

Quins continguts? Quins ensenyants?

**IV Trobada de Seminaris d'Història, Geografia
i Formació Humanística d'Ensenyament Secundari**

Barcelona, del 19 al 22 de setembre de 1989

Organitza:

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona**

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat de Barcelona**

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Politècnica de Catalunya**

NOTA EDITORIAL

Per raons d'urgència editorial els textos de les ponències que s'inclouen en aquest llibre són una reproducció fotogràfica dels originals tramesos pels autors

Edita: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
Imprimeix: El Tinter, Stat. Coop. c/ La Plana, 8-10. 08032-Barcelona
ISBN: 7488-591-4
Dipòsit Legal: B.34.619-1989

Índex

PROPOSTES CURRICULARS INSTITUCIONALS	5
El área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la secundaria obligatoria. <i>J. Domínguez</i>	7
Comunicación del Gabinete de Geografía e Historia del Programa de Innovación y Reforma Educativa de la Conselleria de Cultura y Ciencia de la Generalitat. <i>P. Maestro</i>	23
Quins continguts d'Història a les Ciències Socials de la futura etapa 12-16?. <i>C. Trepat, D. Freixenet</i>	39
TAULA RODONA: "NOUS CONTINGUTS PER ALTRES MODELS DE SOCIETAT".	53
La Geografia a l'Ensenyament Secundari. <i>R. Ascon</i>	55
L'educació en valors: límits i virtualitats. <i>R. Grasa</i>	56
Consideracions sobre el currículum. <i>J. Guiu</i>	60
Desoccidentalitzar l'ensenyament de la Història. <i>F. Inieta</i> ...	62
La Historia que nos contaron, la otra cara de la Historia. <i>D. Juliano</i>	69
Presencia de las mujeres en la Historia. Omisión en los currícula. <i>M. Velindrom</i>	74
COMUNICACIONS D'EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES I TREBALLS PRÀCTICS DELS NOUS CONTINGUTS	75
Les dones a la guerra civil a Badalona AA.DD. (<i>I.B. "La Llauna"</i>)	77
Presencia de las mujeres en la Revolución Francesa. <i>I. Alonso, M. Velindrom</i>	85
Presencia de las mujeres en la Revolución Industrial británica. <i>I. Alonso, M. Velindrom</i>	86
Notes de mon voyage. Erasme de Millet i Oliver. Una experiència conjunta a COU. <i>A. Baiges</i>	88
La colonització d'Amèrica des d'una nova perspectiva. Experiència didàctica a un Institut de F.P. de l'Hospitalet. <i>R. Canadell, A. Palau</i>	101

Una alternativa a la programació de Formació Humanística Segon Grau de F.P.. <i>R. Canadell</i>	108
Dona i discriminació. 4rt. curs de F.P. <i>R. Canadell</i>	114
El treball monogràfic. Un instrument útil per a les Ciències Socials i per millorar les tècniques d'estudi. <i>J.A. Caramés</i> ..	127
A la Geografia des de la Literatura. <i>A. Carre, J. Pallarols</i> ..	131
Viatge interdisciplinari a la Catalunya Nord. <i>N. Florensa</i> ...	137
L'Arqueologia industrial i la reforma educativa. <i>M. Gallart</i> ..	144
Barcelona 92. Uns Jocs per aprendre. <i>Grup Didespai</i>	157
Jocs de simulació històrica sobre la II República. <i>M.I. Manau</i> .	164
El diàleg intercultural en l'ensenyament. <i>J.M. Navarro</i>	167
El futur de les perifèries urbanes: una iniciativa ciutadana en un institut de barri. <i>J. Roca</i> ...	168
Dossier de presentació. <i>SOS Racisme a Catalunya</i>	190
L'agressivitat. <i>M.P. Trayner</i>	196

Propostes curriculars institucionals

El área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la secundaria obligatoria

Jesús Domínguez

1. EL DISEÑO DEL AREA EN EL MARCO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

El diseño del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales para la nueva etapa de Secundaria Obligatoria debe resolver tres grandes retos como consecuencia de ciertos rasgos que se derivan del marco curricular adoptado por el Ministerio.

En primer lugar, el área debe de orientar hacia la innovación didáctica sin hacerla obligatoria. Esta primera directriz proviene directamente del carácter flexible y abierto del modelo de curriculum adoptado por el Ministerio. El área tiene que ofrecer por tanto un marco que, aunque comprometido con la innovación didáctica, permita diversos Proyectos Curriculares, distintas programaciones y estilos de abordar el área en el aula.

En segundo lugar, el área ha de subrayar la función formativa sin renunciar a la cultural-académica. Esta característica de su diseño viene impuesta por el doble valor, terminal y propedéutico, que caracteriza a la etapa 12-16. Desde esta perspectiva el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales debe asegurar a todos los alumnos una formación integral y básica y, a la vez, facilitarles la preparación necesaria para poder continuar su formación en los siguientes tramos educativos, sean éstos de carácter académico o profesional.

Por último, es preciso garantizar la unidad y cohesión del área sin destruir las disciplinas que la forman. Esta es una característica que se deriva de la adopción del área en lugar de la disciplina como el marco idóneo para la articulación del curriculum en la etapa 12-16. Esto plantea mayores dificultades a algunas áreas como la nuestra, que se nutren de varias disciplinas científicas.

La propuesta de diseño del área que el Ministerio presenta a debate intenta, como veremos a continuación, dar una respuesta fundamentada a estos tres grandes retos.

2. FUNDAMENTACION DEL DISEÑO DEL AREA

De acuerdo con el modelo de diseño curricular adoptado, las decisiones y opciones hechas en relación con el qué enseñar (los objetivos generales y los bloques de contenido) y con el cómo y cuándo enseñar y evaluar (las orientaciones didácticas y para la evaluación) se fundamentan en una serie de consideraciones sociológicas, epistemológicas, y psicopedagógicas, que habitualmente se denominan "fuentes del currículum".

2.1. Las consideraciones de tipo sociológico tratan de recoger la contribución específica de nuestra área a las necesidades que tienen los jóvenes de desarrollar plenamente sus potencialidades y ser miembros de pleno derecho de nuestra sociedad. Resumiendo mucho, estas serían las necesidades concretas a las que, en nuestra opinión, debe responder el área de forma prioritaria:

- Comprender y enjuiciar los rasgos y problemas centrales que caracterizan el mundo actual.
- Comprender y apreciar críticamente la comunidad en la que viven considerada en las distintas escalas.
- Comprender y evaluar los resultados en el territorio de las complejas interacciones entre el hombre y la naturaleza.
- Conocer y reflexionar sobre el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades humanas, su estructura, procesos de cambio y las relaciones entre individuo y colectividad.
- Desarrollar las actitudes y hábitos característicos del humanismo y la democracia (independencia de criterio, juicio crítico, tolerancia intelectual y sociocultural, y solidaridad).
- Desarrollar las capacidades relacionadas con el manejo riguroso y crítico de la información, desde la recogida de datos hasta la búsqueda de interpretaciones y la elaboración de conclusiones.

2.2. Las consideraciones de tipo epistemológico son particularmente delicadas en nuestra área. La cuestión que aquí se dilucida es la creación de un área evitando que ésta se convierta en un cajón de sastre donde quepan de forma indiscriminada disciplinas, ámbitos de conocimiento, etc. de muy diversa índole. Las opciones tomadas tratan de ser coherentes con el Diseño Curricular Base en su conjunto y, a la vez, respetuosas con lo mejor de nuestra experiencia y tradición pedagógica. Las decisiones más importantes pueden resumirse así:

- El área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales se nutre de las siguientes disciplinas: Geografía, Historia, Historia del Arte, Economía, Política, Sociología, Antropología y Psicología. Dos razones aconsejan otorgar una mayor presencia a la Historia y la Geografía; por un lado, su mayor antigüedad y tradición educativa y, por el otro, el hecho de que ambas aborden la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integrada.
- Estas disciplinas científicas se caracterizan por tener algunos rasgos importantes en común. En primer lugar, tienen un mismo objeto de estudio: el ser humano en sociedad; y en segundo lugar, algunos rasgos metodológicos que hemos resumido en tres fundamentales: la investigación empírica no experimental, en la que el tratamiento de la información juega un papel determinante, y el uso de la causalidad múltiple en las explicaciones de los fenómenos humanos, incluyendo en ella la explicación intencional.
- Con respecto a la articulación entre las disciplinas dentro del área, se elige una fórmula de interrelación entre éstas, es decir, una posición equidistante entre la integración y la mera yuxtaposición. De esta manera se quiere mantener un equilibrio entre los rasgos propios y compartidos de esas disciplinas. Por otra parte el carácter abierto del propio currículo permite al profesor escoger entre enfoques didácticos más o menos interdisciplinarios en sus programaciones concretas.

2.3. Dos consideraciones psicopedagógicas se destacan, por último, como especialmente relevantes para el diseño del área. La primera de ellas tiene que ver con las dificultades de aprendizaje que, de manera más específica, les plantea el área a los alumnos: la conceptualización del espacio y el tiempo, la comprensión de la causalidad múltiple, el tratamiento de la información divergente, el aprendizaje de conceptos que tienen su paralelo en la vida cotidiana, la superación de las contradicciones entre la percepción espontánea de la realidad social y su inspección crítica rigurosa y, por último, la adquisición de actitudes de tolerancia y relativismo. La segunda consideración alude a la contextualización en el área de los principios de la concepción constructivista del aprendizaje y a sus implicaciones tanto sobre la organización y secuenciación de los contenidos como sobre las estrategias de enseñanza más adecuadas.

Estos tres tipos de consideraciones -sociológicas, disciplinares y psicopedagógicas- proporcionan unos criterios bastante claros para la selección y organización de los tres elementos que componen la estructura del Diseño Curricular

Base del área, es decir, los Objetivos Generales, los Bloques de Contenido y las Orientaciones Didácticas y para la Evaluación.

3. LOS OBJETIVOS GENERALES DEL AREA

De acuerdo con el modelo de diseño curricular utilizado, los Objetivos Generales de área contextualizan y concretan los objetivos de la etapa mediante referencias explícitas a los contenidos propios del área. Es necesario recordar algunas de las características de estos objetivos:

- Se formulan en términos de las capacidades que debe alcanzar el alumno al finalizar la etapa.
- Contemplan capacidades de distinto tipo: cognitivas, afectivas, motrices, de relación interpersonal y de actuación e inserción social, que no tienen por qué tener el mismo peso específico.
- Cada objetivo no alude a una capacidad aislada sino que, en consonancia con lo que suele ocurrir en la actuación habitual de las personas, integra capacidades de distinto tipo, mostrando así una intencionalidad educativa más clara.

Los Objetivos Generales del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales son en total diez y, en conjunto, compendian las intenciones educativas fundamentales del área. Su presencia puede rastrearse tanto en los contenidos como en las orientaciones didácticas. A modo de ejemplo orientativo, veamos alguno de ellos.

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos y alumnas serán capaces de:

- Identificar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas (políticos, sociales, económicos, etc.) y formarse un juicio personal crítico y razonado al respecto.
- Participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, dialogante y de tolerancia hacia otras opiniones y puntos de vista, argumentando con precisión y rigor y aceptando la discrepancia como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
- Analizar los diferentes aspectos que intervienen en la configuración de las sociedades históricas o contemporáneas, identificando y valorando las relaciones entre los mismos y los procesos que rigen los cambios sociales a lo largo del tiempo.

4. LOS CONTENIDOS DEL AREA

De acuerdo con el modelo de curriculum elegido, los contenidos incluyen no sólo hechos y conceptos (temas), como en su acepción más habitual, sino también procedimientos y actitudes y valores, pues también éstos son contenidos de la cultura que los alumnos necesitan adquirir.

Los contenidos del área se estructuran en dos niveles de articulación: ejes y bloques de contenido.

4.1. Ejes de contenidos

De las consideraciones sociológicas, disciplinares y psicopedagógicas hechas anteriormente emergen una serie de criterios para la selección y organización de los contenidos. Estos criterios pueden ser agrupados en tres grandes tipos de ejes (temáticos, procedimentales y actitudinales) que, tomados conjuntamente, forman la estructura de base para la articulación de los contenidos del área.

a) Los cuatro ejes temáticos son Sociedad y territorio, Sociedades históricas y culturas diversas, Sociedad y cambio en el tiempo y El mundo actual. Estos ejes tratan de conjugar los referentes disciplinares con las intenciones formativas del área. Así, cada uno de estos ejes temáticos agrupa varios Bloques de Contenido que tienen en común un núcleo básico de contenidos que incluye conceptos, procedimientos y actitudes.

El núcleo vertebrador del eje Sociedad y territorio es el conocimiento y la valoración de las manifestaciones y procesos que tienen lugar en el territorio -y en general en la Tierra en su conjunto- como resultado de las actividades humanas, del uso de los recursos y de las relaciones que establecen los grupos y las sociedades entre sí. En concreto, se subraya el estudio de la diferenciación espacial (localización, distribución y organización) como consecuencia de las interacciones entre factores medioambientales y humanos (económicos, históricos, políticos, sociológicos, psicológicos, culturales, etc); así mismo se destaca el estudio de las relaciones que establecen con el espacio los individuos y los grupos humanos en función de la percepción y valoración que tienen del mismo. Por otra parte, se incluyen en este eje los procedimientos y técnicas para el análisis y explicación de los fenómenos espaciales, con especial atención al tratamiento de la información cartográfica, estadística y gráfica en general. El eje destaca por último las actitudes de responsabilidad en la conservación del medio ambiente, la valoración de los paisajes como hechos culturales y la solidaridad con los pueblos y grupos humanos pobres y explotados. Este eje temático tiene un referente disciplinar claro en la Geografía, si bien integra igualmente aportaciones de la Historia, la Economía, y la Sociología.

El eje Sociedades históricas y culturas diversas delimita preferentemente los contenidos relacionados con las formas de vida y de organización de las sociedades humanas, es decir, su estructura interna como conjunto complejo de elementos interrelacionados entre sí. Más en particular, el eje aborda el análisis de las grandes sociedades históricas desde una perspectiva sincrónica y con un cierto grado de profundidad y detalle. Al mismo tiempo, se estudian algunas sociedades y culturas actuales distintas a la nuestra. El eje destaca también el aprendizaje de los procedimientos relacionados con el manejo crítico de las fuentes históricas y otros tipos de informaciones, la explicación causal de la estructura y el funcionamiento de las sociedades humanas, y la comprensión empática de las ideas, creencias, hábitos, etc. de otras sociedades y culturas distintas. Finalmente, el eje subraya la adquisición de actitudes de tolerancia social y cultural así como de respeto y valoración de realidades sociales distintas a las propias. Los referentes disciplinares más claros en este eje temático son la Historia y la Antropología, si bien la primera es la que proporciona la mayor parte de contenidos del mismo.

El eje Sociedad y cambio en el tiempo otorga prioridad a la comprensión de la actividad humana como un proceso con continuidad histórica, poniendo el énfasis en la perspectiva diacrónica de los cambios humanos y sociales a lo largo del tiempo. El eje orienta por un lado hacia el estudio de la evolución de aspectos de la vida humana a lo largo de las distintas etapas históricas y, por otro, hacia el análisis más pormenorizado de transformaciones sociales importantes en un corto espacio de tiempo. Así mismo, subraya los aspectos relacionados con la noción de tiempo histórico, es decir, convenciones cronológicas, explicación de los cambios, ritmos del cambio, etc., y permite entender mejor las conexiones que mantienen los hechos humanos con el pasado. El eje incluye también el aprendizaje de procedimientos relacionados con el tratamiento crítico de las fuentes históricas y con el análisis causal y comparativo del cambio y la continuidad en los hechos humanos. Finalmente, se destaca la adquisición de actitudes de valoración crítica del sentido del progreso y de responsabilidad ante las generaciones futuras. Este eje temático tiene una vinculación prioritaria pero no exclusiva con las disciplinas de Historia e Historia del Arte.

El mundo actual, por último, pone el énfasis en el conocimiento y comprensión de los rasgos centrales que caracterizan la vida en nuestras sociedades contemporáneas: las grandes cuestiones internacionales de relevancia general (desequilibrios, problemas, búsqueda de soluciones, etc.); la organización socio-económica y política de nuestras sociedades, y sus manifestaciones culturales y artísticas. Por otra parte el eje potencia el tratamiento de la información que proporcionan los medios de comunicación, su lectura e interpretación crítica, su utilización como instrumentos para la argumentación y el debate. Finalmente, este eje temático destaca la adquisición de un talante

intelectual crítico y de actitudes de solidaridad, tolerancia, responsabilidad y participación en los asuntos colectivos. El eje no tiene una vinculación disciplinar clara ni exclusiva, dando cabida a las aportaciones de todas las disciplinas que nutren el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Su elección responde en gran parte al hecho de que la Educación Secundaria Obligatoria va a significar el término de la escolaridad para un determinado porcentaje de alumnos, por lo que es necesario que tanto los contenidos seleccionados en el mismo como la manera de trabajarlos en la clase respeten el principio de funcionalidad y se vinculen directamente a la realidad que viven los alumnos.

b) Por su parte, los ejes procedimentales y actitudinales tienen por misión subrayar los procedimientos y actitudes comunes a todos los bloques del área y agrupar esos contenidos en función de unas categorías prioritarias. Así cada uno de estos ejes de procedimientos y actitudes se contextualiza y concreta en función de cada eje temático y de cada Bloque concreto. Se distinguen tres ejes procedimentales: Indagación e investigación, Tratamiento de la información y Causalidad múltiple; y otros tres actitudinales: Rigor crítico y curiosidad científica, Valoración y conservación del patrimonio y Tolerancia y solidaridad.

La estructura reticular que forman estos tres tipos de ejes tiene destacadas virtualidades:

- proporciona un marco orientador para la selección y agrupación de los Bloques,
- destaca las intenciones educativas prioritarias en el área,
- permite subrayar la contribución particular de cada disciplina y, finalmente,
- disponer de un núcleo de contenidos comunes a todos los bloques que garantiza una gran cohesión al área.

4.2. Bloques de Contenido

Los Bloques de Contenido son una organización de carácter más analítico que didáctico, es decir, establecen qué contenidos deben trabajarse pero no prescriben cómo han de agruparse ni tampoco cómo han de secuenciarse didácticamente esos contenidos, ya que el profesorado podrá formar unidades didácticas con contenidos elegidos de distintos bloques y dispondrá de una gran libertad para secuenciar el aprendizaje de esos contenidos. Así por ejemplo, en la unidad didáctica Desertización y degradación del suelo, que se ha elaborado a efectos de ejemplificación,

se trabajan contenidos pertenecientes a los Bloques 1,3,2 y 11; además esta unidad ha sido concebida para el ciclo 14-16, pese a abordar contenidos de los tres primeros Bloques.

Dado que la disposición temática de los contenidos es la habitual en nuestra tradición pedagógica, se ha preferido el criterio temático-disciplinar al criterio procedimental por el que han optado otras áreas como la Lengua. Así se ha obtenido, en nuestra opinión, un marco reconocible e incluso familiar para la agrupación de los contenidos. Sin embargo, aunque el organizador sean los hechos y conceptos, en cada bloque se incluyen contenidos de procedimientos y actitudes, que desarrollan en consonancia con el tema los ejes procedimentales y actitudinales. Al agrupar en cada Bloque contenidos de estos tres tipos se quiere subrayar la necesidad de abordarlos también conjuntamente en su enseñanza.

Las consideraciones precedentes permiten establecer una serie de Bloques de contenido agrupados, como ya se ha explicado, en cuatro grandes ejes temáticos:

Sociedad y territorio

1. El medio natural y su conservación.
2. La población y los recursos.
3. Las actividades económicas y los recursos naturales.
4. Hacia una sociedad terciaria.
5. Las ciudades.

Sociedades históricas y culturas diversas

6. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad Clásica.
7. Sociedades medievales y de la época Moderna.
8. Sociedades y culturas diversas.

Sociedad y cambio en el tiempo

9. Cambio y continuidad a través del tiempo.
10. Transformación global y revolución en la época contemporánea.

El mundo actual

11. Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo.
12. Arte y cultura actuales.
13. La organización económica y el mundo del trabajo.
14. Poder político y participación ciudadana.

A título ilustrativo de la disposición y estructura de los Bloques de contenido, veamos uno de ellos:

BLOQUE N° 6: SOCIEDADES PREHISTÓRICAS, PRIMERAS CIVILIZACIONES Y ANTIGÜEDAD CLÁSICA

Se incluyen en este bloque los hechos y conceptos referidos a las sociedades históricas más significativas de la Prehistoria y la Edad Antigua. Se distinguen tres grandes apartados correspondientes a la Prehistoria, primeras civilizaciones históricas y Antigüedad Clásica. Dentro de ellos se desarrollan, aunque sólo con carácter orientativo, aspectos y temas que cabe contemplar a la hora de elaborar unidades didácticas.

Tienen una especial importancia en este bloque el tratamiento de las fuentes históricas, así como las actitudes relacionadas con la valoración del patrimonio histórico e histórico-artístico y el respeto y comprensión de creencias y formas de vida de sociedades muy alejadas de nuestra realidad.

El objeto principal del bloque es doble: conocer los rasgos básicos que caracterizan a estas sociedades, pero también comprender su funcionamiento y reflexionar sobre la existencia de formas de vida y organización muy distintas a las nuestras. Esto último exige profundizar en el estudio de alguna de esas sociedades, de manera que sea posible considerar con mayor detalle los distintos elementos de su estructura (tecnológicos, económicos, políticos, mentalidades, artísticos, etc.) y las relaciones entre los mismos.

HECHOS, CONCEPTOS Y PRINCIPIOS

1. Las sociedades prehistóricas: Paleolítico y Neolítico, la prehistoria en la Península Ibérica.

- Sociedades de cazadores-recolectores. El proceso de hominización. Tecnología, recursos y formas de vida. La organización familiar y social. Creencias y manifestaciones artísticas.
- Sociedades del Neolítico. El proceso de revolución neolítica. La sedentarización. Tecnología, recursos y formas de vida en las comunidades agrícolas y ganaderas.
- Vestigios de las principales culturas prehistóricas en la Península Ibérica y en las Islas Baleares y Canarias.

2. Las primeras civilizaciones históricas.

- El nacimiento de la vida urbana y del Estado. La escritura y otras innovaciones tecnológicas. La organización política, social y económica, la religión, el arte y la vida cotidiana.

3. La Antigüedad Clásica: Grecia y Roma, la Península Ibérica durante la Edad Antigua.

- Pueblos, ciudades y estados mediterráneos durante la Antigüedad.
- La ciudad-estado en Grecia durante la época clásica: un nuevo tipo de organización humana. El arte clásico.
- Roma y su imperio: aspectos económicos, políticos y culturales; el legado greco-romano: política, pensamiento y arte. El cristianismo y su desarrollo en la crisis del mundo romano.
- Pueblos autóctonos y colonizaciones en la Península Ibérica y las Islas. Conquista y administración romana. Vestigios de la romanización.

PROCEDIMIENTOS

Tratamiento de la información

1. Realización de inferencias a partir de distintos tipos de **fuentes primarias**, especialmente restos arqueológicos.
2. **Análisis**, interpretación, valoración crítica y síntesis de **informaciones** sobre hechos y fenómenos históricos a partir de **distintos tipos** de fuentes primarias y secundarias (textos escritos, datos estadísticos, imágenes, restos materiales, objetos e instrumentos, gráficos, mapas, etc.).

Causalidad múltiple

3. Identificación y distinción entre las circunstancias causales y los motivos personales que intervienen en determinados hechos históricos.
4. Comprensión empática y explicación de las acciones, creencias, costumbres, etc. de personas pertenecientes a sociedades y épocas pasadas situándose en la perspectiva y en la mentalidad propias de esa época.
5. Categorización de los distintos factores causales -personales y colectivos- que confluyen en un hecho histórico prestando especial atención al marco estructural de la sociedad en que éste se produce.

6. Establecimiento de relaciones entre obras artísticas y los rasgos generales de las épocas históricas de producción de las mismas.

ACTITUDES, VALORES Y NORMAS

Rigor crítico y curiosidad científica

1. Interés por conocer los hechos y sucesos históricos y por indagar las causas que pueden explicarlos.
2. Interés por conocer las formas de expresión artística y cultural de sociedades alejadas en el espacio y en el tiempo.

Valoración y conservación del patrimonio

3. Valoración de los restos y vestigios del pasado que existen en nuestro entorno, como manifestaciones valiosas de nuestra experiencia y memoria colectiva, y disposición favorable a actuar de forma que se asegure su conservación.
4. Valoración y respeto por las manifestaciones artísticas de sociedades y épocas pasadas como expresión de la sensibilidad y de los valores humanos de sus protagonistas.

Tolerancia y solidaridad

5. Tolerancia, respeto y valoración crítica de las actitudes, creencias, formas de vida, etc. de épocas y sociedades distintas a las propias.

5. ORIENTACIONES DIDACTICAS Y PARA LA EVALUACION

Los Objetivos Generales y los Bloques de contenido del área, siendo partes muy sustanciales de la misma puesto que en ellas se establece el qué enseñar, ofrecen una visión todavía parcial e insuficiente sobre la configuración y estructura de las Ciencias Humanas y Sociales. Es necesario completarla con un nuevo apartado de Orientaciones didácticas y para la evaluación que proporcione sugerencias y orientaciones sobre cómo y cuándo enseñar los contenidos del área y cómo y cuándo evaluar su aprendizaje.

Se distinguen tres grandes apartados: Orientaciones generales, Orientaciones específicas y Orientaciones para la Evaluación.

5.1. Orientaciones generales

En este apartado se incluyen reflexiones relativas a tres grandes cuestiones de carácter general:

1. Las conexiones entre contenidos de distinto tipo, de distintos bloques o de distintas áreas. Ni la división en bloques ni, menos aún, la división en tipos de contenido, tal y como aparece en los Bloques implican necesariamente su enseñanza separada. Por el contrario, este Diseño Curricular Base está abierto a cualquier forma de agrupación de los contenidos que facilite la significación y funcionalidad del aprendizaje. Es importante subrayar que los planteamientos didácticos disciplinares e interdisciplinares no pueden ser considerados como alternativas excluyentes, sino como polos complementarios en el estudio de la realidad humana y social. Se aconseja por tanto que los Proyectos Curriculares empleen ambos enfoques, aunque éstos deberán determinar la proporción que conceden a uno y a otro enfoque en el conjunto.

2. Otro importante aspecto lo constituyen el diseño y la selección de las actividades y estrategias de enseñanza. Las consideraciones que aquí se hacen son desarrollo y contextualización de la concepción constructivista del aprendizaje, cuyos principios subyacen a este Diseño Curricular. Algunas ideas que se desarrollan:

- Los alumnos no asimilan los contenidos de las C.H.S. simplemente aprendiendo las definiciones y descripciones que el profesor les explica, sino que aprenden utilizando y refinando conceptos, procedimientos y actitudes que ya poseen de antemano.

- Es preciso que los profesores traten de descubrir en todo momento, lo que está ocurriendo en la mente de sus alumnos, desvelando las asunciones, preconceptos y valores que éstos utilicen. De igual modo, es absolutamente necesario que el profesor valore las ideas y destrezas de sus alumnos, por pobres y torpes que éstas sean, no tanto como defectos que hay que erradicar, sino como elementos activos y componentes esenciales del aprendizaje.

- Conviene plantear ejercicios y cuestiones que fuercen al alumno a reflexionar sobre sus propias ideas sobre los fenómenos humanos y sociales.

- Todas estas sugerencias didácticas derivadas de algunos de los principios incluidos en la concepción constructivista del aprendizaje, implican inevitablemente una drástica reducción de los contenidos y una clara preferencia por la profundización en detrimento de la extensión.

- En el caso de nuestra área, con disciplinas tan ricas en información, es crucial encontrar el equilibrio entre comprensión y memorización. Es importante que los Proyectos Curriculares de Ciencias Humanas y Sociales ayuden a los alumnos a manejar y organizar grandes cantidades de datos. Para ello, deben discriminar con claridad lo que son los datos informativos esenciales en cada unidad o tema, de los que son sólo de interés conyuntural.

- Las posibilidades que permite el diseño del área para la elección de temas concretos con los que trabajar los contenidos deben ser tenidas en cuenta por el profesor a la hora de despertar el interés y la motivación de sus alumnos: Los temas próximos, pero también los exóticos, a la experiencia del alumno, sabemos que son especialmente atractivos. Sin embargo no conviene olvidar que mantener el interés del alumno depende sobre todo de la metodología de enseñanza.

- En relación con las estrategias y actividades de enseñanza, no existe aquí una o unas estrategias de enseñanza más útiles que otras para facilitar e incrementar el aprendizaje de modo que, en principio, será conveniente combinar los tres grandes tipos de estrategias-exposición, indagación dirigida e investigación propiamente dicha- en sus distintas variantes y concreciones.

3. Otro gran apartado de las orientaciones generales se dedica a los materiales y recursos didácticos. Se hace especial mención a los materiales escritos, incluyendo en ellos los libros de texto y la prensa periódica, a los materiales audio-visuales y al ordenador.

4. El siguiente apartado se dedica a la diversidad de los alumnos entendida en relación con sus intereses, motivaciones y capacidades, y a las distintas estrategias que cabe utilizar para atender a esas diferencias (uso conveniente de la lengua como vehículo de expresión, grados de dificultad en las tareas, elección de trabajos, etc.).

5. La secuenciación de los contenidos es otra de las decisiones importantes que van a tener los Proyectos Curriculares. Aquí sólomente se dan algunos criterios para ello:

-En cada uno de los ciclos deberán trabajarse contenidos pertenecientes a los cuatro ejes temáticos.

-Es preciso tener en cuenta la "teoría de la elaboración" (la secuencia debe proceder de lo más general y simple a lo más particular y concreto, pasando alternativamente de visiones panorámicas a estudios en detalle).

-Es preciso considerar la graduación de dificultades que pueden presentar los contenidos. Para ello, conviene tener en cuenta las dificultades específicas que presenta el aprendizaje del área, y que ya se vieron en la fundamentación del diseño del área. Igualmente hay que contar con el número, diversidad y naturaleza de las variables que contextualizan el aprendizaje de los contenidos.

5.2. Orientaciones para la evaluación

1. **Carácter general.** La evaluación debe entenderse no sólo como valoración de los conocimientos adquiridos por el alumno sino también como ajuste de la programación y metodología didáctica seguida por el profesor.

No es preciso insistir sobre la necesidad de evaluar el aprendizaje tanto de hechos, conceptos y principios, como el de procedimientos, actitudes y valores. Para ello resulta crucial aprender a utilizar instrumentos y técnicas de evaluación diferenciadas para la detección del grado de aprendizaje en relación con las distintas capacidades (memorización, traslación, aplicación de conocimientos, síntesis, juicio valorativo, iniciativa para plantear nuevos temas, etc.).

La evaluación debe referirse a los progresos individuales que realiza cada alumno en relación consigo mismo y no sólo y preferentemente en relación con la media del grupo-clase. Este objetivo se vería ampliamente facilitado en el caso de disponer de escalas de distintos grados de dificultad para cada uno de los conceptos, procedimientos y actitudes centrales en el área (conceptualización espacial y temporal, tratamiento de la información, causalidad múltiple, rigor y curiosidad científica, relativismo y tolerancia, etc.). Así, guiados por esas escalas, sería posible con relativa facilidad hacer un seguimiento de los progresos y dificultades de cada alumno a lo largo de toda la etapa.

2. Entre los medios o instrumentos para llevar a cabo la evaluación se pueden considerar los siguientes:

- La observación por parte del profesor de la actitud y del trabajo diario de los alumnos durante la clase. Se pueden elaborar fichas de observación que permitan recoger datos sobre el sistema de trabajo y de estudio de los alumnos, sus actitudes y hábitos etc.

- También se debe incluir la observación de la expresión oral de cada alumno, especialmente a través de sus intervenciones en clase, en las puestas en común del trabajo de los equipos, coloquios, debates, etc.

- La valoración de los trabajos realizados por los alumnos tanto individualmente como en equipo (El cuaderno de clase, las monografías o los dosieres sobre temas concretos, murales, montajes audiovisuales, juegos didácticos, etc.).

- Los proyectos de investigación. Es particularmente importante que los alumnos, bien individualmente o en pequeño grupo, lleven a cabo al menos un proyecto de investigación a lo largo de la etapa, cuya valoración pueda representar un porcentaje significativo en la calificación final de la etapa. Es conveniente que ese proyecto incluya la utilización de información de primera mano, por lo que parece necesario que en él se aborden aspectos relacionados con el entorno del alumno.

3. Un lugar importante entre estos instrumentos para la evaluación del aprendizaje de los alumnos lo constituyen los distintos tipos de pruebas orales y escritas (pruebas objetivas, desarrollo de temas, ejercicios de aplicación). En relación con el diseño y planteamiento de esas pruebas se sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Parece oportuno utilizar diferentes tipos de ejercicios en consonancia con las capacidades que se quieren evaluar. Así, por ejemplo, los distintos tipos de pruebas objetivas parecen las más indicadas para evaluar la memorización de hechos y conceptos, mientras que el desarrollo de un tema por escrito es una técnica más apropiada para evaluar la capacidad del alumno de estructurar con coherencia la información, de argumentar lógicamente, de tomar en consideración distintas informaciones y opiniones, y de sintetizar y valorar sus aportaciones.

- Es preciso plantear ejercicios que permitan detectar la riqueza y coherencia del pensamiento del alumno ante una determinada cuestión, en lugar de su capacidad para asimilar y repetir las "interpretaciones correctas" sobre tal cuestión.

- Así mismo es necesario proponer ejercicios sobre temas o asuntos no estudiados previamente en clase, y sobre los que en el ejercicio se proporciona información suficiente; este tipo de pruebas permiten evaluar con bastante precisión la adquisición de procedimientos relacionados preferentemente con el tratamiento de la información, ya que se evita que el aprendizaje pueda quedar enmascarado por el conocimiento contextual que el alumno tenga sobre el tema.

4. Por último, no hay que olvidar tampoco que las observaciones y anotaciones que realice el profesor han de completarse con datos suministrados por los propios alumnos (por medio de entrevistas personales, en asambleas, etc.) y la valoración personal que cada uno realiza de su propio trabajo.

De igual manera, es preciso tener también en cuenta los datos suministrados por los padres y tutores de los alumnos bien sea a través de reuniones generales o de entrevistas individuales.

5.3. Orientaciones específicas

Teniendo presente la estructura general adoptada por el diseño del área, se ha visto oportuno hacer orientaciones didácticas específicas para cada uno de los cuatro ejes temáticos. También se incluye un apartado dedicado al tratamiento del entorno, dado su especial interés en nuestra área, así como las polémicas que suscita.

1. En cada eje temático se tratan:

- El planteamiento y enfoque general del eje.
- Sugerencias sobre agrupaciones y conexiones de los contenidos.
- Sugerencias sobre la secuenciación de esos contenidos.
- Recursos y estrategias didácticas de particular interés en ese eje.

Por ejemplo, en las orientaciones específicas al eje **Sociedad y Territorio** se destacan los siguientes recursos y estrategias : la investigación y el trabajo de campo sobre el entorno; los lenguajes gráfico y cartográfico; y el estudio de casos y la resolución de problemas sobre situaciones simuladas.

2. Tratamiento didáctico del entorno:

- Se concibe preferentemente como ámbito de experiencia próxima y directa de los alumnos.
- Proporciona importantes ventajas

Comunicación del Gabinete de Geografía e Historia del Programa de Innovación y Reforma Educativa de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana

Pilar Maestro i altres

INTRODUCCION.-

"QUINS CONTINGUTS?"

Necesidad de una reconceptualización del término "contenido".

Qué contenidos?. Es una pregunta que en su aparente sencillez, encierra algunos problemas capitales en cualquier proyecto de renovación educativa. Reflexionar sobre ella nos permitirá aclarar algunas confusiones que han tenido una incidencia importante en la enseñanza de la Geografía y de la Historia: 1. la concepción misma de lo que es una disciplina escolar, 2. la estructura de esa disciplina, es decir su coherencia interna y 3. el papel de cada disciplina en relación con otras y la forma de relacionarse con ellas para formar lo que -aunque con muy distintas concepciones- denominamos área de conocimiento. Para ello es necesario comenzar por redefinir el sentido del término "contenidos", sobre el cual hay diferentes versiones.

1. LOS CONTENIDOS EN HISTORIA

Una de las primeras y más persistentes confusiones sobre los contenidos de la disciplina escolar Historia es identificarlos en exclusiva con los resultados de la investigación histórica. Esto ha dado lugar a programas escolares (propios de los planes anteriores al 70 y aún de éste) en que la estructura de la asignatura era muy similar a la universitaria, diferenciándose tan solo en la amplitud. Las edades históricas son las encargadas de configurar esa estructura, y el ámbito espacial se identifica con los diferentes cursos: Historia Universal, Historia de España, etc. La eventual unión con la Geografía no tiene mayor alcance que el de una yuxtaposición. Es cierto que estos planes y programas han sido confeccionados por una administración de espaldas a la realidad educativa y no muy proclive a grandes novedades, pero también lo es que esa concepción -en general- coincidirá con la de la mayoría de los miembros de la comunidad educativa. Es interesante anotar -aun a riesgo de no poder desarrollarlo (Ver Plumb, 1969)- que esta confusión venía agravada por otra, propia del campo de la investigación y que se transmitía al aula. El sentir de que Historia y pasado son la misma cosa y que

la Historia-conocimiento no tiene más versión posible. La función del profesor es transmitir ese conocimiento objetivo y la del alumno asimilarlo.

Esta versión mimética, pero necesariamente reducida de los contenidos, hacía imprescindible no obstante escoger "lo más importante". Esto implicaba a su vez, la formulación de unos criterios de selección, que vendrían marcados, orientados, por las diferentes corrientes historiográficas, aunque conservando el mismo concepto de contenidos escolares. Así los programas adolecen en un principio de ser repertorios políticos, derivados de la concepción de una Historia externa y acontecimental, pero pasan poco a poco a incorporar hechos de orden económico y social, procedentes de los nuevos estudios históricos; aun así, estos nuevos contenidos se relegan en los textos al uso, a un capítulo final, complementario, titulado : economía y sociedad, o cultura e instituciones, del que no se libran los manuales universitarios. El cambio, siendo capital, mantiene el concepto de contenidos y, por tanto, la perversión del concepto de asignatura y su estructura interna.

Pero cualquier cambio en Historia puede ser importante si colabora a remover, a cuestionar, la seguridad y el valor de los esquemas establecidos. La irresistible y creciente presencia de la historiografía marxista y, en general, de la nueva Historia, tuvo su traducción en el aula. Algunos grupos de renovación, profesores o autores de textos, intentan la reestructuración de la asignatura a partir de los nuevos contenidos económico-sociales, pero no incluyéndolos como un pegote añadido, sino constituyéndolos en "lo más importante" sobre lo que organizar el programa, tal como la corriente historiográfica correspondiente había reorganizado la investigación histórica.

Esto va a provocar un movimiento pendular en la consideración de los contenidos, respecto de la primera posición. Y ello, en parte -hay que considerar también otros avances psicológicos y educativos-, porque los nuevos contenidos implican la aceptación de una Historia construida, interpretada, que debe ser comprendida por medio de operaciones mentales de relación, ignoradas hasta entonces. Las capacidades para comprender esta Historia en el aula se convierten de pronto en objetivos fundamentales de aprendizaje. Y también las técnicas. Esta irrupción de capacidades y técnicas, marcan a partir de los años setenta una nueva etapa. Positiva en cuanto supone una reflexión, más o menos colectiva, sobre los contenidos y las metas educativas de la Historia, y una aceptación de ésta como construcción, pero con muchos problemas por resolver.

En los años setenta vemos aparecer a este respecto, una serie de taxonomías de las que puede ser un ejemplo la de Coltham y Fines de 1971, que orientan la selección de capacidades. En nuestra ley del 70 se recogen de alguna forma estas cuestiones, aunque no se dispuso necesariamente para orientar el trabajo en el aula. Los textos al uso intentaron con poca fortuna introducir novedades. Pero sobre

todo, los grupos de renovación pedagógica, apoyados por estos estudios, intentaron dar el vuelco a los contenidos. Y hasta se produjo una confrontación no deseable entre defensores y detractores de contenidos o capacidades respectivamente, estableciéndose de forma perniciosa un falso dilema entre capacidades y contenidos.

De este confuso proceso no eran ajenos los mismos estudios de los investigadores de la ciencia educativa. Así observamos en las diferentes taxonomías y en los llamados "estudios de capacidades", tan de moda en ese momento, la misma confusión, convirtiendo las capacidades en un listado de objetivos en pugna por la supremacía de los antiguos contenidos, infravalorando estos últimos de forma evidente. Es decir, se comete el error de suponer la ahistoricidad de dichas capacidades (Jenkins, 1986). O lo que es lo mismo -y el error es general en otras materias- se intenta enseñar a razonar en general, desconociendo la influencia en el desarrollo del pensamiento formal del tipo de realidad sobre la que se opera, es decir de los "contenidos" (Booth, 1987). Con las técnicas se comete un error semejante, descontextualizándolas del aprendizaje histórico (primar los procesos sobre las materias ha sido un entuerto que han deshecho las últimas investigaciones sobre el aprendizaje).

Esto implica otro problema que afecta a la elección de contenidos. En efecto, cuando se acepta más o menos explícitamente que la adquisición de capacidades puede sustraerse al tipo de materia estudiada, es fácil llegar a la conclusión de que las formas de razonamiento se transmiten cómodamente de unas ciencias a otras. Y así, las alumnas y alumnos pueden globalizar el estudio de un fenómeno pasando desde el análisis histórico al geográfico, sociológico o económico sin más quebranto, o incluso al artístico y literario, e incluso más allá.

Por qué no reunir contenidos de ciencias diferentes alrededor de un tema nuclear?. Esta ilusión produjo una serie de intentos fallidos de integración de diferentes ciencias, estructurando los contenidos alrededor de temas que eran elegidos en función de que permitiesen esa concurrencia, sobre todo en el Ciclo Superior de E.G.B. (después de la Ley General del 70), y que luego ha intentado recuperar para la Secundaria Obligatoria la actual Reforma en sus planteamientos iniciales: Ciencias Sociales del tramo 14-16.

Una alternativa actual para determinar los contenidos en Historia.-

La transcripción mimética, aunque reducida, de la investigación histórica, el fuerte impacto del estudio de capacidades de los años 70, así como los intentos de integración de diversas ciencias, han constituido hasta hoy los elementos determinantes en la elección de los contenidos, las más de las veces en pugna unos con otros. Hoy los criterios deben establecerse desde una estructura

curricular, más coherente que el activismo disperso y más flexible que un programa esclerotizado. Estos criterios deben manar de tres fuentes principalmente:

1.-La investigación histórica. La crítica hecha sobre la mimesis contenidos-investigación, no quiere decir que podamos prescindir de esta última para determinar aquellos. Pero esto siempre en relación con otras fuentes de elección. Es necesaria una clara posición científica ante la Historia, un tipo de Historia del que se ha de derivar necesariamente un tipo de valores educativos para el adolescente, una forma de situarse frente a los problemas. En nuestro caso, una Historia que interprete las acciones del hombre considerado como un ser social y esencialmente temporal, que se proponga por tanto la explicación de los cambios y las acumulaciones que la sociedad experimenta a lo largo del tiempo, una Historia que considere el presente como un objeto de estudio difícil, pero en constante diálogo con el pasado (Carr, 1961), donde los acontecimientos y las estructuras se expliquen iluminándose mutuamente (Vilar, 1980). Una Historia pues entendida como una construcción del pasado permanente, en que los diferentes factores se relacionen de una forma dialéctica.

2.-El análisis de la estructuración epistemológica de la Historia. Ha sido éste un campo donde se ha hecho un esfuerzo considerable de clarificación en los últimos años. Esto nos ha colocado ya en situación de conocer mejor las características del cuerpo de conocimientos que queremos enseñar (Rogers, 1978), es decir los mecanismos que subyacen a la aprehensión de la realidad histórica. Mecanismos sin los que el adolescente no podrá comprender. Este es un criterio básico para establecer contenidos. (Intuitivamente, los profesionales de la enseñanza lo han comprendido así en muchos casos, pero una falta de orientación en las programaciones oficiales y en la formación del profesorado -Quins continguts?, Quins ensenyants?, ha impedido que estos asuntos capitales se trataran como tales contenidos. Esto nos conduce a la tercera fuente.

3.-La teoría del aprendizaje aceptada y la organización general de las diversas actuaciones en el aula, es decir, las implicaciones metodológicas de dicha teoría.

Las recientes investigaciones sobre la forma en que se produce el aprendizaje, y en particular el de la Historia, nos ponen sobre la pista de dos asuntos clave: el estudio de los esquemas previos de los alumnos y alumnas -continuación del concepto de barreras epistemológicas de piaget y Bachelard- y la concepción del aprendizaje significativo -con los mismos precedentes más los estudios de Ausubel o Novak. Todo ello extensamente desarrollado por un grupo de investigadores que como Driver, Giordan, Posner, Osborne, Gil y el mismo Novak, comienzan a dar forma a un paradigma sobre el aprendizaje que empieza a conocerse -de la mano de

la afortunada denominación de Resnick, perspectiva o visión constructivista (Resnick, 1983). A estas investigaciones hay que añadir los estudios de Shemilt, P. Lee o D. Thompson, entre otros, sobre la relación entre la estructura epistemológica de la Historia fundamentalmente y sus formas de aprendizaje. Todo lo cual nos da orientaciones importantes sobre el establecimiento de los contenidos. Así por ejemplo, la revisión del pensamiento vulgar del alumnado y sus esquemas previos sobre multitud de elementos sustanciales para el aprendizaje histórico, como son casi todos los estructurales: duración, cambio y continuidad, causalidad, etc., etc. y los conceptos históricos clásicos: monarquía, aristocracia, democracia, revolución, burguesía, ... así como los estereotipos sobre la concepción misma de la Historia y sus formas de aprendizaje.

A partir de estas tres fuentes, los contenidos se agrupan en cinco tipos o núcleos fundamentales.

1.-Las construcciones propias del conocimiento histórico. Es decir, los conceptos que atañen a la estructura epistemológica de la Historia:

- La explicación en Historia
- El tiempo y el cambio
- La empatía histórica
- La reconstrucción histórica. Las evidencias.

2.-Los conceptos básicos de las diferentes sociedades históricas y sobre todo la forma especial de conceptualización histórica, con su alcance y limitaciones, así como su enorme valor como ejercicio intelectual.

3.-Información histórica significativa, eliminando el falso dilema capacidades-contenidos.

4.-Los diferentes pasos que constituyen un método de aprendizaje de la Historia desde las dificultades del pensamiento del adolescente, y con especial atención a la detección y consciencia de esquemas previos y estereotipos, así como el correcto planteamiento de problemas, la emisión de hipótesis (relevante para la formación del pensamiento divergente, tan necesario en Historia). Del mismo modo, los pasos posteriores de convergencia desde estudios sobre distintas evidencias y fuentes de información -tratadas con sus técnicas correspondientes-, a fin de construir el conocimiento que de respuesta a los problemas planteados. Es importante el dominio de las características de estos conocimientos, para lo cual hay que verificar el camino seguido y los cambios realizados desde las posiciones de partida.

5.-Las actitudes necesarias para enfrentarse a las características especiales del conocimiento histórico y su aprendizaje, de las cuales se derivarán probablemente otras igualmente positivas.

La conjunción equilibrada de estos cinco contenidos tipo dará la coherencia interna de la asignatura. Su presencia estará claramente explicitada en cada unidad. Así se puede ver en el Libro del Profesor de la unidad "La

agricultura a lo largo de la E. Antigua", págs. 5 a 16 y en las introducciones a las distintas partes: págs. 19, 25, 33, 43 y 49.

2. LOS CONTENIDOS EN GEOGRAFIA

Los contenidos en Geografía vienen determinados hasta el presente por dos rasgos fundamentalmente: 1) una concepción de la Geografía como un saber -producto de investigaciones de los geógrafos que permite diferenciar espacios homogéneos sobre la superficie de la Tierra; 2) una concepción de esta asignatura como un conjunto de habilidades y destrezas que facilita la comprensión de ciertos fenómenos espaciales, con una expresión lingüística propia: cartografía y estadística, además del lenguaje literario.

Esta concepción de la asignatura se ha ido gestando en los últimos 30 años, como consecuencia de su vinculación a una geografía académica universitaria, más preocupada por la investigación regional y aplicada que por la didáctica, y por la influencia de teorías psicopedagógicas de corte eficientista, que repercuten en la educación universitaria en los años setenta. Se produce así lo que algún autor ha denominado el doble atraso científico y educacional (A. Luis, 1985).

Los canales de transmisión desde una Teoría de la Geografía, entendida como ciencia del paisaje, hasta la práctica del aula, han sido básicamente los programas oficiales y los libros de texto, que determinaban los contenidos que un profesor/a tenía que enseñar. De esta forma podemos analizar la evolución de esta asignatura.

Así el Plan de 1957 (B.O.E. 18/06/1957), incluye a la Geografía dentro del contexto propedéutico del bachillerato. La coherencia de la asignatura viene asegurada por una formación que encamina a la Universidad, o sea, a los resultados obtenidos en la investigación, fuertemente ligada a las tendencias de la Geografía francesa (paisaje y posibilismo). La Geografía se define por su objeto (el medio, paisaje o espacio) y su aprendizaje consiste en la explicación de éste. Por ello es lógico que tanto en la Geografía de España de primero, como en la Universal de segundo, exista una parte que corresponde a los conocimientos de Geografía general, que permiten explicar las diferencias regionales, que constituye la segunda parte del programa. Los libros de texto ofrecen así una información compendiada del saber geográfico universitario, que incluso resumen más en la síntesis de cada lección (lo que hay que saber). Pero, al mismo tiempo, se ofrece una variada oferta de ejercicios y cuestiones, con diferente grado de vinculación respecto a la lección expuesta. Se favorecía por tanto, una clase magistral, de transmisión

verbal, con actividades de refuerzo o complementarias las cuales iban desde preguntas cerradas, con única respuesta, hasta propuestas de observación cartográfica o en el entorno.

El Plan de 1967 (B.O.E. 02/06/1967 y 30/09/1967) no ofrece grandes cambios respecto a lo ya apuntado, incluso los libros consultados ofrecen cuestiones mucho más cerradas. La Geografía era fundamentalmente una asignatura que informaba al ciudadano sobre las diferencias de paisajes, colaborando al conocimiento geopolítico de España, a partir de las Leyes Fundamentales del Estado.

Será la Ley General de Educación de 1970 la que ofrezca grandes modificaciones respecto a los planteamientos existentes. La pedagogía por objetivos y las taxonomías al uso (p.e. Bloom) inciden en la potenciación de la Geografía como un conjunto de habilidades que facilitan la comprensión de los hechos sociales, dada la estructura del área de Ciencias Sociales en el ciclo superior de E.G.B. (antes bachillerato básico).

Pero tal conjunto de habilidades y destrezas convive con una transmisión enciclopédica del saber geográfico. La interdisciplinariedad fue una quimera que duró exactamente 8 meses (O.M. de 02/12/1970 hasta O.M. 06/09/1971). En esos ocho meses la Geografía se limitaba a informar acerca de las condiciones físicas sobre las que se desarrollaba la linealidad histórica (el mediterráneo de los griegos o la Europa central del Feudalismo). Persiste pues un esquema vidaliano (de Vidal de la Blache) en la concepción del espacio geohistórico. Después de agosto de 1971 la Geografía vuelve a ser disciplina autónoma, aunque coexista en un mismo curso con la Historia y, ocasionalmente, con la Educación Cívico-Social. Una yuxtadisciplinariedad que también se va a dar con posterioridad en la Geografía e Historia de España, de tercer cursos de BUP, pese a ciertos intentos de autores de libros de texto por integrar ambas perspectivas.

Una alternativa curricular: los contenidos en Geografía hoy.

En el momento actual parece necesario que cualquier alternativa o selección de contenidos en Geografía se realice en un contexto curricular, pues de lo contrario estaríamos ante esas unidades didácticas deslavazadas que se han confeccionado en los últimos años. Un Proyecto Curricular que definirá los contenidos en función de los continentes, que esencialmente son:

1. Una teoría del aprendizaje, que fundamente una metodología de trabajo en el aula. ¿Cómo se aprende?
2. Una teoría epistemológica de la Geografía. ¿Cómo se construye el conocimiento en Geografía?
3. Una posición científica ante la sociedad. ¿Para qué sirve el saber geográfico?

Respecto a la primera cuestión nos definimos por un aprendizaje significativo a partir de los comportamientos e ideas espontáneas del alumnado, procurando reconstruir su pensamiento vulgar respecto a su espacio cotidiano a partir de los procesos propios de la Geografía y de una metodología de aula que contemple: afloración de opiniones espontáneas, definición del posible conflicto respecto a opiniones intersubjetivas fundamentadas, elaboración de hipótesis alternativas, búsqueda de datos y proceso de verificación. Es aquí donde tienen cabida las técnicas cartográficas, análisis del entorno, entre otras.

La segunda cuestión, íntimamente ligada a la anterior, plantea la necesidad de definir los procesos básicos de la construcción del saber geográfico: percepción, escala, interacción, distribución, localización y sistematización básicamente. Junto a estos procesos tienen que aparecer los hechos y conceptos propios de anteriores investigaciones geográficas, que son así reconstruidos por el alumno en la búsqueda de una argumentación sólida. Así conceptos tales como ocio, mapa, geomorfología, inundaciones, accesibilidad o regiones, harían referencia a procesos antes descritos.

Por último tendríamos nuestra definición respecto a la incidencia social del saber pensar el espacio. La Geografía entendida como forma de conocimiento que descubre al espacio como resultado de procesos sociales sobre un medio físico condicionante implica unas actitudes y valores ante reflexiones básicas del ser humano, como son los problemas derivados de la vivienda, el trabajo, la reproducción y la vida en comunidad, la incidencia de las catástrofes naturales, la actuación en el medio ecogeográfico, unas estrategias ante la ordenación del espacio. Actitudes y valores que se trabajarán con los conceptos antes reseñados y con la selección de unidades tales como:

"UN GLOBO, DOS GLOBOS, TRES GLOBOS", donde el hecho geográfico que subyace es el mundo de las comunicaciones humanas y la forma de la Tierra: hemisferio, mapa, geoestacionario, itinerario,...

"NOSOTROS SOMOS EL MUNDO", donde el hecho geográfico subyacente es la desigual distribución de los fenómenos de reproducción y vida en comunidad sobre la Tierra y en distintas escalas. Los conceptos que se trabajan son: densidad, superpoblación, natalidad, mortalidad infantil, fecundidad, etc.

El método que se aplicaría sería el siguiente:

1. Afloramiento de opiniones vulgares. Por ejemplo "España envejece porque cada día hay más viejos", frase que se puede oír en charlas. Como esta afirmación aparecen otras semejantes. Lo importante es que el profesorado contextualice estas opiniones en grupos homogéneos para ser tratadas después.

2. Conflictos o problema cognitivo. ¿Se puede explicar el envejecimiento de una población a través del número de viejos?. Es decir, ¿es válida la segunda parte de la frase "porque cada día hay más viejos?". Para ello podemos ofrecer el número de viejos de estados como India o Venezuela y pedir opinión al alumnado. Comienza entonces la fase de conceptualización.

3. QUÉ SIGNIFICA ENVEJECE, ¿cómo se puede medir el envejecimiento?. Sólo es posible a través de la comparación entre jóvenes y viejos, o sea con el estudio de la ESTRUCTURA POR EDADES, TASAS DE DEPENDENCIA e INDICES DE ENVEJECIMIENTO.

4. Emitir Hipótesis con estos conceptos. Así por ejemplo: "España envejece porque cada vez hay más viejos y nacen menos niños".

5. Buscar y tratar los datos. El análisis de censos de población y su tratamiento estadístico-demográfico corresponde a esta etapa.

6. Proceso de verificación de la hipótesis. Con los datos obtenidos podemos o no verificar la hipótesis.

7. Resultados espaciales. El análisis geodemográfico concluye provisionalmente cuando se llevan al espacio cartográfico estos datos.

3. IMPLICACIONES EN LOS CONTENIDOS DE PRIMARIA (6-12) Y EN EL BACHILLERATO (16-18).

Enseñanza primaria

A partir de las tres fuentes ya citadas, investigación científica, análisis de la estructura epistemológica de la asignatura y teoría del aprendizaje por la que optamos, iniciaremos en primaria la conceptualización del tiempo y el espacio, para ir acercándonos progresivamente a la comprensión de la realidad.

Para aproximarnos a la conceptualización del espacio, partiremos siempre de elementos visibles espaciales (una riada, un incendio,...), presentados en forma de problemas que hay que resolver ("¿Por qué se desborda un río?" o ¿Por qué se quemaron nuestros montes?"). Estos problemas tendrán como núcleo un hecho concreto y conocido (la riada del Júcar o el incendio del Desierto de las Palmas). A partir de la observación dirigida de estos hechos elaboraremos una serie de taxonomías que nos van a permitir ir construyendo toda una serie de conceptos que introduzcan un número progresivamente mayor de variables, aunque moviéndonos siempre en el campo de lo concreto. Así por ejemplo en la unidad didáctica "Por qué se desborda un río?" partimos de las ideas que las niñas y niños poseen acerca de las inundaciones, reflexionamos sobre la percepción de las catástrofes, ya que a estas edades poseen una visión de la realidad que les lleva a sentirse en numerosas ocasiones sujetos externos, meros observadores frente a los sucesos que alteran el orden regular de los acontecimientos. La actitud finalista y determinista es una constante en su pensamiento. Se sienten ajenos, sujetos pacientes, "poco o

nada podemos hacer" es la respuesta general. La explicitación de sus ideas previas sobre el por qué del desbordamiento junto a materiales impactantes y en ocasiones contradictorios con esos preconceptos, suscitarán en su mente un conflicto cognitivo. Es el momento de inducir a que se planteen sencillas hipótesis explicativas que les ayudarán a resolver el problema pendiente. Para ello elaboraremos un plan de trabajo, un guión que servirá para secuenciar, organizar y dar sentido a la investigación. Esta tarea investigadora parte de un caso concreto (el desbordamiento en el pueblo de Sollana). De este modo, acotando un problema en el tiempo y en el espacio será más fácil realizar un estudio profundo pero sencillo; a continuación extrapolaremos, con las matizaciones pertinentes, esas conclusiones parciales a otros lugares, de modo que lo concreto nos permita confirmar y explicar lo general. Generalización a través de la que pretendemos asimismo iniciarles en el conocimiento espacial de la Comunidad Valenciana, de la Península Ibérica e incluso en el de otras partes del mundo, huyendo de la linealidad que supone considerar lo más cercano a nuestros alumnos y alumnas como lo más próximo kilométricamente. Se propone por el contrario una interferencia continua de escalas coherente con la percepción de la realidad. La investigación contempla en esta unidad didáctica en primer lugar los factores naturales causantes del problema (para lo que se trabaja intensamente la observación meteorológica a partir de su propia localidad, la orografía, determinadas situaciones atmosféricas como la llamada "gota fría", etc.). A continuación un trabajo riguroso en torno a los factores humanos agravantes de las inundaciones (vía del tren, autopista, obstrucción de barrancos y ramblas, poblamiento en las orillas de los ríos, ...). Asimismo el tratamiento que se da al papel individual y colectivo (institucional y grupal) frente al problema contribuirá sin duda a la importante misión de socialización que tiene la escuela. En este sentido trabajaremos la denominada educación ambiental y los "valores, actitudes y normas", no de un modo abstracto o paralelo, sino como contenidos inmersos a lo largo de toda la unidad didáctica. Sólo así contribuiremos a que superen progresivamente esa actitud finalista de la que hablábamos, de modo que vayan siendo conscientes de que el conocimiento de la realidad y las acciones de las personas pueden contribuir sin duda a evitar ese tipo de acontecimientos que sufren en la Comunidad Valenciana muchas niñas y niños con impotencia y consternación.

La construcción progresiva de conceptos referidos al tiempo (es decir, conceptos históricos), se conseguirá en primer lugar trabajando la empatía histórica, que nos acercará a la comprensión de otras sociedades alejadas o no en el tiempo, lo que favorece el desarrollo de actitudes democráticas y respetuosas. En segundo lugar utilizando evidencias -fuentes de todo tipo- que nos acerquen a la

difícil tarea de reconstrucción de una realidad, iniciándoles en la valoración y contrastación de fuentes. En el diálogo permanente entre nuestra búsqueda y la respuesta no siempre coherente que nos proporcionan los documentos de todo tipo. Por último les iniciaremos en la comprensión del cambio y la causalidad, de modo que favorezcamos -de nuevo- la superación de la actitud finalista de la realidad que tienen, de modo que sean conscientes del importante papel que jugamos, individual y colectivamente, en el desarrollo social. Y lo intentaremos también problematizando un hecho, cuyo punto de partida será normalmente "cercano", por ejemplo: "¿Cómo era la vida alrededor del Castillo de Chulilla?" o "La vida de una época a partir de una biografía". Ello nos va a permitir entre otras cosas conectar lo individual con lo social, iniciar la explicación multicausal al relacionarse varios factores, desarrollar la empatía histórica, sin olvidar que se trata de un tiempo corto y por tanto asequible desde el punto de vista cognitivo para la etapa primaria. Así iniciaremos la construcción de conceptos no sólo históricos clásicos sino también los estructurales (definidos ambos en anteriormente -pág. 7-).

Los criterios metodológicos son pues homogéneos en primaria y secundaria. La asunción de esta metodología en un Proyecto curricular común de 6-18 años supone contemplar en primer lugar la conexión entre lo que se va a aprender y lo ya conocido de un modo reglado o espontáneo, de manera que se suscite un conflicto entre conocido/desconocido. Contradicción que forzará a plantearnos una serie de interrogantes y a aventurar alguna respuesta, de modo que vayamos definiendo el problema que hay que resolver. Una "investigación" dirigida nos ayudará a solucionar el problema. La posterior comprobación de lo aprendido y del modo en que lo hemos logrado dará coherencia al proceso.

Bachillerato

Al igual que en la etapa obligatoria, en el bachillerato proponemos una reestructuración de los contenidos en Geografía, Historia e Historia del Arte con los criterios aducidos. Como ejemplo, por ser más significativo, exponemos los contenidos de una unidad didáctica de Historia de España: "La Segunda República".

En primer lugar, la alternativa vendría determinada por nuestra posición ante la investigación científica. A pesar del predominio de las versiones maniqueas, las aportaciones de la más reciente investigación arrojan luz sobre este periodo clave en la Historia de España. Superadas las dificultades de su estudio durante la etapa franquista y perdido el miedo a la Historia, van siendo abandonados esquemas interpretativos mecanicistas que entendían la Segunda República como un fracaso que conduce a la guerra civil. Afortunadamente, las valiosas aportaciones de la Historia económica e Historia social están contribuyendo a vertebrar la investigación en el terreno de la Historia política. Las nuevas investigaciones sobre la relación

estructura-coyuntura permiten comprender mejor la crisis del estado liberal, crisis estructural engendrada en el sistema restauracionista y los intentos de atajarla -dictadura primorrriverista y II República- que desemboca finalmente en una guerra civil. La instauración del régimen político republicano es visto dentro de ese largo proceso de disolución del Régimen de la Restauración, crisis manifiesta a través de determinados conflictos o problemas. Pero, como nos recuerda Tuñón de Lara, "la II República fue mucho más el objeto que el sujeto activo de la crisis, esa crisis venía de lejos; pero el problema de la República es que no fue capaz de resolverla; por añadidura, en el intento se dejó la vida" (Tuñón de Lara, 1985).

El cambio modernizador requería la solución de los problemas pendientes para transformar el Estado y la sociedad española. Por tanto, en la alternativa que proponemos para estudio del periodo republicano los contenidos quedarían interrelacionados dentro decada núcleo de problemas.

En segundo lugar, otro criterio de elección de contenidos es, como ya hemos dicho, la teoría del aprendizaje y sus implicaciones metodológicas, donde la resolución de problemas es una forma más eficaz de llegar a contenidos significativos. Por lo tanto hemos estructurado la Segunda República alrededor de cinco problemas:

a)problema social: latifundismo - jornalerismo - paro - relaciones laborales - poder obrero - reforma agraria - resistencias patronales - reagrupamiento de las fuerzas socioprofesionales - coyuntura depresiva.

b)problema regional: organización territorial del Estado - Estatuto de Autonomía - centralismo -descentralización político administrativa - reagrupamiento de las fuerzas "unitarias".

c)problema religioso: laización de la sociedad - reforma del sistema educativo - poder de la Iglesia - clericalismo/anticlericalismo.

d)problema político: derechos individuales y políticos - sistemas de representación política - lucha dentro de los apartados de poder del estado - reagrupamiento de las fuerzas de la derecha - ascenso de movimientos autoritarios - alianza de las fuerzas reformistas.

e)problema militar: reforma militar - poder militar - orden público - militarismo - sublevación militar.

El estructurar los contenidos alrededor de cinco conflictos, permitirá una mejor comprensión de la sociedad como un proceso dinámico y ello teniendo en cuenta que el método que propugnamos debe ser asumido plenamente por el alumnado desde toda la etapa obligatoria.

En tercer lugar, para llegar a comprender las articulaciones del poder político, las relaciones de poder entre los grupos y la función del poder a través de sus instituciones y aparatos; y esencialmente, que la República es un intento de solucionar democráticamente la crisis del estado. Hace falta fundamentar el análisis de estors

problemas en torno a dos elementos básicos de la estructura epistemológica de la Historia: la explicación multicausal y el tiempo. Con palabras de Fontana "para comprender correctamente la naturaleza del proyecto reformista hay que regresar a las fuentes. Regresar a las fuentes significa no sólo volver a las disposiciones legales concretas, sino también a los proyectos globales de que tales disposiciones formaban parte" (Fontana, 1986). Por tanto, los hechos históricos se estructuran no cronológicamente, sino reflejando la dinámica: intención-acción-consecuencias, estableciendo relaciones de tipo intencional y multicausal como explicación histórica.

Respecto al concepto y manejo de tiempo histórico, como acertadamente señala Tuñón, "cada periodo histórico tiene un tiempo según sus ritmos, y estos fueron de lo más acelerados durante la coyuntura de los años treinta, es fácilmente cuantificable el volumen de hechos de alcance histórico (cambio de régimen, de Gobierno, enfrentamientos violentos, movilizaciones multitudinarias, leyes fundamentales), que comprueban que doce o veinticuatro meses de ese periodo tiene una densidad histórica mil veces superior a la de doce o veinticuatro meses de los años de la Restauración" (Tuñón de Lara, 1985). Una disposición sistematizada de los acontecimientos y una ordenación de éstos en cada apartado que compone la unidad didáctica, subdividido a su vez en los cuatro periodos: los dos bienios, el Frente popular y la guerra civil, ayudará a entender la enorme aceleración del ritmo histórico; los ejercicios de cronología apoyarán la idea de cambios rápidos en un tiempo corto.

Por último, esta ordenación de contenidos facilita la comprensión de las dificultades de un proyecto de transformación, aunque este fuese moderado; el alumno podrá valorar las actitudes de los grupos, reconociendo la inexistencia de verdades absolutas ante los problemas. Comprenderán así la importancia y las consecuencias de las medidas políticas en todos los ámbitos de la vida, rechazando las actitudes no dialogantes, aumentando su interés en la participación política y su sensibilidad ante los problemas presentes.

4. CONCLUSION: RELACIONES DE LA GEOGRAFIA Y LA HISTORIA EN EL AREA.

La necesidad de la Ciencias Sociales de establecer contactos entre sí en el terreno de la investigación no permite pensar que esos contactos, esas aportaciones puntuales, sean suficientes para constituir una nueva forma de conocimiento, con una base epistemológica clara, que pueda proporcionar el esqueleto de una nueva disciplina escolar. Nadie pensó nunca que eso fuera posible en el terreno científico. Al menos, aun no. No podemos ser más ambiciosos en el terreno escolar, plagado ya de dificultades, donde los mecanismos de aprendizaje deben estar lo más claros posible y la materia, los contenidos, bien delimitados. Los intentos de integración se han

reducido a temas puntuales, nunca a proyectos completos, donde más bien bajo el nombre de Ciencias Sociales se suelen ofrecer suma de conocimientos yuxtapuestos. Los intentos de integración han sido poco exitosos comparados con su costo. No es suficiente una declaración de intenciones educativas: "que vean la realidad social en su globalidad". Esa mirada global o es una meta excesivamente ambiciosa en la adolescencia y mucho más en la infancia, o es sólo una propuesta de superficialidad, de mirar aquí y allá, sin detenerse en nada. En una Secundaria, la mirada del adolescente (que es global y superficial en su cotidianidad) debe diversificarse y profundizar en el conocimiento de las realidades que le interesan: la física, la social, la artística, ... El establecimiento de relaciones debe comenzar dentro de un campo bien estructurado, donde esas relaciones puedan obtenerse con claridad. Hay que delimitar los campos de actuación.

De ahí que nuestra propuesta tienda a realizar miradas globales dentro de la propia asignatura, dentro de una Geografía y una Historia, apoyadas mutuamente, entre las que se establezcan relaciones claras, dentro de la globalidad del análisis social que ambas proporcionan: la sociedad humana en cambio permanente a lo largo del tiempo y la relación de esa sociedad con su medio, produciendo un espacio específico como resultado.

La Ciencia Educativa tiene más camino hecho que estas dos formas de estudiar al ser humano y a la realidad social, y ambas pueden constituir el inicio sólido de esa futura mirada global. La estructura epistemológica no es la misma ni, en consecuencia, las dificultades de su aprendizaje. Hoy las modernas teorías se inclinan, como hemos visto, por una relación estrecha entre los actos didácticos y la materia estudiada.

De todo lo dicho se desprende que no parece viable, con un mínimo de respaldo científico, la integración de diferentes contenidos disciplinares, ni tampoco su yuxtaposición.

Proponemos pues un área en que la Geografía y la Historia, aceptando las aportaciones puntuales de los resultados de otras Ciencias Sociales, constituyan el eje fundamental, cuya coherencia no se desprenda de su integración o yuxtaposición, sino del establecimiento de relaciones claras, como pueden ser las siguientes:

- 1.-Coherencia entre los contenidos científicos de ambas, lo que implica unas mismas metas educativas (mal casaría una Geografía social como la que se ha decrito, con una Historia positivista, política, externa y acontecimental, por poner un ejemplo).

- 2.-Una Geografía y una Historia en cuyos contenidos esté tratada de forma explícita y relevante los mecanismos de su estructura epistemológica correspondiente.

3.-Un acuerdo de mínimos sobre la forma en que se aprende en la adolescencia y las decisiones metodológicas que de ello se desprenden: ordenación del trabajo en el aula, estructura de las unidades, papel del profesor y del grupo, etc. etc.

4.-Un acuerdo sobre la secuenciación y utilización del tiempo y los contenidos a lo largo del ciclo.

5.-Acuerdo en lo posible, respecto de la presentación de los materiales y las técnicas más adecuadas para que sean coherentes: fundamentalmente la guía del profesor y los materiales del alumnado y también los materiales de apoyo, cuadernos de evaluación para el profesorado, diario del profesor, cuaderno de ejemplos,...

6.-Acuerdos claros sobre los criterios y las formas de evaluar tanto al alumnado como al proceso.

7.-Por último, de todo lo anterior deben salir indicaciones preciosas sobre la forma de realizar la formación del profesorado, que no es válida en cualquier dirección.

Hemos querido pues reflexionar sobre el proyecto educativo de reforma, desde la perspectiva que plantea la Trobada: Quins continguts?, pregunta que dirige dicha reflexión inexorablemente hacia la segunda cuestión, escogida de forma magistral: Quins ensenyants?.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUSUBEL, D.P.(1978): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillos, México, 1978.
- BACHELARD, G. (1938): La formación del espíritu científico, s.XXI, Madrid, 1982.
- BOOTH, M.: "Ages and concepts: A critique of the Piagetian Approach to the History teaching", The History Curriculum for teachers, The Palmer Press, 1987.
- CARR, E.H.(1961): ¿Qué es la Historia?, Seix Barral, Barcelona, 1961.
- DICKINSON, A.; LEE, P. y ROGERS, P.J.: Learning History, Heineman Educational Books, London, 1984.
- DICKINSON, A. y LEE, P.: History teaching and historical understanding, Heineman Educational Books, London, 1978.
- FONTANA, J.: "La Segunda República, una esperanza frustrada", Actas del Congreso "Valencia capital de la República", Alfons el Magnànim, Valencia, 1986.
- GOLTHAM, J.B. y FINES, J.: Educational objectives for the study of History, The Historical Association, nº 32, London, 1971.
- JENKINS, K.: From "Skilloloqve" to "Methodoloqve", Teaching History nº 46, ,, 1986.
- LUIS GOMEZ, A.: La Geografía en el Bachillerato Español, Univ. de Barcelona, Barcelona, 1985.
- MAESTRO, P.: La agricultura a lo largo de la Edad Antigua, Generalitat Valenciana, Valencia, 1987.

- NOVAK, J.D.: "Constructivismo humano: un consenso emergente", Enseñanza de las Ciencias, 6(3), , , 1988.
- PEDRO, E.: La Segunda República, Generalitat Valenciana, Valencia, 1989.
- PEREZ ESTEVE, P. y TIRADO JIMENEZ, C.: ¿Por qué se desborda un río?, Generalitat Valenciana, Valencia, 1989.
- PEREZ ESTEVE, P. y TIRADO JIMENEZ, C.: Per què es cremen les nostres muntanyes?, Generalitat Valenciana, Valencia, 1989.
- PIAGET, J (1964): Seis estudios sobre psicología, Seix Barral, Barcelona, 1968.
- PLUMB, J.H.: The death of the past. The Macmillan Press. London, 1969., Traducción en Barral, La muerte del pasado, Barcelona, 1972.
- PORTAL, CH.: The History curriculum for teachers, The Palmer Press, London, 1978.
- RESNICK, L.B.: Mathematics and science learning. A new conception. , Science, nº 220.
- ROGERS, P.J.: The New History. Theory into practice, Historical Association, nº 44, London, 1980.
- SOUTO, X.M.: Un globo, dos globos, tres globos, Generalitat Valenciana, Valencia, 1988.
- SOUTO, X.M.: Nosotros somos el mundo, Generalitat Valenciana, Valencia, 1988.
- TUNON DE LARA, M.: Tres claves de la República, Alianza, Madrid, 1985.
- TUNON DE LARA, M.: "¿Crisis de la República?", Actas del Congreso "Valencia capital de la República", Alfons el Magnànim, Valencia, 1986.
- VILAR, P.(1980): Iniciación al vocabulario del análisis histórico, Critica, Barcelona, 1980.

Quins continguts d'Història a les Ciències Socials de la futura etapa 12-16?

Cristòfol Trepal i Dolors Freixenet

Introducció

Resulta prou evident que en el decurs dels darrers anys les disciplines que podem aplegar en el conjunt de les anomenades Ciències Socials (Antropologia, Geografia, Psicologia Social, Economia, Història, Politicologia, Dret, Sociologia, etc.) han viscut una explosió sense precedents en els diversos àmbits, objectes i mètodes del coneixement de la realitat. Ningú no gosa, emperò, demanar que un petit compendi dels nous sabers es faci present de manera obligada per a tots els adolescents a l'etapa de la seva Secundària Obligatòria. Es del tot clar que no hi hauria prou hores lectives per encabir els continguts mínims i imprescindibles per al comú de tots els futurs ciutadans i ciutadanes de Catalunya. Per això es parla, a l'etapa obligatòria, de Ciències Socials. I hom fa esment més de l'àrea que no pas de la disciplina. Sembla prou justificat que alguns temes de l'Economia, de la Sociologia i de l'Antropologia han d'estar presents a l'ensenyament obligatori. Com hi ha d'estar present la Història, evidentment. El problema es planteja quan es busquen criteris per triar què de la Història resulta imprescindible. I potser encara resulta més difícil respondre's el com ensenyar la part d'Història que es triï. ¿Quin és el mínim imprescindible? ¿Pot haver-hi diversos mínims? és a dir, ¿es pot aconseguir el que es pretén en ensenyar Història als adolescents de manera obligatòria a partir de continguts diferents?

Diguem per endavant que no creiem que ningú tingui una resposta contundent, blindada i arrodonida. Si així fos el debat no seria necessari.

Les fonts del curriculum proposat a Catalunya

El fet que sigui difícil triar no justifica que ens hàgim de desentendre de la qüestió i que no calgui assumir el risc de l'error. Els criteris, en fonamentar-se un xic en ells mateixos, com a tot valor, sempre seran discutibles sobretot quan s'explicita quina mena d'Història volem i perquè la volem. Sense ànim d'encertar-la del tot voldríem buscar el fonament de la nostra tria en allò que qualsevol teoria curricular anomena les fonts del curriculum.

1. La font socio-antropològica

Des d'un punt de vista social i antropològic ha de quedar clar que una de les funcions de la Història que hem volgut triar és aquella que manté, alimenta i, si és del cas, crea la identitat nacional pròpia. I ha de quedar clar que aquesta identitat es refereix a la nació catalana. En general, podem dir que tot ensenyament ha d'especificar l'experiència social culturalment organitzada i, per tant, des del punt de vista de la Història ens sembla difícilment discutible que el seu objecte propi --i per extensió a totes les Ciències Socials-- s'ha de referir a la nació catalana com a primera instància d'aproximació a la part de la realitat que estudia, tant per imperatius de la mateixa realitat pròxima com de l'òptica des de la qual s'ha d'interpretar el món. Tothom interpreta el món des d'una identi-

tat, amb els seus mites inclosos. No sembla que es pugui acceptar que el col·lectiu català hagi de constituir-se en excepció. Aquest criteri-guia --fornir, transmetre, alimentar, crear o restaurar la pròpia identitat-- no és només obligació de la Història però en constitueix una de les seves fites. Amb tot plegat no volem dir que s'hagi autoconcentrar tot l'estudi de la Història en la pròpia realitat nacional, ni que s'oblidi el context estatal --Espanya-- o universal. Ni tampoc vol dir que hàgim de transmetre valors nacionalistes de tendències absolutitzants. Cal relativitzar la pròpia identitat davant de la diversitat cultural existent, tot posant l'accent en una valoració positiva d'aquesta mateixa diversitat.

Jurídicament parlant les Lleis Fonamentals de l'actual Estat consagren l'existència de les nacionalitats, i l'Estatut vigent en defineix de manera unívoca la legalitat en el seu preàmbul. Els representants del poble català presents al Parlament, tant al poder actualment (1989) com a l'oposició coincideixen per majoria absoluta a definir l'entorn social català com a nacional. En aquest sentit ha de quedar clar que el criteri-guia que condicionarà una prioritat d'uns continguts sobre uns altres no és la idea que té de Catalunya un determinat partit sinó el conjunt majoritari de les forces polítiques actuals. Un altre qüestió és el marc de senyals, la seva valoració i la historiografia amb què cal estudiar i orientar el contingut escolar d'aquesta nació. En això hi ha pluralitat d'interpretacions, pluralitat que es vol respectar escrupolosament. No es pretén per a la Història que s'estudiï a Catalunya en el futur cap mena de privilegi, ni cap estirabot hipernacionalista. Es tracta d'estudiar la Història amb

la funció i camp conceptual de contingut que té a França, a Anglaterra, a Dinamarca o a Holanda per citar algunes nacions del nostre entorn del Mercat Comú.

2. La font psicològica

¿Què ens descriu la psicologia de l'aprenentatge sobre l'Ensenyament de la Història entre els 12 i els 16 anys? Tot i que potser se n'ha fet un mite s'ha dit amb certa raó que l'abstracció sobre el temps històric resulta difícil de comprendre en els anys adolescents i que és força complicat, i com més va més, que els nois i noies entre 12 i 16 anys vegin en la Història --tant la del passat llunyà com el passat contemporani de la majoria dels Professors-- un ensenyament útil que respongui a les seves necessitats. No volem dir amb això que el concepte d'utilitat i de necessitat hagin de regir la tria dels continguts de l'ensenyament perquè, probablement, no ensenyariem mai res metodològicament estructurat i amb una certa continuïtat. Assenyalem només un problema: la Història, en el context actual, és lluny de constituir un al·licient natural per a l'alumne. I no falten veus que dictaminen, a partir d'enquestes serioses, que la Història és la matèria que consideren més avorrida de tot el currículum d'EGB. Curiosament les mateixes fonts coincideixen a afirmar que els preadolescents consideren la Història com una matèria que tot i pesada resulta fàcil, s'entén bé i no costa massa aprovar-la. Anàlisis aprofundits sobre el mateix material de la mostra enquestada semblen demostrar que, ben al contrari del que els preadolescent creuen, la Història no és gens entesa

tal i com la fem habitualment ara, i que si creuen entendre-la és més aviat producte d'una tècnica avaluativa memorística i mecànica. Fer veure en la Història, doncs, un procés dialèctic que tenyeix totes les disciplines humanes --i la mateixa vida-- no creiem que sigui fàcil ni fins i tot possible. Recordem que estem parlant de l'ensenyament obligatori i que a les aules hi tenim TOTS els alumnes sense poder practicar el sistema de repetició-exclusió vigent encara a Secundària.

Hem de tenir, doncs, present que els mètodes que s'emprin per ensenyar Història han de tenir clara una orientació empatitzadora que lligui moltíssim la funcionalitat dels estudis al present i als problemes actuals.

3 La font epistemològica

En definitiva, ¿com es coneix l'objecte de la Història? ¿Com des- triar els fets significatius del passat per entendre el present? ¿Quins procediments de l'historiador han de ser presents en el contingut procedimental? Perquè evidentment no es tracta de fer petits historiadors però sí que es tracta de fer, en la mesura del possible, ciutadans que puguin continuar aprenent i que in- terpretin la realitat social a partir d'explicacions dialèctiques i no simplistes o d'una sola variable. En aquest sentit prioriti- zar els procediments per obtenir i aplicar informació, i adquirir una consciència senzilla del fet que els processos actuals de la societat són complexos i que no es poden explicar només des del present, constitueixen eixos criterials per triar el contingut.

4. La pròpia experiència pedagògica

¿Com ensenyar la Història? ¿Com fer-la aprendre? En d'altres mots, ¿com aplicar un currículum prescriptiu a una etapa d'Ensenyament obligatori? L'experiència pedagògica històricament acumulada marca diversos camins sense que, un altre cop, poguem optar per uns i rebutjar-ne d'altres de manera clara i sòlidament argumentada. Tots sabem que hi ha mètodes clàssics que emprats per professors i professores dotats de l'art de fer aprendre significativament donen uns excel·lents resultats, i hi ha tècniques avantguardistes que en mans de docents mediocres no produeixen cap mena de resultat positiu. La proposició anterior es podria dir a l'inrevés. Per tant els mètodes són plurals i ningú en pot precriure un de determinat com a vàlid.

Els projectes d'aplicació curricular en el context Europeu actual es poden articular entre dues direccions: els integrats i els disciplinaris. Aquests darrers poden ser continus i discontinus. No cal ara entrar en la descripció de cadascun d'ells. El fet que existeixin i que puguin resultar útils en el procés d'aprenentatge fa que a l'hora de dissenyar els continguts tinguem present que la seva aplicació pugui ser diversa segons l'experiència dels equips docents que l'hagin d'aplicar.

El contingut conceptual

Així, doncs, tenint en compte com a criteris de tria del contingut allò de la Història que prioritzi --no en exclusiva-- la reconstrucció nacional, que doni una importància primordial als procediments com a constructors de la consciència de complexitat

de les realitats socials contemporànies, que faci veure la vida com a procés dialèctic, que permeti continuar aprenent, i que es pugui aplicar a partir de diverses opcions pedagògiques hem establert provisionalment l'Àrea de Ciències Socials en els següents cinc grans blocs de conceptes: (1)

Bloc 1: Humanitat i medi físic

En aquest bloc es proposa l'estudi del medi en si i en relació amb les societats humanes que l'ocupen tot entenent que l'home en societat modifica contínuament el medi i que alhora el medi influeix, en part, en l'organització d'aquestes societats. Hi ha la voluntat d'introduir en aquest bloc tota la problemàtica referent a la degradació del medi ambient, en el seu vessant social, cabdal per entendre el món d'avui i que, fins ara, era absent dels programes. També es tendeix a afavorir l'estudi de diferents societats del planeta interrelacionant-les amb els espais que ocupen.

- 1.1 Els components del medi físic
- 1.2 La divisió física i les zones de la Terra
- 1.3 La representació de l'espai
- 1.4 Descoberta i exploració de la Terra
- 1.5 Les actituds de l'home i les condicions mèdio-ambientals
- 1.6 Els residus de les formes de vida humana i els problemes que comporten
- 1.7 El paisatge com a resultat de complexos naturals i humans
- 1.8 Vivència, experiència i percepció del territori i de la societat
- 1.9 Elements que integren un territori i una societat

1.10 Heterogeneïtat i diversitat de territoris i societats en el planeta

Bloc 2: Ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme

Aquest bloc remet a les nocions bàsiques de demografia, i també sobre una de les necessitats bàsiques que possibilita les formes de vida humana, l'hàbitatge. Sintonitzant amb les dues propostes anteriors, s'incorpora l'estudi del fenomen urbà. I totes aquestes nocions es plantegen tenint en compte les variables de present i passat, pròxim i llunyà (local i universal).

2.1 La distribució de les persones en el territori

2.2 Els moviments de la població

2.3 Les tipologies d'hàbitat

2.4 Les formes d'ocupació del territori: rural i urbà.

Bloc 3: Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tecno-científic

L'objectiu bàsic d'aquest bloc consisteix a plantejar com l'home ha resolt les seves necessitats materials, en funció de l'aprofitament d'uns espais i els seus recursos, començant per la més bàsica, l'alimentació, en diferents períodes i en distintes escales espacials. A destacar el protagonisme que es dona a les repercussions socials del progrés tecno-científic, un dels grans motors de la Història fins ara absent dels programes. Igual com en els blocs anteriors, contemplant el present i el passat i en diferents escales espacials.

- 3.1 Les activitats primàries i l'obtenció i producció d'aliments
- 3.2 Energies pre-industrials i problemes de l'energia en el món d'avui
- 3.3 Incidència del progrés tecno-científic en la història de les societats
- 3.4 Producció i consum de béns: artesania, manufactura, indústria
- 3.5 Circuits i mecanismes econòmics quotidians
- 3.6 Serveis i intercanvis comercials
- 3.7 Disposició espacial de les activitats econòmiques

Bloc 4: L'organització dels homes i del territori: política i societat

Es proposa aquí l'estudi de les formes d'organització de les societats i del control d'aquestes sobre el territori; és a dir, història i actualitat político-social a diferents escales espacials i destacant el conflicte.

- 4.1 La institucionalització del poder de l'Estat
- 4.2 Evolució de les estructures socials al llarg del temps
- 4.3 Estats i nacions: conflictes externs i interns en el món d'avui
- 4.4 Poder polític i conflictivitat social a Catalunya al llarg del temps, dels orígens nacionals fins al 1714
- 4.5 Relacions político-socials de Catalunya amb d'altres territoris i reialmes: dels orígens nacionals fins al 1714.
- 4.6 L'annexió del Principat a la monarquia borbònica. Política i societat del 1714 als nostres dies

Bloc 5: La culturització del territori: manifestacions culturals i artístiques

En aquest bloc es planteja la introducció a l'estudi del complex panorama cultural del món d'avui. També l'evolució de les principals manifestacions culturals al llarg del temps, posant especial èmfasi en les seves implicacions socials. Tot i que qualsevol manifestació artística és una manifestació cultural, hem explicat el terme a fi que no hi hagi dubtes del protagonisme que l'art té com a comunicació i reflex de l'imaginari de les societats.

5.1 Cultura i societat

5.2 Formes i mitjans de comunicació cultural

5.3 L'art com a comunicació i reflex de l'imaginari d'una societat

El contingut procedimental

Els procediments constitueixen també contingut. Allò que succeeix realment a dins de l'aula en el decurs de les activitats d'aprenentatge són els procediments, alguns dels quals poden ser els propis de la Història i d'altres --la memorització d'esquemes, per exemple-- pot ser propi de diverses àrees. Sembla evident que sense l'adquisició d'una sòlida cultura procedimental s'impossibilita la persona humana de continuar creixent pel seu compte. A l'etapa de Secundària Obligatòria l'Àrea de Ciències Socials --tal i com s'esdevé en el contingut conceptual-- té present l'aplicació curricular diversificada i per això presenta aquesta part en quatre blocs, dos dels quals es refereixen direc-

tament als procediments clàssics de la Història i de la Geografia i els altres dos a procediments comuns a totes les Ciències Socials.

Bloc I: Aplicació de tècniques d'interpretació i representació de l'espai

- 1.1 Aplicació de tècniques d'orientació espacial
- 1.2 Confecció i lectura de plànols a gran escala
- 1.3 Elaboració, aplicació i lectura de les escales gràfiques i numèriques
- 1.4 Anàlisi, elaboració i lectura de la representació del relleu
- 1.5 Interpretació i lectura de mapes a petita escala
- 1.6 Identificació dels distints tipus de projeccions
- 1.7 Localització i aplicació dels conceptes de latitud i longitud
- 1.8 Lectura i anàlisi del paisatge

BLOC II: Aplicació de tècniques d'anàlisi, interpretació i representació del temps

- 2.1 Identificació de categories temporals (orientació, successió, simultaneïtat, durada i cronologia)
- 2.2 Elaboració i lectura de les representacions gràfiques del temps
- 2.3 Identificació i relació de causes i efectes en el temps
- 2.4 Caracterització qualitativa d'un temps a partir de la informació de les diverses tipologies de documents

BLOC III: Aplicació de tècniques per a l'obtenció i anàlisi de la informació

- 3.1 Pràctica de l'observació directa i indirecta
- 3.2 Elaboració i interpretació d'enquestes, entrevistes, qüestionaris i fonts orals
- 3.3 Elaboració, lectura i interpretació d'estadístiques i gràfiques
- 3.4 Interpretació de documents escrits

BLOC IV: Aplicació de tècniques de comprensió i aplicació de la informació

- 4.1 Participació en jocs de simulació
- 4.2 Participació activa en debats i elaboració de judicis fonamentats
- 4.3 Participació en dramatitzacions
- 4.4 Elaboració de treballs monogràfics
- 4.5 Confecció de murals i exposicions
- 4.6 Participació en projectes i tallers

En el contingut cal tenir present que també s'hi han d'afegir els valors, normes i actituds. Dè fet, però, com que és la part del currículum que està més en revisió, en aquests moments preferim obviar-lo per tractar-lo de manera més monogràfica en properes ocasions.

També cal tenir en compte que el desenvolupament dels continguts conceptuals i procedimentals queden indicats en el segon nivell de concreció a fi i efecte de fornir guies útils al Professorat per a la seva aplicació.

A manera de conclusió

De tota manera cal considerar que l'ensenyament de la Història (o de la part de la Història contingut en aquest currículum) no es redueix només a l'enunciat d'unes programacions i a la guia didàctica general. Pressuposa una reflexió sobre els mecanismes d'avaluació i també l'establiment del grau i tipus de cada enunciat.

Qualsevol professional de l'ensenyament amb un trienni de pràctica sap elaborar una programació més o menys coherent per poc bé que hagi fet la carrera. De fet, però, les programacions o els simples enunciats de continguts resulten poc útils si no van acompanyats d'indicacions precises sobre el grau i tipus d'aprenentatge d'aquell contingut. Descriure els resultats d'aprenentatge no és tasca fàcil però potser seria l'autèntic problema de fons. L'enunciat del contingut no és el que han de saber els alumnes sinó allò a través del què aprenen. Per tant aprofiteu l'ocasió per demanar un segon debat i una segona reflexió per resituar el problema en els seus límits més precisos: ¿quins són els resultats d'aprenentatge mínims de la Història, imprescindibles per a una ciutadà quan arriba als 16 anys? (2)

Aquesta qüestió, per a nosaltres absolutament essencial (i el fet que sigui difícil no exclou que s'hagi d'entomar amb decisió) constitueix l'autèntic nus de la qüestió, problema que queda lluny de resoldre's en el simple enunciat de procediments i conceptes.

NOTES

(1) Esmentem el contingut de Ciències Socials, no només la part de la Història. La part d'Història, en general, és indestruïble del conjunt perquè l'escala temporal és present a gairebé tots els enunciats temàtics. En aquest sentit, un cop més, cal insistir en el fet que serà l'aplicació curricular la que donarà més o menys gruix a la Història.

(2) En el Departament d'Ensenyament estem convençuts que cal explicitar el mínim avaluable de l'alumne referit a cada bloc conceptual i procedimental per difícil que sigui. El fet que això pugui tancar parcialment el currículum no ens sembla un argument convincent atès que l'Estat té l'obligació d'assegurar uns mínims per a tots els ciutadans i ha de vetllar perquè s'assoleixin a fi de no segregat els desfavorits pel seu origen social, segregació que s'accentua a la pràctica si la part troncal del currículum queda oberta o només es prescriuen els objectius generals d'àrea, excessivament amplis i objecte d'interpretacions massa contradictòries.

**Taula rodona: “Nous continguts
per altres models de societat”**

La Geografia a l'Ensenyament Secundari

Rosa Ascón

L'objectiu essencial d'aquesta etapa, hauria de ser, al nostre entendre, passar d'un ensenyament descriptiu-informatiu a un altre que a més a més permeti a l'alumnat comprendre i, a un primer nivell, interpretar les relacions i interdependències espacials que se estableixen entre les diferents societats humanes i entre aquestes i el seu medi. Podran així descobrir i analitzar les arrels de molts dels conflictes territorials que es produeixen arreu del món. Ara bé, aquesta interpretació no es desprèn de la simple observació i descripció dels fets, per acurada que sigui, sinó de l'aplicació d'un model teòric determinat. I és aquest enfoc teòric el que en últim terme delimita quins són els valors i actituds a treballar.

La nostra proposta es basa en els postulats de l'escola radical que veu el territori com un producte social (i per tant, històric) construït i permanentment modificat per les societats humanes.

Recollim, també, aportacions de les escoles humanista-culturalista i de la geografia del gènere que ens donen una visió no etnocèntrica i no sexista. Aquest enfoc ens permet treballar una sèrie de conceptes considerats bàsics en les Ciències Socials, per part dels psicopedagogs, tals com: diversitat, desigualtat, conflicte, consens, causalitat, permanència, canvi, interdependència...

Ahora ens facilita transmetre uns valors fonamentals: respecte al medi ambient, solidaritat, justícia, respecte a la "diferència, a les minories, antimilitarisme, defensa de la pau, del pluralisme i també de la pròpia identitat. Fomenta també la capacitat crítica de l'adolescència i la seva capacitat d'opinar i de pensar que les coses podrien ser diferents a com són ara. En definitiva aquest enfoc permet pensar en un futur més just i solidari.

L'educació en valors: límits i virtualitats

Rafael Grasa

Fa gairebé quaranta anys David Riesman senyalava a The Lonely Crowd, en ocupar-se dels canvis en la formació del caràcter social relacionats amb canvis en factors estructurals com el creixement demogràfic, que una de les especificitats de les societats formades per éssers humans extrodeterminats (other-directed) era la pèrdua de pes dels pares com agents formadors del caràcter, en detriment -entre altres- dels mestres. Fins i tot arribà a dir que en aquesta situació el "rol del mestre sol ser el d'un líder d'opinió", per concloure a la fi que, atès l'èmfasi que hom posava en transmetre als nens que l'important no era tant l'aprenentatge o les activitats com a tals sinó llur adaptació al grup (llur cooperació, iniciativa i capacitat de lideratge), el rol del mestre a les escoles modernes podia comparar-se al del departament de relacions industrials en una fàbrica no menys moderna (i nordamericana): "el nen (...) aprèn a l'escola a ocupar el seu lloc en una societat on el grup es preocupa menys per allò que produeix que per les seves relacions grupals internes, la seva moral". De l'anterior es segueix, òbviament, que difícilment algú hauria discutit aleshores que durant el procés educatiu s'inculquen determinats valors, principis morals i àdhuc normes molt concretes.

En l'actualitat, tanmateix, tot i que existeix una bibliografia abundosa sobre educació i valors, educació moral, educació cívica i matèries afins, i malgrat la proliferació -amb l'aval d'organitzacions internacionals com Nacions Unides o l'UNESCO o l'articulat de lleis com la LODE -de tasques educatives parcials amb clares connotacions valoratives (educació per a la pau, educació per al desenvolupament, educació per a la comprensió i cooperació internacionals...), la relació entre educació i valors no sembla ser motiu de gaire preocupació entre els col·lectius d'ensenyants. Al meu parer, no es tracta solament de què els utopismes pedagògics hagin estat bandejats de l'ordre del dia i que ben pocs manifestin explícitament voler educar "éssers humans nous per a un món nou", o del fet que els moviments de renovació pedagògica s'hagin escorat molt -massa probablement- vers solucions "tecnocràtiques". El fenomen té més pes: ha tornat a obrir-se camí la creença que l'educació és, i ha de ser, neutra, almenys en la mesura del possible, que l'educació moral -suposant que hom accepti la seva existència- ha de limitar-se a aspectes formals (per exemple, familiarització amb el raonament moral), principis abstractes o mera clarificació de valors (en el sentit de Rath, Simons o Howe). Dit clars i català: tal vegada fos ben fàcil trobar que l'actitud predominant a la nostra comunitat educativa és la que afirma que l'educació moral no ha de transmetre un conjunt de normes precises a l'alumnat:

Aquestes línies introductòries del debat estan escrites, pel contrari, des d'una doble convicció: que postures com

L'esmentada són difícilment sostingibles i que, a més, reforcen allò que —amb pregnant expressió— l'Informe al Club de Roma sobre l'Aprenentatge anomenà malbaratament de potencial humà d'aprenentatge". A favor de la meua convicció trobo dos línies de raonament: 1) que l'enunciat que "l'educació és neutra i no hi ha lloc en ella per als valors" no resisteix la confrontació amb els fets; 2) que l'"analfabetisme ètic" —el risc de descomposició moral en què es troben les societats modernes— amenaça, per continuar recordant l'esmentat Informe, la supervivència i la dignitat de l'espècie humana. Vege'm un parell d'observacions sobre ambdues coses.

1.- Educació i valors.

a) L'educació, la "socialització metòdica de les joves generacions" segons cèlebre expressió de Durkheim, aconsegueix, a través per exemple de les diverses institucions d'ensenyament, tres funcions bàsiques: transmetre coneixements, inculcar valors i reproduir la desigualtat social. En aquest sentit, l'educació és, ha estat i serà un important factor de socialització, del procés de construcció social de la realitat, d'interiorització del món que "cada societat concreta dona per descomptat". Educació i valors són, des d'aquesta òptica, quelcom indestriable, afirmació, d'altra banda, perfectament compatible amb concepcions com les de Clyde Kluckhohn en definir "cultura" com l'expressió dels valors d'una societat i "valor" com formulació d'allò desitjable.

Al meu parer resulta un contrasentit sostenir precisament avui que la transmissió de valors és quelcom exclusiu de la família o, en determinats caos, de certs grups confessionals, quan la societat moderna ha delegat bona part d'aquestes funcions en les diverses instàncies socialitzadores relacionades amb l'educació, i per tant en part en el sistema escolar. No es pot reduir el problema de la relació entre "educació i valors" a la discussió sobre si s'han de transmetre o no: es comuniquen sempre, per dir-ho a la manera de l'escola de Palo Alto. L'important és discutir quins, com, qui els elegeix i, si en fer-ho, s'afavoreix o no l'autonomia moral. Qualsevol que, partint de la naturalesa dúplice de l'educació —conservadora de l'existent i dotada alhora d'un cert potencial de canvi— pretengui educar en pro d'un món (i d'unes persones) millor(s) ha de prendre en consideració quins valors han de contrarrestar-se i quins haurien de potenciar-se per donar alè al desenvolupament personal i a la transformació social.

Naturalment, afirmar això no pressuposa, almenys en el meu cas, reivindicar la concepció dels i les educadors com instruments de virtut, modificador d'esprits, lligada a la idea de la infància com edat dèbil, aetas infirma que exigeix disciplina i principis rígids, a la concepció de l'infant com tabula rasa on es pot i s'ha d'inscriure qualsevol regla.

b) Tanmateix, de l'anterior, de l'afirmació que valors i educació són indestriables no es segueix que tots els valors si-

guin morals almenys en sentit filosòfic. Valors com l'ordre, la netedat, la meticulositat, bandejant ara el fet que sigui o no desitjable el seu foment a les primeres edats de la vida d'un individu, no tenen res a veure amb l'educació moral. Quan es parla d'educar en valors, doncs, no s'ha d'entendre que es tracti necessàriament i exclusiva d'exercitar-se en eleccions de caràcter ètic. Probablement, molts dels problemes i de la poèmica entorn l'educació en valors tenen que veure amb l'ús generalitzat de l'expressió "educació en valors" en sentit restringit, d'educació moral. Al.ludeixo a qüestions com el risc d'adoctrinament, la poèmica sobre l'existència o no de principis universalitzables, la neutralitat de l'/la ensenyant, etcètera.

c) L'educació en valors ha de ser sempre una educació diferenciada, car el nen, l'adolescent i l'adult tenen processos de valoració diferents, per raons de sentit comú i independentment de què hom comparteixi o no, totalment o parcial, l'enfoc cognitiu-evolutiu sobre el desenvolupament moral. En el cas d'adolescents i adults, l'educació en valors podria considerar-se un "aprenentatge innovador". I no només en el sentit trivial que els valors solen ser capacitats obertes, no rutinitzables (pensi's, per exemple, en la cooperació o la solidaritat), que resulta difícil constatar els hipotètics progressos, entre d'altres raons perquè posseir-los no implica necessàriament exercir-los. També en el sentit més precís i novedós de l'Informe Botkin al Club de Roma, en caracteritzar-lo per la seva capacitat d'anticipar-se a les necessitats futures i de possibilitar la participació dels qui aprenen. Un aprenentatge, per tant, que no només pot resoldre problemes sinó, sobretot, suportar canvis, renovació, reestructuració i reformulació dels problemes: el tipus d'aprenentatge, front al de "manteniment", capaç d'enfrontar-se a la problemàtica nova que posa en perill la supervivència de l'espècie.

2.- Educació moral

De les cinc modalitats o enfocs d'educació en valors que figuren a la taxonomia de Superka (Values Education Sourcebook, Colorado, 1976), inculcació, desenvolupament moral, anàlisi de valors, aprenentatge per a l'acció i clarificació de valors, els dos més importants (el del desenvolupament moral fonamentat en els treballs de Piaget i Kohlberg i lligat a la tradició de filosofia moral "formal" que va de Kant a Rawls; i el de la clarificació de valors, amb clares arrels en la psicologia humanista i el relativisme ètic), presenten, al meu parer, un problema: la fugida dels continguts, bé per por a l'adoctrinament o per posar en perill l'objectiu d'autonomia moral. Existeixen, a més, d'altres problemes mereixedors de discussió i reflexió:

1) les crítiques, en particular les de Carol Gilligan, al model cognitiu evolutiu tot adduint que la "universalització" s'hauria fet a partir de l'experiència de nens varons sense tenir present les diferències de socialització entre nens i nenes basades en les pràctiques socialitzadores diferents a que sol al.ludir-se en emprar el concepte "gènere".

2) el paper de la influència educativa ambiental i les diverses propostes d'eixamplar les dimensions relacionals als centres d'ensenyament per minvar les condicions alienants i els efectes negatius en el procés socialitzador de fenòmens com el caràcter compulsiu de la vida escolar, la formació de components reactius, l'aïllament de les persones entre sí...

3) l'existència o no de valors genèrics o generalitzables, quelcom directament vinculat a l'"analfabetisme ètic" anteriorment esmentat.

En aquest sentit, caldria preguntar-se si aquest analfabetisme, que dificulta resoldre problemes d'espècie -les diverses relacions de dependència generades per les variades formes de desigualtat existents i la constant vulneració de drets econòmics, socials i polítics que sofreixen bona part dels habitants del planeta-, no té alguna vinculació amb la perpetuació i interiorització del conformisme i d'altres hàbits orientats a normalitzar els comportaments socials que el sistema educatiu transmet, particularment mitjançant el currículum ocult. La resposta a la pregunta té important conseqüències per una educació moral que no renunciï als continguts.

A tall de suggeriment, la ja antiga proposta de Margaret Mead de fomentar "valors omnicomprensius", que permetessin a cada poble veure's a sí mateix i als altres pobles com parts d'una totalitat a la qual cadascú "deuria, de forma diferent, una lleialtat comparable i fidedigna però no uniforme, idèntica o necessàriament similar", podria constituir un camí per transmetre la idea de què "vivim en un sol món" i frenar el fenomen de la "psedoespeciació cultural" que (d'acord amb Lorenz, Erikson i Julian Huxley, encunyadors del concepte) afavoreix la resolució violenta dels conflictes en dificultar la inhibició de l'agressió intraespecífica.

Es tractaria en suma, de no renunciar a l'educació en valors, a fer explícits els continguts més generalitzables que hom tria per a l'educació moral, tot sabent, però, que el canvi radical de la nostra societat no vindrà solament de l'educació sinó de l'acció. Es tractaria, doncs, per dir-ho provocativament i de forma paradoxal, d'educar per no estar en pau, per tenir aquest neguit a què apuntava la proposta de l'aprenentatge innovador.

Consideracions sobre el currículum

Jordi Guiu

En el darrers temps el terme "currículum" ocupa un lloc cada vegada més important en les discussions educatives. La seva significació, però, no és del tot unívoca.

El currículum és una realitat construïda: una selecció d'entre les variants culturals disponibles; aquelles que hom considera que han de ser transmeses.

Però no hem de pensar que el currículum indica només uns continguts a ensenyar o aprendre (mínims obligatoris d'estat, autonomia o escola). El que es juga en una relació educativa sempre és molt més que la simple transmissió d'uns continguts: es transmet més del que s'ensenyà.

és important, per exemple, considerar:

- el que no es transmet (que podríem anomenar currículum zero).
- el que es transmet sense saber-ho ni volguer-ho l'ensenyant (que sovint s'anomena "currículum ocult").
- i que, en part, es sobreposa a allò que la pròpia organització escolar transmet pel sol fet d'existir.
- les connotacions (ideològiques, p.e.) del que s'ensenyà.
- els status relatius de determinats continguts (segons caracter obligatori o optatiu, temps que hi dedica, etc.).

Tot plegat ho podríem resumir, amb els termes d'una cert teoria de la comunicació, dient que ensenyar és comunicar quelcom (els "continguts") i, a la vegada, comunicar quelcom sobre aquesta comunicació (la dignitat del què es transmet, de qui ho transmet, de les formes i els contextes de la transmissió, etc.), comunicar i metacomunicar.

En aquest punt una pregunta central seria: què es transmet a més del que explícitament s'ensenyà?

Si acceptem que transmetem quelcom que no ensenyem, podem preguntar-nos pel contingut -ara en un altre nivell significatiu de la paraula- d'aquestes transmissions: els continguts de la metacomunicació.

Podem preguntar-nos també per la concordància i/o disonància entre els continguts comunicats i els metacomunicats. I pels efectes educatius d'aquestes concordàncies/disonàncies. P.e., es pot comunicar A i metacomunicar el contrari.

Quan volem valorar, criticar, modificar, ampliar, etc. una determinada proposta curricular s'haurien de tenir en compte aquestes dimensions. Modificar un curriculum no consisteix només en modificar els "continguts" explícits que han de ser ensenyats, inclús entesos en el sentit més ampli del terme que inclou també valors.

Tant les opcions explícites com les latents (no visibles, potser inconscients) que configuren un curriculum són de naturalesa social.

I també els efectes que produeixen:

Una determinada opció curricular significa una determinada organització dels continguts, però també una determinada ordenació dels alumnes i els professors.

Desoccidentalitzar l'ensenyament de la Història

Ferran Iniesta

Barreres metodològiques

Quant al poc temps de què disposem, només suggeriré tres aspectes senzills, inconscients, que dificulten avui tant l'ensenyament d'una història humana plural com el de la història occidental mateixa. Si no els veiem clars, poc podrem fer per a trencar lentament el desinterès general per la nostra disciplina, una de les més menyspreadades entre les desvaloritzades ciències dites humanes i socials. Parlaré d'insensibilitat diferencial i d'atròfia (decadència?) cultural com dades metodològiques. El mètode no és altra cosa que les eines prèvies amb què algú o una societat sencera s'acosta a un problema, a unes societats alienes, on aquest cas que ens ocupa.

a) Una insensibilitat antiga. Encara que el meu treball es refereix a l'Àfrica negra precolonial, penso que moltes altres cultures entren de ple en el que diré. Tucídides, volcat sobre les crisis internes gregues i que explícitament criticà Heròdot d'interessar-se per massa gent diversa i llunyana és el millor exemple d'una història localista i etnocèntrica. Com ha dit Fontana, no és estrany que Heròdot hagi estat vilipendiat i presentat com prototip de coneixement inconsistent, perquè el seu interès pels bàrbars no aportava res als grecs; o almenys així ho creien ells. Com deia Aristòtil, el "bàrbar no té drets, precisament perquè és bàrbar, aliè, incompreensible. Hegel va anar molt més lluny en pontificar que "Àfrica era el continent de la no història, de la no cultura; Marx el va seguir d'aprop amb les seves idees capitalocèntriques, quan va titllar els no grecs del món antic com a "nens prematurament envellits". En resum, només nosaltres, els occidentals hem fet història progressiva i que valgui l'atenció. Són tres mil anys de convicció.

b) Una insensibilitat recent. Quan fa uns cinc-cents anys va encetar-se l'Expansió occidental -Expansió entesa com agressió militar, econòmica i ideològica- la història etnocèntrica es carregà ben aviat d'un nou valor, el de l'apropiació i acumulació d'objectes. Todorov per a Amèrica, Randles per a l'Àfrica han analitzat la dèria de Colom o Gama per les riqueses i la seva despreocupació pels paisatges, els habitants i els seus costums (inclosos els polítics, certament). El rei de Calicut va preguntar-li al navegant portuguès, el 1498, si havia anat fins allà a descobrir pedres o gent; sembla que Gama no va entendre la pregunta i quatre anys després assolà la ciutat a canonades, perquè la gent índia només tenia consistència com a obstacle per a accedir a les pedres (precioses). Les constitucions republicanes de Filadèlfia i París, a les darreries del s. XVIII, en afirmar els drets de l'home i del ciutadà donaven un nou pas en el criteri individualista, d'un ésser humà definit per la seva igualtat davant les possibilitats d'apropiació. Aquesta actitud s'ha popularitzat a les nostres societats occidentals fins el punt que, un cop acabada la descolonització formal dels altres continents, el pensament corrent és menysprear les altres societats per les seves insuficiències de cara a apropiar-se de les riqueses o les seves incapacitats per a generar-les: si no són capaçes d'enriquir-se, no tenen el més mínim interès sinó és com llocs de vacances. Aquesta insensibilitat recent ha endurit la ja clàssica i constitueix un segon i poderós obstacle no sols a ensenyar una història plural de cultures, sinó àdhuc a fer una història d'Occident que no sigui tecnoeconòmica.

c) Una atròfia cultural. Fa uns cinc segles que a sectors de les societats occidentals va desenvolupar-se la concepció del treball triomfador com un senyal de Déu. Weber n'ha tractat els aspectes culturals i Wallerstein els econòmics. Contra les ingenuïtats de "l'últim estadi del capitalisme", de "l'imperialisme és un tigre de paper" o de "la descomposició de la ideologia capitalista", els fets socials apunten més aviat el contrari i seria una estupidesa no veure-ho. No sols l'esperit d'apropiació és general a les nostres societats occidentals, sinó que el mito del treball arribà al seu paroxisme durant la passada dècada, malgrat les reedicions contestatàries de Paul Lafargue (algú sabia que era mestie i Marx no ho suportava?). Però als anys vuitanta s'està produint un fenomen nou i és que els canvis en el mercat de treball junt amb possibilitats il·limitades de consum han creat un nou tipus de subjecte social: el jove hedonista, consumidor absolut i productor només en casos excepcionals. Per això homes i dones adults han de pretendre ser joves de cos i d'idees i si treballen fins l'infart ho fan al servei del gran objectiu del consum, com diu Finkelkraut. Per tant, l'ensenyament ha de ser fàcil i útil, o sigui creador de grans possibilitats de consum. Des d'aquest punt de vista les ciències socials no tenen cap opció, perquè encara que esdevinguin light i facilones tampoc així serviran per a una bona col·locació ni un consum acceptable. Aquesta és la tercera i última gran barrera metodològica: inútil amagar el cap a la sorra.

Des del punt de vista metodològic, no hi ha concessió a fer si es vol ensenyar les cultures del passat i fer-les servir de reflexió sobre el present. Res no es construeix sense esforç i totes les societats ho han sabut; la diferència ha estat decidir què val la pena i què no. La nostra ha decidit que el plaer immediat és l'únic objectiu desitjable, i això fa que el vell individualisme occidental entri en una fase atròfica, que alguns, com De Benoist, jutgen clarament com decadència. Si això s'accepta, cal abandonar la professió. I no valen remeis casolans com fer vídeos, posar música o sortir a fer excursions educatives light; no és que em semblin eines invàlides, però "això" no és el mètode, sinó petites tècniques que no afecten en res el contingut de l'ensenyament. Siguem clars i tinguem el coratge de reconèixer-ho, perquè el mètode és l'estil que acompanya la marxa vers un objectiu definit, i cal dir si aquest objectiu el volem o no.

La perplexitat dels continguts (desenvolupar la incertesa)

Només en el cas que es cregui que la nostra societat pot canviar d'orientació i que un canvi seria desitjable, pot servir introduir a l'ensenyament clàssic de la història alguns elements que el vitalitzin i el reorientin. Penseu, però, que la societat occidental actual no vol aprendre història i això explica l'arraconament dels historiadors i les seves nul·les perspectives d'ajuts econòmics o d'ascensions socials... si no és per altres vies alienes a les específiques d'historiar. No és un fet local, és general, i a altres països europeus amb sòlides tradicions historiogràfiques només les recerques directament instrumentals reben alguna atenció per part de les institucions, públiques i privades. Repeteixo, només qui concebeixi la història com una eina de construcció social, com un formant individual i col·lectiu no lligat als objectius immediats d'hedonisme, només qui així ho entengui pot trobar adient d'introduir la sorpresa cultural a la història clàssica occidental. Només esmentaré tres exemples.

Kèmit, l'antic Egipte. En història antiga, allà on seguim explicant els miracles occidentals d'avui com una herència inevitable del miracle grec d'abans Crist, hi ha una pedra de toc que sol abordar-se com un fet marginal, Egipte. En primer lloc, els egipcis anomenaven el seu país Kèmit, el país negre. En segon lloc cal rellegir Heròdot, Aristòtil, Diodor de Sicília per veure que quan parlaven d'egipcis es referien a negres, sense que això els creés greus problemes ni interrogants. També s'haurien de rellegir Perizzoni, Volney o Lepsius sobre la negritud dels antics egipcis. I finalment caldria donar una ullada als treballs de Jackson, Diop, Obenga, Anselin o de un tal Iniesta, que també han tractat la falsificació històrica sobre l'antic Egipte a càrrec dels champollionans. Però la perplexitat pigmentària només ha de ser l'excusa per a cridar l'atenció dels alumnes; allò que veritablement és clau són els préstecs culturals (religió, filosofia, ciència) que Kèmit féu a Hél·lade i, per tant, l'antiga Àfrica a l'antiga Europa.

L'Islam al sud del Sahara, o el comerç desarmat. Vivim de tòpics, que, certament, tenen sempre bases reals, però no cal simplificar fins el punt d'oferir un coneixement light, fàcil, maniqueu i, finalment, fals. No parlem més de jihad com a sinònim de "guerra santa", perquè com han explicat Rodinson, Gellner o Barceló, jihad vol dir esforç per Déu i la jihad militar és un dels més de 30 esforços tipificats pels teòlegs musulmans ja fa mil anys. No hi ha dubte que la proposta islàmica neix armada i crea militarment un veritable marc polític centralitzat damunt pobles de tres continents. Però no és menys constatable que a molts països de l'Oceà Índic i a tots els negroafricans l'expansió islàmica es fa de la mà del comerç, sense accions militars; probablement caldrà buscar l'explicació per la banda dels grans imperis militars mediterranis (Sassànides, Bizantins) que frenaven amb llur presència l'emergència d'una societat nova. Com els navegants i mercaders musulmans no varen trobar gaires restriccions als seus moviments fora de la Mediterrània, cal pensar que la seva penetració fou més una infiltració social lenta que no pas un fenomen armat (amb excepcions notables com el Soldanat de Delhi).

A la costa oriental africana, als volts del segle X, apareix una civilització afromusulmana, original, que irradia des de les petites i actives ciutats marítimes swahili: avui, uns 40 milions de persones parlen kiswahili com a 2ª llengua, encara que gairebé ningú no es reconeix swahili (veure Constantin). A la sabana sudanesa, que va des de la costa senegalesa fins el riu Nil, l'Islam arriba per les pistes transsaharianes des del s. VIII i poc a poc els emperadors de Gana, Mali i Sonrai esdevenen musulmans: Kanku Mussa, el nostre "moro Mussa", pelegrinà el 1324-1325 a La Meca i el seu pas pel Caire provocà una baixa del curs de l'or durant 50 anys, segons Al Umari, tanta fou la despesa d'or que hi va fer ell i el seu seguici. La Barcelona medieval mai no passà dels 30-35.000 habitants, malgrat el seu renom, mentre la ciutat de Tombuctú arribava a 150.000, la de Niani en plena decadència en conservava 60.000, Jenné passava dels 100.000 i Gao superava els 200.000 segons els estudis de Niane, L.M. Diop o Cissoko. Però caldria destacar el comerç a mils quilòmetres de distància, per terra i mar, la proliferació dels estudis corànics i la formació de poders afromusulmans peculiars. Si en aquella època s'hagués de parlar de "tercer món", Europa no hauria sortit gaire ben parada en la jerarquia.

Les cultures inassimilables o el fracàs del tractor. Hi ha la tendència malaltissa a parlar d'Àfrica només per a fer el ploràmic amb la tracta negrera vers les plantacions americanes. Crec que ja és hora de deixar de fer una ben intencionada història misericordiosa que els no occidentals no ens han demanat. Amb el pretext de parlar dels altres alguns han fet de domund, i el domund acaba sempre parlant de nosaltres mateixos, de les nostres bondats o de les nostres culpes. Fem un intent oxigenant per a desintoxicar la història que ensenyem. "Pobres negres"? I per què no "pobres europeus"? Moltes societats s'han demostrat

inassimilables per part d'Occident. Però totes les inassimilables no han desaparegut, i en alguns casos ni tan sols sembla clar que el nostre sistema de vida -malgrat tot el seu potencial de captació- tingui grans perspectives d'èxit en les pròximes dècades. Donem només alguns exemples flash.

Cas dels pehl-bororo, poble pastor de les sabanes que van del Senegal al Txad. A despit del triomf militar dels pehl a molts països a començaments del segle XIX, els bororo no volen acceptar la sedentarització ni l'Islam. Això no els impedeix de mantenir contactes econòmics amb la resta dels pehl -uns sis milions- però preserven el seu estil de vida que remunta a uns quatre o cinc mil anys, segons totes les recerques fetes. El cult a la bellesa física d'homes i dones, l'amor als bous que van brollar de les aigües junt amb els humans, la llibertat de la dona per a triar i canviar d'home a les grans festes anuals, tot això distingeix aquesta fracció pehl titllada de bororo, salvatge, per tots el que ja van sedentaritzar-se i adquirir un notori poder. Veure per a aquest tema els treballs d'Hama i Hampate Bâ.

Cas dels mahafaly, poble del sudoest de Madagascar. Poble de pastors, que practica fa segles l'agricultura, ha rebutjat sistemàticament la integració en el sistema colonial, però també en el de l'estat independent. Els colonitzadors van obrir pistes que connectaven les poblacions mahafaly, però a les poques setmanes les pistes s'havien quedat sense poblacions, perquè els habitants no volien ser molestats. La tònica es manté avui, i les pistes estan practicament abandonades, mentre la vida dels mahafaly incorpora elements occidentals que els semblen d'interès, però de forma molt selectiva. Anècdota significativa de fa un parell d'anys: el marit d'una dona mahafaly ja morta torna a la població amb un agrimensor i un notari per tal de delimitar les terres que segons la llei (de l'Estat malgaix) li corresponen; el cap local convoca la població en assemblea davant l'hazomanga (tronc sacrificial) i després de discutir el cas el veredicté és unànim: aquell individu està mort per a la col·lectivitat, perquè ha tractat d'apropiar-se allò que és d'ús col·lectiu; el resultat fou fulminant, perquè des d'aquell moment qualsevol l'hauria pogut matar amb la més absoluta complicitat i silenci de tota la població: mai més ningú no l'ha tornat a veure en país mahafaly, malgrat tenir la llei i la policia al seu costat. Els millors estudis sobre la societat i les monarquies mahafaly són els de M.Esoavelomandroso.

Cas dels pagesos de la Costa de Vori. A finals dels anys seixanta, aprofitant la bona conjuntura econòmica, el president del país (Houphouët-Boigny), va decidir d'importar un gran lot de petits tractors que va distribuir a crèdit baix entre petits pagesos del sud, amb la idea -segons els experts agraris- de triplicar la producció en poc temps. Càlculs del ministeri d'Agricultura, a mitjans 1974, varen donar la sorpresa: la producció es mantenia estacionària, però els pagesos havien reduït el seu temps de treball en tres vegades. Penso que no cal comentar què significa això des del punt de vista de l'ús que pot fer-se de la tècnica. No és la tècnica, sinó el pensament social dominant qui decideix perquè es fa servir la tècnica. Els pagesos ivorencs

semblen tenir una concepció de la vida no gaire occidental. El tema ha estat estudiat per Moniot i Coquery-Vidrovitch.

El boomerang del coneixement històric.

Lévy Straus ha parlat amb insistència del fet general que tota observació de les altres societats és, alhora, una reflexió sobre la pròpia cultura. Per això Montesquieu va observar uns perses de dubtosa consistència històrica però que li eren altament útils per a denunciar les deficiències franceses, o va inventar un despotisme oriental (turc sobretot) que com li va senyalar Voltaire no havia pogut existir mai en cap poble humà; en tot cas, convé no oblidar que els pensadors europeus de qualsevol època han estat bons coneixedors del passat i, sovint també de la història dels no europeus almenys amb les dades de què aleshores es disposaven. El risc no és que els fets culturals aliens serveixin per a les pròpies propostes -acte perfectament lícit- sinó que per tal de demostrar la bondat del propi projecte social es desfigurí la realitat dels altres pobles fins fer-la una caricatura o una mala reproducció de nosaltres mateixos: si fem això ens trobarem enmig d'una soledat còsmica, perquè totes les altres societats semblaran una successió infinita de reproduccions d'Occident... aquest és el gran risc, el síndrome occidental de Narcís.

La nostra cultura només és una de les vies possibles de la espècie humana. Les altres formes de societat han tingut èxits notables, crisis de transformació, moments de desintegació i dispersió, fases de creixement no necessàriament belicosos ni tecnològics. Cal remarcar el pes cohesionant dels valors, dels somnis, de les fòbies i de les pautes col·lectives, com un dels motors històrics que expliquen les diverses opcions econòmiques o militars: enfront del determinisme economicista dels pensadors liberals i dels seus seguidors marxistes cal recuperar la riquesa d'anàlisi, una riquesa que irradia de la pròpia diversitat històrica de les societats humanes. La lectura econòmicomecanicista del passat amb prou feines té tres segles d'existència i no hem d'oblidar que és aquesta concepció utilitarista la que, al servei d'un cert tipus de societat, ha explicat el primitivisme dels altres o la maldat incomparable del feudalisme: pot ser hora no sols de descobrir altres històries, sinó també de reinterpretar la nostra història, que semblava tan diàfana.

Allò que anomenem progrés no és l'única evolució possible. En primer lloc hem de qüestionar el darwinisme social, una pretesa llei natural del més fort que no sembla haver funcionat ni amb els dinosaures ni tampoc amb els assiris, grecs antics i tants altres. El temps històric introdueix la relativitat de les formacions socials, i un estudi diacrònic de les cultures prova canvis importants (sovint qualitatius) que ni són lineals ni van irremediablment vers una direcció preestablerta per les divinitats o les lleis de l'evolució. Si algú te dubtes sobre la diversitat evolutiva de les cultures humanes, n'hi haurà prou amb què repassés les prediccions dites científiques dels economistes.

per a constatar que van a les palpentes fa tres segles. Val també la pena recordar que el progrés tecnocèntric actual pot ser precisament la via evolutiva més directa a la destrucció del planeta; no per la tècnica, que no hi té res a veure, sinó pels valors individualistes desenfrenats que es serveixen de la tècnica per a la satisfacció immediata particular.

Les dades alternatives poden estimular la reflexió social. Si la introducció selectiva de dades culturals no occidentals a l'ensenyament de la història ha de possibilitar una relativització de la nostra cultura i del seu procés, també pot oferir valors diferents als que ens són habituals. Caldria aprofitar el contrast entre Occident i els altres per a plantejar temes clau com són el sentit comunitari, la societat i la naturalesa, les concepcions i funcions del poder, el paper de la dona (normalment subordinat), l'educació i les pautes ètiques. Aquest són només alguns punts que surten d'immediat a discussió si es descriu el funcionament de algunes cultures no occidentals, moltes d'elles no desaparegudes i amb una vitalitat considerable.

† † † † † † † † †

Hi ha un petit problema en abordar la història així, és clar. Aquesta història no serveix ni a l'orientació social general ni a la satisfacció individual immediata, perquè la satisfacció és avui bàsicament de consum material. Si no serveix al que vol la societat i els seus representants, aleshores encara hi haurà menys pressupost i menys mitjans dels que ja ara resulten miserables. Si no serveix d'immediat a la promoció de l'estudiant, aquest evitarà la història plural com si fos un pesticida, i això no és tampoc una novetat. Sens dubte, podem millorar les tècniques d'ensenyament, de manera que el mètode resulti més accessible, i cal que fem l'esforç. Però que ningú no s'enganyi si entén la seva -nostra- funció com la d'educadors: estarem sols moralment i sols físicament, perquè les nostres aules rarament s'ompliran.

S'acosten anys durs, però això pot tenir un encant: els no vocacionals, els que tant els hi fa ensenyar història o vendre productes de neteja, aquests ens deixaran en breu si encara no ho han fet. I, malgrat tot, tindrem públic: una minoria poc utilitarista, una minoria estimable capaç d'anar contra corrent... i aquests són els constructors d'un Occident diferent al d'ara. Potser no estem tan sols, potser només estem encara una mica perplexos. El coneixement del passat de les civilitzacions ens hauria de confortar: cap invent humà ha estat perfecte ni perenne. Molt de coratge, perquè el necessitarem sovint.

La Historia que nos contaron, la otra cara de la Historia

Dolores Juliano

Cada pueblo, a través del tiempo, ha tendido a pensarse a sí mismo como depositario preferente de la verdadera religión, de las buenas costumbres, de las instituciones de gobierno más acertadas y de la forma más lúcida de ver el mundo: esto es lo que se llama etnocentrismo y es la base de la intolerancia y de los recelos mutuos. Pero si bien el etnocentrismo es un fenómeno muy generalizado, sólo los pueblos que se han propuesto como objetivo conquistar a otros, han dado el paso de convertir esa vaga autocomplacencia en un cuerpo sistematizado de elaboraciones que cumpla funciones legitimadoras y que se presente a sí mismo como conocimiento objetivo.

No puede sorprender entonces que la más expansiva de todas las culturas conocidas hasta ahora, la cultura europea de la que formamos parte, sea también la más etnocéntrica en la medida en que ha elevado sus particularidades a presuntos patrones universales y se ha arrogado el derecho de juzgar de acuerdo a sus propios códigos el grado de adelanto o atraso, de civilización o barbarie, de capacidad artística e intelectual e incluso los valores morales de otros pueblos. Estas valoraciones han servido para dar legitimación ideológica a la expansión que transformó a todo el mundo en un conjunto de colonias o áreas de influencia europeas; y se han desarrollado a través de un conjunto de elaboraciones que derivan gran parte de su eficacia de su presunta objetividad científica (por lo que procuramos diferenciarlas de los mitos a través de los cuales todos los pueblos se han autoafirmado).

Entre estas elaboraciones, en las que juegan un gran papel etnocéntrico las ciencias, incluso las aparentemente más neutras, la Historia resulta un ámbito preferente para el discurso legitimador, en la medida en que se asigna como campo mostrar el desarrollo en el tiempo de los distintos pueblos y sus interrelaciones.

Como han señalado hace algunos años PERROT y PREISWERK, el discurso etnocéntrico no consiste solamente en la desvalorización explícita del otro; con mucha más frecuencia se apoya en la omisión de información sobre los logros y características de los otros pueblos (lo que implícitamente sugiere que tales logros no existieron) o en explicaciones paternalistas en que se describe a los demás como débiles e infantiles, necesitados de la ayuda que puedan darles nuestras superiores capacidades.

El marco teórico en que normalmente se inserta estos discursos es un evolucionismo lineal mal explicitado, en el que se atribuye a nuestra propia cultura (como parte de la occidental) el punto más alto de desarrollo logrado hasta ahora por la humanidad y se asigna a las otras civilizaciones lugares tanto más atrasados cuanto mayor sea su diferencia con la europea.

Partiendo de la base que todos los pueblos recorren a la larga el mismo camino - aunque con diferentes ritmos - a la diferencia de costumbres no se la considera tal, sino que se la ve como representación de etapas anteriores de la propia historia. Esto permite justificar la intromisión en los asuntos internos de otros países, las presiones económicas, las campañas religiosas y las militares, como pasos éticamente válidos, puesto que con ellos se ayudaría a transformar lo diverso en un calco de nosotros mismos, transformados en modelo de progreso y civilización.

Así la multiplicidad de organizaciones sociales posibles, la flexibilidad de las diversas adaptaciones al medio, la riqueza de las elaboraciones religiosas y artísticas, quedan todas ellas oscurecidas al juzgárselas versiones imperfectas de un único modelo válido. Esto permite además atribuir a sus presuntas deficiencias los problemas (pobreza, anomia) que genera en su interior la explotación a la que secularmente han estado sometidos por sus "civilizadores".

Si bien los estudiosos que investigan en las distintas áreas tienen clara la distorsión que implica una visión etnocéntrica del mundo, la opinión pública y los medios de comunicación de masas reafirman constantemente este tipo de prejuicios a través de la utilización peyorativa de conceptos como "tercermundismo", "republiquetas", "repúblicas bananeras", "hacer el indio", etc.

No es de extrañar la frecuencia con que se da en nuestra sociedad esta distorsión de la imagen del otro, si tenemos en cuenta que es en la escuela y a través de los textos escolares donde se puede apreciar con mayor nitidez la utilización etnocéntrica de la historia.

Diversos estudios muestran que el afán de simplificar el discurso para hacerlo más fácilmente comprensible, lleva con frecuencia a distorsionar la realidad presentando una parte por el todo. Esta estrategia de desvalorizar por omisión ha sido reiteradamente denunciada por los nacionalistas de los distintos países que forman el Estado Español, pues a través de ella se ha

enseñado durante muchos años una versión histórica que eliminaba casi completamente las realizaciones de los catalanes, vascos, gallegos, etc. de lo que los alumnos debían conocer. Este tipo de simplificaciones, la estrategia de contar "sólo lo más importante" ha llevado también a suprimir limpiamente la mitad de la humanidad: las mujeres, de lo que se considera digno de estudio.

En realidad la historia de los acontecimientos reproduce en los textos la relación de fuerzas que generó los documentos y así resultan sobre representadas campañas militares y decisiones políticas mientras que se esfuman o desaparecen la vida cotidiana, las mujeres, los trabajadores, los campesinos, las minorías étnicas y el tercer mundo.

El ascenso de sectores con capacidad crítica: nacionalistas, feministas y ecologistas, por una parte y el desarrollo de las nuevas metodologías de trabajo de la "historia social" por otra, a través de su capacidad de recurrir a nuevas fuentes como la historia oral y las tradiciones, van poco a poco cambiando el panorama en lo que a la historia de Europa se refiere, pero subsisten los problemas cuando pasamos a analizar la historia del mundo.

Como consecuencia de la depredación colonizadora han sido destruidos en continentes enteros (América, África) los documentos a partir de los cuales podría conocerse una versión autóctona de la historia previa a la invasión europea. Esto obliga a recurrir a fuentes diferentes para reconstruir su pasado y tratar de entender el presente: la Arqueología por una parte y la Antropología por otra, se transforman entonces en los únicos caminos a partir de los cuales podemos entender y valorar a los otros. Pero existe poca difusión de los trabajos de estas ciencias fuera de los ambientes especializados y es muy frecuente que ni los compiladores de textos escolares, ni los profesores, tengan conocimiento de los estudios producidos en estos campos.

Sin embargo, si nos proponemos combatir el etnocentrismo y sus secuelas de intolerancia y racismo, el aporte de la Antropología resulta indispensable, ya que es la ciencia que ha desarrollado modelos teóricos como el del "relativismo cultural" que permiten aceptar la diversidad en tanto que tal y valorar cada cultura de acuerdo a su propia lógica, lo que genera respeto por la especificidad.

En su interés por entender culturas exóticas, la Antropología, hija como otras ciencias sociales de la situación colonial, tomó el camino de valorar la diferencia en lugar de rechazarla. Es cierto que esta opción se relaciona con determinadas estrategias neo-coloniales de

principios de siglo, pero resulta evidente que desde el punto de vista metodológico, la opción de centrar el interés en los equilibrios internos de una sociedad nos permite una aproximación menos distorsionadora que la imagen periodística de lo extraño y pintoresco.

Aprender que cada costumbre, aunque nos parezca absurda, cumple para la sociedad que la practica algún tipo de función lógica o adaptativa, no sólo nos permite empezar a comprender mejor a los demás, sino también relativizar nuestras propias formas de vida, al hacernos ver que no hay instituciones (formas de organización familiar o social) ni creencias (religiosas o políticas) que tengan valor absoluto, sino que son simplemente concreciones temporalmente acotadas de determinadas relaciones de poder.

Evidentemente el discurso legitimador de la supremacía europea no puede entenderse sin relacionarlo con el predominio económico y militar de los "blancos" en el mundo, pero tampoco conviene entenderlo como un simple reflejo de las relaciones de fuerza. La ideología tiene determinados niveles de autonomía y cierta inercia autorreproductiva. Hay una realimentación constante entre el ejercicio de la dominación y su elaboración teórica. Así no es indiferente para la dinámica de las relaciones entre los pueblos la imagen que se dé de estas relaciones en los institutos de enseñanza. Aún con una abrumadora relación de fuerzas a su favor, los pueblos poderosos titubean en intervenir sobre los pequeños si tienen la opinión pública en contra. Además los pueblos saqueados, a los que eufemísticamente se llama "en vías de desarrollo" y los grupos étnicos sin estado necesitan la reparación histórica del respeto, la comprensión y la solidaridad.

La Antropología puede dar entonces a la escuela los elementos para que realice la revolución copernicana de superar el etnocentrismo. Si el universo deja de girar alrededor de nuestra propia cultura, los alumnos pueden entender que muchos centros igualmente legítimos arrastran a su alrededor constelaciones sociales diversas, cuya variedad es precisamente lo que constituye la riqueza cultural del mundo.

BIBLIOGRAFIA

- BESTARD, Joan y CONTRERAS, Jesus - Bárbaros, paganos, salvajes y primitivos. Barcelona. Barcanova.
1987
- BORDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude.- La reproduction.
1970 Paris. Les editions de Minuit.
- DENIA, N.- GIRO, J. y NAVARRO, J. M. -Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història. Barcelona. I.C.E.
1988
- JUAN, Montse y MASSIP, Clara - Catàleg de documentació video gràfica: pobles, cultures i societat americanes.
1989 Barcelona. I.C.E.
- LOZANO SEIJAS, Claudio - "Del apostolado educativo. El contexto cultural de la obra de Pablo Freire" en: Poder y Control. N 1 Barcelona.
1988
- MEMMI, Albert - Retrato del colonizado.
1974 Madrid. Cuadernos para el diálogo.
- MORENO, Monserrat - Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Barcelona. Icaria.
1986
- PERROT, Dominique y PREISWERK, Roy - Etnocentrismo e Historia. México. Editorial Nueva Imagen.
1979

Presencia de las mujeres en la Historia.Omisión en los currícula

Mila Velindrom

Las mujeres existimos y hemos existido en el pasado. Estas afirmaciones, que parecen obvias, no son tenidas en cuenta por la historiografía tradicional y ha habido que esperar a la década de los Setenta para que fueran incorporadas al discurso histórico. A partir del feminismo la nueva historiografía ha empezado ma incorporar el pasado y la experiencia de las mujeres como objeto de investigación. Para ello era necesario construir un nuevo marco conceptual y una metodología distinta a la utilizada en las investigaciones anteriores. Estos estudios se han ido enriqueciendo posteriormente con la Historia de las mentalidades que centra su interés en lo privado, en la vida de los humanos de a pie.

Esta renovación historiográfica se está produciendo en el ámbito universitario sin que, de momento, haya contribuido a la renovación de los contenidos de los anuales escolares que según Amparo Moreno Sardà "condensan las claves conceptuales y las líneas básicas del discurso histórico considerado socialmente válido y legitimado oficialmente"(1).

En un medio como es el de las enseñanzas no universitarias, podemos constatar:

a) Que a través de los contenidos, estamos transmitiendo hábitos, comportamientos y valores en los que se identifica lo humano con el arquetipo viril como protagonista de la historia, utilizando la expresión de Amparo Moreno.

b) Que en los manuales de Historia de BUP, las referencias a mujeres se sitúan en el 1% frente al 99% de referencias masculinas. Otro dato que merece destacarse es que solamente se mencionan 5 nombres propios femeninos frente a 806 nombres propios masculinos. (2)

c) Que estamos contribuyendo a falsear la Historia y a transmitir el mensaje de que sólo los hombres han sido los sujetos de la misma.

Consideramos que es importante cambiar los estereotipos que los manuales escolares siguen reproduciendo, así como poner en evidencia la ocultación y las razones de esa amnesia.

Notas:

(1) Amparo Moreno, *El arquetipo viril, protagonista de la Historia*, Edic. La Sal, pág.12.

(2) A. Moreno, Op. cit., pág.81.

**Comunicacions d'experiències didàctiques
i treballs pràctics
dels nous continguts**

Les dones a la guerra civil a Badalona

AA. DD. (I. B. "La Llauna")

Aquesta comunicació pretén explicar els nostres intents d'aproximar-nos a les dones badalonines que van viure durant el període de guerra i revolució a la reraguarda.

Ens hem centrat a la reraguarda i hem fugit de l'anàlisi que habitualment es fa de la guerra, ja que normalment els aspectes als quals s'ha donat més importància són els bèl·lics i els polítics, deixant de costat altres tan importants com el món de totes aquelles persones (vells/es, adolescents, dones, nens/es) que es van quedar a la reraguarda. Tota aquesta població no va anar a lluitar al front i va haver de continuar vivint la "normalitat" de les seves ciutats o pobles.

En un primer moment, se'ns va facilitar una base teòrica consistent en una anàlisi típica del que va ser la Guerra Civil, per tal d'adquirir uns coneixements més amplis dels esdeveniments ocorreguts durant aquest període. Vam utilitzar fonts escrites i mitjans audiovisuals que ens van ajudar a tenir una millor idea dels esdeveniments.

Més tard, ens vam centrar en l'apropament a tot allò que afectava el món de les dones des d'aspectes de caràcter legislatiu fins a organitzacions feministes de l'època.

Per al nostre estudi, les protagonistes eren les dones. Volíem esbrinar si elles, que fins a l'esclat de la guerra havien ocupat l'esfera privada (funcions domèstiques, reproductores,

educació dels fills i filles), durant el conflicte havien tingut accés a tots els altres espais que fins aleshores els havien estat tancats.

Volíem averiguar si la manca d'homes, que es trobaven en el front, va possibilitar l'accés de la dona a l'esfera pública :si va poder treballar a les fàbriques, al camp, i en d'altres professions considerades pròpiament masculines.

Volíem averiguar, en definitiva, si van tenir accés a noves formes de vida.

Per al nostre estudi, la història oral es convertia en una font important i al mateix temps interessant.

Vam realitzar un qüestionari les preguntes del qual ens permetessin extreure una informació directa de les seves vivències.(anex 1).

Vam distribuir l'entrevista en els apartats següents:

1.- Dades objectives: intentàvem recollir dades de caire personal (nom, edat , professions dels pares...etc).

2.- Records de la infància: preteníem esbrinar la seva condició social, de quins tipus de família formaven part, la seva ideologia (de dretes, d'esquerres), si gaudien d'un benestar econòmic o no.

3.- Records de joventut: qüestions que anaven destinades a conèixer quin tipus de relació s'establia entre nois i noies, la vigilància que exercien els pares i les mares quan les filles sortien amb els nois, les creences religioses de cadascuna, a quin tipus de llocs anaven per a divertir-se els dies de festa, i de quina manera va influir la guerra i la revolució en la seva joventut.

4.- Records del període de guerra i revolució: Aquest espai ens reflectia les activitats i característiques generals d'una jornada normal. com l'esbarjo, el treball, (tant el domèstic, com el remunerat), la participació en el món sindical, els salaris que cobraven, la solidaritat entre dones, les diferències de classes socials.

5.- Canvi de mentalitat: Intentàvem saber si les dones eren conscients dels canvis que es van produir en aquell temps, com per exemple, la llei del divorci, l'avortament, l'existència de partits feministes,...

6.- Hàbits de consum: Aquest aspecte, en general, ens deixava veure quins tipus d'aliments consumien i quines eren les seves fonts de subministrament. D'altra banda, saber quins altres productes, que no fossin alimentaris es podien adquirir.

Un cop elaborada l'enquesta el primer problema amb el qual ens vam trobar, va ser el de cercar dones disposades a col·laborar amb nosaltres. Per a resoldre això, gràcies a la nostra condició d'estudiants, vam poder recórrer als nostres companys/es, que ens van posar en contacte amb les seves àvies o altres dones que van viure la mateixa situació. Un altre problema va ser el d'aconseguir aquelles dones més representatives com per exemple, les que pertanyien a una classe social alta i a un sindicat, o en contraposició les de classe social més baixa o sense cap ideologia política. Complicació a què, malgrat el nostre esforç, no l'hi hem trobat solució, ja que les entrevistades eren més o menys totes d'una mateixa condició social i no estaven relacionades amb l'esfera pública.

Finalment, hem de dir que potser el nostre treball no ha assolit les fites que en un començament ens havíem plantejat. Però això s'ha degut degut a la limitació de temps imposades per les nostres feines diàries.

ANEX 1

ENQUESTA: LES DONES A LA GUERRA CIVIL A BADALONA.

DADES OBJECTIVES

Nom de l'enquorada .

Edat.

Lloc de naixement.

Motiu de la migració.

Lloc on va passar la guerra.

Professió del pare.

Professió de la mare.

Nombre de germans nois: noies:

Professió d'ella.

A quina edat va començar a treballar?.

Professió del seu company.

Pertanyia a algun partit o sindicat ?

RECORDS D'INFANTESA

Recorda com era la seva infantesa?

On vivia quan era petita?

Assistia al col·legi?

Com era la seva vida al col·legi?

Quin tipus de col·legi era? laic: religiós:

Què li ensenyaven al col·legi?

 llegir: escriure: contes:

La van educar de forma diferent als seus germans?

Et revelaves?, t'empipaves?

Jugava?, La què?, ¿tenies joguines?,

¿Quin tipus de joguines eren?

RECORDS DE JOVENTUT

Com era un dia normal a casa?

Assistia a festes, al cinema, al teatre, verbenes, ...?

Escoltava la ràdio?

Anava a missa?

Com eren, en aquell temps, les relacions amb els nois?

La guerra va fer que aquestes relacions fossin diferents ?

La vigilaven si anava acompanyada d'un noi?

RECORDS DEL PERIODE DE GUERRA I REVOLUCIÓ

Expliqui'ns què feia un dia normal durant la guerra.

Com distribuïa el temps ?

Disposava de temps lliure?

Treballava? Activitats domèstiques? remunerades?

Eren baixos els salaris?

Quina opinió es tenia de les noies que treballaven?

Va intervenir en el procés de col·lectivitzacions?

Com era allò? Hi havia entusiasme?

Es parlava de feminisme en aquella època? o d'emancipació de la dona?

Va deixar de treballar després de la guerra?

La guerra va fer diferent el tipus de relació amb els nois?

I amb les noies?

Existien diferències de classes socials entre les dones?

La guerra va influir en la relació entre veïnes de diferent ideologia?

Hi havia col·laboració entre les companyes als llocs de treball?

HÀBITS DE CONSUM

Estava ben alimentada?

On comprava els aliments?

Eren cars?

Quin tipus de productes consumia habitualment?

Adquiria altres productes que no fossin els alimentaris: mobles, teixits, màquines de fotografiar,?

La moda era tan important com ara?

Existien diferents maneres de vestir-se?

Les dones podien utilitzar tota mena de vestits: vestits de bany, pantalons? o el tipus d'educació i la moral les obligava a seguir unes normes determinades?

Anava a la perruqueria?

Recorda alguna modista important de Badalona ?

CANVI DE MENTALITAT

Recorda quan es va establir a Catalunya la llei d'igualtat entre els cònjuges?.

Li va donar importància a aquest fet o estava més preocupada pels problemes de la guerra?

La llei de divorci va ser un fet molt important i destacat?.

De quina manera es va assabentar vostè d'aquesta llei?

Va conèixer alguna dona que es divorciés durant aquesta època?. Per quin motiu?

Sabia que durant la Guerra Civil es legalitzà l'avortament?

Quina opinió tenien les dones sobre aquest tema?

Va participar vostè en alguna organització de caràcter feminista? Coneixia la seva existència? Què li semblaven?

Considera que el treball de caràcter social que es realitzava era valorat?

Presencia de las mujeres en la Revolución Francesa

Isabel Alonso y Mila Velindrom

La conmemoración del bicentenario de la Revolución Francesa está sirviendo, entre otras cosas, para que cuestionemos la imagen que los manuales escolares y universitarios nos transmiten de la Revolución, al presentarla como paradigma de un profundo conflicto social y político que dió al traste con la sociedad anterior. Este discurso histórico, coherente con el ideal masculino construido por filósofos, novelistas, moralistas y políticos, siguiendo las pautas de Aristóteles, se caracteriza por su parcialidad y fuertes dosis de reduccionismo y en el que, como observa Dominique Godineau, "donde los historiadores leen amotinados (en masculino), la policía ve cientos de mujeres y alguna decena de hombres".

Al dar otra visión de la Revolución Francesa han contribuido, sobre todo, historiadoras que a partir del feminismo, de la Historia de las Mentalidades, o desde una auténtica Historia Total, han enriquecido lo que se había escrito sobre estos acontecimientos. Tal es el caso de las historiadoras Paule-Marie Duhet y Dominique Godineau, por mencionar solamente dos ejemplos.

Estos estudios han mostrado otra forma de acercarse a los archivos de la policía o de la justicia y leer en detalle esa narración en femenino que hacen de los acontecimientos revolucionarios (D. Godineau).

La participación colectiva de las mujeres en la Revolución Francesa se consolida a partir de la convocatoria de los Estados generales. Desde este momento desarrollan una intensa participación al lado de los hombres, delante o al margen de ellos. Llevarán a cabo una enérgica actividad en las calles y en los salones, en los clubs y en las asambleas. Algunas estudian apasionadamente los textos programáticos y reivindican para sí los principios de Igualdad, Libertad y Fraternidad; otras toman la palabra y las más atrevidas empuñan la pica o el fusil, como escribe M^ª France Brive. Las mujeres estarán siempre presentes y en todas partes. Deseaban dejar oír sus voces en un momento en que todo parecía dispuesto para la construcción de un nuevo modelo de sociedad.

Presencia de las mujeres en la Revolución Industrial británica

Isabel Alonso y Mila Velindrom

La introducción del pasado histórico femenino al estudiar la Revolución Industrial británica nos obliga, no sólo a una adición de los contenidos relacionados con este colectivo caracterizado por su sexo, sino a una reinterpretación de muchos de los conocimientos que tradicionalmente venimos transmitiendo en nuestras clases. Veamos algunos ejemplos:

1.- Cuando el sistema de producción dominante era aún el doméstico, las mujeres combinaban el hilado con otras tareas domésticas y el trabajo femenino formaba parte de las ganancias colectivas familiares. En estos momentos, la familia no era sólo un grupo ligado por relaciones de parentesco, sino también una unidad de producción. Con la invención de la "Water-frame" de Arkwright, el hilado se trasladó a la fábrica y el trabajo asalariado quedó separado del trabajo doméstico no remunerado. Las mujeres y los niños se convirtieron, a partir de este momento, en los primeros trabajadores fabriles. Este hecho plantea un nuevo debate histórico sobre el efecto que esta situación tuvo en las relaciones familiares, en la división sexual del trabajo y en la naturaleza de las relaciones sociales entre hombres y mujeres.

2.- Con el avance de la industrialización, el hilado, trabajo tradicionalmente femenino, se convirtió en trabajo masculino y el tejido, trabajo tradicionalmente masculino, se convirtió en trabajo femenino. De esta manera, la división sexual del trabajo cambió doblemente en un corto período de tiempo. En esta situación incidió de forma inmediata la especificidad genérica y la remuneración por el tejido pasó a ser inferior a la recibida por el hilado, como lo demuestran las tablas salariales de esta época.

3.- Las "Factory Acts" (Leyes fabriles) vistas hasta ahora por la historiografía de proteger a la clase obrera, por parte del Parlamento británico, ante la situación de sobreexplotación alarmante a la que había llevado la Revolución Industrial, nos pueden aparecer de forma totalmente diferente si las analizamos desde la óptica del trabajo femenino. Las leyes que prohibieron el trabajo de las mujeres en las minas, que recortaron la jornada laboral femenina en las fábricas, colocaron al colectivo de mujeres trabajadoras en una situación poco competitiva respecto al trabajo masculino, devolviendo a las mujeres a sus hogares para encargarse ahora ya solamente de las tareas domésticas no remuneradas. De hecho, gran parte de los argumentos ofrecidos al Parlamento como apoyo a las "Factory Laws" hacen referencia al espíritu de independencia del que hacían gala las mujeres trabajadoras fabriles, a la pérdida de la autoridad marital en el matrimonio, a la situación de los hogares obreros abandonados por las mujeres que tenían que soportar largas jornadas laborales, al abandono de los niños, etc. Los testimonios femeninos

ante la aplicación de estas leyes son abundantes y nos dan otra visión de los hechos totalmente diferente, hasta ahora no tenida en cuenta por la historia nada más que en los estudios muy especializados.

4.- La Revolución industrial, tal como se enseña en la actualidad normalmente sólo incluye información de lo que pasó en Gran Bretaña, olvidando que la materia prima de la industria textil provenía en su mayor parte de las plantaciones americanas y que su bajo coste se basaba en la esclavitud de la mano de obra, así como que la industria textil inglesa sabotó la industria de algodón india. Sirva este último ejemplo como demostración de que una historia androcéntrica no excluye únicamente a las mujeres del pasado histórico, sino que, al hacer protagonista único al varón adulto, de raza blanca y ligado al poder, excluye también otros colectivos raciales y no europeos.

Notes de mon voyage. 1789.

Erasmus de Millet i Oliver

Una experiència conjunta a COU. Per un grup d'alumnes i professor(e)s de l'I.B. "Sants-Les Corts" de Barcelona

*Anna Baiges, Carmen Clavijo,
Juanjo Compaire, Joana Vidal*

1.- PRESENTACIÓ I OBJECTIUS:

L'experiència que anem a explicar és resultat del treball conjunt de professor(e)s de diverses matèries de COU - concretament: Llengua Francesa, Història i Filosofia i dels alumnes que, voluntàriament i fora de les hores de classe hi han volgut col.laborar. Es va desenvolupar tot al llarg del curs 1988-89.

L'objectiu central era intentar trencar les barreres entre assignatures, cosa especialment urgent i necessària a COU on, malgrat el nom, sovint es tracta més d'un curs de preparació a la selectivitat que d'Orientació Universitària.

A més, vam distinguir els objectius culturals dels pedagògics: entre els primers cal destacar:

- sensibilitzar els/les alumnes respecte dels canvis produïts en el decurs del procés revolucionari quant als canvis ideològics; canvis d'actituds, de costums; canvis institucionals i les manifestacions externes d'aquests canvis (com ara els vestits, el vocabulari, la vida familiar i social, etc...)
- establir comparacions entre les societats francesa i espanyola.

Pel que fa als objectius pedagògics, els vam centrar en els següents punts:

- aconseguir la identificació dels/de les alumnes amb el punt de vista del protagonista de la història,
- aprendre a fer servir el material bibliogràfic i iconogràfic,
- desenvolupar les capacitats intel.lectuals de base com ara la comprensió, l'associació, la integració i la síntesi.

D'altra banda, volíem combinar la recerca amb l'estímul de les capacitats imaginatives i creatives dels/de les alumnes.

2.- ORIGEN DE LA IDEA:

El motiu inicial va ser la convocatòria per part del Servicio de Acción Lingüística de la Embajada de Francia d'un concurs amb motiu del bicentenari de la Revolució Francesa. Les condicions eren: que es fes referència a Espanya i la societat espanyola el 1789; als esdeveniments de 1789 a França; i a la Declaració de Drets de l'home i del ciutadà, i que fos redactat en francès. A partir d'aquí, els/les professor(e)s que ja havíem estat parlant-ne abans ens vam posar a treballar.

Com lligar els requeriments d'aquest concurs de tal manera que el treball resultés atractiu per als alumnes i, al mateix temps, donés unitat als enfocaments de les diverses matèries?

Vam pensar que els alumnes podrien elaborar un diari de viatge, escrit en primera persona per un Delegat de la Junta de Comerç de Barcelona que visités França durant la primavera i l'estiu de 1789. Vam perfilar la figura d'aquest personatge:

- procediria d'una família benestant, interessat tant en el comerç com en les manufactures d'indianes, i amb contactes entre els cercles il·lustrats espanyols,

- seria un comissionat encarregat de visitar les fàbriques dels Perier a Vizille (donat que aquesta família va ser molt important a l'etapa prèvia de la Revolució al Dauphiné) i d'Oberkampf a Jouy-en-Josas, al costat de Versalles (la qual cosa obligaria al nostre personatge, de nom ERASME DE MILLET I OLIVER, a passar per aquesta darrera ciutat i per París.

- el viatge ens permetia situar al llarg del recorregut converses i observacions de la situació francesa, que el protagonista aniria contrastant de tant en tant amb l'espanyola.

A partir d'aquesta idea inicial, vam fer la convocatòria dels alumnes que voluntàriament s'hi volguessin apuntar. Ràpidament vam tenir un grup de 22 alumnes de COU, tant de lletres com de ciències.

3.- DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL I METODOLOGIA:

Els alumnes es van distribuir en grups de treball. Cada un era coordinat per un/a professor/a. mensualment teniem una reunió general (recordem que sovint era a l'hora de l'esbarjo) per tal de passar revista al treball fet.

Els grups de treball foren els següents:

1.- Grup d'aspectes socials, polítics i econòmics referents a França i a Espanya. S'hi incloïen aspectes de vida quotidiana, com ara el menjar, vestit, costums, etc... Coordinava carmen Clavijo, professor/a d'Història Contemporània.

2.- Grup d'itinerari: calia dibuixar en un mapa, d'acord amb la xarxa de camins de l'època, la ruta cap al Dauphiné, la zona de París i la tornada vers Barcelona. Coordinava Juanjo Compañeró, professor d'Història Contemporània.

3.- Grup de fets centrals de l'any 1789: des de l'època de l'elaboració dels "cahiers de doléances" fins a la marxa de les dones sobre Versalles, passant per l'obertura dels "États Généraux" i la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà, etc. Coordinava Joana Vidal, professora de francès.

4.- Grup d'ambient filosòfic i ideològic del moment: el protagonista entrava en contacte (a la diligència, als salons i tavernes, etc) amb diversos personatges (un capellà, diverses dones il·lustrades i revolucionàries, gent del poble, etc...). Això servia per donar lloc a discussions ideològiques. Coordinava Anna Balges, professora de Filosofia.

5.- Comit  de Redacció: encarregat de donar coherència d'estil, hist rica i ideol gica als escrits dels altres grups, tot integrant-los dins del diari. Coordinaven tots els professors, però especialment Joana Vidal, coordinadora general de tota l'experiència.

El método de treball fou el seguent: a la Biblioteca del Centre, cedits pels/les professor(e)s i per l'Institut Français, hi havia una secció bibliogràfica a base de llibres i fotocòpies per a consulta dels grups de treball. A part, alguns grups (per exemple, el d'itinerari) van consultar i fitxar llibres de viatgers del segle XVIII a la Biblioteca de Catalunya.

Com ja hem dit abans, a més, cada grup buscava les il.lustracions originals corresponents o bé en dibuixava d'altres. Cal destacar la feina d'un grup d'il.lustradores que van dibuixar el retrat del protagonista, el d'Olympe de Gouges i d'algunes escenes com ara la del diàleg amb el capellà a la diligència.

Un cop revisat pel Comit  de Redacció, el quadern de notes de viatge va ser editat per ordinador, s'hi van intercalar les il.lustracions i es va fer relligar.

La presentació oficial del llibre es va fer a final de curs mitjançant una exposició i un acte acadèmic presentat per un representant de cada un dels grups de treball.

4.- VALORACIÓ

Creiem que s'han assolit els objectius que ens havien proposat al començament: trenacment de les barreres entre disciplines, aprenentatge i pr ctica de recerca bibliogràfica, estímul de la imaginació i de la creativitat...

Segons propi testimoni, els alumnes han treballat molt i ho han fet relaxadament. El fet que es tractés d'un treball voluntari ha contribuït a trencar també les barreres personals entre professors i alumnes.

Afegim a continuació la Bibliografia (que, insistim,  s la que ha estat a l'abast dels/les alumnes i que realment han utilitzat) i un parell d'extractes del llibre.



BIBLIOGRAPHIE

- BEAULIEU, Michèle. El vestido moderno y contemporáneo. Ed. Oikos-tau S.A. Col. ¿Qué sé?. Barcelona 1987. Pàgs. 154.
- BENDJEBBAR, André. La Révolution Française. Préface de Michel Vovelle. Ed. Hachette, Éducation. Paris 1988. Pàgs. 95.
- BENASSAR, Bartolomé. Los españoles, actitudes y mentalidades. Ed. Argos. 1a. edició, 1978. Pàgs. 286.
- Bourgeoisie de province et Révolution. Bicentenaire de la Révolution française en Dauphiné. Colloque de Vizille, 1984. Pàgs. 234. .
- BRETONNE, Retif de la. La vie de mon père. Garmier. Frerès. Paris, 1975.
- CADALSO, José. Cartas marruecas. Prólogo, edición y notas de Juan Tamayo Rubio. Ed. Espasa Calpe. Col. Clásicos Castellanos. Pàgs. 232.
- CARRERA PUJAL, Jaume. La Barcelona del segle XVIII. Casa ed. Bosch. Barcelona, 1957.
- CHAMPDOR, Albert. Lyon pendant la Révolution. Ed. Albert Guillot. Lyon, 1983. Pàgs. 150.
- DOMINGUEZ ORTIZ, Antonio. Sociedad y estado en el s. XVIII español. Ed. Ariel. Esplugues de Llobregat 1976.
- Droits de l'homme. Conquête de libertés. Dossier du Musée de la Revolution de Vizille.
- Une dynastie bourgeoise dans la Révolution: Les Perier. Catàleg de l'Exposició del 14 de Juliol, 16 de desembre 1984. Musée de la Révolution française. Château de Vizille. Pàgs. 123.
- FERNANDEZ, Roberto. España en el siglo XVIII. Homenaje a Pierre Vilar. Ed. Crítica. Barcelona, 1985. Pàgs. 681.
- Le Français dans tous ses Etats, Revolution Française, langages, codes et styles. 9 CRDP DE MONTPELLIER, Juin 1988, 100p.
- GARCIA, Margarita i d'altres. Sepharad- Manual d'Història d'Espanya de 3er. B.U.P. Ed. Barcanova.

- GAXOTTE, Pierre. La Révolution française. Ed. Arthème Fayard, 1928. Col. Le livre de poche, número 461-462. Pàgs. 501.
- GODECHOT, Jacques. La Révolution française. Chronologie commentée 1787-1789. Librairie Académie Perrin. Paris, 1988. Pàgs. 392.
- GODECHOT, Jacques. Los orígenes de la Revolución Francesa. Ediciones Península, 1974. Col. Série Universitaria Història/Ciència/Societat 108. Pàgs. 375.
- Goya y el Espíritu de la Ilustración. Catálogo de la exposición del Museo del Prado en octubre-diciembre 1988. Pàgs. 500.
- LE GUEVELLOU, Jean-Marie. A la Bastille! 14 Juillet 1789. Editions Fernand Nathan. Paris, 1983.
- HAMPSON, Norman. Historia social de la Revolución Francesa. Alianza Editorial. Madrid, 1970. Col. El libro de Bolsillo, núm. 265. Pàgs. 340.
- HERR, Richard. España y la revolución del siglo XVIII. Ed. Aguilar. Madrid 1971. Pàgs 417.
- HUGO, Victor. Les Misérables. Texte présenté avec les variantes des Misères, une introduction et des notes par Mérius François GUYARD, 2 Tomes. Ed. Garnier Frères. Paris 1963. Edition illustrée, 1096. Pàgs 848.
- IGLESIES FORT, J. L'obra cultural de la Junta de Comerç. Ed. Rafael Dalmau. Barcelona 1969. Pàgs 64.
- LOCKE, John. Assaig sobre el govern civil. Ed. Laia-textos filosòfics núm, 20. 1era. edició, Barcelona 1983.
- MARTIN GAITE, Carmen. Usos amorosos del dieciocho en España. Ed. Lumen. 1981. Col. Palabra en el Tiempo, núm. 138. Pàgs. 324.
- MARTINEZ SHAW, Carlos. La Cataluña del siglo XVIII bajo el signo de la expansión en España en el siglo XVIII. R. Fernández ed. Barcelona 1985. Pàgs 55-131.
- MORNET, Daniel. Les origines intellectuelles de la Révolution Française 1715-1787. Paris 1967. Librairie Armand Collin. Pàgs. 552.
- Petit guide de l'Exposition Aux Armes Citoyens! Les sabres à emblèmes de la Révolution.
- PRACHE, Denys. La Révolution française: au jour le jour. France Hatier, 1985. Pàgs. 92.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Del contrato social. Discursos. Alianza Editorial, secció clàssics. Col. El libro de Bolsillo, núm.763. 3era. edició. Madrid, 1985.
- RUIZ I PABLO, Angel. Historia de la Real Junta particular de Comercio de Barcelona. Barcelona 1919
- SARRAILH, J. La España ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII. Buenos Aires 1957.
- SOBOUL, Albert. La Enciclopedia: historia y textos. Ed. Crítica Paris, 1976. Col. Enseñanza/Crítica Serie Instrumentos. Pàgs. 195.
- SOBOUL, Albert. La Revolution Française. Nouvelle édition revue et augmentée du précis historique de la Revolution Française. Terrains. Editions sociales. Paris, 1989, 609, pp.
- STAEL, Madame de. Considérations sur la Révolution Française. Ed. Tallandier. Col. IN-TEXTE. Pàgs. 693.
- TARRADELL, Miquel i d'altres. Evolució urbana de Catalunya. Edicions La Magrana. Institut Municipal d'Història. Ajuntament de Barcelona, 1983. Pàgs. 127.
- VILAR, Pierre. Capmany i el naixement del mètode històric. dins Assaigs sobre la Catalunya del s. XVIII. Ed. Curial. Barcelona 1973. Pàgs. 83-90.
- WALTER, Gérard. Le mémorial des siècles XVIIIe siècle. Editions Albin Michel. Paris, 1967. Pàgs. 630.
- WILLEMART, Danièle et CHAGNY, Marcelle. 14 Juillet 1789. La prise de la Bastille. Musée de la Révolution française. Dossier núm. 1. Vizille 1986.
- WILLEMART, Danièle et CHAGNY, Marcelle. Droits de l'homme et conquête des libertés. Musée de la Révolution française. Dossier núm. 2. Vizille 1986.
- YOUNG, A. Voyages en France 1787-1789. Les classiques de la Révolution française. A Colin, Paris 1931. III volum.I

Made
vers la fin
de 1789





Lymphe de Gouges.

« Un jour viendra où
nous, les femmes ayons
le droit de nous réunir
et puisions exprimer nos
idées et notre vision du
monde avec une complète
liberté ».



Vizille, le 18 Mars

Hier soir j'ai été très bien reçu par la famille Perier: M. Claude, son épouse Marie-Charlotte, née Pascal et leur fille Josephine, avec son mari Jacques Fortunat Savoye de Rollin, avocat général au Parlement.

Aujourd'hui nous avons eu une charmante fête, au cours de laquelle j'ai pu parler avec des personnes très intéressantes.

Quand je suis entré, le salon était plein de petits groupes qui parlaient sur les différents aspects de l'actualité. En même temps, à l'autre côté du salon, une demoiselle jouait quelques pièces au piano forte.

Madame Perier m'a reçu avec un charmant sourire et ensuite elle m'a présenté Mme. de Stäel, fille de M. Necker. Cette dame est une femme grande, forte, assez belle et qui semble fort intelligente. J'ai parlé avec elle presque toute la soirée. De par sa position, et sans doute aussi parce que ces sujets l'intéressent, Mme. de Stäel est au courant de tout ce qui se passe aussi bien à l'intérieur que dans la rue. Il m'a semblé qu'elle a une vision assez claire des événements et des idées bien fixées en ce qui concerne les uns et les autres.

- À Barcelone et en Espagne, en général, nous avons suivi avec beaucoup d'intérêt les changements qui ont eu lieu dernièrement en France. Comment a-t-on pu en arriver là?

-Vous savez, Monsieur, quelquefois on a besoin de réformes, mais, comme M. Turgot a bien dit à Sa Magesté, les réformes ont commencé trop tard.

-Et quelles sont ces réformes, Madame?

- Les réformes fiscales, naturellement! Depuis mon père a publié l'état des comtes, il n'y aucun doute que le Trésor Public est ruiné, or il faut beaucoup d'argent pour payer l'armée et maintenir la cour, surtout les nobles récalcitrants dont s'entoure la reine. Tout cela revient cher et seul le Tiers paie.

- On m'a dit que la guerre de l'Amérique a quelque chose à voir avec le déficit des finances, c'est vrai ça?

- Oui, bien sûr, mais il aussi vrai que si les deux ordres privilégiés auraient accepté de payer, la dette aurait pu être comblée.

-Mais, Madame, la noblesse ne veut pas renoncer à ses exemptions fiscales, et le clergé non plus: c'est pourquoi les Parlements ont refusé les réformes des ministres Colonne et Brienne.

- ah, je vois, vous êtes au courant des événements aussi bien de l'année dernière que du présent. Vous avez raison, un corps privilégié, quel qu'il soit, ne peut tenir sa patente que de l'histoire. Nécessairement donc il s'attache au passé et redoute les innovations.

- Vous n'êtes pas très indulgente avec les nobles et la cour!.

- Je crois que la noblesse au Moyen Age avait une place dans la société: faire justice, lutter pour la conquête des terres...mais, maintenant, le despotisme a converti les nobles en simples figurants, cependant il y en a parmi eux quelques uns qui sont de grands hommes, ce qu'on ne peut pas dire du roi, malheureusement.

-oh! vous croyez?

- Vous êtes scandalisé? dit-elle ironiquement, ignorant que je suis un ennemi du despotisme, Je vous demande pardon, mais je crois qu'il faudrait rappeler au roi ce que lui a dit M. de Maurepas quand il a été renvoyé: "N'oubliez jamais Sire, que c'est la faiblesse qui mit la tête de Charles I sur le billot". Le roi est faible, et il est dominé par quelques aristocrates et la reine.

-Vous avez raison, mais je crois que le fond du problème c'est que le gouvernement absolu d'un seul est la plus informe de toutes les combinaisons politiques.

- Bravo! vous avez les mêmes idées que moi, c'est formidable!

- Je suis aussi enchanté de cette coïncidence. Mais, dites-moi, quelles étaient les réformes que les ministres renvoyés proposaient?

- Toutes les réformes avaient pour but de combler le déficit du Trésor Public par des réformes tributaires. Ils voulaient aussi essayer de tenir compte de l'opinion publique.

-Comment cela?

-En créant des assemblées provinciales ou participeraient les trois états et qui seraient consultives. Mais cela n'a jamais pu se faire à cause de l'opposition des parlements, comme vous savez. -Mais, pourquoi ces parlements semblent-ils avoir tant d'influence?

-Ce sont des tribunaux royaux. Il y en a 18 dans toute la France. Ils ont le monopole des causes criminelles. Les hauts magistrats qui les composent achètent leur charge qui les ennoblit, et peuvent, moyennement le paiement d'un droit annuel, la transmettre à leurs héritiers. Ils sont généralement très conservateurs et contre toute innovation fiscale.

En ce moment-là, la conversation s'est animée parce que Messieurs Barnave et Mounier, jeunes avocats grenoblois ont décidé d'y participer.

Tous deux ont été en première ligne des événements de l'année passée déjà décrits.

- Pardon, Madame, ici à Grenoble, une importante partie de la population s'est dressée contre les édits de mai -disait M. Mounier.



Le temps present veut que chacun suporte le grand Fardeau

-Oui, oui, mais animés de motivations diverses, n'est-ce pas?

-Bien sûr -a répondu M. Barnave- l'émeute de juin avait été possible par l'hostilité à l'égard de l'absolutisme et le désir de faire justice au Tiers-état, parce que les réformes étaient moins justes pour cet ordre, le plus nombreux de l'état, chargé de tout le poids du despotisme, sans recueillir aucun de ses fruits.

-Ah! je vois que vous avez lu l'abbé Sieyès -disait Mme. en souriant- Il vient souvent chez nous à Paris.

(Ils parlaient de la brochure "Qu'est-ce que le Tiers état?" publiée en janvier passé, et dont le succès a été énorme.)

-Les membres du Tiers grenoblois ont contribué à donner à la protestation contre l'absolutisme une puissance accrue -disait M. Mounier- Et maintenant nous avons un grand espoir sur la convocation des États Généraux

-Ce serait très important si la réunion se tenait comme l'assemblée des trois ordres réunie en juillet dernier, ici dans ce château.

-Mon père, M. Necker a dit au roi qu'il faut que le Tiers soit représenté avec double nombre de députés que les privilégiés. Il lui a dit qu'il y a "une multitude d'affaires publiques dont la bourgeoisie seule a l'instruction, telles que les transactions de commerce intérieur et extérieur, l'état des manufactures, les moyens les plus propres à les encourager, le crédit public, l'intérêt et la circulation de l'argent".

-Croyez-vous que le roi acceptera cette proposition?- ai-je demandé. Personne ne sait....

À minuit, j'ai quitté la fête pour aller me reposer.

La colonització d'Amèrica des d'una nova perspectiva

Experiència didàctica a un Institut de Formació Professional de l'Hospitalet

Rosa Canadell Pascual i Alicia Palau Linford
De la Comissió Catalana contra la Celebració del V Centenari

1.1.- Reflexions sobre els objectius i metodologia

Aquest tema no preten donar una visió exhaustiva del que va ser la colonització, sinó que l'objectiu és introduir el tema del dit "descobriments" i la colonització d'Amèrica, des d'una perspectiva no etnocèntrica.

L'experiència ens demostra que els alumnes, encara que tinguin pocs coneixements dels fets, han adquirit a través dels llibres de text, les pel·lícules, la tele... uns clixés i unes valoracions sobre el que va succeir, que tenen unes característiques força comunes: una desvalorització total del món indígena, un desconeixement de qui eren i com vivien els pobles colonitzats, una absència d'esperit crític a l'hora de jutjar els fets i molt poca informació de les conseqüències actuals d'aquells fets.

L'objectiu principal d'aquesta programació és d'intentar desfer aquests estereotips, creant una consciència crítica i una actitud més positiva envers les cultures "diferents".

La metodologia emprada es basa únicament en les activitats que realitzaran els i les alumnes, sense cap explicació anterior per part del professor o professora. La pràctica escolar m'ha demostrat que potser més o menys senzill que els nois i noies aprenguin coses noves, però que és molt més difícil desfer aquelles idees o valors que ja tenen interioritzats: per un cantó, el fet de donar nous continguts o nova informació, no els posa en qüestió els que ja tenien, i per altre, quan s'intenta fer valoracions diferents, aquestes són, moltes vegades, rebutjades o es queden en pur assumpte personal: "És la teva opinió", poden acabar dient. És per això que vaig buscar la forma de que fossin ells mateixos els que descobrissin coses noves que els hi fessin qüestionar les idees i valoracions que tenien.

Amb aquesta idea vaig preparar un mínim de textos i dades que fossin molt significatives dels punts més importants, i a partir d'aquest material els i les alumnes van anar realitzant les activitats proposades: fer mapes, construir gràfiques, contestar preguntes, etc.

1.2.- Programació de les activitats.

OBJECTIUS

CONTINGUTS

1. Desmitificació del
concepte: "descobriment"

2. Desvetllar els motius que
van impulsar els viatges.

3. Adonar-se de que Amèrica ja
estava poblada des de feia
molt de temps.

4. Descobrir la diversitat de
pobles que vivien a
Amèrica.

5. Revalorització de les
cultures pre-colombines.

6. Desmitificar la
"superioritat" dels
espanyols.

7. Adonar-se'n de la gran
quantitat de territori que
els espanyols van
conquistar.

Causes dels viatges.

Primers pobladors d'Amèrica:
procedència i època d'entrada

Diferents grups que poblaven
Amèrica i la seva ubicació
geogràfica.

Art i cultures maia i inca.

Situació dels indígenes i
rebuda que van fer als
espanyols.

Països colonitzadors i
colonitzats.

ACTIVITATS

- 1.a. Buscar la paraula "descobrimet" al diccionari
 - 1.b. Buscar dos descobriments importants i conseqüències.
 - 1.c. Comparar el "descobrimet" d'Amèrica amb els altres.
-

2.1. Clarificar els motius del descobrimet: culturals, econòmics, científics, religiosos, humanitaris..

- 3.1. Dibuixar un mapa, senyalant la ruta que van seguir els primers pobladors.
 - 3.2. Explicar l'origen i època d'entrada.
-

- 4.1. En un mapa mut, posar el nom de cada un dels estats actuals d'Amèrica.
 - 4.2. Pintar a sobre, de diferent color, els diferents pobles que hi havien abans d'arribar els espanyols.
 - 4.3. Fer una llista amb el nom d'aquests pobles.
-

- 5.1. Contestar les preguntes:
- a) Com eren les ciutats dels asteques?
 - b) Explica el més importatnt de la seva cultura.
 - c) Quins eren els productes que es venien al mercats inques?
-

- 6.1. Com van tractar els indis als espanyols?
 - 6.2. Com van tractar els espanyols als indis?
 - 6.3. Quins van ser els motius de que els espanyols derrotessin els indis?
-

- 7.1. En un mapa d'Amèrica senyala els actuals estats.
- 7.2. Pinta a sobre els espais colonitzats pels diferents estats europeus.
- 7.3. Fer una llista dels estats colonitzadors.

DOCUMENTS DE TREBALL

Diccionari. Enciclopèdia.

Doc. 1.- "Causes dels descobriments". Ballarini a.M. "Trabajos prácticos de Historia". Ed. Akal

Doc. 2.- "Els primers pobladors d'Amèrica". Dossier CIDOB-Rosa "ensat. "Les cultures pre-colombines.1. Mesoamèrica".

Doc. 3.- Mapa amb la localització de les diferents tribus. "Maleta d'Intermón. Redescobrir Amèrica".

Doc. 4.- Text: "Guatemala punt i retorn" de Josep Travesset. "Les Civilizacions Americanes", INTERMON, Pàg. 13.

Doc. 5.- Text: "Fiebre del oro, fiebre de la plata" de Eduardo Galeano. "Las venas abiertas de América Latina". Ed. Siglo XXI. "Guatemala. punt i retorn", J. Travesset.

Doc. 6.- Mapa d'Amèrica al segle XVIII.

OBJECTIUS

8. El genocidi dels colonitzadors.

9. Entendre l'aprofitament econòmic de la colonització.

10. Adonar-se'n de la dimensió del fenomen de l'esclavitud.

11. Conèixer les lluites dels indígenes i la seva versió de la colonització. També la seva manera de viure.

12. Comparació dels valors culturals dels indígenes amb els nostres.

13. Conèixer la situació dels indígenes i relacionar-ho amb el fenomen de la colonització.

14. AVALUACIÓ: Conèixer nosaltres, i que ells se'n adonquin de les coses que han après de nou, o que han descobert que eren d'una altra manera.

15. Sessió final: DEBAT.

CONTINGUTS

Dades de mortalitat.

El triangle del comerç.

Xifres del comerç d'esclaus.

La colonització de Xile i la resistència dels Mapuxes. Organització social, política i econòmica del poble mapuxe.

La carta de l'Indi Sitle.

Situació econòmica, social i política a l'actualitat del poble mapuxe.

El V Centenari: Què hi ha per celebrar?
Alternatives: Què seria interessant de fer?

ACTIVITATS

8.1. Fer una gràfica amb les dades de mortalitat dels indígenes a Mèxic central.

8.2. Diques el que hi veus.

8.3. Explica les causes.

8.4. Fes un comentari personal.

9.1. Resumeix en què consisteix el triangle del comerç.

9.2. Senyala els personatges que en surten beneficiats.

9.3. Senyala els personatges que en surten perjudicats.

10.1. Fes una gràfica de barres amb les dades del comerç d'esclaus.

10.2. Explica les causes del que surt a la gràfica.

10.3. Fes un comentari personal.

11. Fer un treball sobre el poble Mapuche, tot contestant les preguntes.

12.1. Copiar les quatre frases que et cridin més l'atenció i explicar el perquè.

13. Donar preguntes que es contestaran després de veure el vídeo.

14. Preguntes sobre el que han après i el que més els ha cridat l'atenció.

15. DEBAT. "El Cinquè Centenari: què hi ha per celebrar? Alternatives: què seria interessant de fer?"

DOCUMENTS DE TREBALL

Doc. 7. Dades mortalitat indígenes a Mèxic Central", Ballarini, A.M., "Trabajos prácticos de Historia". Ed. Akal, 1979.

Doc. 8. "El triángulo del comercio". Ballarini, A.M., "Trabajos prácticos de Historia". Akal.

Doc. 9. dades de comerç d'esclaus des de 1451 fins a 1870. "Trabajos prácticos de Historia". Akal.

Doc. 10. Revista: "HUERRQUEN AD-MAPU". Comité exterior de AD-MAPU, Marzo, 1986.
Doc. 11. Preguntes.

VIDEO: "Así termina la vida". carta de l'Indi Sitle. (En préstec a la OSMI)

VIDEO: "Els mapuches" de Rosa canadell i M^a Pau Trayner.
Doc. 12. Preguntes.

Doc. 13.- Preguntes sobre el que han après i el que més els ha cridat l'atenció.

1.3. Resultats obtinguts.

Una primera cosa observada va ser que, a mesura que anaven treballant i fent les activitats, anava creixent l'interès general de la classe i anaven mostrant la seva sorpresa i, moltes vegades la seva indignació, en anar descobrint que els fets havien estat diferents a com sempre havien pensat. Les últimes sessions de video les van seguir amb una atenció especial i, en general, van fer uns treballs molt ben fets.

Finalment, l'exercici d'avaluació no va ser sobre continuts, sinó amb preguntes obertes en les que podessin explicar aquelles coses que havien après de nou i allò que els havia cridat més l'atenció, demanant-els-hi una valoració personal.

Els resultats varen ser molt positius i, en general, demostren que s'havien aconseguit els objectius plantejats.

Fent un buidat de les respostes de les dues primeres preguntes, els fets que més varen repetir, per ordre de freqüència, són:

- La resistència dels indígenes ("mapuches"). Tothom assenyalava que sempre havien pensat que ningú no s'havia oposat als colonitzadors.
- Les cultures maia i asteca. Els comentaris eren d'admiració, doncs la majoria sempre havia pensat que els indígenes eren molt primitius i no tenien cap mena de cultura.
- El triangle del comerç. Sobretot assenyalant les "barbaritats" que es van cometre amb la compra-venda d'esclaus.
- Mortalitat dels indígenes, amb comentaris d'indignació sobre la conducta dels colonitzadors.
- La situació actual dels indígenes. Els va sorprendre molt que encara que hi haguessin indígenes, que encara parlessin les seves llengües, que estiguessin tan marginats i que encara estiguessin lluitant i reivindicant.

A tall d'il·lustració, faig una transcripció literal d'aquells comentaris que han fet que els alumnes i que m'han semblat especialment significatius.

- "Me he enterado de que Colón no descubrió América, sino que se topó con ella". (J.M. 2º F.P. Electrónica).
- "Que yo entendía, según las películas, que los malos eran los indígenas y resulta que fue al revés". (A.J. 2º F.P. Electrónica).
- "Yo creía que los indígenas eran gente muy poco desarrollada y resulta que estaban super organizados". (A.M. 2º F.P.)
- "La cultura de estos hombres de piel naranja, llamados salvajes por el hombre blanco (no sé quién de los dos era más salvaje), habían aprendido a vivir de la naturaleza sin destruirla... (J.G. 2º F.P. Automoción).
- "Yo sólo sabía que en América había indios, pero no sabía que existía tanta cantidad de pueblos diferentes, ni que

algunos tenían una cultura tan avanzada". (M.C. 2º F.P. Automoció).

- "Toda la gente decía que Colón fue el primer hombre que pisó América y ahora sé que 20.000 años antes de Cristo ya llegaron allí personas, atravesando el Estrecho de Bering". (A.S. 2º F.P.)
- "Tampoc savia que la colonització no era un fet pacífic, sinò mogut per interessos financers i d'aprofitament dels més indefensos" (M.S. 2º F.P. Metall)
- "La conclusión a la que he llegado es que los colonizadores eran unos incultos, ladrones, saqueadores y brutos que no apreciaban la cultura". (2º F.P. Metall)
- "Uno de los hechos que más me ha llamado la atención es que los mapuches existen y que los he visto en un video como personas de otros pueblos mientras que yo creía que eran hombres prehistóricos". (E.M. 2º F.P. Metall)
- "Yo no sabía que los europeos habían colonizado tanta cantidad de América, porque no dejaron ni un pequeño punto tranquilo". (E.M. 2º F.P. Metall)
- "Los colonizadores eran técnicamente superiores, si lo hubieran utilizado correctamente, todo hubiera sido distinto" (A.G. 2º F.P. Metall)
- "Los españoles eran más poderosos en armas, pero creo que los indígenas eran más sabios" (D.B. 2º Metall)
- "... i així he comprés la situació actual dels països centramericans i sudamericans". (M.S. 2º F.P. Metall)

1.4.- A tall de conclusió.

Les respostes obtingudes ens han fet pensar que aquesta proposta de treball i d'altres similars, són valides per a fer extensius els objectius d'aquesta Comissió Contra la Celebració del V Centenari, als alumnes de les nostres escoles.

Una alternativa a la programació de Formació Humanística Segon Grau de F. P.

Rosa Canadell

1. Introducció

Després de donar classes a la F.P. durant bastants anys, m'en dono que els i les alumnes continuen arribant a Segon Grau (i possiblement així deixen l'escola) amb una gran incapacitat de donar opinions personals i de valorar, tant fets com teories, el que els disminueix fortament la seva capacitat d'acció en qualsevol camp social.

Normalment, els i les alumnes donen per assentat que si un "especialista" ha elaborat una teoria, significa que "en sap molt" del tema, i per tant, ells o elles no hi tenen res a dir. He constatat que, normalment, són capaços d'entendre una teoria i d'explicar-la correctament, però els hi resulta quasi impossible fer-ne una crítica personal i la resposta acostuma a ser: "A mi em sembla molt bé. Si aquest senyor ho diu deu ser veritat, jo no hi entenc res". I quan els enfrontes amb dues teories que defensen postures contràries, acostumen a sentir-se confusos i a preguntar immediatament: "però, quí té la raó?"

Crec que això es així perquè estan acostumats a "aprendre" coses, dades, fets, teories (memoritzant-les o assimilant-les, en el millor dels casos) però no a reflexionar-hi sobre elles. El "saber" és quelcom que els hi ve donat des de fora i que està "fet" i, per tant, el que han de fer és incorporar-lo, però mai hi tenen "res a dir". Això fa que, en general, els i les alumnes tinguin una imatge molt devaluada de la seva pròpia història personal, de les seves experiències, de les seves opinions i del seu paper com a subjectes històrics. La història la fan els "altres", i ells o elles en són no més receptors, sense sentir-s'hi gens implicats o implicades.

Crec que si volem fer una veritable educació hem de re-valorar el paper de cada ún i una dels nostres alumnes i hem de ser capaços de donar-els-hi eines teòriques i metodològiques que els ajudin a desenvolupar una relació crítica amb el seu propi coneixement, que

els ajudi a comprendre què ha fet la societat amb ells i elles i què és el que no volen continuar sent.

En definitiva, es tracta d'ajudar-los a llegir el món i les seves pròpies vides d'una manera crítica i relacionada, a desenvolupar una comprensió més profunda de cóm es produeix, cóm es sog té i cóm es legitima el coneixement i, el que és més important, do nar-els-hi la possibilitat d'acció social i formes de lluita individual i col·lectiva.

Penso que si volem avançar en l'educació per la pau, l'escola ha de proporcionar quelcom més que formes de coneixement i habilitats necessàries per a "reproduir la força de treball necessària per una economia tecnològica cada cop més complexa". L'escola ha de proporcionar les eines necessàries per fer éssers més lliures i crítics; i ja que l'educació neutral es impossible (la més "neutra" es la que millor reproduceix la ideologia dominant) cal buscar valors alternatius, que no es basin amb la desigualtat i la injustícia. Crec, finalment, que és important desfer el mite (tant arrelat en els nostres alumnes) de què davant d'un món que no ens agrada "no s'hi pot fer res".

A partir de totes aquestes reflexions vaig intentar elaborar una alternativa a la programació de Segon Grau que ajudés als alumnes a avançar en aquest sentit, i que he portat a terme durant dos cursos amb grups d'Electrònica, Metall i Automoció.

2. Objectius i mètodes

Partint de les matèries que oficialment s'han de donar a Segon Grau: Psicologia, Antropologia i Sociologia, vaig buscar un tema central que permetés analitzar des de les diferents matèries i, així, al mateix temps que aprenien nous conceptes i noves teories, aprenien a utilitzar-les per analitzar un fenomen en concret: l'agressivitat individual i la seva vertent social: la guerra.

El punt de partida del curs és un recull de notícies de la premsa que fan els alumnes (tots són nois) sobre "actes de violència" i "actes de pau". No cal dir que en troben molts més de violència que

de pau i, a partir d'això, arribem a una constatació: "fins i tot en temps de pau oficial, la violència ens envolta". El meu objectiu és que, a partir d'aquesta constatació, anem fent, conjuntament i a llarg de tot el curs, un treball d'investigació que ens ajudi a respondre el "perquè" les coses són així (que, en definitiva, és el primer pas per poder averiguar "cóm" es poden intentar canviar).

Així, doncs, el curs té l'objectiu d'ajudar-nos a buscar la resposta a dues preguntes que ens formulem el primer dia de classe:

- . Per què les persones són agressives?
- . Per què es fan les guerres?

El mètode de treball consisteix en aprofitar tot allò que ens pogui aportar informació i elements d'anàlisi: notícies actuals, experiències personals, teories sobre l'agressivitat, dades, estadístiques, pel·lícules, jocs, etc. Tot això ho poçem amb comú, amb treballs i discussions.

La meua intenció és de que arribin a tenir suficient informació i comprensió sobre les diferents causes de l'agressivitat i de la guerra, i ajudar-los a reflexionar, des de la seva pròpia experiència a fi de que puguin acabar donant la seva pròpia opinió, que, en definitiva, és la única manera de que puguin sentir-s'hi implicats, i per tant, ser capaços d'actuar. En tot cas, però, no es tracta d'ensenyar allò que està "bé" o "malament", sinó d'ajudar-los a entendre i fer conscient el perquè les persones actuen o deixen d'actuar d'una manera determinada.

El material de treball consisteix en un dossier de textos seleccionats que els dono ja al començament de curs, i de tota la resta d'informació que els alumnes aniran aconseguint pel seu conte.

RESUM DELS ASPECTES TRACTATS: GUIA O PROGRAMA

0. INTRODUCCIO

- o.1. La pau i la violència
- 0.2. L'agressivitat i la guerra

1. ASPECTES PSICOLOGICS

- 1.1. Herència o medi
- 1.2. Agressivitat innata: el Psicoanàlisis
- 1.3. Agressivitat adquirida: el Conductisme

2. ASPECTES BIO-ANTROPOLOGICS

- 2.1. L'evolucionisme
- 2.2. Els etòlegs
- 2.3. El cooperacionisme
- 2.4. Caçadors-recolectors actuals

3. ASPECTES SOCIALS

- 3.1. La societat de consum
- 3.2. Els valors: competitivitat; alienació
- 3.3. Els mitjans de comunicació
- 3.4. Les diferències econòmiques: l'atur
- 3.4. Marginació: racisme, sexisme

4. ASPECTES ECONÒMICS

- 4.1. La guerra: causes
- 4.2. Conflictes Nord-Sud:
 - 4.2.1. Tercer Món: característiques
 - 4.2.3. Colonialisme. Imperialisme. Intercanvi desigual
 - 4.2.4. Ajuda polític-militar
 - 4.2.5. Manipulació informativa

- 4.3. Conflictes Est-Oest:
 - 4.3.1. Capitalisme
 - 4.3.2. Socialisme
 - 4.3.3. Economia mixte
- 4.4. Conflictes actuals
- 4.5. Un Nou Ordres Econòmic Internacional

5. ASPECTES POLITICS

- 5.1. Democracia i Dictadura
- 5.2. Revolució popular i Cop d'Estat
- 5.3. L'armamentisme

6. ALTERNATIVES

- 6.1. El pacifisme
- 6.2. L'ecologisme
- 6.3. L'anti-militarisme
- 6.4. Moviments i grups pacifistes
- 6.5. Comitès de Solidaritat

7. CONCLUSSIONS

.

JUSTIFICACION DEL TEMA: per què estudiar l'agressivitat i la guerra?

Nadie puede poner en duda la necesidad de comprender la agresividad de los seres humanos. Entre todos los problemas de la humanidad del siglo XX, éste es con certeza el más urgente. Y gravita más pesadamente sobre nuestro ánimo que los otros, pues sabemos que si no aprendemos a comprender y a dominar nuestra agresividad no estaremos aquí tiempo bastante como para solucionar el resto.

La guerra es lo primero que viene a la mente cuando pensamos en la violencia. Como horror institucionalizado, racionalizado y sancionado estatalmente, la guerra es la forma final de la violencia a gran escala. Siempre la tenemos con nosotros en un lugar u otro de la familia humana, proporcionando intempestivamente muerte, separación, dolor, sufrimiento y pesar, agotando nuestros recursos, asolando nuestro planeta.

Incluso en tiempos de paz oficial, la violencia nos rodea: los estudiantes son tiroteados y muertos por uniformados guardianes de la paz; los policías son muertos por ladrones armados; los obreros de la construcción y los pacifistas pelean en las calles; los líderes políticos son asesinados; hombres y mujeres que luchan por los derechos civiles son apaleados y muertos; los habitantes de la ciudad se manifiestan tumultuariamente y queman sus propias ciudades; los terroristas matan por causas políticas; los homicidas y los violadores merodean por calles oscuras; los guardias de las cárceles abusan de sus cargos; e incluso dentro de los muros de los hogares familiares mueren niños de golpes inexplicados.

El ataque a seres humanos por sus propios congéneres no es nada nuevo, que duda cabe. Testimonios de violencia entre personas los hay tan antiguos como queramos. Uno de los actos iniciales de una de nuestras mitologías mayores es el asesinato de un hermano. Era tras era, siglo tras siglo, hasta la actual versión del periódico de esta mañana, la realización humana se ha visto casi siempre acompañada por la violencia humana.

Entonces ¿a qué tomarse el trabajo de preguntar «por qué»? Hemos sobrevivido hasta ahora, podemos decirnos. En efecto, y aún más: hemos recorrido una larga distancia como especie. ¿Por qué no seguir sencillamente como hasta ahora, viviendo nuestra vida y protegiéndonos cada cual como mejor pueda? ¿A qué preocuparse?

Hay dos razones. Una es que, como especie, queremos comprender. Una de las cualidades de los seres humanos en general es su ansia de comprender —llámese curiosidad, mente inquisitiva, sed de conocimiento o lo que fuere—, junto con la voluntad de hacer un esfuerzo notable con ese fin, aún cuando en ese momento no sea clara su futura utilidad práctica. Hay quien escala el monte Everest «porque está ahí». Otros estudian microbiología porque proporciona una interesante perspectiva de la vida. Otros construyen máquinas con funciones innecesarias, por la mera curiosidad de saber si es factible.

La otra razón para intentar comprender nuestra agresividad es que ha llegado el momento de hacerlo. Por fin, tras cinco o seis millones de años de existencia humana sobre este planeta, la violencia de los hombres amenaza con arrebatar las riendas al espíritu cooperador e inventivo y conducirnos a la extinción. Hasta ahora nos hemos equilibrado bastante bien como especie, y de hecho no hemos dejado de crecer y desarrollarnos. Pero hoy, trabajando nuestro ingenio a toda máquina, hemos creado modos de borrarlos con una velocidad y un rigor antes desconocidos. Si queremos que este agradable planeta lo habite alguno de nuestros descendientes, no hay otra elección que la de conseguir una mejor comprensión de nuestras naturalezas. O, cuando menos, seguir intentándolo.

La naturaleza de la agresividad humana

A. Montagu

Dona i discriminació. 4rt. curs de F. P.

Rosa Canadell

1. OBJECTIUS

El fet que la majoria de textos escolars tenen un marcat caràcter sexista, és una cosa que ha sigut moltes vegades denunciada però no hi han, encara, gaires alternatives que posin fi a aquesta situació.

El meu objectiu al confeccionar la present programació va ser el de, per una part, introduir el tema de la discriminació de la dona dins dels continguts de la Formació Humanística, i per altre, paliar el silenci que pesa sobre la vida i les activitats de les dones en els textos que fins ara els i les alumnes han utilitzat, amb una clara voluntat de rescatar la "nostre història".

Introduir el tema de la discriminació de la dona en el nostre alumnat és bastant complicat: per un cantó existeix la idea freqüent de que les coses "han canviat" i que la època en que la dona estava discriminada queda ja molt lluny, i per altre cantó acostumen a no veure que aquest fet pugui ser "tema d'estudi".

Per tot això, em vaig plantejar un tipus de programació en la que, a partir de les informacions que anaven rebent durant el curs i la seva pròpia experiència, anessin descobrint per si mateixes tots aquells aspectes que, encara avui, configuren la discriminació femenina. El punt de partença no és tant l'afirmació de que la nostre societat encara és sexista, sinó el d'anar a averiguar si els rols de l'home i la dona són diferenciats, si això comporta alguna marginació per un dels dos sexes, quins són els orígens, com és manifesten, i, a partir d'averiguar tot això, poder prendre consciència de quines són les formes actuals de discriminació femenina.

L'experiència l'he portat a terme durant dos anys en el curs de 4art de Sanitàries, en el que hi ha una majoria de noies (20 més o menys) i una minoria de nois (4 ó 5), i els resultats han sigut satisfactoris, tant en els alumnes com en les alumnes.

La programació parteix de les matèries que oficialment s'han d'impartir a 4art curs de Formació Humanística: Psicologia, Antropologia, Sociologia, etc., però enlloc d'intentar que aprenguin

“què és” i “què diu la psicologia o l’antropologia, el que he intentat és que les diferents teories els hi servissin per analitzar un mateix fenomen social (el sexisme) sota diferents punts de vista.

He tractat, en definitiva, de donar les eines necessàries que els hi permetin reflexionar sobre les seves pròpies experiències i sobre les diferents causes que conformen el fet de la marginació de la dona.

2. METODOLOGIA

La metodologia utilitzada és, bàsicament, activa, en el sentit de que són els/les mateixes alumnes que busquen materials, reflexionen i treuen conclusions. La classe consisteix en lectures, debats, treballs, notícies, vídeos, pel·lícules, i algunes explicacions teòriques per part meua.

El material de classe consisteix en un dossier de textos seleccionats que jo els dono a principi de curs, i de tota la resta d’informació que aniran aconseguint per la seva conta: notícies, anuncis, experiències personals, etc.

El meu paper és, bàsicament, de guia en les discussions i treballs que van fent i d’explicació teòrica que complementa i clarifica els textos.

Partim d’un primer exercici que serveix per introduir el tema i plantejar les primeres preguntes: es tracta de que els/les alumnes confeccionin una llista, el més llarga possible, sobre les característiques que, normalment, s’adjudiquen als homes o a les dones (per exemple: “els homes són forts, les dones són febles; els homes són autoritaris, les dones són obedients, etc.). Un cop feta la llista, analitzem una per una aquestes característiques intentant averiguar tres qüestions:

- a) Si és veritat, o sigui si la característica que s’adjudica a un dels dos sexes correspon a la realitat (per ex. si és cert que “les dones són febles i els homes forts”)
- b) Si és una qüestió innata o és adquirida, i en tot cas, com s’adquireix.
- c) Quines conseqüències s’en deriven de cada una d’aquestes afirmacions i/o realitats.

Aquest treball el fan en grups petits, per fomentar la discussió i la participació de tothom i després es posa en comú i es fa un debat.

A partir d'aquest primer debat surten una gran quantitat d'interrogants que no els podem resoldre si no tenim més informació sobre la biologia, la psicologia o la mateixa història.

La resta dels curss, doncs, no és res més que una recerca, a partir de les diferents matèries, per tal d'averiguar quines són les respostes més adequades a les preguntes que ens hem formulat.

En aquest sentit és molt positiu començar el curs d'aquesta manera, doncs són els i les mateixes alumnes que descobreixen la seva pròpia manca d'informació i això és una gran motivació per anar avançant en la lectura dels textos i en la búsqueda de més informacions per la seva part.

3. DESENVOLUPAMENT DEL CURS

Els aspectes que tractem al llarg del curs estan dividits en tres parts:

1. Aspectes psico-biològics
2. Aspectes socials
3. Aspectes històrics-antropològics

En el primer apartat comencen per una definició entre el que és la herència i el medi, i les repercussions de cada un d'aquest factors en la conducta humana. Després llegim un text d'Evelyn Reed sobre els mites de la "superioritat biològica" dels homes, amb referències al món animal i a les societats primitives.

L'aspecte psicològic consisteix en una explicació breu sobre les dues teories psicològiques més importants: Conductisme i Psicoanàlisi, fent una referència explícita als dos mecanismes més importants a l'hora de la configuració dels rols diferenciats nen/nena: la identificació i el reforç. Apart de l'explicació teòrica hi han també textos de diferents autors i els/les alumnes realitzen diversos exercicis partint de les seves pròpies vivències.

Dins del segon apartat, tractem sis punts: la família, el treball domèstic, la publicitat, el llenguatge, la sexualitat i els estudis i treball.

Per l'estudi de la família i el treball domèstic partim d'un treball d'investigació en la pròpia família del i la alumne, que consisteix, bàsicament en fer una gràfica exhaustiva de les hores de treball i oci del pare i la mare, en dies laborals i en dies festius i d'una llista de les activitats que realitzen un i l'altre. Finalment, els/les propies alumnes en treuen les conclusions i les posen en comú.

Per la Publicitat, llegim primer un text i després fan un dossier sobre "dona i consum", que consisteix en buscar anuncis gràfics de les diferents formes d'utilització de la dona a la publicitat:

a) com a dona consumista:

- Productes per adquirir les "mesures standarts" del cos que marca la nostra societat.
- Productes per "embellir" aquest cos: cremes, pintures, etc.
- Objectes per "adornar" el cos ja ajustat a les "normes" i embellit prèviament: vestits, bolsos, sabates, joies, etc.

b) com a "ama de casa"

c) com a "mare"

d) com a "dona objecte". Productes destinats als homes en els que s'utilitza la dona com a "premi" o com a "reclam".

Cada un d'aquests anuncia els comenten, tant els textos i "missatges", com l'imatge, i, finalment s'han d'inventar un anunci no sexista.

El llenguatge el tractem a partir de buscar a diferents diccionaris paraules en femení i masculí i apuntar totes les definicions. Per exemple: home/dona, verduler/verdulera, mestre/mestressa, mundà/mundana, etc.; els resultats acostumen a ser ben clarificadors per sí mateixos.... També fem un repàs de les dites populars i els mots coloquials.

Per la sexualitat utilitzem uns textos trets del "Llibre Lila" (publicat per l'Assamblea de Dones de l'Ensenyament Mitjà) i fem un debat sobre les diferents qüestions discriminadores per la dona i fem una referència explícita al tema de la masturbació

femenina i el lesbianisme, que acostumen a ser temes molt tabú.

El treball i l'estudi l'analizem a partir de dades estadístiques i d'una petita enquesta que poden fer a la mateixa escola. Es tracte, bàsicament, de constatar algunes dades que fan referència al rendiment escolars de nens i nenes, a la presència de les dones en els estudis universitaris (no tècnics) i la participació de la dona en el món professional. A partir d'elles en podem treure diferents conclusions. En aquest tema fem una referència directa a la realitat de l'Institut, en el que es pot constatar els condicionaments que encara existeixen sobre la elecció de la professió segons el sexe: així a Electrònica, Automoció i Metall el 100 % d'alumnes són nois, mentres que a Sanitàries, el 85 % són noies.

Els aspectes històrics els tractem a partir d'un anàlisis dels llibres de text que ells i elles han utilitzat a l'escola (EGB i FP), en els que busquem:

a) referències explícites sobre les dones.

b) utilització del masculí com a "genèric" i com a "específic"

L'objectiu és de que s'en adonin dels problemes que comporta el fet de que no s'especifiqui quan el masculí s'utilitza per a referir-se tant als homes com a les dones i quan es refereix sols als homes: per exemple, quan diu "l'educació que rebien els gregs..." mai sabem si les gregues també en rebien, o quan ens parlen "dels sans culottes" no sabem si les dones també hi participaven, etc. És molt important que aquestes preguntes surtin dels/les pròpies alumnes i que en treguin les conseqüències.

El següent apartat es refereix a les dones a les societats primitives, i per això utilitzem dos tipus de material: un article d'Evelyn Reed sobre el treball de les dones a l'etapa-recolectora caçadora, i uns documents sobre la dona en les societats actuals que encara conserven tradicions pròpies, diferents de les de les societats occidentals, com poden ser alguns grups ètnics d'Àfrica o Llatinoamèrica.

Finalment, com a exemple de participació de les dones a la vida social i política, llegim testimonis de l'organització de

les dones en situacions de crisi o canvi social: el paper de les "Madres de la Pl. de Mayo" com a principals denunciadores de les desaparicions a Argentina, les dones "pobladoras" dels barris de Xile i la seva lluita contra la dictadura, i la participació de les dones en la Revolució nicaragüenca.

El curs l'acabem amb una intent de recuperació de la història de les dones, a partir d'uns textos sobre les bruixes i la "història de la sanitat" (Editorial La Sal). Aquest tema és especialment adient per un curs que estudien justament la branca de Sanitària.

4. VALORACIO DEL CURS

Una de les primeres coses que he constatat es que, al final del curs, han desaparegut totes les reticències que als inicis tenien alguns i algunes alumnes sobre el tema, en el sentit que abans he expressat sobre que "ara ja no hi ha discriminació de la dona", i per tant, no tenia massa sentit estudiar-ne les causes.

Una altre constatació és l'augment progressiu de la participació de tots els elements del grup i, per tant també, el grau d'interès.

Un altre aspecte positiu és la sensació que anavent tenint al llarg del curs de que "descobrien coses" que no sabien o que no havien entés mai perquè es donaven.

Crec, també, encara que no és una dada que es pogui quantificar, que hi ha hagut un augment de reflexió i presa de consciència sobre el tema tractat, que ha vingut facilitat tant per les informacions i textos, com per les discussions que s'han fet al llarg del curs. Això ha suposat un augment de la sensibilitat cap al tema de la discriminación femenina que es traduïa en un major interès i en la capacitat que tenian, al final de curs, de captar moltes més coses de les que succeïen al seu voltant.

Un aspecte que voldria resaltar és la bona integració al grup de tots els elements masculins, que han participat i han treballat amb la mateixa proporció que les noies i no hi ha hagut cap actitud de rebuig (en algún cas sí que n'hi ha hagut "d'auto-defensa").

Finalment, els treballs que han presentat els i les alumnes, que en molts casos han servit com a material per l'avaluació, han estat, en una gran majoria, molt ben treballats i elaborats.



¿QUE PENSAMOS LAS MUJERES DE NOSOTRAS MISMAS?



CONSUMISMO Y PUBLICIDAD

Así, en el capitalismo moderno, la venta de las mujeres como mercancía ha sido sustituida por la venta de mercancías a las mujeres. Actualmente se ha difundido el mito de que la belleza depende de la moda, y que todas las mujeres tienen la misma necesidad de seguiría, puesto que todas tienen las mismas exigencias estéticas.

ESPECULADORES DEL CUERPO FEMENINO

Existen tres clases fundamentales de *especuladores* que persuaden, explotan e inducen a la gran mayoría de mujeres a tirar el dinero en la búsqueda de la belleza:

- 1) Los que se aprovechan de la manipulación del cuerpo femenino para reducirlo a la talla y a la medida de la moda.
- 2) Los que pintan y llenan de crema el cuerpo ya manipulado, por medio de cosméticos, tintes, lociones, perfumes, etc.
- 3) Los que adorman el cuerpo manipulado y pintado con vestidos de moda, joyas, etc.

Según la primera categoría, una mujer para ser bella tiene que tener un cierto tipo, pesar un tanto, y ni un gramo de más ni de menos, tener unas determinadas medidas de cintura, cintura y pecho. Las que se apartan de estos esquemas establecidos no son bellas.

Esto es causa de enormes aflicciones para las mujeres que no entran en los cánones establecidos. Oprimidas y frustradas por las dificultades reales de la vida en el mundo capitalista, cuyas raíces no comprenden, las mujeres que trabajan, principalmente, tienden a identificar su "deformidad" imaginaria con la fuente de sus problemas. Se convierten en víctimas de los complejos de inferioridad. Y por ello acuden a los miles, decenas de miles y millones de manipuladores y decoradores del cuerpo femenino, dejando en manos de estos aprovechados el dinero que ganan con su sudor.

Estos patrones corporales son mantenidos y presentados como modelo, por medio de las divas cinematográficas y los concursos de belleza. "Bellezas" seleccionadas son exhibidas ante los ojos hipnotizados de gran parte de las mujeres, por todos los medios: en el cine, en la televisión, o en las revista-

llas para hombres. Pero la monótona uniformidad de estas "bellezas" es empalagosa. Cualquier sombra de *variedad*, característica de la verdadera belleza, ha sido eliminada. Como si se tratara de galletas, hechas todas con la misma pasta y el mismo molde.

La categoría siguiente comprende a los vendedores de cosméticos, tintes y cremas para estos cuerpos uniformes. Seguramente, sólo los que trabajan en las fábricas de estos productos saben que la misma materia prima, de coste irrisorio, se encuentra también en frascos de 50 céntimos. Sin embargo, a las mujeres ingenuas y crédulas les parece que el frasco de 10 dólares contiene algún potente filtro mágico que no posee el más barato. Así lo dice la publicidad, y así debe ser. Estas pobrecitas disminuyen sus recursos financieros para obtener el producto milagroso, esperando transformarse así de trabajadoras en ricas herederas.

Finalmente, se impone a las mujeres, en el campo de la moda, una dolorosa elección. ¿Deben comprar un vestido por su *duración* o teniendo en cuenta los caprichos de la moda momentánea? Las mujeres ricas pueden hacer las dos cosas y tener vestidos para cada circunstancia y ocasión: para la mañana, para el mediodía, para el cocktail, para la tarde y también numerosos conjuntos para la noche. Además, se necesita una gran cantidad de accesorios para "acompañar" cada tipo de vestuario.

Y toda esta montaña de modelos, impuestos a las mujeres, pueden considerarse pasados de moda con la imposición de nuevos modelos a la semana, mes, o temporada siguiente. En un artículo publicado en el "New York Times", viene resuelto claramente— el dilema de si las mujeres compran aquello de lo que tienen necesidad o están forzadas a tener necesidad de aquello que compran. El artículo decía que Christian Dior, el famoso sastre para mujeres ricas, cuyo estilo copian en versiones más baratas para las pobres, tenía el poder de alargar o acortar la falda a cincuenta millones de americanas len el transcurso de una noche!

B) EL LLENGUATGE OCULTA LA DONA

Aprofundint més en l'argument de la generalització i la inclusió arribem a descobrir que és fals, és mentida: en la majoria dels casos no es generalitza en masculí incloent-hi el femení, sinó tot el contrari, excloent-lo totalment fins a fer-lo desaparèixer, com si no existís. Observeu, si no, quantes vegades el llenguatge dels llibres d'Història exclou impunement les dones: ''A Atenes, tots els ciutadans votaven'', ''La Revolució Francesa va proclamar la igualtat de tots els homes davant la llei''... És que això inclou les dones? Es que votaven les dones a Grècia i aconseguiren la igualtat després de la Revolució Francesa?.

Aquest aspecte concret de l'ocultació de la dona al llenguatge és més problemàtic del que sembla: crea ambigüitat, de forma que les dones no sabem quan estem incloseas i quan no. A més, és una ambigüitat que es resoldria amb un ús no genèric de certs masculins (p.e. la frase: ''Hobbes planteixa que l'home es mou fonamentalment pel desig de poder'', hem de suposar que també parla de les dones? Amb quin dret es permet que pugui interpretar-se com a genèric?.

També podem trobar-nos amb un text, com cita Meseguer, que comença dient: ''Els antics egipcis habitaven la vail del Nil, les seves mullers acostumaven a...''. En principi sembla que el terme egipcis inclou dones i homes, però amb la segona frase veiem que es referia solament als homes, que no incloïa les dones. Aquest ús del llenguatge és tan freqüent que no el notem, i fa que inconscientment identifiquem el gènere masculí amb ''persona'' i que la dona quedi fora d'aquesta identificació, oblidada.

L'ocultació de la dona en el llenguatge influeix en el nostre pensament de forma determinant, de manera que no és sorprenent que frases com ''els nens del Tercer Món..'' o ''els pobres del cinturó de la gran ciutat...'' despertin en la imaginació nens barons o pobres que no són dones quan, en teoria, el terme genèric ens hi inclou. (Analitzem, sinó, l'exemple contrari: la paraula ''balena'' es refereix tanta la femella de l'espècie com al mascle, però, qui s'imagina una balena mascle quan usa aquest terme?; el mascle ha desaparegut inconscientment de la nostra ment per l'ús del llenguatge.

C) EL LLENGUATGE MENYSPREA LES DONES

Si continuem analitzant críticament el llenguatge, anirem desenmascarant aspectes discriminatoris que, com els anteriors, a primera vista, per costum, ens semblen ''normals''. En molts aspectes el llenguatge amaga un marcat menyspreu per les dones, que ha de ser denunciat i revisat.

La resolución obliga a la recurrente a pagar las costas del procedimiento

El Supremo confirma una sentencia de la Audiencia de Barcelona que absolvió a cinco acusados de violar a una joven

BLANCA CIA, Barcelona. El Tribunal Supremo ha desestimado el recurso presentado por C. B. P., una joven de 25 años de edad, contra una sentencia de la Audiencia de Barcelona que absolvió a los cinco acusados de haberla violado. El tribunal de Barcelona consideró que no existió tal delito porque no se probó la intimidación y fuerza sobre la víctima. El Supremo no ha entrado a considerar el fondo por una cuestión procesal y condena a la recurrente al pago de las costas del procedimiento.

El 11 de octubre de 1985 la Sección Segunda de la Audiencia de Barcelona absolvió a los procesados Miguel Angel Langa, Ri-

cardo Ramón Duria, Manuel Bandet García, Clemente Calle Hidalgo y Jorge Colomo Monleon, juzgados por sendos delitos de violación. Los hechos tuvieron lugar en la madrugada del 3 de septiembre de 1983 en la calle de Larrad, en Barcelona. Este es el único extremo en el que coinciden la sentencia dictada y la versión mantenida por la víctima.

C. B. P., casada y madre de una niña, sostuvo en la vista oral que fue amenazada por los cinco jóvenes, que esgrimieron una navaja y la obligaron a realizar el coito de forma sucesiva con cada uno de ellos en los bancos del parque Güell. Uno de ellos le arrebató el bolso y se apoderó

del dinero que llevaba. El tribunal de Barcelona no dio crédito a la versión de la mujer y en la sentencia precisaba que no había constancia de que hubiera sido objeto de fuerza o coacción. Por el contrario, el tribunal estimó la versión de los procesados que admitieron haber mantenido relaciones sexuales con la mujer, pero con el consentimiento de ella.

El fallo subrayaba, además, que para admitir un delito de violación tenía que demostrarse la intimidación o fuerza hacia la víctima y, por parte de ésta, la necesaria resistencia que debe ser real, continuada, seria y verdadera, no convencional, fingida

o simulada". El requisito de probar la resistencia de la mujer a la agresión sexual fue modificado, posteriormente, en una sentencia del Supremo. Los magistrados de Barcelona entendieron, sin embargo, que "de lo actuado aparece claramente la voluntad decidida de la víctima (...) de ya- cer con los procesados".

C. B. P. recurrió la sentencia de Barcelona ante el Supremo con la confianza de que ese tribunal admitiría su versión y condenaría a sus presuntos agresores. Sin embargo, un defecto de forma a la hora de plantear el recurso ha provocado que el Supremo no haya entrado a considerar el fondo de la cuestión.

El País - 13-10-88

La Mujer Mapuche MARIA TRAIPE

"Los mapuches somos segregados"

Con su embarazo de siete meses a cuesta, María Lucy Traipe llegó junto a otros dirigentes mapuches hasta el edificio de la CEPAL para entrevistarse con el relator de Naciones Unidas, Fernando Volio. Con el tradicional Trapelacuche adornando el pecho y ciñendo un poncho negro de ribetes rojos hizo entrega de las denuncias mapuches por las violaciones a los derechos humanos sufridas en el último tiempo. Con casi 30 años María Lucy Traipe ha pasado la mitad de su vida vinculada a las luchas de su pueblo y desde tres años se ha convertido en dirigente nacional de AD MAPU.

-Es raro ver a una mujer como dirigentes de los mapuches.

-Eso es porque no se entiende lo que pasa con el pueblo mapuche y se desconoce que las mujeres han jugado un importante papel en su historia. Tome el ejemplo de Janequeo que cuando muere en una batalla su compañero, que dirigía una tropa, ella comanda la tropa. Eso significa que ella estaba a la altura de su compañero y que tenía las condiciones para asumir esa responsabilidad, y la asumió.

-¿No se sienten segregadas las mujeres mapuches?

-Los segregados somos todos los mapuches, hombres y mujeres. Eso lo vemos en el trabajo, en los hospitales hasta en la calle. Por ejemplo, si el mapuche se equivoca y no sabe pronunciar bien el idioma castellano de inmediato dicen 'ah, si es indio'. Y con eso quieren decir otras cosas como que somos flojos, que no tenemos inteligencia, que nuestro pueblo es borracho.

"En las escuelas de la ciudad, cuando un niño mapuche es visto por los padres de otros niños lo tratan como si fuera ajeno, como que no tiene nada que hacer ahí. Para muchos no somos considerados dentro de la sociedad. Hay menosprecio".

-¿Ustedes consideran ofensivo que les digan indios, por ejemplo?

-Por supuesto, porque nosotros no somos indios. Para empezar cuando Cristóbal Colón llegó a América él creía que estaba en las Indias como decían y después cuando llegaron los invasores de ese tiempo, nosotros ya estábamos aquí. Así es que somos más chilenos que todos, quizás.



• Dirigente de AD MAPU asegura que además de vivir en la extrema pobreza, como la mayoría de los chilenos, son marginados y segregados en la sociedad.



El treball monogràfic. Un instrument útil per a les Ciències Socials i per millorar les tècniques d'estudi

José Angel Caramés

Malgrat veure's bastant desprestigiats, els treballs monogràfics poden ser d'utilitat per reforçar mètodes d'estudi, manejar bibliografia, buscar formes d'avaluació més adequades que el conegut i memorístic examen o control, etc.

La metodologia que proposo a continuació és fruit d'experiències pròpies seguides a l'I.B. "Puig Castellar" de Sta. Coloma de Gramenet i a la l'Extensió d'Alella amb alumnes de 1r i 3r de B.U.P. fonamentalment. Dintre de les pautes principals exposades seguidament, se'n poden variar alguns extrems, com els nivells d'exigència i complexitat. Per això, aquest recurs didàctic pot posar-se en pràctica els últims cursos de l'EGB i a la FP i al BUP.

OBJECTIUS:

- a) Per millorar l'aprenentatge i els mètodes d'estudi:
 - Practicar el subratllat, resum, síntesi, etc.
 - Establir criteris clars de redacció i presentació de treballs.
 - Aconseguir continuïtat i responsabilitat en l'elaboració d'un treball durant diversos mesos.
- b) Sobre el treball intel·lectual i les Ciències Socials:
 - Buscar i ordenar informació, manejar bibliografia, elaborar fitxes, ...
 - Contrastar opinions i fomentar el relativisme.
 - Manejar el temps històric i l'espai.
 - Aprofundir en el coneixement d'un tema de Ciències Socials
- c) D'altres:
 - Avaluar a cada alumne els objectius anteriors al llarg del procés d'elaboració del treball.
 - Desenvolupar la interdisciplinarietat entre Ciències Socials i les llengües, la tutoria, etc.

PROPOSTA.

Des del començament i fins a la presentació del treball, ha d'existir un continuat estira i aflixa entre l'exigència del professor i la responsabilitat de l'alumne, un equilibri entre un "marcatge" a l'alumne i un "deixar fer" que permeti, a més, un continuat seguiment de l'elaboració del treball. El docent ha de trobar-se sempre disposat a llegir, comentar i valorar tant el que els alumnes li presentin com les seves actituds i els seus esforços.

La confecció del treball monogràfic és llarga, de 4 a 6 mesos. Durant aquest temps s'han de donar els següents passos i, dins seu, realitzar diverses activitats:

1- Elecció del tema.

El tema ha de ser lliure, limitat únicament pel currículum del curs.

Els alumnes han de proposar un o diversos possibles temes, extrets de llibres de text, lectures anteriors, consultes a biblioteques, etc., atenent a llurs preferències.

El professor ha d'indagar sobre les eleccions i recomanar consultes bibliogràfiques procurant que els temes no siguin molt amplis però sí ben delimitats.

Termini per al lliurament del tema: de 15 a 20 dies. La data límit, de la mateixa manera que en d'altres terminis, és pactada amb els alumnes.

2- Elaboració del guió o índex.

Un cop escollit el tema, els alumnes realitzaran dues activitats paral·leles:

a) Lectures generals (enciclopèdies, manuals, etc.) d'on s'aniran traient les primeres informacions poc profundes però més globals.

b) Alhora elaboraran el guió. Al principi els guions seran simples, desordenats, ...; però, a mesura que aprofundeixen en les lectures i reflexionen sobre el tema, es van fent més complexos i apropiats.

Per part seva el professor:

a) Proposarà pràctiques sobre maneig de bibliografia (a fi que vegin índexs de llibres, cites a peu de pàgina, que es fixin en la redacció, ...). Pràctiques de subratllat, resum. Pràctiques amb guions desordenats, incomplets, etc.

b) Corregirà els guions que li siguin presentats i els orientarà de manera que s'adeqüin al tema del treball. Les correccions i orientacions no han de ser mai elaboracions de guions. El fet que els alumnes hagin de confeccionar més d'un guió, corregint i rectificat progressivament, és una de les millors experiències que poden treure de l'elaboració d'aquests treballs monogràfics.

c) Per últim, ha d'exigir que cada alumne li presenti, almenys, un guió i prendrà nota dels que li ha presentat cadascú així com del nivell de treball dels mateixos.

Termini per a aquesta etapa: un mes o mes i mig (desembre).

3- Redacció del treball.

Un cop prefixat el guió o índex, l'atenció s'orientarà cap al processament de la informació i la redacció del treball.

Això no implica, tanmateix, que, en cas necessari, el guió no es pugui reformar.

Cada alumne haurà d'aprofundir en el coneixement del tema, recorrent a lectures més especialitzades, així com iniciar la redacció del treball.

Perquè la redacció final aconseguixi els objectius proposats és necessari que el professor:

a) Limiti el nombre màxim de pàgines (10 DIN A-4 mecanografiats a doble espai, aproximadament) a fi que s'exerciti el resum i la síntesi.

b) Exigeixi citar la bibliografia utilitzada i notes a peu de pàgina.

c) Aconseguixi que els treballs siguin redactats seguint unes normes clares de presentació (netedat, marges, ...) i que sigui escrit amb vocabulari propi i proper a l'alumne, i eliminar, així, "les tirallongues cultes, pedants i incompreses".

d) I per comprovar que tot això es realitza ha de procurar que els alumnes li mostrin un capítol o apartat amb la seva redacció final. Després de llegir-lo ha de ser àmpliament comentat amb l'autor al qual es faran els suggeriments oportuns per tal que en corregeixi els aspectes inadequats. Ha d'existir, també, un termini per a la o les presentacions de capítols i el professor anotarà totes les incidències al voltant d'aquest aspecte.

4- Lliurament del treball.

Per permetre que es donin tots els passos anteriors, el lliurament final ha de ser tardà, a mitjans del segon trimestre, aproximadament.

El resultat final ha d'atenir-se a les recomanacions de presentació i de redacció citades anteriorment. A fi que aquestes siguin clares i precises es recomana que siguin lliurades per escrit al grup-classe i fixades durant tot el curs al tauler de l'aula.

5- Avaluació.

La valoració que s'ha de fer sobre aquest procés d'elaboració d'un treball monogràfic es duu a terme, fonamentalment, a través del seguiment que el o els professors fan de l'alumne i del seu treball.

-Autoevaluació. Els alumnes reflecteixen llurs nivells de treball i actituds en les xerrades que mantenen amb el professor en cadascuna de les etapes del procés. Per últim, han de manifestar per escrit llur opinió sobre el mètode adoptat per a l'elaboració del treball i sobre el resultat final en un apartat del treball que es pot anomenar: valoració, opinió personal, ...

-Avaluació dels professors.

Els professors de llengües tindran cura, fonamentalment, dels aspectes d'expressió, els responsables de les tècniques d'estudi (tutor o altres) de la presentació i elements formals, i el responsable de l'assignatura de Ciències Socials farà les seves valoracions al llarg de tot el curs, seguint els ritmes de treball i les consecucions de cada alumne, havent aconseguit al final una avaluació més completa i vàlida que aquella que es pugui obtenir de la qualificació d'un examen o d'un "control".

A la Geografia des de la Literatura

Antònia Carre i Jaume Pallarols

L'experiència que us presentem s'ha realitzat amb els alumnes de 1er. de B.U.P. de l'I.B. Nicolau Copèrnic de Terrassa durant els dos darrers mesos del curs 1988-1989, promoguda pel Seminari de Llengua Catalana i amb la col·laboració dels seminaris de Geografia i Història, Dibuix i Matemàtiques. El fet de triar els mesos d'abril i maig respon al criteri pedagògic d'intentar alleugerir les tensions pròpies -i creiem que innecessàries- del final de curs.

L'experiència ha consistit en la lectura a classe i en veu alta per part del professor/a del llibre de Jack London El Creuer del Dazzler⁽¹⁾, i en l'elaboració posterior d'uns treballs de grup basats en textos escrits -a través d'un tractament de textos realitzat a l'aula d'informàtica- i en cartolines dibuixades i pintades.

Els objectius que ens havíem marcat al començament eren els següents:

.aconseguir, a partir d'una lectura comprensiva del text, que els alumnes fixessin visualment les paraules, i aprenguessin així la llengua sense esforç⁽²⁾.

¹ Jack London, El creuer del Dazzler, Ed. La Magrana, Barcelona 1987

² "Les investigacions demostren que la comprensió lectora és l'habilitat lingüística que està més relacionada amb l'expressió escrita, i també que és l'activitat didàctica que sembla ser més efectiva per a l'adquisició del codi. (...) Alguns estudis demostren que hi ha una relació directa entre l'hàbit i el plaer de la lectura i la competència en l'expressió escrita." Daniel Cassany, Descriure escriure, Empúries, Barcelona, 1988, pp.44-45

acostar una novel·la d'aventures a la realitat quotidiana de l'alumne a partir de convertir la lectura individual en un acte col·lectiu que permetés expressar i intercanviar les emocions de cadascú. En aquest sentit, la realització d'una votació al final de cada capítol va fer possible que els alumnes manifestessin la seva identificació amb els esdeveniments que succeïen, el seu suport als personatges o el rebuig a determinades actituds. També quedava palès l'interès o el desinterès despertat per les diferents parts del llibre.

aconseguir el màxim d'identificació possible de l'alumne amb el conjunt de la novel·la de la mateixa manera que s'aconsegueix davant d'una pel·lícula. En aquest sentit es important la dramatització del text per part del professor locutor, així com la tria de la novel·la: El creuer del Dazzler es la història d'un adolescent que no se sent identificat amb els estudis que realitza. L'exemple més paradigmàtic es la lliçó sobre les Reformes Draconianes, que intenta memoritzar inútilment davant d'una finestra on la realitat del port de San Francisco li ofereix tots els seus misteris i encantaments-. El seu esperit de revolta i d'aventura el portarà a fugir de casa i a embarcar-se en una balandra durant una setmana.

intentar que els alumnes entenguessin la lectura com un acte lúdic que permet la mateixa evasíó que qualsevol mitjà audiovisual. I a més a més, fer-los adonar que la "pel·lícula" que passa al llibre pot ser molt més rica que les imatges unívocues de la televisió (periòdicament s'interrompia la lectura i es demanava a uns quants alumnes com havien "vist" l'escena: la pluralitat era evident).

treballar sense la intenció de ser exhaustius: els aspectes literaris més importants d'uns novel·lis: els personatges principals i secundaris, la importància de l'acció i la descripció, el temps i l'espai⁽³⁾.

observar la presència de la realitat sociològica, geogràfica i històrica dins de la ficció literària a partir de l'anàlisi dels espais geogràfics urbans i dels personatges que hi viuen, del documentalisme geogràfic i dels esdeveniments -pocs-històrics⁽⁴⁾.

donar una dimensió de globalitat a l'ensenyament a través de la col·laboració d'altres seminaris en l'experiència: el seminari de Dibuix va orientar els alumnes en el disseny de les cartolines, el de Matemàtiques en la realització de les estadístiques i el de Geografia i Història en la confecció de mapes i en posar a l'abast dels alumnes la informació referent als aspectes geogràfics i històrics.

La metodologia que vam seguir a l'hora de la lectura és la següent:

.mentre el professor/a llegeix, els alumnes subratllen al llibre els aspectes relacionats amb el tema que els ha tocat estudiar (això contribueix a fixar l'atenció del lector-oient).

.després de la lectura, els alumnes apunten en un full (assenyalant el capítol i la pàgina) el que han subratllat.

.el grup posa en comú el que ha apuntat cada component.

.es fa la votació sobre l'interès que ha despertat en la

³ Es va aprofitar per ensenyar a l'alumne a fer cites textuais (cometes, pàgines d'on han estat extretes...)

⁴La ficció passa durant les massives immigracions xineses a Califòrnia de principis de segle.

classe el capítol llegit⁶).

Vam dividir la classe en 7 grups de treball, a cada un dels quals se li encarregà l'anàlisi d'un aspecte de la novel·la:

GRUP 1 : Dibuix de la balandra (2 alumnes)

GRUP 2 : Estadística de l'interès de la classe (2 alumnes)

GRUP 3 : Personatges principals (5 alumnes)

GRUP 4 : Personatges secundaris (8 alumnes)

GRUP 5 : Acció i descripció (6 alumnes)⁷

GRUP 6 : El temps (8 alumnes)

Han de buscar en el text:

1. Estació de l'any en què passa la història (deduir ho a partir de la informació que dona la novel·la)
2. Temps en què s'esdevé la novel·la (dies, mesos, anys que passen)
3. Horari solar de cada capítol (si és de dia o de nit)

Els alumnes han de presentar:

1 cartolina amb les gràfiques de 1 i 2 d'una banda i de 3 de l'altra. S'han d'inventar les dates de l'aventura tenint en compte la biografia de l'autor

1 treball escrit resumint el pas del temps a la novel·la (amb cites textuals entre cometes i indicant la pàgina d'on han estat extretes) i explicant el clima de Califòrnia

⁶ És interessant d'anotar per separat què voten els nois i què les noies, i analitzar-ne després els resultats (preferències, generositat...)

⁷ Estalviem la descripció del treball específic que els alumnes havien de fer en els grups fins ara esmentats.

GRUP 7 : L'espai (6 alumnes que presentaran el treball en dos grups)

Grup A : 2 alumnes que han de buscar en el text:

1. Els llocs geogràfics que s'esmenten al llibre

Han de presentar:

1 cartolina amb el mapa dels E.E.U.U., amb el nom dels oceans i 4 de les ciutats més importants. Caldrà situar hi els llocs citats al text i que es puguin localitzar

1 treball escrit amb el llistat de tots els topònims de la novel·la agrupats per zones geogràfiques (carrers o indrets de San Francisco, altres ciutats, al·les...)

Grup B : 4 alumnes que buscaran

1. Els espais oberts (= aire lliure) i tancats de cada capítol

Han de presentar:

1 cartolina amb la relació que s'estableix entre els capítols i els llocs on passen (esquema, dibuix o gràfic, etc)

1 treball escrit sobre la importància i significació dels espais respecte a l'aventura i els protagonistes (amb cites textuais entre cometes i indicant la pàgina d'on han estat extretes)

Els objectius programats per a aquests dos últims grups se centren en l'observació del medi dins la novel·la. Pel que fa al Grup B, cal entendre la paraula "temps" en dues de les seves accepcions: en el sentit climatològic, els alumnes podran comprovar que si bé l'escenari (Califòrnia) els és allunyat, el clima que s'hi dona és el mateix que en les nostres latituds i fins i tot rep el mateix nom. Les tempestes que tenen lloc a la

novel·la permeten analitzar els vents i l'estat de la mar en general, comparar el Pacífic amb el Mediterrani. A partir dels indicis climàtics (tempestes, naixement de flois, vestuari dels protagonistes...) del text, es podrà establir l'estació de l'any en que transcorre l'aventura.

Quant al sentit propi del mot "temps", l'observació del pas del dia a la nit i del pas dels dies durant l'aventura, permetria als alumnes de comprendre l'abast dels esdeveniments en situar-los dins un espai temporal concret.

El Grup 7 situarà la ficció en un espai geogràfic concret i podrà comprovar la versemblança del medi on passen els fets. Així, resseguir els trajectes dels protagonistes dins la ciutat de San Francisco sobre un mapa, permetrà estudiar la jerarquització social de l'espai urbà d'aquesta ciutat.

L'estudi dels diferents escenaris on passen les accions de la novel·la (espais oberts = al món mariner i al desig d'aventura, espais tancats = al món familiar i escolar), i la constatació del predomini evident dels primers permetrà relacionar l'espai amb el caràcter vitalista del protagonista de l'obra.

Per acabar, es podria connectar la realitat espacio social de la ficció amb la dels alumnes fent-los estudiar en un treball de camp la distribució urbana de la seva pròpia ciutat.

Viatge interdisciplinari a la Catalunya Nord

Núria Florensa

Aquesta comunicació no pretén proposar cap sortida innovadora, ja que l'excursió que es presenta és una ruta molt utilitzada escolarment, per la qual cosa, oferim unes possibilitats de realitzar-la coordinada amb altres seminaris i oferir als professors interessats, les suggerències i les informacions necessàries, per facilitar la seva tasca, en cas que vulguin fer-la.(1)

La present sortida s'ha fet durant dos cursos entre els seminaris de Català, Francès, Geografia i Llatí. Està programada per alumnes de segon curs de BUP que tenen d'idioma el francès. L'excursió es va fer a la tardor, i amb una durada de dos dies, procurant que fos dijous i divendres, a fi que els alumnes i els professors tinguessin el cap de setmana per descansar, ja que com tots sabem les sortides llargues sempre resulten un xic cansades.

LLOCS VISITATS:

- Principat: anàvem a Empúries a fi de visitar les ruïnes romanes.
- Rosselló: vam escollir els següents punts:

El primer any optàrem per Perpinyà, Prades i Sant Miquel de Cuixà (on visitarem l'abadia que té l'església del segle X; el campanar llombard i la cripta del segle XI, i les restes d'un gran claustre , construït igual que la tribuna, al segle XII, al moment de més esplendor de l'art romànic).

El segon viatge anàrem a Perpinyà, Taltahull(al Museu de Prehistòria que mostra les excavacions arqueològiques fetes a la Cova de l'Aragó -al nord del Rosselló- on es trobà l'home de Taltahull, restes humanes del tipus d'home més antigues trobades a Europa) i Elna (visita de la Catedral -segles XII-XIV- i dels vells carrers medievals) i Colliure (on vam veure els dos petits ports separats per l'antic castell reial).

El motiu dels canvis de localitat fou bàsicament per oferir d'altres punts d'interès no visitats per alguns alumnes, ja que l'any següent hi havien alumnes repetidors, per la qual cosa, fer exactament la mateixa ruta els podia resultar menys atractiu.

OBJECTIUS GENERALS DE L'EXCURSIÓ:

- a) L'esbarjo: visites turístiques i culturals.
- b) Coneixement geogràfic-històric i cultural de la Catalunya-Nord.
- c) Contacte personal amb els rossellonesos.
- d) Relacions lingüístiques del francès i el català de la zona. (Pràctiques orals).

MÉTODES EMPRATS:

Pel que fa als altres seminaris els resumiré breument:

El seminari de Català va donar a cada alumne un qüestionari basat en la búsqueda de topònims, l'ús del català parlat i escrit, el seu afrancesament i la seva influència.

El seminari de Francès es basà en les pràctiques orals durant l'estada al Rosselló, mitjançant una gimcana a Perpinyà, on els situàvem en la zona central-se'ls va facilitar un plànol del casc antic de la capital-. Havien de seguir una ruta concreta en grups de 5 alumnes (per ajudar-se mútuament i evitar perdre's) a fi d'aportar les petites coses que es demanaven, per la qual cosa es veien obligats a parlar per preguntar o bé demanar alguns objectes.

El seminari de Llatí va proporcionar un dossier de treball per fer "in situ" a Empúries, i al seu museu.

El seminari de Geografia fèiem dos tipus de participació en la sortida:

a) Preparació anterior a la visita: Dossier de l'excursió.

b) Visita d'una indústria a Perpinyà.

DOSSIER DE L'EXCURSIÓ A LA CATALUNYA-NORD

GEOGRAFIA

- 1.- Confecciona un mapa complert (físic-polític) de la Catalunya-Nord.
- 2.- Què és la regió de Perpinyà?
- 3.- Quina extensió, població i densitat té?
- 4.- Quines comarques comprèn?. Quins són els principals pobles de cadascuna?.
- 5.- Explica la base econòmica de la regió.

HISTÒRIA-CULTURA

- 6.- Fes un breu relat dels orígens històrics de la ciutat de Perpinyà, fent menció del següent:
 - a) Perpinyà, capital del regne de Mallorca (1276).
 - b) La Universitat de Perpinyà (1379).
 - c) A les darreries del segle XV, s'anomenà als perpinyanesos : "menjadors de rates".
- 7.- Què fou i què representà el Tractat dels Pirineus (1659)?.
- 8.- Com s'aconseguí francesitzar la regió?.
- 9.- Quin poble d'aquesta regió, resta català dintre de territori francès?. I per què?.

10.- Quina és la presència del català en els mitjans de comunicació social?. Després de l'excursió comentarem aquesta presència i/o absència en la gent del poble, per tant fixeu-vos-hi.

11.- Llegiu i comenteu les informacions adjuntes, i doneu la vostra opinió personal.

Com es pot comprovar la finalitat del dossier era fer un treball de curs en què els alumnes s'assabentessin sobre diversos aspectes de la zona que visitarien, d'aquesta manera tindrien els coneixements suficients per poder fer l'excursió amb el marc cultural adequat.

Les informacions adjuntes que es citen a l'apartat núm. 11, es basen en un recull de notícies de premsa d'actualitat, sobre la manifestació feta a Perpinyà per protestar per la partició de Catalunya, ja que al fer l'excursió el mes de novembre coincidia casualment amb la "Diada de la Catalunya del Nord".

Aquesta diada commemora l'aniversari del Tractat dels Pirineus que tingué lloc entre els representants de Felip IV de Castella i Lluís XIV de França el dia 7 de novembre de 1659 i que significà la mutilació de Catalunya amb l'adscripció legal i administrativa del Rosselló i la Cerdanya a França.

D'aquesta manera es donava material informatiu als alumnes per poder obrir un debat a classe sobre un tema d'actualitat periodística. També es completava amb uns

textos de l'historiador Miquel Batllori on explica la francesització forçosa de la zona i com "el Rosselló ja no era un "comtat" català, sinó una "província" francesa".(2)

VISITA D'UNA INDÚSTRIA A PERPINYÀ

A l'assignatura de Geografia de segon expliquem els sistemes de producció, la mecanització, el treball en cadena (taylorisme), etc. per la qual cosa vam pensar en visitar una fàbrica on poguessin observar aquests processos:

Al primer viatge vam visitar la "Chocolaterie Cantalou" i a la segona la confiteria "Lor" (3). En les dues hi ha visites guiades i una sala on es projecta un audiovisual explicatiu, de la indústria, dels diversos productes que fabriquen, i de les primeres matèries que utilitzen.

Fins aquí l'explicació d'aquest petit viatge, la qual he procurat que fos el màxim d'explicita possible a fi de facilitar la tasca als professors que vulguin fer-lo.

NOTES:

1.- Office Municipal du Tourisme de la Ville de Perpignan. Palais des Congres. Place Armand Lanoux- B.P. 215-66002 Perpignan Cédex. Tél. 68.34.13.13 - Télex 500500.

L'oficina de Turisme facilita la llista d'allotjaments estudiantils, i totes aquelles informacions complementàries que es precisin de Perpinyà.

Per informació d'altres localitats :

Maison du Tourisme du Roussillon. Quai de Lattre-de- Tassigny.66005 Perpignan Cédex. Tél.68.34.29.94/95. Télex 500776.

2.- BATLLORI, Miquel: Catalunya a l'època moderna. Recerques d'història cultural i religiosa. Edicions 62. Barcelona, 1971. pàgs. 338 - 348.

3.- Per concertar les visites a les indústries, dirigir-se a:

- "Chocolaterie Cantalou". Route de Thuir/66011 Perpignan. Tél.68.85.11.22.

- "Lor". 85, Rue Pascal-Marie Agasse. 66000 Perpignan.

L'Arqueologia industrial i la reforma educativa

Marta Gallart

0. INTRODUCCIA (1)

L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona per encàrrec del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya va organitzar durant el curs 87/88 unes reunions entre ensenyants implicats en els programes d'Arqueologia Industrial duts a terme als centres d'ensenyament secundari de Catalunya per tal de projectar l'experiència acumulada en aquests programes en el debat del Projecte de Reforma Educativa del *Ministerio de Educación y Ciencia*.

L'ICE de la UAB em va encomanar que coordinés les sessions del grup de treball (2), a partir de les quals vaig redactar un **DOCUMENT DE PROPOSTES** (3) -base d'aquesta comunicació- que va ser presentat i debatut en una trobada celebrada a Barcelona el 25 de maig de 1988 amb ensenyants i professionals d'altres àmbits interessats en l'aplicació de l'Arqueologia Industrial a l'ensenyament.

La nostra tasca perseguia dues finalitats bàsiques:

1a. Fer una petita aportació al Debat de la Reforma Educativa, partint de l'anàlisi de la situació actual de l'ensenyament secundari, exposant les experiències d'Arqueologia Industrial que s'han realitzat i, a partir d'elles, formular una sèrie de propostes concretes (curriculars, metodològiques, d'organització acadèmica, de formació del professorat) per tal que aquest sistema de treball pugui ser incorporat al disseny de l'ensenyament secundari.

2a. Servir com a punt de partida per a una discussió del tema amb més profunditat, per posar en contacte totes les experiències escolars que estiguin relacionades amb l'Arqueologia Industrial i per difondre aquesta metodologia de treball entre els ensenyants.

No es tractava, per tant, de teoritzar sobre l'Arqueologia Industrial, sinó posar de manifest la seva aplicació i utilitat a l'ensenyament.

1. L'ENSENYAMENT SECUNDARI COM A MARC DELS PROJECTES ESCOLARS D'ARQUEOLOGIA INDUSTRIAL

Sense pretendre fer una anàlisi global i en profunditat de la situació de l'ensenyament secundari, cal fer una especial incidència en aquelles deficiències de la Formació Professional i el Batxillerat que afecten als projectes escolars d'Arqueologia Industrial, començant per les més generals i tractant de donar una visió des del punt de vista dels alumnes, dels professors i de l'organització acadèmica.

Com a deficiències de tipus general senyalàvem l'aïllament respecte al seu entorn en què es troben la major part dels centres de secundària, la qual cosa comporta una manca d'utilitat per al món real i de verificació externa d'allò que s'ensenyava. A l'hora els mètodes de treball emprats responen a un sistema d'ensenyament magistral, on predomina la informació sobre la formació i la teoria sobre l'experimentació. La sectorialització per matèries dels programes oficials i la dicotomia entre els estudis anomenats de "Lletres", per una banda, i els "Científics i Tecnològics" per una altra, afavoreixen la desconexió i la manca d'elements motivadors per al treball, tant per part dels alumnes com dels mateixos docents.

Alguns dels problemes generals que afecten als alumnes de secundària són l'excessiu nombre d'assignatures, de professors, d'hores de classe al dia i, per tant, la manca de temps lliure al centre per dedicar-lo a d'altres activitats no estrictament acadèmiques. A tot això s'hi afegeix la falta de materials dissenyats especialment per facilitar-los-hi l'aprenentatge i la poca relació que troben entre la seva realitat externa i el que l'escola els ofereix. A la Formació Professional aquests problemes es veuen agreujats pel nivell, la desmotivació, la manca d'hàbits d'estudi i de treball i la procedència desigual d'uns alumnes que massa sovint no han superat l'etapa obligatòria de l'ensenyament.

Als professors de secundària no se'ls reconeix tot el que comporta realment la professió d'ensenyant, oficialment limitada només al domini d'una àrea de coneixement; són titulats universitaris en una matèria específica, no en la seva didàctica, ni en pedagogia, psicologia, ni en altres eines que facilitin la pràctica docent. Les escasses possibilitats reals de reciclatge, la ineficàcia de les institucions dedicades a la formació permanent del

professorat i la manca de contactes amb la Universitat provoquen un sentiment d'impotència davant els programes obsolets i allunyats dels interessos reals dels alumnes. Tantmateix, es duen a terme innovacions, això sí, "malgrat" el sistema educatiu, que no les reconeix i, a més, les refusa.

Capítol a part mereixen els problemes d'organització acadèmica: una estructura organitzativa que no propicia la interrelació de matèries, horaris i espais rígids i sobrecarregats, manca d'una infraestructura adequada, ratio elevada, un sistema que afavoreix la mediocritat i "castiga" la innovació, l'Administració es preocupa poc de fer una avaluació de resultats.

Aquesta breu descripció dels problemes, mancances i deficiències que presenta l'ensenyament secundari al nostre país, s'ha de complementar amb la constatació del fet que gran nombre d'ensenyants -malgrat les circumstàncies adverses- han endegat, fora de la lògica del sistema, una gran diversitat de projectes per paliar en la mesura possible alguns dels defectes estructurals de l'ensenyament. D'aquestes experiències en el camp de l'Arqueologia Industrial donarem una visió general a fi d'extraure'n algunes conseqüències que puguin ser generalitzables i adaptables a situacions diferents.

2. LES EXPERIÈNCIES ESCOLARS D'ARQUEOLOGIA INDUSTRIAL: El camí a la integració curricular

L'interés per l'inventari, estudi i conservació de les restes industrials del passat en el seu sentit més ampli va motivar la Convocatòria, des de l'any 1983 per part del Ministeri de Cultura, del concurs anomenat "*Campaña Nacional de Arqueología Científica e Industrial para Jóvenes*" i des de 1986 la Direcció General de Joventut de la Generalitat de Catalunya convoca així mateix als joves catalans a participar en aquest tipus de treballs.

La finalitat d'aquests programes, segons la Convocatòria "*Societat i Tècnica - 3er. concurs juvenil de recerca sobre l'home i els processos productius - 1988*", queda palesa en els següents punts:

"a) Oferir un tema concret per treballar en grup.

b) Realitzar un estudi global i interdisciplinari en el qual puguin intervenir, entre d'altres matèries, la història, el dibuix, la ciència, la tècnica, les ciències socials.

c) Investigar un tema específic, per la qual cosa s'haurà de buscar informació a les biblioteques, els arxius, la informació oral i dur a terme un treball de camp.

d) Fomentar la revalorització del patrimoni tècnic com a testimoni del sistema productiu."

Amb motiu d'aquestes campanyes a Catalunya es realitzen des de 1985 dins l'àmbit de l'ensenyament secundari diversos projectes experimentals que, a més de presentar totes les característiques pròpies d'una recerca d'Arqueologia Industrial, es plantegen des del punt de vista escolar amb una doble perspectiva:

- motivar als alumnes i convertir-los en part activa de la seva educació i de la recuperació del passat.

- realitzar un treball interdisciplinari on intervinguin diverses assignatures de les que actualment componen el currículum dels ensenyaments secundaris.

Les experiències dutes a terme a Catalunya responen a dues modalitats diferents en la pràctica, però similars en l'objectiu i que no són excloents entre elles, ja que en la major part dels casos, es donen simultàniament en un mateix centre i amb els mateixos professors.

Un primer grup d'experiències són les que donen com a resultat final la presentació d'un projecte al concurs "Campanya d'Arqueologia Industrial". En elles, un o varis grups d'alumnes voluntaris realitzen el treball fora de les hores lectives amb l'ajut dels professors.

Un segon bloc el constitueixen les experiències realitzades al marge de la Campanya, en un intent d'introduir canvis en el sistema de treball de les Ciències Socials i que s'han realitzat amb tots els alumnes d'un grup, dins les hores lectives.

Els programes esmentats, a priori catalogats dins d'un mètode de projectes, posseeixen una sèrie d'elements que els singularitzen i que els fan creditors de la categoria de **PROJECTES D'ARQUEOLOGIA INDUSTRIAL**:

- el seu camp d'aplicació el constitueix l'estudi sistemàtic d'una cultura material i les seves relacions amb el sistema productiu, la tècnica i la industrialització.
- pretenen construir la història utilitzant mètodes no tradicionals (cultura oral, arxius de fàbrica, edificis i objectes, etc.)

Un fet a ressenyar és que la quasi totalitat de les experiències parteixen de l'assignatura d'Història al BUP o la Formació Humanística a la FP. Aquest fet no ha d'ésser considerat com el model ideal, ja que l'essència mateixa dels projectes d'Arqueologia Industrial és la d'agrupar diverses àrees de coneixement entorn d'un nucli que motivi als alumnes a la investigació, al desenvolupament d'hàbits de comportament i de mètodes de treball i a interrelacionar els diferents "sabers". És per això que el seu eix vertebrador fonamental és la interdisciplinarietat, és a dir, la coordinació de continguts i de mètodes de treball per profunditzar en la formació integral dels alumnes i dels professors.

Partint d'aquests pressupòsits inicials, passem a relacionar breument alguns dels objectius que s'han perseguit amb la realització d'aquests projectes. El coneixement i la integració en el medi converteix als alumnes en protagonistes de la seva formació, augmenta el seu interès, possibilita la relació entre diferents disciplines, desenvolupa la idea de conservació d'objectes del passat i, quelcom de molt important, descobreixen la utilitat del què estudien.

Respecte als objectius de conducta cal destacar l'aprenentatge que fan els nois i noies dels diferents sistemes i tècniques del treball d'investigació i l'organització del treball en equip. A més, cada matèria o assignatura integrada en el projecte determina uns objectius específics a assolir pels alumnes, dins d'una concepció interdisciplinària.

Els treballs d'Arqueologia Industrial s'han enfocat de manera que es fes un estudi global; això ha permès d'ampliar el nombre de continguts, d'elements i de tècniques de treball apreses pels alumnes. Mai ha estat propòsit

exclou el centrar-se en uns instruments, més aviat aquests han sigut l'excusa per globalitzar l'estudi d'un medi.

Aquest estudi total permet i exigeix integrar dins dels projectes coneixements i tècniques de Geografia, Història, Art, Literatura, Llengües, Informàtica, Mecanografia, Tecnologies, Dibuix i Tècniques d'Expressió Gràfica, Física, Ciències, Sociologia, Economia, Fotografia, Vídeo, etc.; d'aquesta manera, les capacitats desenvolupades pels alumnes augmenten, ja que es veuen afavorides per molts factors: un major interès, una més gran varietat de tasques, un treball més actiu i a més bon ritme, els mètodes d'estudi clàssic (llegir, escriure, escoltar,...) es plasmen en una realització pròpia.

L'Arqueologia Industrial a l'ensenyament té una utilitat com a **BINA**, com a instrument de treball i la seva finalitat pràctica i el valor d'ús extern constitueixen un estímul que provoca que el currículum real d'aprenentatge estigui per sobre del que podríem anomenar "tradicional".

En la realització d'aquests tipus de projectes s'han hagut de superar amb voluntarisme per part de professors i alumnes una sèrie de problemes derivats fonamentalment del sistema educatiu actual -ja esmentats més amunt- de la manca d'una infraestructura adequada als centres i de la pròpia formació del professorat. Potser cal destacar aquí les dificultats metodològiques respecte a la investigació i el treball en equip.

Finalment, recollim les aportacions dels projectes realitzats, valorant els aspectes que es consideren més interessants de la feina feta des de tres punts de vista: els alumnes, els professors i el centre.

Per als alumnes, l'orgull de veure's capaços de fer un treball d'aquesta envergadura els fa augmentar l'estimació personal, els permet aprendre a treballar en grup i dur a terme un treball científic d'investigació, contactar amb nova gent, amb institucions socials; contrastar els coneixements de l'aula i la seva aplicació pràctica a un cas concret de la vida real; conèixer l'entorn i estimar-lo. No oblidem tampoc l'incentiu que suposa presentar el treball al concurs.

Els professors valoren com a molt important l'experiència en sí mateixa, amb tot el que comporta d'aprenentatge de nous conceptes, de treballar amb

un grup reduït d'alumnes entusiasmats i realitzar una petita recerca dins l'ensenyament mitjà. En definitiva, la satisfacció de comprovar com el treball passa a ser dels alumnes.

En general es senyala l'escassa incidència que sobre el centre tenen aquests tipus de projectes, fet que indica, probablement, que encara som lluny d'aconseguir una renovació en els mètodes realment profunda. Malgrat tot, la creació d'un grup de treball dinamitza la vida escolar, fa que alumnes i professors participin en treballs interdisciplinaris i, a més, la participació en el concurs pot donar publicitat a nivell cultural.

3. PROPOSTES EN EL MARC DE LA REFORMA EDUCATIVA

3.1. POSSIBILITATS I LIMITACIONS DEL PROJECTE DE REFORMA EDUCATIVA RESPECTE A AQUEST TIPUS D'EXPERIÈNCIES.

El Projecte de Reforma Educativa recull molts dels principis sobre els que ha d'assentar-se un nou model educatiu, analitzant les deficiències que pateix l'actual ensenyament secundari i esbossant algunes vies de solució. En concret assenyalava la necessitat d'una formació integral i integradora dels alumnes, uns criteris de qualitat inexcusables com a objectiu prioritari i l'empenta que han tenir els centres en el camp de la innovació curricular.

A més el Projecte de Reforma Educativa estructura les etapes que han de compondre els diferents nivells educatius. En el que a nosaltres afecta, l'educació secundària obligatòria i postobligatòria, trobem un marc d'actuació -si bé poc concret i definit- per als nostres projectes, perquè considerem que responen essencialment als objectius fixats pel Ministeri per a aquests nivells (capítols 10 i 12).

Intuïm que es pot intervenir en 3 nivells des de la nostra situació:

- A l'etapa obligatòria (12-16) donat el seu caràcter comprensiu i integrador.
- A l'etapa postobligatòria (16-18) amb una formació d'àrea que tingui un caràcter ampli i assumint la seva funció propedèutica i terminal.

- En la formació de professionals en oficis relacionats amb l'Arqueologia Industrial (E.T.P.).

3.2. PROPOSTES QUE HAURIA DE CONTEMPLAR LA REFORMA.

Les nostres propostes -en tant que professors en actiu involucrats en experiències- han de ser de tipus general i dirigides fonamentalment a l'Administració educativa, si bé s'han inclòs una sèrie de suggeriments a les institucions culturals corresponents perquè les Campanyes d'Arqueologia Industrial siguin més àmpliament conegudes i efectives.

La qüestió de fons que es planteja aquí és una nova manera d'ensenyar i un canvi de mentalitat cultural (paper de les Ciències Socials, 'usabilitat' dels estudis,...), per després utilitzar diferents recursos o pretextos que cada centre pugui dissenyar, atenent a la seva diversitat.

Hauria d'ésser l'Arqueologia Industrial una assignatura? Un crèdit optatiu en funció de la disponibilitat del centre i de la seva localització? S'ha d'institucionalitzar com a assignatura? Se l'ha de relegar al 30% de l'opcionalitat? Ha d'ésser una eina activa per a un programa d'Història de la Ciència i de la Tècnica? S'hauria d'introduir al programa de Ciències Socials una part dedicada a les pràctiques amb el mateix valor acadèmic que la part teòrica? En quines proporcions? En definitiva, té l'ARQUEOLOGIA INDUSTRIAL entitat per sí mateixa o és un instrument?

En quin nivell s'hauria d'incloure? A l'últim curs de l'etapa obligatòria? A tots els Batxillerats? Als Batxillerats Tècnics especialment per evitar que es convertissin en una FP-II com l'actual?

De tots aquests interrogants, en podem extraure almenys una certesa: s'ha de forçar la introducció als centres d'un nou sistema de treball basat en la interdisciplinarietat i la globalització i que utilitzi un mètode de projectes. A partir d'aquí, relativitzem les formes; l'Arqueologia Industrial pot ser una de les vies per a fer-ho, però és segur que n'hi ha d'altres.

En el marc d'actuació assenyalat a l'apartat anterior, proposem les següents intervencions concretes:

* A L'ETAPA OBLIGATÒRIA:

- Introducció d'un trimestre obligatori de treball interdisciplinari i de recerca bàsica (elemental) sobre el territori i la cultura material (utilitzant l'Arqueologia Industrial o qualsevol altre eina). Aquest treball hauria de comprendre un 30% de l'horari escolar del trimestre i agrupar un mínim del 30% de les assignatures del currículum.
- Obligatorietat d'incloure una part pràctica a l'àrea de les Ciències Socials que ocupi un 25% del temps i la meitat de les pràctiques realitzar-les fora de l'escola.
- Cada centre ha de garantir que s'introdueixin en les assignatures/àrees del cicle obligatori elements de cultura material, de valoració del territori i del patrimoni, és a dir, la cultura tecnològica de base, o el que vé a ser el mateix, les ciències del territori i medi-ambientals.

* A L'ETAPA POSTOBLIGATÒRIA:

- Institucionalitzar un Taller on es treballin i projectin les experiències interdisciplinàries realitzades a les practiques de Ciències Socials. Hauria de tenir una franja d'un dia o dia i mig durant els dos anys.
- Introducció d'un crèdit optatiu sobre Arqueologia Industrial en aquells centres que -prèvia presentació d'un pla de treball- desitgin fer una recerca del patrimoni local.

* A L'ENSENYAMENT TÈCNICO-PROFESSIONAL:

- Formació d'especialistes en oficis i professions relacionades amb el patrimoni industrial (restauració, confecció de maquetes, inventari, arxiu, etc.). Integració d'aquesta formació en projectes locals que aglutinin institucions (escoles, arxius, museus, associacions de joves,...).

Els OBJECTIUS bàsics a perseguir haurien d'ésser: la formació integral i polivalent de l'alumne/a en coneixements, capacitats i actituds i la construcció de la Història de la Ciència i de la Tècnica des de bases locals.

Els CONTINGUTS a impartir començarien per un coneixement de l'entorn més proper trencant l'esquema d'assignatures i amb un reconeixement i cabuda dins dels programes oficials.

S'han d'introduir MÈTODES d'aprenentatge basats en el desenvolupament de capacitats i en la resolució de problemes, integrant teoria i pràctica, utilitzant tècniques d'investigació i fomentant hàbits de treball en equip, practicant l'autoavaluació com a element formatiu i aconseguint la utilitat externa i el reconeixement extra-escolar del treball (p.e. fons de documentació del patrimoni català).

En quant a l'ORGANITZACIÓ ACADÈMICA:

- Els Horaris dels centres han de ser més racionals i flexibles.
- = Concentració de mòduls amb la integració de diferents professors i assignatures per possibilitar una feina eficaç, per sortir del centre amb els alumnes.
- = Que es computi com a horari lectiu el treball fora de l'aula (arxiu, biblioteques, camp).
- = Que els alumnes disposin de temps lliure dins el centre.
- = Possibilitat de coordinar-se els diferents professors.
- Tractament de tutor tècnic per al professor coordinador del projecte amb reducció horària i justificació de la tasca realitzada a la fi del curs escolar. La tutoria tècnica hauria d'ésser veritablement per afavorir en totes les seves dimensions la relació entre l'Escola i el Medi, no únicament en el què fa referència al sistema productiu, sinó també als aspectes culturals.
- = Aquesta consideració als professors/es dedicats a tasques concretes s'hauria de generalitzar si no es vol que quedin en paper mullat totes les funcions que el Projecte de Reforma de l'Ensenyament senyala que han de complir els centres i, per tant, els professors a ells adscrits.
- Distribució més racional i equitativa dels Espais:
- = Dotació material i mobiliària per facilitar reunions i treball de documentació, dibuix, redacció, composició, etc.
- = Possibilitat -potenciada des de l'Administració i gestionada a través del Centre- d'utilització esporàdica i permanent d'espais externs als escolars.

- Ratio. Qualsevol treball actiu requereix un número d'alumnes limitat, que, de tota manera, caldria subdividir en grups. Necessitat d'adequació als diferents ritmes d'aprenentatge.

- Recursos:

= Buscar sistemes de financiació dins i fora dels centres per dur a terme els projectes.

= Pressupostos per a material didàctic.

= Dotació de biblioteques escolars, laboratoris, tallers.

- Buscar la relació del Centre amb les institucions locals, culturals, ... per utilitzar els recursos humans i materials externs. Possibilitat de presència a l'escola de tècnics no professionals de l'ensenyament.

- Existència d'un Servei d'Inspecció que mostri sensibilitat; que permeti, motivi i difongui entre els ensenyants la innovació.

La FORMACIÓ DEL PROFESSORAT ha de potenciar en els professors les capacitats que volem inculcar als alumnes per aconseguir el nou model de professor-orientador/facilitador.

- Les institucions dedicades a la formació del professorat haurien de jugar un triple paper:

= proporcionar uns bons coneixements de base per a tots els professors per tal de facilitar la interdisciplinarietat real. Aquest reciclatge hauria d'estar dirigit a tres objectius fonamentals: continguts, metodologia i psicopedagogia.

= actuar com a suport i vehicle de difusió de la innovació que ja realitzen els ensenyants, utilitzant tots els recursos humans disponibles i partint de les experiències realitzades. No sembla convenient l'existència massiva de professionals de la formació permanent que no estiguin en actiu a la pràctica docent.

= resoldre problemes concrets que es plantegen dins les experiències renovadores. A títol d'exemple, per als projectes escolars d'Arqueologia Industrial faria falta un curs des de centres "focals", impartit per professors/es adients, amb uns mòduls de 10-12 hores, que proporcionessin coneixements teòrics i pràctics (fons de documentació, bibliografia, treballs suggeridors, ...), concretats a un àrea geogràfica determinada.

- Posar a l'abast dels ensenyants els mitjans d'informació adients.

- Creació d'un fons de documentació i de centres de recursos amb una dotació que respongui a les necessitats reals.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ARACIL, F., La investigación en Arqueología Industrial, Ponència I Jornades sobre la Protecció i Revalorització del Patrimoni Industrial, pp.17-24, Bilbao 1982.

RIERA, S., La Arqueología Industrial: su papel en la enseñanza de la técnica y la historia, Ponència I Jornades Protecció i Revalorització del Patrimoni Industrial, pp.497-512, Bilbao 1982.

CASANELLAS, E., L'Arqueologia Industrial i el Poble Nou, *Flecs d'Història Local*, nº 14, pp.214-215, a L'AVENÇ, nº 114, abril 1988.

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPÉENNES, Pour une pédagogie de la transition - Le défi lancé aux programmes, Europe Sociale, Supplément: *Education, Formation professionnelle et politique de la jeunesse*, p.5.

GONZALEZ/GUIMERA/QUINQUER, Las Ciencias Sociales en Cuadernos de Pedagogía i La Interdisciplinariedad se ha puesto de moda, del recull d'articles de Cuadernos de Pedagogía *Enseñar historia, geografía y arte*, pp.17-20 i 40-48, Ed. Laia, Barcelona, 1987.

PLANAS, J., La izquierda europea y la reforma de la enseñanza media, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 127-128, julio-agosto 1985.

HERNANDO, A., Los interrogantes de la reforma educativa, IIIa. Trobada de Seminaris d'Història, Geografia i Formació Humanística d'Ensenyament Secundari, pp. 5-12, ICE-UAB, Barcelona, 1987.

MUNOZ, E. I ALTRES, Les experiències de transició catalanes i la reforma educativa, Ponència a les Jornades "Transició de l'escola a la vida activa i reforma educativa", ICE-UAB, Barcelona, maig 1988.

GALLEGO, J.F., Las Ciencias Sociales en la reforma de las enseñanzas medias del M.E.C. Visión desde un centro experimental de F.P., IIIa. Trobada de Seminaris d'Història, Geografia i Formació Humanística d'Ensenyament Secundari, pp. 13-30, ICE-UAB, Barcelona, 1987.

(1) Aquesta comunicació va ser presentada a les I JORNADES D'ARQUEOLOGIA INDUSTRIAL DE CATALUNYA, celebrades a L'Hospitalet de Llobregat del 23 al 26 de novembre de 1988.

(2) El grup de treball el formaven les següents persones; Mercè Borràs Roca, Angel Calvo Calvo, Josep Camps Roca, Ma. del Agua Cortés Elia, Ma. Rosa Ferrer Dalgà, Xavier Pardo de Campos, Montserrat Pedrola Gasa, Núria Roig Garriga i Pedro Latorre, coordinats per Marta Gallart Anguera. En la Trobada vam comptar, a més, amb la inestimabl. col.laboració de Carlos F. Caicoya (Director de les *Campañas de Arqueología Industrial* de 1984 a 1986) i d'Eusebi Casanelles Rahola (Director del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya).

(3) "L'ARQUEOLOGIA INDUSTRIAL I LA REFORMA EDUCATIVA", ICE-UAB/Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya, Barcelona, abril 1989,.

Barcelona 92. Uns Jocs per aprendre

Grup Didespai

1.- LA METODOLOGIA DEL TREBALL.

Pretenem amb aquest treball aproximar l'estudiant de Catalunya, i en especial el de Barcelona, a l'anàlisi d'una realitat quotidiana de cabdal importància de cara al futur de la ciutat, fent-la entrar a l'escola o a l'institut, mitjançant una metodologia en la qual és el propi alumne qui té un pes fonamental en el seu aprenentatge i formació.

Tracta de ser, en primer lloc, un ensenyament actiu, participatiu, indagatori i lúdic, en el qual l'estudiant és el centre del procés. És l'alumne individualment i el grup-classe com a col·lectiu el que ha d'arribar a unes conclusions sobre cadascun dels aspectes tractats a classe. El paper del professor és el de promoure l'activitat dels alumnes, "provocar" la seva reflexió, plantejar-li dubtes i dinamitzar el seu treball.

Els materials que s'utilitzen en els processos d'aprenentatge són diversificats (catorze tipus de recursos) i fàcilment assequibles per qualsevol economia escolar. Tenen una triple finalitat: evitar la monotonia en l'aprenentatge, ensenyar diferents habilitats de treball i posar en pràctica i afavorir uns valors i actituds propis de la societat democràtica en la qual vivim.

Pensem, encara que no necessàriament sigui el més important, que l'alumne aconsegueix un nivell de coneixements de tipus geogràfic entorn del tema objecte d'estudi. I diem que no és necessàriament el més important perquè creiem que el fonamental és que aquells es converteixin en una base elemental però sòlida per a una posterior reflexió. La motivació i l'interès que esperem despertar en els alumnes, juntament amb l'atractiu propi del tema olímpic, seran els que faran augmentar el seu interès i el desig pels temes geogràfics objecte del present treball.

El desenvolupament d'unes habilitats geogràfiques és un objectiu fonamental. La geografia ofereix un bagatge important de mitjans per contribuir a la formació dels estudiants. Essent com és la ciència de l'espai, sembla lògic que el mapa i el plànol siguin eines imprescindibles. Per això aprendre a "llegir" un

mapa o un plànol i a interpretar-los és una tasca fonamental. Però també les estadístiques, les gràfiques, els organigrames, el dibuix, l'organització de la informació, etc., formaran part d'aquest conjunt d'eines que l'alumne haurà d'utilitzar per treballar i accedir als coneixements.

Finalment, i pot ser des del punt de vista de la seva transcendència educativa el més important, pretenem que els estudiants prenguin consciència individual i col·lectiva de la impotència dels fets que estudiaran i que poden afectar d'una manera fonamental la seva ciutat o a la capital de Catalunya. Com a ciència social, la geografia planteja tot un seguit de qüestions referents al coneixement del món en què vivim. Fer-ho, de manera que els nostres alumnes ho vegin en el context de la vida quotidiana i no pas com quelcom deslligat de la realitat, creiem que és un fet important. Però encara pensem que hem d'anar més lluny, intentant que descobreixin que hi ha en tot fenomen social diverses alternatives i opcions entre les quals puguin reflexionar i triar, no sols com a estudiants sinó com a ciutadans responsables.

2.- L'ORIGEN DEL TREBALL I ELS SEUS OBJECTIUS

Va ésser a partir de les reflexions sobre els avantatges i inconvenients del tema de geografia urbana que expliquem als nostres alumnes, que va sorgir la possibilitat d'utilitzar, en el nostre treball d'aproximar l'estudi del medi urbà als estudiants, la concessió a Barcelona de la celebració dels Jocs Olímpics de 1.992, donat l'impacte que aquest fet sembla que provocarà, fonamentalment en una certa redefinició de molts aspectes i espais de la pròpia ciutat.

Per això un esdeveniment extraordinari com els Jocs Olímpics de 1.992, pot ajudar a fer entendre d'una manera més palpable aquesta dinàmica urbana. Les actuacions que els Jocs Olímpics desencadenaran sobre la ciutat faran veure amb més claredat tot un seguit d'accions i/o reaccions dels processos d'interrelació, que de forma permanent, es donen en el si del medi urbà. Donat que aquests són molt més ràpids, evidents i sobretot viscuts pels estudiants, sembla lògic pensar que seran més intel·ligibles pels nostres alumnes.

Aquest punt de partida que pretenia ésser solament una exemplificació i explicació d'alguns aspectes del tema de geografia urbana, s'ha convertit en un centre d'interès que per si sol pot tenir entitat pròpia. El treball que hem fet és el resultat de les reflexions anteriors i esperem respongui als objectius bàsics que ens hem proposat: que els estudiants coneguin millor la seva ciutat; que aquest coneixement contribueixi a la seva formació intel·lectual i, al mateix temps, ajudi a formar ciutadans capaços d'entendre la seva ciutat i prendre actituds fonamentades sobre els problemes que els afecten.

No és necessari seguir tots els passos que proposem en el nostre treball per poder arribar al final de cada procés. Perquè com ja hem assenyalat, i segons ha estat sempre el mètode de treball del grup, hi ha un fil conductor de tot el tema a partir del qual es fan diferents propostes que cada professor, segons les seves necessitats, el temps de què disposi i el tipus de grup-classe al qual es dirigeixi, farà servir alternativament o no.

3.- L'ORGANIGRAMA DE TREBALL

Donat que l'anàlisi de l'impacte previst dels Jocs Olímpics en el teixit urbà de Barcelona és un tema absolutament viu i en ple moviment, hem optat per plantejar l'organigrama de treball a partir del projecte inicial com a punt de partida "estable" per una anàlisi que tingui unes bases més o menys sòlides. De totes maneres, i el material complementari que incloem n'és un bon exemple, el professor ha d'introduir en el moment que consideri més adequat la referència a l'actualitat concreta del desenvolupament del projecte que la realitat quotidiana anirà oferint, bé siguin canvis del projecte inicial, bé siguin problemes nous que aniran sorgint, etc.

Mitjançant una enquesta inicial varem veure que el coneixement que sobre el fet olímpic i sobre la nominació de Barcelona tenien els nostres alumnes era incomplet i dispers.

Varem tractar, doncs, d'organitzar el treball a partir d'un organigrama (veure figura 1) que compregués totes les idees que pensàvem seria interessant exposar per entendre el fet general de la dinàmica urbana.

Alguns dels punts de l'organigrama, com ara l'explicació dels aspectes estructurals o econòmics, van semblar prou clars des d'el principi. Però conforme s'anava treballant, apareixien nous temes que d'alguna manera també havien d'ésser recollits.

Es per això que l'organigrama comença, a l'esquerra, amb tres punts previs: una breu història dels Jocs Olímpics, els diferents intents de Barcelona per aconseguir-los i la dinàmica general originada per les Olimpíades.

El centre de l'organigrama està ocupat pels cinc grans grups d'aspectes en què hem dividit l'estudi del tema. En cadascun dels grups s'inclouen els principals punts que hem tractat. Aquests cinc aspectes són: els estructurals, els econòmics, els esportius, els socioculturals i els polítics. Tots ells estan considerats, com assenjala l'organigrama, des de la òptica del projecte de Barcelona '92 amb la finalitat de veure les repercussions que cadascun i en conjunt tindran.

La dreta de l'organigrama ens mostra els mitjans que utilitzem per aconseguir els nostres objectius. El treball de l'alumne en diferents camps (enquestes, documents, mapes i plànols, gràfiques, organigrames, visites, reportatges o debats)

li permetrà arribar a extreure conclusions parcials i globals de tot el procés.

4.- L'ESTRUCTURACIO DEL TREBALL

D'acord amb l'organigrama, el treball s'ha estructurat en cinc parts:

La primera (aproximació al fet olímpic) pretén ésser un element introductor i motivador: un còmic, un eix cronològic, i un organigrama, explicatius de la història dels jocs, els intents de Barcelona i la dinàmica general del fet olímpic, constitueixen els tres primers capítols.

La segona part és la dedicada a fer l'anàlisi del projecte olímpic de Barcelona 92 i està dividit en cinc capítols (del quatre al vuit, ambdós inclosivament) que corresponen als aspectes estructurals, econòmics, esportius, socio-culturals i polítics. Cadascun d'aquests capítols utilitzen diferents estratègies o tipus de materials amb els quals es pretenen assolir objectius diversos.

La tercera part (contacte amb la realitat) consta d'un sol capítol, el novè, dedicat a explicar una visita, una enquesta i a fer un reportatge gràfic (fotografies, diapositives, video) amb la finalitat de constatar a la realitat els projectes analitzats als anteriors capítols.

Una quarta part, també d'un capítol (el deu), pretén, a partir del plantejament d'un debat, establir unes conclusions generals, valoratives del procés estudiat i la realitat viscuda.

Finalment, la cinquena part (projecció del treball realitzat), suggereix la possibilitat d'exposar el treball i donar a conèixer el tema dels Jocs Olímpics a Barcelona als companys de l'escola, el centre de Batxillerat o el de Formació Professional.

Per últim hi ha una relació de la bibliografia emprada amb alguns comentaris sobre els aspectes més interessants per als alumnes.

5.- ESTRUCTURACIO DELS CAPÍTOLS

Cada capítol està estructurat en sis punts. Són els següents:

1. Presentació.
2. Objectius generals.
3. Materials.
4. Procés de treball.
5. Conclusions.
6. Material complementari.

A la presentació s'introdueixen els principals elements de cada capítol tot resumint els seus principals punts.

Seguidament es plantegen els objectius generals a assolir en cada capítol.

Els materials estan estructurats en tres parts:

3.1.- Material de l'alumne, en què es presenta la relació ordenada de tots els documents que es poden utilitzar al llarg del treball.

3.2.- Material resolt per al professor, en què es faciliten les solucions dels documents dels alumnes.

3.3.- Material específic per al professor, en què es proporcionen materials que serveixen per explicar qüestions que amplien els temes tractats i al mateix temps faciliten al professor poder seguir, de forma esquemàtica tot el procés a seguir amb els alumnes en cada capítol.

El quart punt és el procés de treball. Es desenvolupa en dues parts clarament marcades tipogràficament. A l'esquerra de la pàgina hi ha sempre les explicacions del fil conductor del tema a més de la dinàmica de la classe. Com i quins són els documents a utilitzar, les explicacions sobre cadascun d'aquests documents i els nivells de dificultat que es poden utilitzar, així com les referències a les solucions que es proposen, s'inclouen en aquesta part.

Correlativament, a la dreta de la pàgina, assenyalem els objectius específics a assolir amb els documents que es proposen.

Es a partir de l'explicació del procés que el professor podrà triar tots o part dels materials en funció de les seves necessitats o condicionants que li plantejen els alumnes.

En acabar aquest punt es proposarà arribar a unes conclusions. Es pretén d'una banda fer una síntesi o recapitulació del treball realitzat, però també unes valoracions dels aspectes tractats. Aquesta part ens mostrarà el grau d'assimilació al qual els nostres alumnes han arribat.

Hi ha, finalment, en alguns capítols, un sisè punt: el material complementari. Especialment en la segona part, on s'explica el conjunt del projecte olímpic, hem desenvolupat aquest punt. Des de la publicació del projecte, però especialment a partir de la nominació de Barcelona i sobre tot en els últims mesos, hi ha hagut canvis en els projectes inicials, o noves aportacions, entrebancs, discussions, etc. Aquests materials volen recollir a grans trets, en cadascun dels capítols, els aspectes que han canviat del projecte inicial. S'ha procurat fer-ho a partir de noves publicacions sobre els temes i de les notícies dels diaris. Aquest és doncs un capítol obert en el qual sempre es poden anar afegint noves aportacions.

BARCELONA '92:
UNS JOCS PER APRENDRE

Grup DIDESPAI

INTRODUCCIO

PRIMERA PART: APROXIMACIO AL FET OLIMPIC

Capítol 1.- Història dels Jocs Olímpics

- Anàlisi del passat històric dels Jocs Olímpics
- Restauració dels Jocs i evolució contemporània

Capítol 2.- La candidatura de Barcelona

- Els diferents intents
- Les raons de l'èxit final

Capítol 3.- Dinàmica generada pels Jocs Olímpics Contemporanis

- Interacció entre els aspectes estructurals, econòmics, esportius, socioculturals i polítics del fet olímpic.

SEGONA PART: ANALISI DEL PROJECTE OLIMPIC BARCELONA '92

Capítol 4.- Aspectes estructurals

- Models urbanístics de ciutats olímpiques
- Anàlisi de les quatre àrees olímpiques
- Anàlisi estructural d'altres àrees urbanes i metropolitanes.
- Les actuacions a la xarxa viària i els transports
- El repte de les comunicacions
- Incidència en el medi ambient
- Procés d'integració dels aspectes estructurals

Capítol 5.- Aspectes econòmics

- Dinàmica econòmica generada pels Jocs Olímpics
- Quantificació dels pressupostos de Barcelona '92
- Quantificació dels ingressos-despeses dels darrers quatre Jocs Olímpics.

Capítol 6.- Aspectes esportius

- Coneixement dels esports olímpics.
- Ubicació dels esports olímpics a Barcelona'92
- Repercussions històriques de l'esport sobre l'urbanisme barceloní.
- Els límits de l'esforç esportiu
- Condicionants de la pràctica esportiva

Capítol 7.- Aspectes socio-culturals

- Algunes valoracions socials de l'esport
- Les relacions esport-cultura i el projecte cultural de Barcelona'92.

Capítol 8.- Aspectes polítics

- Els condicionaments polítics al llarg de la història olímpica.
- Els problemes a Seul'88
- Algunes qüestions sobre Barcelona'92

TERCERA PART: CONTACTE AMB LA REALITAT

Capítol 9.- Relació teoria-pràctica o constatació de la teoria

- Elaboració d'una enquesta
- Visita dels espais més significatius
- Captació gràfica de la realitat

QUARTA PART: LES VALORACIONS

Capítol 10.- Plantejament d'un debat

- Concienciació individual i col·lectiva d'un esdeveniment de la magnitud de Barcelona'92
- Les referències de les Exposicions Universals de 1888 i 1929 a Barcelona.

CINQUENA PART: PROJECCIÓ DEL TREBALL REALITZAT

Capítol 11.- Elaboració d'un mural

- Amb els materials utilitzats fins ara, treball de síntesi i exposició a la resta de components de la comunitat escolar.

Jocs de simulació històrica sobre la II República

M^a Isabel Manau

Es tracta d'un joc concebut com a instrument per tal de poder estudiar aquest període d'una manera activa. Com a instrument didàctic és, per tant, un mitjà, no una finalitat.

Vaig dissenyar-lo el curs passat i el vaig passar als alumnes de Tercer amb resultats prou satisfactoris, però aquest curs dispo- so del material editat en forma de petit llibret i no ciclostils pel que tinc previst utilitzar-lo a final de curs. En la comunicació m'extendré més en la Valoració dels resultats obtinguts.

Consisteix en una Simulació de papers fent que els participants es plantegin els successos i decisions més importants del període històric objecte d'estudi (1931-1936). Els alumnes s'agrupen en equip i cadascun adopta el paper d'un dels partits o organitzacions sindi- cals més representatius del moment. Durant les diferents fases cal prendre decisions, fer declaracions de principis, etc., tal com si es tractés de veritables polítics d'aquell partit o d'aquell sindi- cat que representen.

Les activitats a realitzar estan dividides en 5 fases:

- 1^a. Fase Preliminar o d'introducció al joc i de distribució de papers: Els alumnes s'han d'introduir en la mecànica del joc. Formen grups i trien el partit polític o l'organització sin- dical que volen representar. Així es crea la necessitat de situar-se en el context polític i de recerca d'informació.
- 2^a. Fase I: Bienni Reformador o República d'Esquerres (1931-33)
Una vegada caracteritzat el grup que representen, trien en una taula de principis programàtics les possibles solucions als problemes bàsics de la II República, corresponents a allò que hipotèticament hauria triat el partit/sindicat que representen. Cada grup ha d'elaborar un discurs argumentant la selecció de principis feta.

3ª. Fase II: Bienni Negre o República de Dretes (1933-36)

En aquesta fase es tracta de formar aliances amb els grups d'ideologia més propera (Simulació del moment històric de la formació del Front Popular i del Front Nacional).

4ª. Fase III: Govern del Front Popular (Febrer-Juliol 1936)

Plantejament hipotètic de l'actitud que va prendre cada organització davant la insurrecció militar del 36 que desembocaria en la Guerra Civil.

5ª. Fase Complementària: Els Fets del 34 a Catalunya

Cada fase consta Primer, d'una informació mínima inicial sobre els fets històrics bàsics, presentada en forma de ratalls de premsa. Segon, els principis bàsics a seleccionar o les accions a realitzar (amb un registre esquemàtic o graella síntesi). Tercer, una Síntesi històrica per contrastar les propostes dels alumnes amb el que succeí en realitat i poder establir, fins i tot, paral·lelismes amb altres Estats europeus, i Quart, un qüestionari de respostes alternatives per comprovar alguns dels coneixements adquirits i facilitar l'avaluació individual.

El joc s'ha enfocat de manera inductiva i proporcionant tots els elements necessaris per poder realitzar les diferents activitats i avaluar-ne els resultats. No està previst que hi hagi guanyadors i perdedors ni tampoc no hi intervé l'atzar. Es tracta d'un exercici de raonament, on el més important és que els participants, tots, assumeixin el paper que els ha tocar representar, tot sabent justificar les seves opinions.

Per garantir el paper actiu de tots els alumnes cal que qualsevol fase s'iniciï individualment, després les opcions individuals es discuteixen en petit grup fins arribar a un acord que és exposat per un portaveu al conjunt del gran grup que, després d'haver llegit la Síntesi Històrica, comenta i contrasta els resultats.

Les opinions i decisions resultants de cada fase les recull cada membre individualment en un registre esquemàtic que, a la vegada pot utilitzar-se com a registre d'avaluació junt amb els qüestionaris que hi ha al final de cada fase.

Finalment, cal incloure --com a informació per al Professor-- una Bibliografia sobre el tema i sobretot una llista de Recursos Audiovisuels per documentar al màxim possible el període, i un Glossari de consulta per als Alumnes.

El diàleg intercultural en l'ensenyament

Josep M. Navarro

Associació per al Diàleg de les Cultures

Un dels principals objectius de la nostra feina des de l'Associació ha estat atacar alguns elements del nucli bàsic del pensament i de l'ideologia—i de valors occidentals, sobre els que es fonamenta la construcció d'un model de societat que intervé de diferents formes en tots els aspectes de la vida de la nostra societat i també en la d'altres societats. Per a nosaltres sempre ha estat molt clar que un dels entrebancs bàsics per fer evolucionar de forma alliberadora la nostra cultura i societats, ha estat i és la concepció, esdevinguda per a occident, paradigmàtica que planteja l'existència d'un sol MODEL, ÚNIC i UNIVERSAL de civilització, i d'un seguit de VALORS, ÚNICS i UNIVERSALS, fonaments aquests d'aquest únic model. Això ho definim amb un concepte: ETNOCENTRISME o bé EUROCENTRISME.

Intentar "transformar" ens ha obligat, primer de tot, a "dissenyar" allò que volíem. Des de sempre s'ha fet disseny social; per posar un exemple, quan Marx elaborà les seves tesis al voltant del Capital i les seves altres obres per tothom conegudes, el que estava fent era dissenyar la societat que ell pensava era la més justa i coherent amb els seus valors: la societat del comunisme, de l'abundància i limitada de mercaderies, equitativament distribuïdes. Quan un pensador aimara-quètxua com Ramiro Reynaga escriu la seva obra històrica sobre la resistència dels pobles indis contra la invasió espanyola i europea: TAWANTINSUYU, i reivindica l'organització cultural, política i econòmica dels Inques, anomenada Tawatinsuyu, el que està fent és referir-se a un model històric, segurament idealitzat, però que implica un model de societat fonamentada en uns valors autòctons de la seva cultura aimara-quètxua, que li permeten expressar i contribuir a construir-disenyar què és el que volien les poblacions andines en un futur no molt llunyà.

L'enunciat de la present convocatòria d'aquestes IV Trobades de Seminaris de Geografia i Història, expressa força aquest desig de contribuir a dissenyar aquesta societat que volem per al futur, i així ho entenem nosaltres. Per tant es tractaria de vehicular, a partir de l'ensenyament i dels nous continguts que aconseguim establir i incorporar, aquest disseny i apropament a nous models de societat. La nostra modesta aportació, com associació, tractaria d'emfasitzar la importància dels valors i la concreció d'aquests (cosa que altres anys, en les altres trobades, ja hem anat fent) al voltant del que podríem anomenar nous moviments socials: ecologisme, pacifisme-antimilitarisme i femanisme, als quals nosaltres voldríem afegir aquells valors que se'n deriven d'una comprensió més profunda i fruit d'un veritable diàleg amb la diversitat cultural: el pluralisme i la tolerància.

El primer entés com la pràctica que s'esforça per comprendre i aprofundir en la diversitat cultural, que relativitza, i que s'adona de la contingència i limitacions pròpies i dels altres

quan dues civilitzacions volen dialogar i comprendre's en la seva totalitat. El segon entés com un aprenentatge continuu i sense límits que sap desenvolupar un esperit crític capaç de sistematitzar qualsevol valoració, però que sap dialogar i anar més enllà d'allò que és més parent i superficial; que sap incorporar les aportacions dels "altres", transvalorant-les, i que no es "pensa" a si mateix com producte acabat i model universal de pobles i societats, sinó que creu en el diàleg intercultural com ma fase primera i necessària del canvi i del dinamisme societal, important aquest per combatre el totalitarisme.

Si tenim molt clar col·lectivament, que el que estem endegant és un procés de llarga temporalitat (més d'acord amb les perspectives i concepcions pròpies del pensament xinés i maia) orientat a dissenyar un futur possible, a partir d'un lent però consistent, sistematitzat i inexorable camí fonamentat en una concepció clara de "revolució cultural", i pedagogisme "holista" -del qual tenim una llarga i important tradició i experiència amb les escoles racionalistes d'en Ferrer i Guàrdia, i la tradició ateneïsta-, penso que l'èxit del nostre propòsit està assegurat de bon principi.

El futur de les perifèries urbanes: una iniciativa ciutadana en un institut de barri

Joan Roca

Del 10 al 13 de maig de 1989 se celebraren a l'Institut de Batxillerat "Barri Besòs" de Barcelona les Jornades de Reflexió i la Mostra d'Art sobre "EL FUTUR DE LES PERIFERIES URBANES". La Trobada, preparada per un grup de batxillers, es plantejava per abordar en un debat obert a tots els ciutadans i des de múltiples perspectives la canviant caracterització dels suburbis i del seu paper dins la ciutat. En aquest article mirarem de presentar el projecte tant des del punt de vista pedagògic com ciutadà i també les condicions necessàries per endegar-lo i la manera com es féu realitat. El sisè punt l'ha preparat la coordinadora de la Mostra d'Art, mentre que a l'últim set estudiants de tercer de BUP membres de la comissió organitzadora exposen el seu punt de vista.

1. UN REPTE: PENSAR LA CIUTAT DES DEL SUBURBI

Avui la metròpolis barcelonina es remodela al ritme dels canvis tecnològics i socials propis del moment i de l'efervescència dels projectes urbans i de l'especulació immobiliària generats per les olimpíades. Són temps d'una política de prestigi abocada a l'exterior i d'atenció més aviat escassa a les desigualtats socials internes de l'urbs. Si molts ciutadans s'enlairen en l'ona dels bons negocis i'es deleixen per ostentar els signes de llur riquesa, molts d'altres, famílies de tradició obrera del cinturó industrial o bé vells i immigrants del cor de la ciutat, malden per no quedar fora dels camins del creixement econòmic i per no resultar afectats per operacions urbanístiques que els puguin arraconar cap a noves àrees marginals. Mentrestant, l'opinió ciutadana travessa el desert de la desideologització sota d'una administració pública que tendeix a burocratitzar els més variats aspectes de la vida.

Els barris del Besòs, en la punta nord-oriental de la capital de Catalunya, són la zona de més baix nivell de renda del districte de Sant Martí. El seu nucli originari data de finals dels anys 50, quan van començar a construir-se segons els cànons de l'urbanisme racionalista de baix pressupost, i després han anat creixent i han experimentat una relativa diversificació social. El conjunt és un cas exemplar d'espai urbà perifèric i el seu futur, condicionat per l'envelliment dels edificis, la

¹ L'autora del sisè apartat és MAGDA MESEGUER i els del setè són MARC BOU, DIEGO GONZALEZ, LUIS MAGAZ, JOAN MARIN, PILAR NIALDEA, FRANCESC X. NAVARRO i CARLES RODRIGALVAREZ.

reordenació de la façana marítima de Barcelona i la previsió d'una "àrea de nova centralitat", presenta un cúmul d'incerteses sols abordables des d'un punt de vista metropolità global.

Aquestes premisses donen sentit a plantejar el futur de la perifèria des de la pròpia perifèria, i per això el que en un principi s'havia pensat com un encontre escolar es va reformular en una trobada més àmplia on confluïssin l'anàlisi científica, el debat polític i les apreciacions artístiques sobre el tema; l'annex 1 conté el propòsit elaborat per la comissió organitzadora en endegar la idea, pel novembre de 1988.

Però el projecte també ha de mirar-se des del seu vessant educatiu: vint alumnes de tercer de batxillerat que, amb una ex-alumna i un professor, combinen en un sol projecte formació personal i iniciativa ciutadana.

2. UN PROGRAMA DOCENT "ARTESANAL"

Després d'uns temps en què ha estat molt generalitzada la passió didàctica pel "com" ensenyar, les mutacions socials en curs obliguen a posar sobre la taula amb tota la seva força els interrogants sobre què s'ensenyava, a qui s'ensenyava i on porta allò que s'ensenyava.

Malgrat l'actual diversitat de canals en la transmissió d'idees, l'ensenyament segueix essent un element important en la reproducció del sistema socio-econòmic. Un sistema que ha escapat les ales al professorat, convertit en funcionari numerat i mal remunerat dins de l'escola pública i sotmès a l'ull vigilant del director i a les estipulacions d'un dur conveni en el cas de la privada. Un sistema que espera una guarderia tutelada i una instrucció en càpsules de 50 minuts per a les masses d'adolescents irresponsabilitzats per una estructura familiar poc amiga d'atorgar responsabilitats i desorientats davant d'un futur personal incert. És comprensible en aquestes circumstàncies que el son letàrgic s'empari dels professors i, fet molt més greu, que l'escola ajudi a convertir els alumnes en ciutadans resignats o, si van maldades, en marginals.

Sols ens queda marfondre'ns curs rera curs en una tèbia quotidianitat en espera de les vacances o bé no resignar-nos i començar a pensar en alguna utopia, sabent que sols hi podem perdre hores de feina i que treballar en una línia pròpia no entra en contradicció amb la lluita per unes condicions laborals més dignes i una retribució menys escarransida.

No és que el projecte que aquí desgranarem aporti res de nou. Però ha estat una experiència viva que ens ha guarit si més no temporalment de la monotonia del món escolar.

Si s'accepta que "ésser sensible", "saber raonar" i "ésser responsable i solidari" és tan important com adquirir coneixements concrets, s'admetrà que la qüestió decisiva per al professor és despertar en l'alumne la curiositat que porta a ésser sensible, entrenar-lo en les eines que permeten l'autoaprenentatge i oferir-li camins per trobar la seva personal valoració dels fets de la vida. Això obliga no sols a una pedagogia activa, sinó a acceptar que el bon professor és aquell que tendeix a convertir-se en innecessari com a professor, per bé que no com a home amb coneixement amb una visió del món més

elaborada que la dels alumnes, ni que sigui per la diferència d'edat.

He seguit durant tres cursos els estudiants que enguany acaben el batxillerat a l'I.B. "Barri Besòs" i en aquest temps he intentat despertar-los l'interès per conèixer el món, entrenant-los en la pràctica de la recerca, i ensenyar-los a llegir (trobar la coherència i el significat d'un escrit), escriure (donar forma a la idea amb les paraules exactes) i parlar (saber defensar en públic els propis arguments); tot plegat en el marc d'una tasca en equip on cadascú era responsable d'una part i d'alguna manera s'havia de sentir solidari amb els companys. He procurat graduar els reptes de manera que l'alumne pogués superar-los i tendís a incrementar la confiança en ell mateix, ja que sense autoestima no pot haver-hi avenç personal ni solidaritat amb els altres; quan un alumne abandona no sols ell ha fracassat.

Aquesta línia de treball ha reposat sobre tres puntals: les classes i els treballs que complementaven les matèries de classe, les visites i viatges d'estudi (en total uns 15 dies entre els tres cursos, dedicats sobretot a l'art i la història urbana) i les que podríem anomenar "activitats paral·leles", pel fet que a primer i segon curs sols obligaven els alumnes amb un expedient passable -els altres també podien apuntar-s'hi si ho desitjaven- i que a tercer eren del tot voluntàries. El principal eix articulador de les diverses temàtiques abordades ha estat la ciutat i la societat urbana en llur dimensió històrica i actual.

Ens cal ara entrar més a fons en aquestes "activitats paral·leles", ja que dintre d'elles se situa la Trobada sobre el futur de les perifèries urbanes objecte de l'article.

El treball realitzat a primer de BUP entre quaranta alumnes, el llibre Barcelona Patrimoni arquitectònic (2), ja fou ressenyat a les actes de les passades Jornades. A segon foren 86 els nois i noies que dividits en vint grups van dur a terme el projecte El Besòs, radiografia d'un barri. La sèrie es composà d'un vídeo, una col·lecció fotogràfica i 18 estudis plantejats com a petits treballs de recerca (3) que calia efectuar seguint els passos

² El treball fou guardonat per la CIRIT i rebé el premi Pau Vila que atorga la Universitat de Barcelona.

³ Els vint títols de la sèrie foren els següents: La localització de les activitats econòmiques, L'economia submergida, L'auge del sector transportista, Les estructures comercials a Diagonal-mar, Consum d'electrodomèstics i nivell de renda, Els treballadors d'un barri obrer, L'atur juvenil, La condició de la dona, Els processos de mobilitat social, Els recursos educatius, Medi social i innovació tecnològica, Les aspiracions del jovent, Etip a la força: la permanència dels fills a casa dels pares, El temps lliure dels joves, Els gitanos, ètnia marginada, El moviment associatiu, La catalanització d'un barri obrer, El nivell cultural, El Besòs, un món que cal veure (vídeo) i Impressions (col·lecció fotogràfica). Vaig dirigir 17 d'aquests estudis i en dos més vaig ésser codirector. Els treballs eren seguits a l'estil tutorial, amb reunions periòdiques amb els

habituals del mètode científic: hipòtesi prèvia, búsqueda bibliogràfica, treball de camp, anàlisi de les dades i assaig de tesi final. Un dels estudis, Les estructures comercials a Diagonal-mar, es féu en col.laboració amb el Departament de Geografia Humana de la Universitat de Barcelona i s'integrà dins d'un programa sobre tot Barcelona patrocinat per la Cambra de Comerç, Indústria i Navegació (4). Aquest treball ha estat publicat enguany, junt amb els dedicats a La localització de les activitats econòmiques, Els recursos educatius, La condició de la dona i El moviment associatiu(5).

Passar de la radiografia del barri al futur de les perifèries era donar el salt lògic d'una problemàtica concreta a una reflexió general.

La invitació a formar part de la comissió organitzadora de la Trobada es féu arribar a tots els estudiants de tercer de batxillerat sense distinció, amb l'avís que no hi hauria nota ni recompensa acadèmica de cap mena. L'atractiu d'incorporar-s'hi combinava en aquest cas la possibilitat d'aprofundir en el coneixement d'una problemàtica viva en l'entorn de l'alumne amb la d'aprendre a organitzar un projecte que trascendia els murs de l'escola per entrar de ple dins del món real: des d'entendre la filosofia política d'un escrit a estructurar la defensa oral d'un tema propi; des de fer-se càrrec de la secretaria fins a visitar un Director General; des d'elaborar una proposta de distribució d'espais fins a trobar sponsors financers. Totes les feines es farien fora de l'horari escolar.

En alguna ocasió he anomenat una mica impròpiament "educació artesanal" aquest estil de docència que pretèn vertebrar activitats molt diverses entorn d'un únic objectiu col·lectiu. En són trets característics la difuminació de les fronteres entre estudi i feines pràctiques, entre treball i oci i entre escola i món exterior; l'autoaprenentatge accelerat per la necessitat d'usar els coneixements; una divisió del treball que no és estricta i l'obligació d'organitzar-se i de respondre de les pròpies responsabilitats davant dels altres.

4 Ens cal agrair l'amabilitat de Carmen Sauer i del professor Carles Carreras en acceptar de treballar directament amb alumnes de segon de BUP. L'experiència demostrà a ambdues parts que la col.laboració real entre l'ensenyament mitjà i l'universitari és possible. A l'estiu, aquests nois i noies foren sol·licitats primer pel Departament de Geografia Humana i després per l'empresa "Ingeniería Geográfica" per si volien treballar cobrant, és clar - en tasques de recollida i processament de dades.

5 Aquests cinc llibrets poden adquirir-se contra reemborsament de 1600 pessetes més despeses de tramesa. Si a més es vol un exemplar de Barcelona Patrimoni Arquitectònic, el preu total és de 2500 ptes. Escriviu a Secretaria de "El futur de les perifèries urbanes", I.B. Barri Besòs, C/ Pujades 397, 08019 Barcelona, on també atendrem qualsevol altra petició.

La meua impressió és que, a grans trets, el mètode funciona: capacitat de pensament i comunicació, principis solidaris i eficiència en la gestió poc a poc s'adquireixen, a ritmes personals diversos. Però cal matisar aquesta valoració optimista, ja que la dedicació que exigeix del professor, el gran nombre d'assignatures dels alumnes, l'horari tancat amb fractura total entre oci i estudi, l'escassa dotació en material i personal dels centres i la sustracció de la iniciativa a pares, alumnes i ensenyants en un model escolar uniformitzant fan difícil la materialització d'experiències com aquesta. Explicar per què en el nostre cas ha reeixit porta a parlar de les peculiaritats de l'institut.

3. UN CENTRE ESCOLAR INTEGRADOR

La possibilitat d'endegar un projecte d'aquest caire en un centre públic depèn sobretot del grau de flexibilitat en la seva gestió. L'Institut de Batxillerat "Barri Besòs" mira de refermar una concepció d'escola pública on la integració de tots els sectors -professors, pares, alumnes i personal d'administració i serveis- permeti d'obtenir el consens necessari per aminorar el potencial de conflicte que avui manté paralitzats tants instituts. Enguany s'ha produït la revalidació del sistema en aprovar-se la representació paritària de professors, pares i alumnes al Consell Escolar. Era un dels punts programàtics del nou equip directiu que acaba d'elegir-se per una àmplia majoria.

Aquesta línia de consens reposa en un procés amb força anys de maduració. El seu bon funcionament exigeix que la Junta Directiva sigui el govern de tota la comunitat escolar i no sols dels professors, sàpiga persuadir a uns i altres i acudeixi al pacte com a sistema de govern.

Al claustre, aquesta política evita la confrontació sistemàtica que porta a l'impasse per la divisió dels professors en faccions inconciliables i facilita un respecte a les posicions minoritàries més gran que dins d'un clima de pura majoria mecànica. Una política persistent de construcció d'acords assumibles per una àmplia majoria permet doncs d'anar avançant encara que, amb el pas dels anys, es fa més perillosa l'estabilitat pròpia del consens: l'aposta de força claustrals per llur tranquil·litat personal en el marc d'un model que funciona pot acabar desnodrint el debat intern -per la inhibició de la majoria davant les qüestions controvertides- i afavorint en conseqüència la concentració de poder en la Junta. I aquesta, al seu torn, pot rossolar vers una política continuïsta aduint una capacitat de maniobra limitada pel perill de trencar l'equilibri en què reposa el sistema.

Fins ara, els principals èxits del model s'han situat en els aspectes de relació personal i de dotació material. El suport d'una base àmplia i diversificada ha permès crear un clima de convivència molt tolerant dins de la comunitat escolar i ha facilitat l'obtenció de recursos per millorar la infraestructura material del centre. Aquestes condicions, per un efecte de realimentació, propicien una disminució dels impulsos funcionarials de professors i personal no docent, possibiliten l'àmplia obertura del centre als alumnes -que solen respectar les

instal·lacions com a cosa pròpia- i fomenten la disposició dels pares a cooperar, fins i tot en l'aspecte econòmic.

Un altre punt a destacar de l'orientació de l'institut és la política de cooperació amb les escoles d'E.G.B. i altres entitats del barri, amb les administracions municipal i autonòmica -a part del Departament d'Ensenyament- i amb la universitat. També són importants els contactes amb els ex-alumnes, alguns dels quals continuen vinculats a l'institut com a professors de tallers i de cursos de repàs o bé com a encarregats de la biblioteca i la sala d'informàtica. Totes aquestes relacions faciliten tant la circulació de persones, idees i activitats com l'obtenció d'ajuts en forma de material o de subvencions en metàl·lic.

En el marc que acabem de descriure, propostes com la Trobada sobre El futur de les perifèries urbanes o les Jornades de Gràcia -celebrades uns mesos abans amb activitats impulsades per la majoria de seminaris, cadascun en la seva especialitat- obtenen sense massa dificultats el suport necessari i la comprensió davant les molèsties que inevitablement ocasiona un col·lectiu d'alumnes que ocupa el local més impensat en el moment més imprevisit.

Respecte de la Trobada, l'institut s'ha preocupat de millorar la infraestructura tècnica, ha posat tothora els seus mitjans a disposició dels organitzadors i ha actuat com a creditor, proporcionant la liquidesa necessària en espera d'obtenir ingressos. El propòsit de la comissió ha estat des l'inici aconseguir l'autofinançament en un termini raonable: tot plegat ha costat prop de 2.000.000 de pessetes, una xifra sols possible per la renúncia a cobrar de molts ponents, que es va cobrint mitjançant subvencions (B) i recursos propis (inscripcions i venda de llibres).

4. UNA EMPRESA GESTIONADA PER ADOLESCENTS

L'envergadura del projecte obligava a organitzar amb celeritat una veritable "empresa", amb un pressupost milionari i uns compromisos externs reals que les errades individuals o col·lectives podien enfonsar. Però havia d'ésser una empresa en poder de tots els seus consociois!. La política adoptada de no seleccionar els candidats implicava nivells molt diferents d'imbricació personal amb la tasca i va generar les lògiques tensions; però el principi d'abordar els conflictes interns de manera tolerant sols deixava un camí per salvar l'empresa sense comprometre'n la filosofia: ampliar l'equip. I així es va fer. Pel gener s'incorporaren 5 nous membres, de manera que el grup

* Han patrocinat la Trobada l'Institut Barri Besòs, la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Barcelona, la Diputació de Barcelona i la Universitat de Barcelona i han col·laborat el Banco Bilbao-Vizcaya, la Caixa de Pensions, la Caixa de Catalunya i la Caixa de Barcelona.

quedà definitivament constituït per 20 alumnes (7), M. Meseguer, ex-alumna que estudia belles arts i és professora del taller de fotografia a l'institut, i qui això escriu, professor d'història.

Com en qualsevol empresa, calia una estructura interna ben definida, amb un organigrama que delimités les competències de cada secció; l'esquema adoptat fou el següent:

-relacions públiques, per gestionar els contactes amb ponents, autoritats, premsa i mitjans de comunicació en general, així com per tenir cura, durant les jornades, del protocol i l'atenció als assistents.

-edició, encarregada de deixar a punt els originals dels treballs del curs anterior que s'havia decidit publicar, de corregir les comunicacions que preparaven diversos grups d'alumnes (com a professor en principi sols em corresponia la revisió final), i d'editar a la copisteria de l'institut el dossier amb les ponències i comunicacions.

-correspondència, responsable d'enviar informació als centres d'ensenyament mitjà, departaments universitaris, administració i entitats ciutadanes (més de 2500 cartes trameses), expedir i rebre tota la correspondència de les altres seccions, portar els registres i els arxius i informatitzar les diverses bases de dades.

-gerència, ocupada en demanar subvencions a institucions i entitats financeres, elaborant els informes preceptius, gestionar el pressupost i dur la comptabilitat. En un primer moment el càrrec de gerent, exercit per un únic alumne, també comportava el de vice-director de l'equip.

-visita al barri, dedicada al principi a preparar un itinerari per als congressistes però que més endavant s'orientà cap a la producció d'un vídeo-reportatge.

-publicitat, que havia de dissenyar els fulletons, els cartells i les pancartes i programar llur impressió i distribució (20.000, 5000 i 8 unitats, respectivament). També havia de contractar els espais publicitaris del metro i, per a la propaganda al carrer, preveure l'estratègia a seguir en les dues "grans enganxades" programades.

-muntatge, encarregada de preparar la infraestructura tècnica de les sales d'exposició i de l'aula magna, de connectar amb les empreses de serveis tècnics i d'escollir i contractar el servei de restaurant. A fi de preveure al màxim les eventualitats, aquesta secció va orquestrar un assaig general per Setmana Santa.

-coordinació de la mostra: la coordinadora havia d'establir les bases dels concursos previstos, cercar els jurats, assegurar la taula-debat sobre "art i perifèria" inclosa al programa de les Jornades i supervisar les feines de les diverses seccions destinades al certamen artístic.

-direcció del projecte: el director era el responsable de definir la línia i el programa de les Jornades, buscar els ponents i coordinar i orientar el conjunt de l'equip.

7 Són Eva Aguado, Eva Alberola, Neus Almazán, Santiago Arqué, Antònia Boté, Marc Bou, Lluïsa Carrillo, Diego González, Jordi Huete, Lluís Magaz, Joan Marín, Clara E. Méndez, Pilar Mialdea, Francesc X. Navarro, Jordi Palou, Anna Ribelles, Carlos Rodrígalvarez, Cristina Roura, Lluïsa Serrat i Empar Villalba.

Mantenir operativa l'empresa ens obligà a buscar un local propi, que finalment fou un petit despatx del primer pis amb arxivador, ordinador i telèfon. Rialles, crits, impressores en marxa, mils de papers, sobres, carpetes, disquets, la ràdio al màxim i moltes més anades i vingudes de les precises formaven una boira densa que s'apoderava del despatx i de la sala d'informàtica les tardes de treball. El curiós del cas és que la feina avançava, tot i que en aparença allò era la personificació del caos.

Cada secció tenia els seus encarregats permanents, però els habituals transvasaments de personal induïts per les acumulacions puntuals de feina tenien l'avantatge de difondre entre tots un ampli coneixement de les diverses especialitats. A fi d'assegurar la coherència entre les actuacions de totes les seccions i de planificar amb detall les feines a realitzar s'establí un sistema de reunions de base setmanal en les quals de mica en mica s'imposà el costum de discutir a partir d'informes escrits.

Per als dies de la Trobada s'ideà una remodelació de l'esquema organitzatiu en les seccions de recepció, relacions públiques i premsa, venda de llibres, edició de dossiers, encarregats de la Mostra d'art, encarregats de la sala de conferències, càmeres, control d'imatge i de so i coordinació. Els membres de l'equip foren a més els encarregats de la presentació i moderació dels actes i de preparar els discursos d'inauguració i cloenda corresponents. A títol personal, alguns també presentaren comunicació.

El grup no sols actuava com a "comitè organitzador", sinó que també cobria les funcions del "comitè científic", tot i que en aquest darrer cas el paper del professor fos determinant. Ja s'ha dit que el punt de partida de les Jornades eren els estudis de la sèrie El Besòs, radiografia d'un barri.

No obstant, aquestes anàlisis fornien sols una panoràmica sectorial i ja d'entrada es va plantejar la necessitat de fer sessions d'estudi monogràfiques sobre els temes del congrés. En un principi, l'escassa predisposició dels alumnes ens portà a limitar el debat a la declaració programàtica que s'havia d'incloure en la publicitat de les Jornades: el "Propòsit" que figura com a annex 1. Ara bé, l'arribada dels primers textos de ponències i comunicacions demostrà la necessitat i alhora l'interès d'un seminari, de manera que en 11 sessions d'unes 4 hores es comentaren aspectes de totes les ponències, des de la gènesi històrica de les perifèries al paper de la dona o les polítiques d'habitatge.

Aquestes tertúlies amb llibres i fotocòpies, bolígraf en ma, de vegades amb discussions prou vives, feien molt dur per a tots nosaltres el retorn a la fragmentació temàtico-temporal i la massificació de les aules propis del tarannà acadèmic habitual: en el camp de les ciències humanes almenys, és difícil pensar a preu fet de tant a l'hora. Potser per això els alumnes de la comissió han assenyalat a posteriori l'equivocació de no haver iniciat abans i més a fons el susdit seminari.

5. LES JORNADES DE REFLEXIO

Les Jornades, ja s'ha dit, es proposaven examinar les qüestions que avui planen damunt les perifèries urbanes, en el marc d'un encontre de conferenciats i assistents de formació i d'interessos distints i que precisament per això valia la pena de reunir. En consonància amb la idea, en el programa s'entretreixiren les facetes d'economia, societat, ensenyament, cultura, art i urbanisme, emmarcades en una perspectiva metropolitana i amb una reculada històrica suficients per distanciar els perills del localisme i el conjunturalisme.

Les sessions de treball foren nou al llarg dels quatre dies:

- a) Conferència: La formació dels suburbis industrials de Barcelona: Sant Martí de Provençals
- b) Taula debat: Art i perifèria: els suburbis en la creació artística
- c) Ponència 1: Economia de la perifèria
- d) Ponència 2: Societat perifèrica, problemàtiques
- e) Ponència 3: Esser jove a la perifèria
- f) Ponència 4: Ensenyar a la perifèria
 - i. Quin ensenyament rebem? (debat entre estudiants de diversos centres iniciat un mes abans de les Jornades)
 - ii. Una qüestió pendent: el funcionament dels centres docents i la rendibilitat social de l'ensenyament públic
 - iii. Ensenyar a la perifèria: educació i canvi social
- g) Ponència 5: Models culturals a la perifèria
- h) Ponència 6: Fer ciutat per a qui? El futur de les perifèries urbanes
- i) Taula rodona: Els barris del Besòs cara al futur, possibilitats i propostes

Com es pot veure al programa de mà (annex 2), en l'elecció dels ponents es procurà combinar sistemàticament tradicions acadèmiques i situacions personals diverses (8).

A les ponències, l'ordre seguit -exposició de les comunicacions en primer lloc i intervenció dels ponents després- tenia l'avantatge de fer coincidir l'inici del debat amb el moment àlgid de la sessió, encara que calia molta presència d'ànim en uns moderadors de setze o disset anys per decidir-se a tallar les intervencions que s'allargaven en excés.

Respecte de les comunicacions (quadre 1), la llista sols precisa d'un aclariment: el gran nombre d'aportacions dels alumnes de BUP es relaciona amb l'exposició de 10 estudis emanats del projecte El Besòs radiografia d'un barri.

⁸ Foren molt pocs els ponents i autoritats que mancaren a la cita compromesa i en aquest sentit el programa es va complir sense grans dificultats. Els absents, que van excusar-se per motius diversos, van ser Pasqual Maragall, substituït per Marta Mata, Manuel Vázquez Montalbán, Antoni Serra, Marga Rodríguez, substituïda per Jordi Gasull, i Jaume Fabre.

QUADRE 1

COMUNICACIONS PRESENTADES SEGONS LA PROFESSIO DELS
AUTORS

-Estudiants de BUP.....	12
-Estudiants Universitaris.....	4
-Professors de BUP.....	3
-Estudiants de FP.....	3
-Professors d'Universitat.....	2
-Col.lectius*.....	2
-Professors de FP.....	1
-Geògrafs.....	1
-Arxivers.....	1
-Periodistes.....	1
-Agents d'Assegurances.....	1
TOTAL.....	31

* Associació de mestres "Rosa Sensat"
Centre d'Estudis Joan Bardina

L'interès de les exposicions realitzades per alguns batxillers, universitaris, professionals i veïns i també la vivesa dels debats en general ens ha refermat en la idea que la discussió oberta a un públic heterogeni és, en el camp de les ciències socials, un contrapès molt saludable a la tendència a l'aïllament entre especialistes.

Ens toca ara parlar de la procedència dels assistents en general. L'hivern passat, quan es va difondre la convocatòria de les Jornades, era molt difícil calibrar quina podia ser la resposta entre els sectors ciutadans potencialment interessats i que sols en escasses ocasions coincideixen (ensenyament mitjà, ensenyament universitari, administració, entitats civiques, veïns, polítics, intel.lectuals, etc.). Les estadístiques

QUADRE 2

RELACIO D'INSCRITS SEGONS LA SEVA PROFESSIO *
(EXCEPTE ALUMNES DE L'I.B. BARRI BESOS)

ESTUDIANTS

ESTUDIANTS B.U.P.....	143	18.91 %
ESTUDIANTS F.P.....	104	13.75 %
ESTUDIANTS UNIVERSITARIS	76	10.06 %
ESTUDIANTS E.G.B.....	9	1.19 %
ESTUDIANTS SENSE ESPECIFICAR.....	62	8.20 %

394 52.11%

PROFESSORS

PROFESSORS B.U.P.....	44	5.82 %
PROFESSORS F.P.....	25	3.30 %
EDUCADORS	10	1.32 %
PROFESSORS UNIVERSITAT.....	5	0.66 %
PROFESSORS EGB	3	0.39 %
PROFESSORS SENSE ESPECIFICAR.....	13	1.71 %

100 13.22 %

ORRERS.....42 5.55 %

CIENTIFICS SOCIALS, TECNICS
SUPERIORS I PROFESSIONS LIBERALS

ARTISTES.....	7	0.92 %
PSICOLOGS.....	6	0.79 %
GEOGRAFS.....	6	0.79 %
ARQUITECTES I URBANISTES.....	4	0.52 %
HISTORIADORS.....	4	0.52 %
ECONOMISTES.....	4	0.52 %
ANTROPOLOGS.....	3	0.39 %
SOCIOLOGS.....	2	0.26 %
QUIMICS.....	1	0.13 %
ADVOCATS.....	1	0.13 %
ARXIVERS.....	1	0.13 %
PERIODISTES.....	1	0.13 %

40 5.29 %

DINAMITZADORS SOCIALS

ASSISTENTS SOCIALS	12	1.58 %
ANIMADORS SOCIO-CULTURALS.....	10	1.32 %
AGENTS DE DESENVOLUPAMENT LOCAL.....	2	0.26 %
TECNICS DE JOVENTUT.....	1	0.13 %
DIRECTORS CENTRES CIVICS.....	1	0.13 %

26 3.43 %

MESTRESSES DE CASA..... 25 3.30 %

PROFESSIONALS TECNICS.....24 3.17 %

PERSONAL ADMINISTRATIU.....20 2.64 %

PENSIONISTES..... 4 0.52 %

ALTRES..... 3 0.39 %

NO CONTESTA 78 10.31 %

TOTAL..... 756

* Dades provisionals

provisionals d'inscrits de què per ara disposem confirmen que la diversitat professional fou una realitat (quadre 2). Dins del col·lectiu més nombrós, el dels ensenyaments mitjans en conjunt, la xifra de centres representats entre alumnes i professors fou de 56. Quant als tècnics i professionals de grau mig i superior, una primera valoració de les fitxes sembla indicar la seva vinculació majoritària a les administracions municipals, en el doble vessant de l'urbanisme (arquitectes, aparelladors, etc) i de la prestació de serveis i dinamització social.

Pel que fa a la procedència geogràfica (quadre 3, a la pàgina següent), sembla insinuar-se un cert predomini de les demarcacions que corresponen als sectors populars i de classes mitjanes de la metròpolis, com era d'esperar pel perfil de la convocatòria i sense que ens atrevim per ara a treure'n més conclusions.

Què han aportat les Jornades? Malhauradament, no és possible d'escometre en poques pàgines una valoració dels múltiples interrogants oberts i de les afirmacions produïdes durant aquells quatre dies de col·loqui. L'ocasió per fer-ho serà la publicació del llibre amb les Actes, que mitjançant l'ajut de la Universitat de Barcelona i la Diputació la comissió organitzadora espera enllestir a finals del proper curs. No ens resistim, però, a donar una llambregada a algunes idees ben conegudes però que no per això perden interès:

* La impropedència de tractar les perifèries com a peces autònomes sense referir-les al conjunt de la metròpolis, malgrat l'esquarterament en múltiples divisions administratives, y sense situar-les en el marc històric de la seva gènesi i conformació.

* El dinamisme dels conceptes de perifèria i de societat perifèrica i de la seva àrea d'aplicació concreta, per la celeritat de les mutacions socials i urbanístiques en curs.

* La bona salut dels models de renovació urbana poc preocupats per les conseqüències socials derivades de la revalorització immobiliària, en l'absència de moviments ciutadans capaços de vehicular una participació que avui no s'identifica ni amb les associacions de veïns i ni amb els partits.

* La gran dificultat d'articular un discurs urbà globalitzador a partir de l'atomització dels estudis científics i de la dispersió en la reflexió intel·lectual.

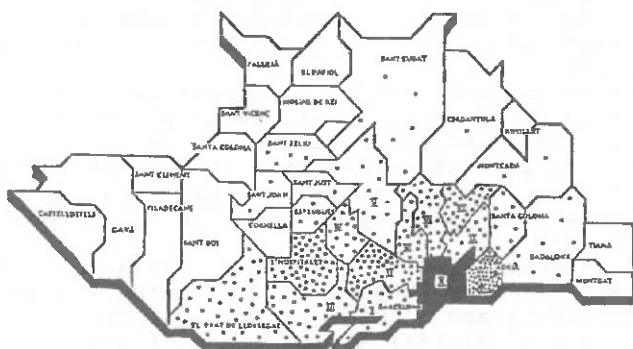
* La falta d'un debat extens i en profunditat sobre el potencial social de l'ensenyament en el món d'avui; un tema decisiu en el llindar d'una reforma gestada des de dalt enmig de l'escepticisme i consegüent indiferència del professorat i la població.

Cap a 500 inscrits de fora del districte de Sant Martí i quasi el doble de pàgines escrites són dos símptomes clars que els interrogants plantejats aquells quatre dies no han tingut temps d'exhaurir el seu poder. Dret, davant nostre, s'alça el repte d'avançar en l'estudi i també en l'elaboració de materials per a la concreció de projectes ciutadans més solidaris, enfront de la marginació d'una considerable minoria com a preu del progrés d'una majoria que, ara com ara, el miratge de la promoció individual aglutina entorn de propostes conservadores.

El tema s'ha plantejat on potser menys se l'esperava: un Institut de Batxillerat. Sens dubte hi ha entitats estratègicament molt millor situades per abordar-lo.

QUADRE 3

MAPA DE PROCEDENCIA DELS INSCRITS *
 AREA METROPOLITANA (EXCEPTE ESTUDIANTS
 DE L'INSTITUT BARRI BESOS)



DISTRICTE I:	11	EL PRAT:	37
DISTRICTE II:	44	L'HOSPITALET:	44
DISTRICTE III:	23	SANT ADRIA:	49
DISTRICTE IV:	15	SANT CUGAT:	6
DISTRICTE V:	12	SANTA COLOMA:	7
DISTRICTE VI:	13	SANT JUST:	1
DISTRICTE VII:	21	ESPLUGUES:	3
DISTRICTE VIII:	22	SANT FELIU:	4
DISTRICTE IX:	11	CORNELLA:	1
DISTRICTE X:	222	MONTCADA:	2
		SANT JOAN:	2
		VILADECANS:	1
TOTAL BARCELONA:	494	BADALONA:	7
		RIPOLLET:	1
RESTA			
PROVINCIA			
BARCELONA:	19	TOTAL RESTA AREA	
		METROPOLITANA:	165
RESTA			
DE CATALUNYA:	1	RESTA DE	
		LA C.E.E.:	4
RESTA			
DE ESPANYA:	9	NO CONTESTA:	64

* Dades provisionals

6. LA MOSTRA D'ART

per MAGDA MESEGUER

Un tret propi del panorama artístic d'avui és la desconnexió entre l'obra dels joves artistes i la dinàmica social del món al qual pertanyen. Això no es deu sols a un estat de consciència molt difós entre la generació que ja no ha crescut sota el franquisme sinó que és resultat de les directrius que predominen en els centres de formació acadèmica i del pes dels imperatius comercials, sentits per l'artista des dels inicis del seu aprenentatge.

Que no s'entengui malament: no pensem pas que l'artista hagi d'ésser el mirall de la societat, la seva llibertat creadora és massa valuosa. Però tampoc creiem que li calgui col·locar tants filtres entre el món que l'envolta i la seva tasca que el deixin insensible a les vivències dels seus conciutadans i no li permetin d'apreciar la possibilitat de fer-se'n ocasionalment ressò.

Paralelament, extenses capes de població -les perifèries urbanes en són un bon exemple- no han tingut altre oportunitat d'entrar en contacte amb el món de la pintura o la fotografia, per dir les dues modalitats artístiques que aquí ens ocupen, que la publicitat, les reproduccions impreses en diaris i revistes o els murals reivindicatius repartits pel barri.

Tot això ens acosta al doble propòsit de la Mostra: donar peu per un costat a una aproximació a la realitat suburbial en l'obra de pintors i fotògrafs (reflexionar sobre la perifèria a través de l'art) i, per l'altre, apropar el món de l'art a una zona de condició socio-econòmica modesta, allunyada de qualsevol sala d'exposició i centre creatiu (proposar aquella reflexió enmig de la pròpia perifèria).

Des d'un punt de vista pedagògic, la convocatòria oferiria a més la possibilitat de connectar dos camps que tendeixen a ignorar-se mútuament a l'escola: les matèries artístiques i la història i les ciències socials, amb el resultat d'una escassa perspectiva humanística en els exercicis de plàstica i d'una tendència a l'abús classificatori en l'estudi de la història de l'art.

La Mostra es va configurar com un concurs de pintura i fotografia, amb 75.000 ptes de premi per a cada modalitat, en el qual l'única exigència era el tema PERIFERIES URBANES: ELS SUBURBIS. El certamen s'obria a tots els ciutadans i volia donar cabuda a creacions sorgides dels més diversos ambients, incloent-hi les generades al propi suburbi. El fet mateix de proposar la Mostra des d'un institut de batxillerat del Barri Besòs convertia en atípica una convocatòria que es va difondre tant pels carrers i botigues de la metròpolis com pels canals artístics més acadèmics.

En pintura el nombre de participants fou de 65, molts d'ells amb diversos quadres. Hi concursaren algunes persones allunyades dels cercles artístics, encara que la major part de les aportacions van venir d'estudiants de la Llotja, la Facultat de Belles Arts i l'Escola Massana. També hi van acudir alguns artistes ja

coneguts. La majoria d'autors tenien el domicili a Barcelona, amb un lleuger predomini dels residents als districtes de Sant Martí (entre ells el guanyador, RAFAEL ROMERO PINEDA), Gràcia i Ciutat Vella. Quant al jurat, el formaren una crítica d'art, ANNA GUASCH, i dos pintors, ALBERT GONZALO i CARLOS VELILLA.

Bona part de les obres tingueren el valor d'encarar de front el tema proposat, per bé que amb fortuna desigual entre la complaença en els tòpics i la recerca formal rigorosa. La diversitat de currículum i la multiplicitat de tècniques i codis estètics van generar una col·lecció tan sorprenent com atractiva, que es va voler respectar en la selecció efectuada de cara a l'exposició al públic: cada pintor hi tenia almenys una obra.

En la modalitat de fotografia, es presentaren 14 sèries que sumaven en total 89 instantànies. El jurat l'integraren MANOLO LAGUILLO, JOSEP RIGOL i MARIANO ZUZUNAGA, tots tres fotògrafs, i la guanyadora fou una sèrie sobre el Camp de la Bota signada per MERCE LOPEZ NAVARRETE; La qualitat tècnica de la majoria de treballs era excel·lent, però no es va veure acompanyada en tots els casos per una recerca d'imatges caracteritzadores del suburbi que s'allunyessin del tractament de la marginalitat per la via d'un realisme dramàtic.

No hi ha antecedents d'exposicions al barri i en aquest context un repte a superar per la Mostra era el possible desinterès popular davant d'obres que en la seva majoria exigien un cert coneixement dels codis estètics avui habituals. En aquest aspecte, l'heterogeneïtat abans esmentada va incidir positivament en les apreciacions dels visitants, ja que facilitava la comparació. Més enllà de la intuïció inicial de sintonia o d'indiferència davant les obres, alumnes, veïns i d'altres assistents a la Trobada consideraven tant els seus trets formals i cromàtics com el seu contingut: en aquest sentit, certes recreacions de l'entorn quotidià suburbial eren rebutjades per alguns veïns, autocomplaguts en una visió idealitzada del medi.

Sensibilitzar els artistes sobre la ciutat i els ciutadans, sensibilitzar els visitants sobre el llenguatge artístic com a via d'aproximació a la pròpia realitat vital, apropar una col·lecció de pintura i fotografia als estudiants de batxillerat. En suma: plantejar interrogants. Es en aquest sentit d'introspecció col·lectiva que la Mostra ha aconseguit el seu principal resultat.

7. L'OPINIO DELS ALUMNES

per MARC BOU, DIEGO GONZÁLEZ, LUIS MAGAZ, JOAN MARÍN,
PILAR MIALDEA, FRANCESC X. NAVARRO I CARLES RODRIGÁLVAREZ

Si bé aquesta Trobada ha tingut molta rellevància per a l'equip organitzador, cadascú l'ha viscuda d'una manera diferent, segons el seu punt de vista i la tasca que hi ha realitzat.

Els membres del grup, que voluntàriament es decidiren a apuntar-s'hi i tirar endavant el projecte proposat per un professor, no eren conscients de la seva magnitud. Era com una petita aventura col·lectiva amb la qual preteníem demostrar-nos la nostra capacitat.

En aquesta primera reunió hi va haver un intent de debat sobre el contingut, però no vam saber veure la vertadera importància que tenia, pensant que era més vital la qüestió organitzativa, i no va ser fins ben entrada la preparació del projecte que continuàrem la part científica amb unes sessions d'estudi que ens foren de gran utilitat per a entendre el missatge de les jornades.

Aquestes sessions tractaren temes relacionats directament amb les Jornades, ja que eren extrets de les ponències i les comunicacions que anaven arribant. Eren temes com la dona al Besòs, els joves a la perifèria, l'economia a la perifèria, la revolució industrial i gènesi de la perifèria, educació i canvi social, etc. Una bona part d'aquestes sessions de discussió i anàlisi de mitja jornada s'efectuaren en la "concentració" realitzada a Coma-ruga un cap de setmana de tres dies.

Amb aquest seminari hem completat el procés de descobriment de la ciutat realitzat des de fa tres anys, amb una guia d'arquitectura sobre la ciutat i una col·lecció de treballs de recerca sobre el barri. Però aquest any ha estat diferent, hem descobert el vessant desconegut; hem descobert una Barcelona que viu, una ciutat en la qual no sols habites sinó que vius; hem descobert que el nostre barri no és tancat dins dels seus límits, sinó que forma part d'una gran entitat que és Barcelona; hem après a situar-lo en el context social d'aquesta ciutat; en resum, hem après a ser ciutadans.

Però el profit que hem tret d'aquesta activitat ha estat tant a nivell científic com a nivell organitzatiu. Treballant en diversos camps i amb diverses eines, hem après tasques que no s'ensenyen a classe i que ens poden ajudar a desenvolupar-nos en sortir del batxillerat, o amb més sort, de la Universitat. És molt important donar a uns estudiants l'oportunitat de realitzar una tasca de gran envergadura, i més encara si aquesta iniciativa surt d'un institut de batxillerat.

També hem après a treballar en equip, encara que no tothom es preocupava com calia de la feina i hi havia gent que no posava tan interès en treballar com en signar la feina feta.

Cal destacar com un aspecte que ha ajudat la bona marxa de l'organització de les Jornades el paper del professor, coordinador de l'equip. Ell no ha tingut un paper específicament de professor, i és això el que feia que ens donés molta llibertat d'acció. Malgrat això, sempre duia un seguiment sobre les feines de cada grup, evitant que es quedessin endarrerides. Però la

relació amb ell era la típica entre alumnes i professor, ja que la imatge de professor a què estem acostumats continuava vigent entre nosaltres: ens costava acostumar-nos a veure el professor com un company de feina.

Quant a l'estudiant universitària i ex-alumna del centre que coordinava de la Mostra, les relacions amb ella estaven condicionades pel fet que no era ni "professora" ni "alumna", implicant que no la tractéssim com a cap d'ells. Això també condicionava la nostra relació amb la Mostra d'Art, que era distant. Pensàvem que, bàsicament, les Jornades es limitaven a la sala d'actes, i que la Mostra era com una espècie de complement. Això s'hauria arreglat d'haver pogut comentar els quadres i fotografies, ja que hauríem comprès el seu significat, per a nosaltres ocult. No ho vam poder fer perquè la totalitat de les obres ens les enviaren quan quedaven pocs dies per al congrés, coincidint amb una època de gran feina en la seva preparació. Però la nostra opinió canvià després de veure la Mostra muntada, i ens vam adonar de la seva veritable dimensió.

Un dels principals suports que hem rebut ha estat per part del centre. Sempre hem tingut totes les portes obertes, fins i tot els dies festius. I a més, ens ha estat possible treballar a indrets prohibits als alumnes d'altres instituts com poden ser la secretaria, la sala de professors, la copisteria, etc... I sempre, lògicament, respectant tot el material a què accedíem. Cal dir, però, que tota aquesta llibertat creà en algú moment una certa reticència en alguns membres del personal docent i no docent del centre.

I vam arribar als dies en què es celebrà la Trobada. Foren uns dies molt durs, ja que calia treballar sense parar perquè tot funcionés a la perfecció. Un cop passats aquests dies alguns membres de l'equip han anat perdent la connexió amb aquest, pensant que tot s'acabava amb l'acte de cloenda. Així, d'una manera natural, l'equip ha perdut alguns membres però ha guanyat cohesió.

Potser aquest moment no sigui el més apropiat per tal d'extreure conclusions, ja que encara hem de revisar els dossiers i els vídeos per preparar la publicació de les Actes i assimilar els resultats obtinguts durant els debats de les Jornades. Però ja podem extreure'n algunes conclusions pel que fa a la nostra participació:

1. Ens ha fet adonar-nos de problemes que ens afecten a nosaltres molt directament, ja que habitem i estudiem a un barri perifèric, és a dir, ens ha fet conèixer a fons la problemàtica del context social en què vivim. Hem pogut aprendre que els problemes que presenta la zona és possible que tinguin solució, que es pot aconseguir amb una conscienciació i mobilització de la gent que hi viu, malgrat que la solució més còmoda sigui assumir-los i deixar-los per impossibles.

2. Creiem que haurien de ser més els professors i els centres que donessin majors oportunitats als alumnes per realitzar activitats d'aquest tipus, i que estessin decidits a emprendre un sistema d'ensenyament que no suposi quasi exclusivament una successió ininterrompuda d'hores de classe sobre temes que estan dins d'un programa, i que tothom dona per descomptat que és la manera com més s'aprèn.

3. Creiem que el diàleg entre pares i professors és una peça clau dins de l'ensenyament, ja que hem observat que mentre al principi els pares mostraven una clara reticència a què ens dediquéssim al projecte fora de l'horari lectiu, a mesura que aquest va anar agafant volum i el contacte entre el professor i ells va augmentar, la seva actitud cap a nosaltres va canviar. En termes generals, moltes de les tensions creades a casa desapareixerien intensificant el contacte institut-pares, força present ja al nostre centre.

4. Aquestes Jornades han reforçat la nostra seguretat i confiança en nosaltres mateixos, ja que ens han demostrat que podem arribar a fer allò que ens proposem.

5. També han augmentat en nosaltres, i podem garantir que no ha estat assistint a classe, la capacitat d'assumir responsabilitats, pensar amb lògica, ser organitzats en el treball, a redactar, a parlar en públic, etc.

6. A nivell de gestió, hem après coses molt diverses, que ens poden ser de molt ajut en un futur pròxim, com dirigir-nos a les institucions, tractar amb autoritats, portar la correspondència, utilitzar la informàtica, etc., en definitiva, tot un seguit de coses que difícilment es poden aprendre a classe.

7. Hem aprofundit en el coneixement del nostre barri, la nostra ciutat, les connexions entre ells i molts aspectes de tots dos, aspectes abans desconeguts que ens han ajudat a ésser més ciutadans.

8. En l'equip hi havia una línia de treball col·lectiva; ens costà d'assumir aquesta línia degut a què la societat actual ens marca un fort caràcter individualista. El treball comú que hem hagut de desenvolupar per tal de portar endavant aquest congrés ens ha fet veure les diferències existents entre cadascun dels components de l'equip. Això implica que has d'aprendre a organitzar-te en conjunt, tot sabent que cadascú té els seus defectes i virtuts.

9. També ha quedat demostrat que és totalment compatible realitzar els estudis de batxillerat i dedicar temps a tasques extraescolars d'envergadura.

10. Finalment, després d'aquest breu balanç, podem afirmar que l'experiència ha estat, en conjunt, molt positiva per a tots nosaltres.

8. ANNEX 1. PROPOSIT

PROPÒSIT

La raó per la qual un grup d'alumnes de tercer de batxillerat, junt amb el professor d'història, ens hem decidit a organitzar les Jornades, és tractar la problemàtica que presenta el lloc on vivim, la perifèria. És a dir, reflexionar sobre la perifèria des de la perifèria.

Poc es parla ara dels suburbis, de la perifèria, però cal insistir en què aquesta existeix, malgrat que intel·lectuals i polítics l'hagin deixada una mica de banda.

Els darrers anys s'ha produït una transformació social i urbanística accelerada de les nostres perifèries, i cal parlar-ne ara que encara som a temps de poder dir-hi alguna cosa. Com a joves que hi habitem, aquesta és la nostra manera d'interessar-nos pel futur de les barriades on hem nascut.

Algunes àrees veuen la seva situació en un estat de permanent degradació. D'altres, fa poc suburbials, han millorat el seu aspecte urbanístic i els seus serveis; però al mateix temps s'ha produït una pujada sense control dels preus dels pisos amb el consegüent canvi de residents.

Per analitzar quina és la situació actual i les perspectives de futur en els diversos aspectes (econòmic, social, educatiu, cultural, urbanístic, artístic, etc.), creiem que cal plantejar-se el debat des de múltiples perspectives.

És per això que les jornades procuren integrar plantejaments provinents de camps diferents (intel·lectuals, ensenyants, urbanistes, veïns, polítics, estudiants) i que, paral·lelament, la Mostra d'Art agruparà diverses exposicions i activitats que volen plantejar les connexions entre l'art i la perifèria, sigui aquesta l'objecte de la creació o el subjecte creador.

Aquest debat es promou des d'un institut de batxillerat no sols perquè és el nostre lloc d'estudi i treball, sinó per la idea que l'ensenyament, en aquest moment d'auge de les noves tecnologies i de canvi en les relacions socials, és un mitjà decisiu de promoció individual i col·lectiva. I l'escola pública, sovint l'única a l'abast a la perifèria, pot ser i ha de ser viable com a escola de qualitat.

9. ANNEX 2. PROGRAMA DE LES JORNADES

PROGRAMA

DIA 10 DE MAIG

15:00 h. Fins a les 16.30, acollida i lliurament de la documentació.

16.45 h. *ACTE D'OBERTURA*

Amò l'assistència del Conseller d'Ensenyament, Honorable Sr. Josep Laporte, de l'Alcalde de Barcelona, Excel·lentíssim Sr. Pasqual Maragall, i del Rector de la Universitat de Barcelona, Excel·lentíssim i Magnífic Sr. Josep Maria Bricall.

En nom de la comissió organitzadora intervindran Joan Roca, Coordinador de les Jornades, i Francesc X. Navarro, membre de l'equip.

17.30 h. Conferència

*LA FORMACIÓ DELS SUBURBIS INDUSTRIALS DE BARCELONA:
SANT MARTÍ DE PROVENÇALS*

Ramon Grau (historiador)

Manuel Arranz (historiador)

Presentarà Anna Ribelles, de la comissió organitzadora.

19.00 h. Descans

19.20 h. Taula debat

*ART I PERIFÈRIA: ELS SUBURBIS EN LA CREACIÓ
ARTÍSTICA*

Antoni Serra (historiador de l'art, Galeria Metrònom de Barcelona)

Imma Julián (historiadora de l'art, Fac. de Geografia i Història de la Universitat de Barcelona)

Manuel Vázquez Montalbán (escriptor)

Manolo Laguillo (fotògraf, Fac. de Belles Arts de la Universitat de Barcelona)

Presentarà Magda Meseguer, de la comissió organitzadora.

21.00 h. *VERNISSAGE DE LA MOSTRA D'ART*

Les bases i el jurat dels premis «Barri Besòs» de pintura i fotografia, amòdòs de 75.000 pes., són editats a part.

Se servirà un còctel.

DIA 11 DE MAIG

Mati *POVÈNCIA 1: ECONOMIA DE LA PERIFÈRIA*

09.30 h. Exposició de comunicacions

11.00 h. Descans

9. ANNEX 2. PROGRAMA DE LES JORNADES

11.30 h. Taula debat

Carles Carreras (geògraf, Depart. de Geografia Humana de la Universitat de Barcelona)

Carme Massana (economista, Fac. Ciències Econòmiques de la Universitat de Barcelona)

Joan Bellavista (economista, investiga polítiques de recerca i tecnologia)

Faustino Miguélez (sociòleg, Fac. Ciències Polítiques i Sociologia de la U.A.B.)

Emiliana Salinas (treballadora de la confecció en l'economia paral·lela)

Presentarà Santi Arqué, de la comissió organitzadora.

Tarda **PONÈNCIA 2: SOCIETAT PERIFÈRICA, PROBLEMÀTIQUES**

15.45 h. Exposició de comunicacions

16.45 h. Taula debat

Joan Costa (sociòleg, Fundació Jaume Bofill i E. U. d'Assistents Socials)

Ma. Jesús Izquierdo (sociòloga, Fac. Ciències Polítiques i Sociologia de la U.A.B.)

Roberto Bergali (Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona)

Presentarà Jordi Huete, de la comissió organitzadora.

18.15 h. Descans

Vespre **PONÈNCIA 3: ÉSSER JOVE A LA PERIFÈRIA**

18.45 h. Exposició de comunicacions

19.15 h. Taula debat.

Josep Maria Fericigla (antropòleg, investigador de la Universitat de Barcelona)

Jordi Serrano (historiador, Fundació Francesc Ferrer i Guardia)

Enric Truñó (regidor de l'Ajuntament de Barcelona)

Presentarà Joan Marín, de la comissió organitzadora.

Per al debat s'incorporaran a la taula dos joves del barri.

DIA 12 DE MAIG

Matí **PONÈNCIA 4: ENSENYAR A LA PERIFÈRIA**

09.00 h. Sala 1: Exposició de comunicacions

09.00 h. Sala 2: **QUIN ENSENYAMENT REBEM?**

Debat entre els estudiants assistents a les Jornades. La discussió partirà de propostes ja elaborades que prèviament s'hagin fet arribar a la Comissió organitzadora.

Aquest acte durarà fins a les 11.

Dossier de presentació

SOS Racisme a Catalunya

1. PER QUE S.O.S. RACISME A CATALUNYA

Des de fa uns quants anys i per raons tant de tipus polític com econòmic, es manté el moviment migratori des dels països subdesenvolupats cap al Norts. I a Catalunya, com a la resta d'Europa, arriben cada cop més immigrants procedents d'altres nacions, d'altres cultures, d'altres creences. Al voltant d'aixó els especialistes indiquen que tendim, en un plaç no gaire llarg de temps, vers una societat marcadament pluriètnica.

Al mateix temps, hi ha una tendència a que es produixin fets i actituds de rebuig envers els immigrants que viuen al nostre país, i en general a Europa. Continuament podem comprobar a través dels mitjans de comunicació com es succeeixen les notícies que parlen de la situació de marginalitat dels immigrants, de detencions i expulsions i darrera - ment de agressions salvatges.

Davant aquesta situació, S.O.S. Racisme s'ha organitzat a Catalunya amb la mateixa orientació de la resta de països on es present aquest moviment per tal de reivindicar la tolerància i el respecte i la igualtat de drets dels immigrants i en general de les minories ètniques. Tot considerant positiva l'existència d'una pluralitat de cultures, S.O.S. Racisme defensa el dret al lliure exercici de la cultura i del culte de cada persona.

2. S.O.S. RACISME: ORIGEN I DIMENSIÓ INTERNACIONAL

S.O.S. Racisme neix a França l'any 84, en resposta a l'augment de les expressions racistes i xenòfobes que s'estaven produint -augment electoral del Front Nacional de Le Pen, etc... L'ur símbol fou una mà oberta amb l'inscripció: "Touche pas a mon pote". L'èxit de convocatòria va ser immediat entre milers de persones, joves i menys joves. El moviment va rebre el suport de diversos intel·lectuals i artistes, demostrat-se així la voluntat de combatre el racisme per part d'amplis sectors de la societat francesa. L'associació es va estendre a partir de grups de base per tot el país, arribant a tenir en aquests moments més de 20.000 socis. El neixement de S.O.S. a d'altres països va ser molt aviat i la Federació Internacional està composta per membres de Bèlgica, Grècia, Noruega, Dinamarca, Finlàndia, la R.F.A., Canadà, els EE.UU., Suïssa i fins i tot de Brasil i Senegal. El projecte d'una societat internacional pluricultural i pluriètnica s'ha convertit en un moviment sense fronteres, que també es presenta a Catalunya. La Federació catalana va ingressar a la Federació Internacional al mes de Febrer d'enguany, i com a membres de plé dret assumim la plataforma reivindicativa europea aprovada a París el desembre del 88 amb el nom de "Declaració dels Drets dels Immigrants a Europa". Amb aquesta perspectiva estem treballant al nostre país.

3. L'ACCIÓ ANTIRRACISTA

3.1. EL TREBALL PREVENTIU

Si comparem la situació entre Catalunya i d'altres països d'Europa podem veure que es molt diferent. En primer lloc, el percentatge d'immigrants

grants estrangers que hi ha Catalunya no arriba al 2%, enfront del quasi 20% de França, i malgrat que les seves condicions de vida són qualitativament semblants a d'altres països, podem dir que les situacions de racisme i xenofòbia no són tant exteses, i una prova es el fet de que no hi ha cap opció política important de caràcter racista. Aixó tampoc significa que no pugui ésser així en el futur, encara no tenint un caràcter polític partidista, el racisme és latent també a la nostra societat.

Es aquest el motiu pel qual S.O.S. Racisme vol intervenir a nivell preventiu, especialment a nivell cultural. Les propostes que fem són aquestes:

a) LA EDUCACIÓ PER LA TOLERÀNCIA. LA UNITAT DIDÀCTICA PER LES ESCOLES I L'ENSENYAMENT MIG.

Si tenim en compte que l'ensenyament és un dels factors determinants de la ideologia, de la visió que tenim del que ens envolta, hem de plantejar aquest terreny com un camp d'actuació bàsic de la nostra associació, quan parlem de prevenció. Cal ensenyar als més joves la riquesa de la pluralitat ètnica, el molt profit que es pot treure d'ella, i el terrible que ha estat el racisme al llarg de la història. En definitiva es tracta d' ensenyar per la tolerància. A partir d'aquesta idea ens plantejem la elaboració d' una unitat didàctica, desenvolupada en quatre: primera i segona etapa d'E.G.B., BUP i FP i C.O.U.

L'objectiu de la unitat didàctica es divulgar i fomentar la solidaritat i el respecte envers tots els pobles, així com crear vies alternatives de convivència per a totes les persones que viuen i treballen a Catalunya. Aquest plantejament passa ineludiblement per la tasca educativa dels mestres. Les unitats didàctiques estant pensades per tant per utilitzades en els centres d'ensenyament.

Tenint en compte la realitat educativa de Catalunya, preveiem dissenyar quatre unitats adreçades a quatre nivells d'ensenyament, pensades com a suport al mestre i com a guia d'activitat per l'alumne. La finalitat de cadascuna serà:

1. Oferir el suport bibliogràfic per al mestre, que amplii les possibilitats de treball entorn el tema.
2. Posar a disposició del mestre una informació concreta i completa que permeti un treball immediat i asequible.
3. Aportar recursos didàctic per treballar a classe.
4. Oferir un disseny educatiu d'activitats pràctiques possibles a partir del treball anterior.
5. Posibilitar reflexions globalitzadores sobre els problemes plantejats, que permetin la construcció per part de cada grup educatiu de noves alternatives entorn a la problemàtica treballada.

Cadascun d'aquests objectius generals s'anirà desferent en objectius específics de cada grup d'edat.

El contingut de la unitat didàctica es basarà en aquests elements:

- suport audiovisual: video, diapositives...
- dossier de presentació: articles de premsa i documents elaborats per S.O.S. Racisme.
- Bibliografia relacionada amb el tema: llibres i revistes.
- Questionari a utilitzar pel professor on es tracten les coses bàsiques a nivell d'orientació.
- Proposta d'activitats a realitzar: visites a museus, conferències sobre tercer món, trobades amb eds col·lectius immigrants, etc...

b) LA DIFUSIÓ CULTURAL

Un dels problemes més importants que pateixen els diferents col·lectius d'inmigrants estrangers és la dificultat de promoció amb la seva cultura i de la seva cultura cap a la societat d'acollida. D'altra banda, el desconeixement de la realitat cultural dels immigrants per part de la societat d'acollida és generalitzada i els tòpics que hi han són sovint irrealistes, reductors a una visió estreta i confusa de les cultures dels països d'origen, sobretot dels del tercer món. S.O.S. Racisme planteja entre les seves prioritats de treball la difusió de la música, la dansa, la gastronomia, les arts, de magrebins, centreafricans, filipins, gitanos, pakistanesos, sudamericans..., mostrant l'altra cara que hi ha radera la marginació, el deute extern, la pobresa, les dictadures que és la riquesa de cultures mil·lenàries.

Amb aquest plantejament, volem iniciar el curs, després l'estiu amb un gran concert a Barcelona i amb l'inici d'un taller d'expressió, dansa i teatre.

c) LA INTERVENCIÓ SOCIAL

En la lluita contra el racisme i la xenofòbia han de participar totes les organitzacions democràtiques del nostre país. No es tracta només d'una tasca de S.O.S. Racisme o d'altres organitzacions antirracistes, és un treball que han d'empendre sindicats, partits, associacions culturals, juvenils, de veïns i especialment les administracions.

S.O.S. Racisme, desde la seva creació a Catalunya (Gener del 89) ha intervingut a més de vint actes contra el racisme i també a diversos programes radiofònics. Hem estat a la Facultat d'Història de la Universitat de Barcelona, a l'Escola de Mestres de Sants, a diversos instituts d'E.M., a associacions culturals i polítiques de tot tipus, a Catalunya Ràdio, Ràdio 3,

Antena 3, a diverses emissores comercials i ràdios lliures. Aquest treball és una de les bases de l'associació: intervenir a la vida pública, a la societat i donar arguments contra aquells que mantenen opinions racistes o xenòfobes.

3.2. LA RESPOSTA ANTIRRACISTA REIVINDICATIVA

S.O.S. Racisme és una organització reivindicativa a tot arreu. El neixement va ser una resposta a una situació d'agressions a estrangers a l'any 84, en França. S.O.S. Racisme va convocar una manifestació en la que varen participar 400.000 persones a París. Des d'ençà, l'acció reivindicativa es present a les actuacions de totes les federacions de S.O.S. i tenen la seva declaració de principis en el Document aprovat a París en Desembre del 88, als Estats Generals de la Joventut Europea contra el racisme amb el nom de Declaració dels Drets dels Immigrants. (Aquest document és una annex a aquest dossier).

3.3. EL PAPER DE LES ADMINISTRACIONS

La possibilitat de prevenir, d'aturar el racisme i de promoure programes d'inserció social és una responsabilitat que han d'assumir cada una de les administracions en el seu àmbit. Des d'aquesta visió és des de on s'ha de començar a combatre la intolerància. Com a exemple hem de dir que a Suècia existeix una llei que condema les expressions i actituds racistes. Però no només es tracta de fer declaracions de bones intencions sino de realitzar programes d'alfabetització, de promoció social, de difusió cultural, de defensa dels drets dels immigrants amb la perspectiva de la igualtat de drets que els ciutadans catalans i espanyols.

L'agressivitat

M^a Pau Trayner

INTRODUCCIO.

La programació de 2on Grau de F.P. dona moltes possibilitats per poder crear temes alternatius que globalitzin les assignatures previstes en el programes corresponents ,així com els seus continguts.

La importància de fer uns temes que serveixin per educar per a la PAU va fer que la Rosa Cañadell presentés al Primer Simposi de Ciències Socials de Vic un d'ells, que sota el nom de L'AGRESSIVITAT, ha servit com d'eix per la programació que us presento.

Psicologia, antropologia i sociologia són les assignatures que globalitzo.

La motivació principal per fer aquest treball ,ha estat l'experiència de classe al llarg d'uns quants anys.

Les alumnes i els alumnes, reben majoritàriament un ensenyament que moltes vegades és tan sols la reproducció dels valors dominants i transmésos pels professors, als quals normalment "es creuen", perquè són els " tècnics" en les matèries que donen. Poques vegades es troben davant situacions que puguin educar-los en la participació i la crítica dels esdeveniments que van vivint. Són així, purs espectadors de la història i no es senten individus actius que amb les seves actuacions i decisions ajudin a construir el futur del seu món.

L'agressivitat que reben constantment els fa objectes passius i és important poder-los ajudar, amb l'anàlisi de la realitat, a descobrir i concretar aquesta AGRESSIVITAT, cada cop més sofisticada que intenta conformar esquemes sociològics que no condicionin les estructures econòmiques dominants i que al mateix temps, anul·lin la possibilitat de respostes personals que puguin questionar i/o canviar la correlació de forces actuals.

Els documents estudiats i discutits al llarg del curs i les activitats plantejades , intenten ser eines que els ajudin a desenvolupar una relació crítica amb el seu entorn i

amb el seu propi coneixement, que crea o anul·la espais de relació solidària .

Cal educar en uns valors que ajudin a treure la desigualtat i la injustícia.

Educar per a la PAU vol dir neutralitzar la competitivitat i tota possible AGRESSIVITAT.

PROGRAMA GENERAL

0.- INTRODUCCIO

0.1.- La pau i la violència.

0.2.- L'agressivitat i la guerra.

1.- ASPECTES PSICOLOGICS

1.1.- Herència i medi.

1.2.- Agressivitat innata: La Psicoanàlisi.

1.3.- " " adquirida: el Conductisme.

2.- ASPECTES BIO-ANTROPOLOGICS

2.1.- L'evolucionisme.

2.2.- Els etòlegs.

2.3.- El cooperacionisme.

2.4.- Caçadors-recol·lectors actuals.

3.- ASPECTES SOCIALS

3.1.- La societat de consum.

3.2.- Els valors: competitivitat ; alienació

3.3.- Els mitjans de comunicació.

3.4.- Les diferències econòmiques: l'atur.

3.5.- Marginació: racisme ,sexisme.

4.- ASPECTES ECONOMICS

4.1.- La guerra : causes

4.2.- Conflictes Nord-Sud:

4.2.1.- Tercer Món: característiques.

- 4.2.2.- Colonialisme,Imperialisme,Intercanvi desigual
- 4.2.3.- Ajuda política-militar.
- 4.2.4.- Manipulació informativa.
- 4.3.- Conflictes Est - Dest.
 - 4.3.1.- Capitalisme.
 - 4.3.2.- Socialisme.
 - 4.3.3.- Economia mixta.
- 4.4.- Conflictes actuals.
- 4.5.- Un Nou Ordre Econòmic Internacional.

5.- ASPECTES POLITICS

- 5.1.- Democràcia i Dictadura
- 5.2.- Revolució Popular i Cop d'Estat
- 5.3.- L'armamentisme.

6.- ALTERNATIVES

- 6.1.- El pacifisme.
- 6.2.- L'ecologisme.
- 6.3.- L'anti-militarisme.
- 6.4.- Moviments i grups pacifistes
- 6.5.- Comitès de Solidaritat

ELS RUCS



Qui no coneix la història dels dos rucs?



Justa! Cal aflixir la corda per dialogar i per trobar una solució.



Que en som de rucs, oi?



I heu ací la solució tradicional a la vella història.



Però no sempre es dona aquesta solució en realitat. De vegades —massa sovint— es dona aquesta altra.

Ara ja no són tan rucs, i en canvi són més homes

OBJECTIUS.

- Descobrir les causes de les situacions d'agressivitat actuals.
- Introduir en l'estudi dels aspectes psicològics, bio-antropològics, socials, econòmics i polítics, que generen agressivitat.
- Iniciar i/o consolidar una visió crítica dels esdeveniments i despertar actituds que generin pau.
- Informar dels moviments alternatius que possibilitin organitzar-se per fer un món més solidari i just.

METODOLOGIA

El mètode de treball consisteix fonamentalment en aprofitar tot allò que pugui aportar informació i es pugui relacionar amb la PAU i/o l'AGRESSIVITAT / GUERRA.

- Notícies de premsa
- Experiències personals
- Propaganda
- T.V.
- jocs de simulació
- Pel·lícules
- Documents
- Estadístiques, etc. etc.

L'anàlisi d'aquests materials es fa en dues vessants:

- a) l'agressivitat individual
- b) " social.

AVALUACIO

En l'avaluació contínua combino treballs col·lectius, individuals i proves escrites, principalment d'interpretació de còmics, segons els temes tractats.

Un bon document és el que us poso a continuació. (els rucs).

DESENVOLUPAMENT DEL CURS

Cal motivar de bon començament.

La pregunta : PER QUE LES PERSONES SOM AGRESSIVES? i l'activitat de buscar notícies relacionades amb la PAU i amb la GUERRA, així com relacionades també amb aspectes personals de solidaritat i/o agressivitat, fa palesa la realitat social actual.

Aquesta informació ampliada amb els documents del dossier ,són la base per fer una primera anàlisi a nivell:

- a) PSICOLÒGIC.- " Es innata l'agressivitat?" o bé
" Es adquirida?" i en tot cas
" Com s'adquireix?.

Estudiem dues teories: la Psicoanàlisi i el Conductisme, que, al mateix temps que expliquen el comportament humà des de dos punts de vista diferents, ofereix també una teoria oposada de l'agressivitat.

El Conductisme defensa que tota conducta és apresada, per tant, també l'agressivitat, mentre que la Psicoanàlisi, a partir de l'Instint de Mort, defensa l'agressivitat com a innata.

L'estudi d'aquestes teories els permet entendre una mica més, tant les seves pròpies actituds i conductes, com les dels altres, al mateix temps que, en ser dues teories oposades, els estimula a confrontar i buscar un criteri propi.

- b) ANTROPOLÒGIC .- El punt de partença és un video sobre l'evolucionisme segons Darwin.

Estudiem els principis bàsics de l'evolucionisme i el punt de vista dels etòlegs, que basen la superació de l'espècie i el progrés a partir de la lluita i la competència, fent un paral·lelisme entre la conducta animal i la humana. I, com a rèplica analitzem les teories de Montagu en les quals defensa que la superioritat de la humanitat es dona a partir de la cooperació i no de l'agressivitat.

L'objectiu principal d'aquest punt és la de posar en qüestió la idea que la competència i l'agressivitat són l'UNICA manera d'organitzar una societat i demostrar com una socialització dels infants ,basada en la NO AGRESSIÓ, pot crear unes relacions posteriors diferents a les nostres.

Normalment aquest punt porta moltes polèmiques ja que, en

definitiva, ens trobem en un moment històric en el qual els detentors del PROGRES són les CIVILITZACIONS MES AGRESSIVES.

c) SOCIAL : Es tracta de buscar què pot provocar l'agressivitat al nostre entorn.

En el diàleg a la classe van sortint com a principals causes:

- El consumisme
- La competitivitat en el món del treball
- Els mitjans de comunicació

- La manca de participació dels joves en la marxa de la societat
- Les diferències econòmiques
- L'atur
- La marginació

Aquesta anàlisi queda recollida en un treball que, fet en grups, han d'exposar a la classe els seus companys/nyes.

d) ECONOMICS I POLITICS.- Es tracten fent l'anàlisi de la màxima expressió de l'agressivitat, LA GUERRA i també les alternatives que poden acabar aquesta guerra i fer un món en PAU.

Començar amb el JOC DE SIMULACIO anomenat EL RESTAURANT DEL MON és una bona motivació inicial sobre l'aspecte econòmic.

Si no es pot, el video LOS MARGINADOS editat per Intermón també és vàlid.

El primer pas és veure quines són les possibles causes econòmiques i polítiques que originen les guerres.

Dins aquest apartat d'economia, estudiem els dos eixos bàsics de conflicte: NORD-SUD i EST-OEST i les seves interrelacions.

Per ampliar les conclusions d l'eix NORD-SUD, que treuen del joc de simulació o del video esmentat, utilitzem el material del dossier sobre la desigualtat en el repartiment de la riquesa entre els països del Nord i els del Sud, sobre els orígens i els mecanismes que fan possible aquesta desigualtat:

- colonialisme
- imperialisme
- intercanvi desigual
- deute extern
- ajuda militar
- manipulació informativa, etc.

Per analitzar una mica la dicotomia EST-DEST, fem un petit repàs dels trets més importants dels dos sistemes econòmics: CAPITALISME I SOCIALISME, i un petit estudi de la tercera via o ECONOMIA MIXTA a partir del sistema de Nicaragua.

De tota la informació que hem treballat fins aquí, senyalem en un mapa mundi, totes les zones de conflicte-guerra que es donen en aquest moment, veient les causes de cada una d'elles.

Per acabar aquest punt llegim un text elaborat per l'ONU 1974 sobre UN NOU ORDRE ECONOMIC INTERNACIONAL, que intenta ser una alternativa a l'ordre actual. Penso que és important no quedar-se tan sols amb l'aspecte més pessimista de la guerra i la injustícia, sinó oferir possibles alternatives.

Per aprofundir en l'aspecte POLITIC fem un repàs sobre els dos sistemes actuals:

- democràcia
- dictadura.

Es important en aquest punt treballar les distincions entre els diferents tipus de dictadura, així com el que significa DEMOCRACIA FORMAL i la realitat concreta dels països DEMOCRATICS, i l'ús i abús que es fa del terme.

L'altre punt que cal tenir clar és la diferència que es dona entre REVOLUCIO POPULAR i un COP D'ESTAT, prenent com a exemple concret la Revolució Sandinista i el cop d'Estat de Pinochet a Xile.

Finalment fem una anàlisi de l'armamentisme partint dels últims pactes EE.UU. i Rússia.

Per acabar el tema, fem l'anàlisi d'una pel·lícula anti-armamentista i/o ecologista, a l'entorn de les preguntes:

Aquests moviments alternatius:

- Què pretenen?
- Quins mètodes utilitzen?
- On són ubicats?
- N'hi ha algún al teu barri?
- Coneixes algun Comitè de Solidaritat?
- Has participat en alguna campanya per la PAU i/o DE SOLIDARITAT? etc.

Un treball sobre algun país del Tercer Món que sintetitzi tot el que s'ha estudiat, serveix per avaluar la capacitat de relació, concreció i anàlisi de la realitat, així com el coneixement de realitats alternatives del nostre temps a favor de la PAU I LA SOLIDARITAT.

Per ampliar el treball se'ls adrega a CIDOB, INTERMON
MAN UNIDES ,COMITES DE SOLIDARITAT AMB XILE,NICARAGUA, EL
SALVADOR , GUATEMALA etc.