



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Històries de la història. Una proposta d'intervenció didàctica per introduir la història i la disciplina històrica a l'alumnat de primer d'ESO

Autora: Cecília Bayo de Gispert

Tutora: Isidora Sáez-Rosenkranz

Juny de 2021

Treball Final de Màster

Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat

Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

Al Jordi, la Valentina i la Frederica per haver adoptat els 3x1 metres d'eix cronològic com un membre més de la família. A la Ruth, la meva tutora de pràctiques, per ensenyar-me que els alumnes i les alumnes són abans de res persones. A la Isidora, la meva tutora de TFM, pel seu seguiment acurat i comentaris i correccions sempre il·luminadors. A les amigues, per aguantar estoicament els meus monòlegs sobre el màster durant tot el curs.

RESUM

Primer d'ESO és un curs especialment rellevant per a la formació en història perquè estableix les bases de les grans perioditzacions i canvis i continuïtats que es treballaran al llarg de tota l'educació secundària obligatòria i permet la introducció d'un enfoc metacognitiu de la disciplina històrica, tal com proposa des de fa dècades la recerca internacional. Al mateix temps, la influència dels feminismes, el descolonialisme i la història ambiental en la historiografia més recent reclama una translació d'aquests enfoc a una història ensenyada que tingui present la funció social de la disciplina des d'un enfoc crític i compromès. En aquest treball presentem una proposta didàctica per a 1^{er} d'ESO sobre la introducció de la història i la disciplina històrica des d'un enfoc crític i afí a les perspectives de gènere, descolonial i ambiental. El marc didàctic i curricular parteix de la competència social i ciutadana per treballar quatre objectius: les coordenades temps-espai i les perioditzacions, els subjectes de la història, les fonts primàries i el mètode històric i, finalment, el desenvolupament d'una actitud crítica i compromesa envers la història. Per a la consecució d'aquests objectius s'ha adoptat una metodologia per descobriment materialitzada en l'elaboració d'un eix cronològic col·laboratiu, que funciona com a fil conductor de tota la seqüència, així com un quadern de classe complementari i una investigació històrica realitzada a partir de fonts primàries.

Paraules clau: metahistòria, pensament crític, feminisme, descolonialisme, història ambiental, eix cronològic, fonts primàries.

SUMARI

1	INTRODUCCIÓ	7
2	OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS	8
3	MARC TEÒRIC	9
3.1	METAHISTÒRIA I DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA.....	9
3.2	PENSAMENT CRÍTIC I DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA.....	13
3.3	MOVIMENTS SOCIALS I DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA.....	17
3.3.1	Feminismes i perspectiva de gènere.....	17
3.3.2	Descolonialisme.....	19
3.3.3	Ecologisme i història ambiental	23
4	METODOLOGIA	24
4.1	Antecedents metodològics.....	26
4.2	Metodologia per descobriment	26
4.3	Estratègia, procediments i tècniques.....	27
4.3.1	Estratègia i recursos troncal: eix cronològic i quadern de classe	27
4.3.2	Fases i procediments.....	29
4.3.3	Tècniques i mètodes: treball col·laboratiu, treball cooperatiu, interacció dialògica i mètode científic.....	31
4.4	Recursos addicionals	32
4.4.1	Marcadors de l'eix cronològic	32
4.4.2	Fitxes del quadern de classe.....	34
4.4.3	Fonts històriques i dossiers d'investigació	34
5	PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA	36
5.1	DESCRIPCIÓ GENERAL	36
5.2	OBJECTIUS D'APRENENTATGE, COMPETÈNCIES, CONTINGUTS I AVALUACIÓ.....	37
5.2.1	Objectius didàctics i competències	37
5.2.2	Continguts	39
5.2.3	Avaluació: criteris i indicadors.....	41
5.3	TEMPORITZACIÓ.....	42
5.4	ESTRUCTURA DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA.....	43
5.5	RECURSOS I MATERIAL	44
5.6	DESCRIPCIÓ DETALLADA DE LA SEQÜÈNCIA.....	48
5.6.1	Sessió 1: Exploració inicial. Qui i què conec de la història?	48
5.6.2	Sessió 2. Píndola 1. Qui protagonitza la història?	51
5.6.3	Píndola 2. Com dividim la història?	54
5.6.4	Píndola 3. Com es fa la història?	60
5.6.5	Sessió 11. Aplicació i avaluació: examen invers. Playmobil i Planeta Deagostini a examen 67	
5.7	AVALUACIÓ.....	69
6	RESULTATS	69
6.1	Aprenentatge individual de l'alumnat.....	70
6.2	Aprenentatge col·lectiu del grup-classe.....	72
7	CONCLUSIONS	73

BIBLIOGRAFIA	76
ANNEXOS.....	80
ANNEX 1. EXEMPLES DE SÈRIES DE MARCADORS	80
ANNEX 2. DETALL AMPLIAT DE L'EIX CRONOLÒGIC	88
ANNEX 3. FITXES I TEXTOS EXPLICATIUS DE LES FONTS HISTÒRIQUES	89
ANNEX 4. DOSSIERS D'INVESTIGACIÓ	105
ANNEX 5. EXAMEN INVERS.....	117
ANNEX 6. FULL DE REGISTRE DEL QUADERN DE LA DOCENT	121
ANNEX 7. RÚBRIQUES	122

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Esquema general de la metodologia, estratègia, tècniques i recursos de la intervenció	25
Taula 2. Esquema específic del procediment d'indagació inductiva de cada fase de la intervenció i correspondència amb els processos cognitius de la taxonomia d'Anderson i Krathwohl (2001)	30
Taula 3. Objectius didàctics i competències.	37
Taula 4. Continguts curriculars, clau i didàctics estructurats en funció de la seva naturalesa (conceptual/factual, procedimental i actitudinal).	39
Taula 5. Criteris d'avaluació individual a partir dels objectius didàctics establerts.	41
Taula 6. Objectius didàctics i criteris d'avaluació col·lectiva.	42
Taula 7. Esquema de la seqüència didàctica estructurada en fases i sessions.	43
Taula 8. Esquema didàctic de la fase d'Exploració inicial. Qui i què conec de la història?	48
Taula 9. Esquema didàctic de la Píndola 1. Qui protagonitza la història?	51
Taula 10. Esquema didàctic de la Píndola 2. Com dividim la història?	54
Taula 11. Esquema didàctic de la Píndola 3. Com es fa la història?	60
Taula 12. Esquema didàctic de la fase d'Aplicació i avaluació. Examen invers.	67

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Eix cronològic mural.	27
Figura 2. Quadern de classe.	27
Figura 3. Codificació cromàtica i geomètrica dels suports dels marcadors.	33
Figura 4. Esquema simplificat de l'eix cronològic mural (vegeu detall ampliat a l'Annex 2).	44
Figura 5. Fotografia del mural real de 3 m de longitud x 1 m d'alçada abans de les intervencions.	44
Figura 6. Detall del mural amb els intervals temporals. En blau, temporització geològica; en vermell, temps històric.	44
Figura 7. Exemple de mapamundi per a la fila corresponent al continent d'Amèrica i les seves subregions geogràfiques.	45
Figura 8. Fotografia de detall del mural d'eix cronològic amb els continents il·lustrats amb mapes a la línia vertical i els blocs de subregions geogràfiques i països corresponents a les files de la dreta.	45
Figura 9. Exemples de marcadors.	46
Figura 10. Quadern de classe.	46
Figura 11. Exemples de fitxes del quadern de classe.	46
Figura 12. Fitxa de subjecte històric individual.	47

Figura 13. Fitxa de subjecte històric col·lectiu.	47
Figura 14. Fitxa de fet/aconteixement.	47
Figura 15. Fitxa de cultura material/immaterial.	47
Figura 16. Material per a la primera activitat.	48
Figura 17. Esquerra: marcador tancat i marcador obert de Lucy. Dreta: marcador tancat i marcador obert de Galileo Galilei.	49
Figura 18. Plantilla gràfica de la fitxa del marcador.	50
Figura 19. Eix mural resultant de la primera sessió.	50
Figura 20. Primeres fitxes resultants de la primera sessió.	51
Figura 21. Materials per a la Píndola 1. Qui protagonitza la història?	52
Figura 22. Eix mural resultant de la segona sessió.	53
Figura 23. Exemple de fitxa resultant de la segona sessió.	54
Figura 24. Eix mural resultant de la tercera sessió amb els cartells de la periodització històrica occidental.	57
Figura 25. Detall del tram esquerra (anterior en el temps) de l'eix mural. Es destaca en colors l'aparició dels hominina als diferents continents.	57
Figura 26. Detall del tram dret (posterior en el temps) de l'eix mural. Es destaca en groc la periodització històrica d'Europa.	57
Figura 27. Materials per a les sessions dedicades a Com dividim la història.	58
Figures 28 i 29. Vista general i de detall de l'eix amb la incorporació de les perioditzacions de la historiografia tradicional xinesa (en rosa).	59
Figura 30. Intervenció del Col·lectiu Catàrsia a un centre escolar.	59
Figura 31. L'espai el temps principals que centraran l'activitat.	62
Figura 32. Fotogrames del vídeo The History of the World: Every Year. Les divisions polítiques del món en els anys 1009 i 1491.	63
Figura 33. Fonts tractades amb substàncies per envellir-les i aparentar antiguitat.	63
Figura 34. Les fonts a l'aula, juntament amb el full explicatiu que les acompanyen.	63
Figura 35. Les i els alumnes de l'Institut Maria Espinalt en plena feina d'investigació.	65
Figures 36 i 37. Imatges de la presentació de Power Point sobre Com es fa la Història?	67
Figura 38. Imatge publicitària de la col·lecció La aventura de la historia.	68
Figura 39. Llistat exhaustiu dels personatges inclosos a la col·lecció La aventura de la historia.	68
Figura 40. Reflexió d'una alumna de segon d'ESO després de la intervenció didàctica.	71

1 INTRODUCCIÓ

El currículum català de l'educació secundària obligatòria (ESO) inclou a primer d'ESO i dins l'àmbit social la matèria de *Ciències Socials: Geografia i història*. En aquest primer curs ja s'introdueix a l'alumnat de secundària en la història i, tal com s'observa als llibres de text (Bellatti, 2019), els objectius didàctics plantejats sovint s'inicien amb una unitat didàctica inicial de familiarització amb la disciplina històrica i els metaconceptes de la història, en un plantejament explícitament metacognitiu per introduir a l'alumnat de l'ESO en la naturalesa i les particularitats de la disciplina històrica.

A aquest abordatge metacognitiu que es dona en propostes didàctiques introductòries de primer d'ESO, cal sumar el fet que, des de fa dècades, la recerca internacional en didàctica de la història proposa la introducció al llarg de tota l'ESO (i no només en unitats aïllades i introductòries) l'ensenyament i l'aprenentatge dels conceptes de segon ordre de la història i l'ensenyament i l'aprenentatge dels procediments propis de la disciplina històrica i, més específicament, del pensament històric i del mètode històric i el treball amb fonts (Bellatti i Sabido, 2017; Egea i Arias, 2018; Prats i Santacana, 2011). En l'àmbit acadèmic espanyol, alguns dels autors més significatius d'aquesta corrent de la didàctica de la història són Joaquim Prats, Mario Carretero o Cristòfol A. Trepal. Es tracta, en definitiva, de propostes didàctiques que busquen la presa de consciència no només del pensament històric sinó també del propi mètode històric (Bellatti i Sabido, 2017). Aquesta perspectiva metahistòrica de l'ensenyament de la història a l'ESO ha estat recollida a nivell autonòmic català en el plantejament del currículum, i així ho recullen les competències bàsiques de l'àmbit social establertes pel Departament d'Ensenyament (Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2015).

Paral·lelament a aquests dos fets, la docència de la història sol desplegar l'ensenyament dels continguts històrics de primer ordre (continguts factuais i conceptuals) seguint una narrativa cronològica que reparteix les perioditzacions històriques al llarg dels quatre cursos de l'ESO. A primer d'ESO es comença per l'aparició dels homínids a la Terra i les primeres civilitzacions històriques i al llarg dels cursos s'avança successivament fins que a quart d'ESO es finalitza amb l'edat contemporània i la Guerra Freda. Aquesta linealitat temporal va ser establerta a Catalunya per decret l'any 2015 (DOGC, 2015) i, malgrat que el plantejament competencial deixa oberta la forma de programar els continguts i que hi ha hagut intents de fer plantejaments aliens a la cronologia (Valdeón, 1998; Prats, 2011), la majoria de programacions de centre i llibres de text segueixen aquestes pautes curriculars.

Justificació

En aquest context dibuixat tant per la pràctica docent com per la recerca didàctica, la introducció en la història i la disciplina històrica a primer curs de l'ESO s'enfronta a dos reptes —un didàctic i l'altre èticosocial— que considerem rellevants. En primer lloc, el desplegament en quatre anys de l'ensenyament de la història facilita la focalització en períodes concrets —la prehistòria i l'edat antiga a 1r d'ESO, l'edat mitjana a 2n d'ESO, l'edat moderna a 3r d'ESO i l'edat contemporània a 4t d'ESO— però, llevat que la reiteració i les rutines curs rere curs ho treballin, pot dificultar l'aprehensió i l'assentament dels canvis i perioditzacions de gran escala i l'aplicació d'alguns operadors temporals, com la datació, la durada o el canvi, des d'un enfocament macro que permeti comprendre el marc temporal de la història de la humanitat i l'espacial del planeta de forma global i sistèmica. Primer d'ESO esdevé, per tant, un curs clau per establir fonaments sòlids sobre la història, les grans perioditzacions

i els canvis i continuïtats de gran escala de manera que l'alumnat consolidi un marc històric general que l'acompanyi al llarg de tota l'ESO.

A aquesta dificultat, cal sumar un repte de naturalesa èticosocial, com és l'abordatge de l'ensenyament des d'una perspectiva crítica i compromesa. Els feminismes i la perspectiva de gènere, l'antiracisme i el descolonialisme i, finalment, l'ecologisme són tres dels grans moviments socials que en les darreres dècades estan analitzant de forma crítica el món actual i marcant algunes de les línies que aspiren revertir les desigualtats i encaminar-se cap a la justícia global (Burke, 1993; Massip, Barbeito, Bartolomé, González-Monfort, Santisteban, 2020). Les ciències socials no han estat alienes a la seva influència i l'ensenyament, per tant, de la perspectiva metaconceptual i procedimental de la història i dels propis continguts històrics de primer ordre des d'un enfoc crític i compromès implica també el repte d'obrir-se a la perspectiva de gènere, l'enfocament descolonial i la història ambiental (Sánchez Picón, 2015).

En aquest context i davant aquests dos reptes, la introducció a l'ensenyament de la història a primer d'ESO s'erigeix com una primera fita clau i fonamental sobre el qual a) assentar els canvis, continuïtats i perioditzacions de la història de gran escala, b) establir les bases de l'abordatge metacognitiu de la història i c) si apostem per una formació crítica i compromesa, adoptar un enfocament que begui del pensament crític i les perspectives de gènere, descolonial i ambiental. La intervenció didàctica que es presenta a continuació és una proposta per materialitzar la introducció a l'ensenyament de la història a 1r d'ESO a partir d'aquestes premisses. Tal com es detalla en els antecedents metodològics, part de la seqüència ha estat possible dur-la a terme en l'àmbit domèstic amb dues aprenents de 12 i 9 anys, i part en l'àmbit escolar a tres grups-classe de segon d'ESO.

2 OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS

L'objectiu general de la proposta d'intervenció consisteix, per tant, a dissenyar una seqüència didàctica enfocada a introduir la història i la disciplina històrica a l'alumnat de primer d'ESO a partir d'un enfoc crític i compromès.

D'aquest objectiu general i tenint en compte les premisses esmentades, se'n deriven tres objectius específics:

1. Establir els continguts necessaris per introduir la història i la disciplina històrica a l'educació secundària.
2. Idear i aplicar eines per treballar el pensament crític. Aquest objectiu pretendria establir eines pràctiques i concretes —tant a nivell cognitiu com material— per fomentar l'actitud i la pràctica crítiques entre l'alumnat de primer d'ESO.
3. Traslladar la perspectiva de gènere, descolonial i ambiental als continguts treballats a la proposta didàctica.

3 MARC TEÒRIC

Tenint en compte el punt de partida de la present proposta i els objectius general i específics establerts, el marc teòric que sustenta la nostra intervenció didàctica es desdoblaria en tres àmbits: la metahistòria, el pensament crític i la funció social de la història, tots ells en relació amb la didàctica de la història. A continuació revisem les aportacions teòriques i conceptuals més rellevants d'aquests tres àmbits parant especial atenció a aquelles qüestions que afecten més directament a la introducció de la història i la disciplina històrica als i les alumnes de primer d'ESO.

3.1 METAHISTÒRIA I DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA

En l'àmbit de la metahistòria, des de la dècada de 1970, amb el projecte anglès *Schools Council Project History 13-16*, una proposta seminal creada el 1972, la recerca internacional sobre didàctica de la història planteja la introducció d'una visió reflexiva i disciplinar de l'ensenyament de la història a les aules de secundària. Aquest abordatge implicaria la introducció de metodologies analítiques, reflexives i actives —entre elles, el treball amb fonts— per tal de comprendre les particularitats i els sentits de la disciplina històrica (Egea i Arias, 2018). A Espanya, els grups Germanía-75 i Historia 13-16 van ser experiències didàctiques pioneres que durant les dècades de 1970 i 1980 van seguir aquesta línia. Malgrat que a les dècades posteriors, a Espanya, aquest enfoc va perdre força en la pràctica docent, la didàctica de la història tant a nivel internacional com espanyol ha consolidat aquest enfoc i tot just en els darrers anys sembla reprendre's novament a les aules espanyoles (Prats i De la Torre, 2020).

Les aportacions teòriques i investigadores sobre l'ensenyament de la història des de un enfoc reflexiu de la pròpia disciplina solen seguir la distinció establerta per Van Sledright i Limon (citats per Carretero i López, 2009; Carretero, 2011;) entre conceptes i procediments. D'acord amb els autors, de conceptes històrics n'hi hauria de dos tipus: els de primer ordre, que acoten idees o representacions mentals de realitats històriques substantives, com serien l'anarquisme, el sufragisme, l'apartheid, la cacera de bruixes o la invasió/descoberta d'Abya Yala/Amèrica, per exemple; i els conceptes de segon ordre, que acoten idees o representacions mentals de la pròpia disciplina històrica, com poden ser el temps, la cronologia, la periodització, els subjectes històrics o el canvi i la continuïtat. Els conceptes de segon ordre o conceptes d'anàlisi de la història són els pròpiament metacognitius i, en termes educatius, els que conviden a construir una mirada reflexiva i externa de la història en tant que disciplina (Gómez, Ortuño i Miralles, 2018; Carretero i López, 2009; Carretero, 2011; Seixas i Morton, 2013).

Malgrat que la transició entre allò metaconceptual i allò procedimental és discutida (Bellatti i Sabido, 2017), els procediments de la història, per la seva banda, farien referència a aquells processos i mètodes que entren en acció a l'hora de fer o construir la història: des del mètode històric pròpiament dit (selecció i anàlisi de fonts històriques, construcció i comunicació de narratives), fins a la pràctica del pensament històric, és a dir, el conèixer, analitzar i explicar el passat (i també el present) a través de les claus conceptuals i els processos cognitius inherents a la disciplina històrica. Els procediments de la història, de fet, implicarien una sèrie de pràctiques de diferents ordre i escala, diverses i imbricades, com són la de seleccionar i avaluar fonts amb criteris científics (corroboració, documentació, contextualització), raonar a través del plantejament de problemes històrics (formulant preguntes i hipòtesis escaients, aplicant raonaments informals i contrafàctics, distingint criteris de causalitat...) o saber construir i analitzar narratives vàlides, és a dir, coherents, cronològiques, exhaustives, contextualitzades i causalment estructurades (Gómez, Ortuño i Miralles, 2018; Carretero i López, 2009; Carretero, 2011; Seixas, Morton, 2013).

Per a la proposta d'intervenció que ens ocupa, ens centrarem en el desenvolupament teòric d'una sèrie de conceptes de segon ordre i procediments de la disciplina històrica que considerem especialment rellevants en la introducció a la història i la disciplina històrica per als alumnes de primer d'ESO: el temps, l'espai, els subjectes històrics, i el treball amb fonts i el mètode històric.

Temps

La coordenada temporal de la història presenta un primer abordatge, l'estrictament conceptual, que ha portat a establir diferents nocions del temps com és, en primer lloc, la distinció piagetiana entre temps viscut, temps percebut i temps concebut, una categorització que respon a la construcció evolutiva de la representació del temps en la infància (Carretero, 2011). Més enllà del desenvolupament psicològic del temps —el que s'anomenaria temps personal—, l'aprehensió conceptual del temps històric és un dels eixos clau de l'ensenyament de la història. En l'ensenyament d'aquesta noció de temporalitat, tant Ruyman Acosta (2004) com Cristòfol A. Trepal i Pilar Comes (1998) estableixen la distinció entre temps cronològic i temps històric i proposen esglaonar l'aprenentatge d'aquests dos tipus de temporalitats començant pel temps cronològic i les nocions d'ordre, durada i era cronològica (Trepal i Comes, 1998; Acosta, 2004; Carretero, 2011). El temps històric, alhora, és sotmés a una sèrie de mecanismes estructurants que ajuden a donar-li sentit com són les pròpies cronologies i les perioditzacions (Seixas, Morton, 2013). És important que l'alumnat conegui que les diferents formes d'organitzar el temps són fruit de convencions (Carretero, 2011).

Però més enllà de les estructuracions temporals, la relació del temps històric amb els conceptes de causalitat/conseqüència, canvi/continuitat i narratives genera noves i complexes variables a tenir en compte a l'hora d'abordar l'ensenyament de la història (Prats i Santacana, 2011). Així, podem destacar la distinció en tres categories de temps històric que Fernand Braudel va establir en relació a la causalitat o, millor dit, la multicausalitat: el temps llarg i les estructures, el temps mig i les conjuntures, i el temps curt i els aconteixements (Gómez, Ortuño i Miralles, 2018). Pel que fa al canvi i la continuïtat, és la perspectiva temporal —i la seva major o menor escala— la que permet identificar elements de canvi o de permanència i els fils conductors narratius, per tant, que donguin una o altra visió de l'evolució històrica. En aquest sentit, les formes narratives establertes a partir dels canvis i les continuïtats poden ser unilínies i prendre sentits diversos —amb enfocis teleològics i/o idees de progrés i declivi, per exemple— i poden ser multilínies, amb una visió més plural i complexa del desenvolupament humà al llarg del temps (Gómez, Ortuño i Miralles, 2018).

Espai

L'espai és l'altra gran coordenada sobre la qual bascula la disciplina històrica. Els metaconceptes geogràfics són també determinants per al coneixement històric: la localització, el lloc, les connexions, la regió i les fronteres o límits són algunes de les categories d'anàlisi geogràfic rellevants també en l'anàlisi històric. Però la dimensió espacial de la història, en el seu creuament amb el temps, genera categories conceptuals pròpies com el simultaneïsm, la coetaneïtat i la interconnexió, nocions que reflexen la complexitat de les realitats històriques (Prats, Santacana, 2011) i algunes relacions de poder —com els espais d'avantguarda— que han estat qüestionades per perspectives com la descolonial (Ramallo, 2007).

La relació entre les coordenades d'espai i temps en l'ensenyament de la història ha estat estudiada per Ilaria Bellatti i Judit Sabido (2017; Bellatti, 2019) les quals constaten, a través de l'estudi de llibres de text, el predomini de les narratives diacròniques i fàctiques de la història amb un plantejament espacial clarament eurocentrat que tan sols amplia els seus límits espacials de manera puntual, dispar i

fragmentada, i quan s'amplia sobretot es concentra en la història més recent. Addicionalment al marcat eurocentrisme que denoten, aquests plantejaments tenen diverses conseqüències negatives segons les autores: absència de correlació narrativa, fragmentació del saber, visió del passat homogènia, factual, unicausal i seqüencial, i absència d'interconnexions socials o culturals (com si la ciutadania connectada no existís abans de la contemporaneïtat). Bellati i Sabido (2017) proposen, per tant, la necessitat de connectar els processos històrics per poder establir les relacions de causalitat-conseqüència, concebre la distribució espacial de forma interconnectada per tal d'afavorir un enfoc intercultural de la història i, en definitiva, proporcionar una visió més processual i interconnectada de la història (Bellati i Sabido, 2017).

Subjectes històrics

Si deixem de banda les dues grans coordenades de temps i espai i passem a altres conceptes de segon ordre de la història, veiem que els grans personatges, les nacions i els aconteixements (polítics) han estat els elements nuclears que han protagonitzat la construcció històrica durant segles (Burke, 1993), un enfoc del qual no s'ha vist exempt l'ensenyament de la història a les aules. Això no obstant, paulatinament, la història social, les explicacions estructurals i, fins i tot, la història dels pobles són més presents, per exemple, en els continguts dels llibres de text. Per als objectius del present treball, tanmateix, ens detindrem especialment en els subjectes històrics i els protagonistes de la història ensenyada.

Les nacions-estat i els grans personatges han monopolitzat tradicionalment el protagonisme de les narracions històriques (Carretero i López, 2009; Fontana, 2003; Prats, 2015). El principal subjecte de la història ha estat, en primer lloc, la nació, un enfoc amb dues conseqüències rellevants segons assenyala Prats (2015): l'omissió de les gents, les societats, com a veritables protagonistes de la història; i l'omissió de les interconnexions culturals que superen els límits nacionals i reflexen altres realitats (Prats, 2015). Fontana (2003) parla de l'estat com a subjecte històric tradicional i destaca que la seva centralitat no ha servit per altra cosa que consolidar l'estat unitari en la seva forma actual (Fontana, 2003). Per la seva banda, els grans personatges i les narratives individuals han funcionat com l'altre gran subjecte tradicional de la història. Carretero i López (2009) assenyalen que aquest enfoc, si bé té la virtut d'humanitzar la història, encarnar-la en figures concretes i generar més fàcilment empatia entre l'alumnat, això no obstant, simplifica la narrativa, aïllant-la de categories com les explicacions estructurals multicausals i fins i tot associant les causes —els motors de canvi— a figures individuals úniques (Carretero i López, 2009).

Més enllà dels biaixos i les simplificacions generades per les narratives nacionals i individuals, si atenem als atributs més concrets dels protagonistes tradicionals de la història, veiem que aquests són bàsicament homes, blancs i privilegiats (Fontana, 2003). Burke (1993) i Villaón i Pagès (2013) assenyalen que sortosament, de fa dècades, la història des d'abaix, especialment promoguda per mirades com la feminista i la descolonial, ha fet un espai als grups socials subalterns com són les dones, la infantesa, la vellesa, els marginats o els esclaus, per esmentar alguns exemples. Això no obstant, Villaón i Pagès remarquen que —ben al contrari del que ha passat amb altres metaconceptes de la història— el metaconcepte de *subjecte històric* en si i tot el que implica és un tema poc o gens tractat explícitament en els llibres de text (Villaón i Pagès, 2013). En la seva anàlisi realitzada per al cas xinès, estableixen set grups socials altres (dones, nens, homosexuals, treballadors, camperols, indígenes, sectors populars) i conclouen que, malgrat que la història dels altres i les altres ha estat inclosa en els llibres de text, aquesta incorporació és perifèrica i no transforma el relat oficial, un relat sovint construït des de dalt i on les accions dels subjectes subalterns apareixen com a reactives.

Gómez-Carrasco i Gallego-Herrera (2016) aporten variables interessants com són la inclusió o no del nom propi dels subjectes històrics esmentats i la seva agència. En la seva anàlisi sobre les imatges en els llibres de text espanyols, els autors estableixen una distinció explícita entre individus (home, dona, amb o sense nom propi) i col·lectiu (masculí, femení, mixt, amb o sense nom propi) i conclouen que, l'estudi en clau de gènere, reflexa una lleu millora en la representativitat de les dones als llibres de text, tot i que encara són netament androcentristes.

Resta parlar de la natura. Malgrat que la natura ja és considerada en alguns àmbits com a subjecte de drets (Estupiñán, Storini, Martínez, de Carvalho, 2019), aquesta no sembla encara entendre's com a subjecte històric més enllà dels límits de la història ambiental (Folchi, 2003; Zarrilli, 2021). I en aquest àmbit, no està clar fins a quin punt els ens de la natura —des del paisatge fins a un riu— es consideren subjectes o més aviat objectes de la història de l'ésser humà. Com veurem més endavant, en l'apartat del marc teòric dedicat a l'ecologisme i la història ambiental, això podria estar començant a canviar.

Fonts i mètode històric

La inclusió del treball amb fonts a les aules és una de les propostes més comunament realitzades des de la didàctica de la història que advoca per una metacognició de la disciplina històrica per part de l'alumnat des d'un punt de vista eminentment procedimental. De fet, proposada ja a la dècada de 1970 amb el projecte anglès *Schools Council Project History 13-16* i la seva traslació a les aules espanyoles de la mà de Prats (Prats i De la Torre, 2020), es tracta d'una de les prepostes didàctiques metahistòriques amb més llarga trajectòria. Les raons són diverses: permeten prendre consciència de la naturalesa construïda i cultural de la història, permeten conèixer la tècnica de treball pròpia dels historiadors i les historiadores, i permeten posar en marxa i conèixer activitats cognitives pròpies del pensament i el mètode històrics històriques (Gómez, Ortuño i Miralles, 2018; Carretero i López, 2009; Carretero, 2011; Seixas i Morton, 2013).

La posada en marxa del treball amb fonts històriques té diverses vessants. En primer lloc, l'estrictament procedimental o metodològica, és a dir, la que posa l'èmfasi en el procés de treball. Feliu i Sallés (2011) han destacat les dificultats que comporta l'aprenentatge del mètode científic i la seva vinculació amb les metodologies actives. De fet, l'ensenyament del mètode històric ha generat propostes de didàctica del procediment com les de Cristòfol A. Trepal (1995) que posen l'èmfasi en una seqüenciació lògica i psicològica molt guiades, basades en estratègies cognitives, per tal d'acompanyar l'alumnat pas a pas en el procés d'avaluació de fonts i de comunicació de resultats.

Aquesta aproximació procedimental, en segon lloc, té una deriva de tècniques cognitives important que posa l'èmfasi en les estratègies d'indagació, les inferències, el pensament hipotètic deductiu, l'ús del llenguatge i totes aquelles activitats mentals associades al desplegament del mètode històric com poden ser l'ús dels heurístics per avaluar fonts, les tipologies de raonaments per a la solució de problemes històrics o la construcció de narratives a l'hora d'elaborar i comunicar explicacions històriques (Carretero i López Rodríguez, 2009).

En l'activitat indagatòria, la transició del pensament realitzat amb llenguatge oral a les produccions escrites que en reflexin els resultats és complexa. En l'alumnat de secundària, el llenguatge vinculat al pensament hipotètic-deductiu (adverbis, locucions adverbials, verbs, etc.) és més freqüent en les produccions orals, i en les escrites, les informacions són més tancades i concludents. És clau, per tant, que les habilitats lingüístiques escrites estiguin prou desenvolupades per a extreure'n tot el potencial en relació al pensament històric. Una competència textual pobre genera argumentacions poc complexes, reiteració d'estructures i dificultat per formular inferències correctament. En la

comunicació del treball amb fonts cal, en definitiva, fomentar el control del propi llenguatge, especialment l'escrit, a través d'una bastida lingüística que permeti organitzar les argumentacions (Egea i Arias, 2018).

3.2 PENSAMENT CRÍTIC I DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA

Deixem de banda el marc teòric de la nostra proposta vinculat a la metahistòria i passem a presentar les aportacions teòriques i conceptuals generals que han vinculat el pensament crític amb la didàctica de la història.

Parlar de pensament crític en educació és una constant que, a l'hora de materialitzar-se en definicions i pràctiques concretes, sol caure en la indefinició i la incertesa (Bermúdez, 2015). Per al present treball arrenquem amb l'acceptió de pensament crític de John Dewey (1910), considerat el pare del terme, tal com és recollida per la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Hitchcock, 2018):

*active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends.*¹

D'acord amb Hitchcock (2018) es tractaria d'una proposta que busca, en el fons, posar en pràctica com a hàbit una actitud científica de la ment. Dewey es referia també al *pensament crític* com a *pensament reflexiu* (*reflective thinking*) i aquesta vessant explícitament conscient del propi exercici de pensar és la que recull la definició de pensament crític proposada per Richard Paul i Linda Elder (Paul i Elder, 2003):

El pensamiento crítico es ese modo de pensar —sobre cualquier tema, contenido o problema— en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

A diferència de la intel·ligència, el pensament crític s'enten com una pràctica millorable a través del coneixement tècnic dels seus mecanismes de funcionament i una sèrie de disposicions —com l'hàbit d'indagar, l'obertura de mires, la disposició a suspendre el judici—, d'habilitats —observacionals, emocionals, imaginatives, inferencials, etc.— i de coneixements substantius previs —conceptes de pensament crític, principis de pensament crític i la matèria objecte de pensament—que permeten posar-lo en acció (Hitchcock, 2018).

Les definicions de Dewey i Paul i Elder prenen com a punt de partida les perspectives educativa i científica de la ment i encaixarien en la tradició teòrica del Moviment de Pensament Crític (Bermúdez, 2015), tanmateix després de Dewey la idea de pensament crític ha estat objecte de diferents enfocaments, finalitats i concrecions. Atès que la nostra intenció és, precisament, aterrar en pràctiques cognitives i materials concretes la posada en marxa del pensament crític en l'àmbit de la història i les ciències socials, repassem a continuació alguns dels indicadors o mecanismes que s'associen al pensament crític vinculant-los a les concepcions, teories i posicionaments epistemològics d'on han sorgit.

Les aportacions teòriques sobre el treball del pensament crític a les aules de ciències socials tenen un sòlid punt de partida en la panoràmica establerta per Angela Bermúdez (2015) a través de les seves quatre eines d'indagació crítica per a l'ensenyament de la història, les ciències socials i l'educació ciutadana. Bermúdez parteix de la dificultat que sol acompanyar la idea de pensament crític en el moment de materialitzar-se en pràctiques concretes a les aules i addueix, entre d'altres raons, que

¹ "consideració activa, persistent i curiosa d'una creença o suposada forma de coneixement a la llum dels fonaments que la suporten i les conclusions consegüents cap a on s'encamina."

aquesta dificultat és deguda a la disparitat de disciplines i corrents des de les quals s'ha parlat de pensament crític, una disparitat que pot portar a concebre aquest tipus d'activitat cognitiva de maneres ben diferents. Bermúdez supera aquesta dificultat aturant-se en quatre d'aquestes corrents o enfocaments —el Moviment de Pensament Crític, la didàctica de la història, l'educació moral i la pedagogia crítica— per tal de conciliar mirades i conceptes, i extreure i descriure detalladament quatre eines específiques i sintètiques de posada en pràctica de la indagació crítica.

Plantejament de problemes

L'autora destaca, en primer lloc, el *plantejament de problemes* o *problematització* que correspondria al qüestionament d'aquelles afirmacions, creences i pràctiques socials que assumim com a naturals o donades. Paulo Freire, indica Bermúdez (2015), es referia a aquesta eina com a la problematització de les veritats acceptades, les convencions socials, els ordres suposadament naturals i els discursos hegemònics; Martha Nussbaum parla d'abordar críticament la tradició (Bermúdez, 2015); i Rabindranath Tagore de viure una vida examinada (Bermúdez, 2015). En qualsevol cas, els detonants per a la problematització de realitats naturalitzades estan íntimament lligats amb les emocions i amb la praxis, ja que aquestes ajuden a contradir les realitats donades, fan sacsejar els seus fonaments i conviden a transformar la realitat amb noves pràctiques. Els operadors que posen en marxa el plantejament de problemes o el qüestionament de la realitat naturalitzada són les preguntes epistèmiques sobre la veritat (e.g. Realment això és així? Podria ser d'una altra manera?) i el significat (e.g. Què significa exactament? Quin sentit té?), i les preguntes ètiques sobre la justícia i el benestar (e.g. És això just? A qui perjudica? A qui beneficia?) (Bermúdez, 2015).

També des de la pròpia reflexió històriogràfica s'ha explicat aquesta idea de plantejament de problemes lligada a la visibilització i la crítica de realitats naturalitzades. Josep Fontana (2003) parla, per exemple, del paper fonamental de l'historiador per desemmascarar els abusos dels discursos públics interessats i manipulats, i construir activament una memòria històrica pública alternativa i crítica (Fontana, 2003). Gerda Lerner (2018), per la seva part, aplica aquest enfoc a l'àmbit específic del patriarcat i explicita el paper que la ahistoricitat de les dones ha tingut en la subjugació d'aquestes tant a nivell material com intel·lectual. La seva obra *La creación de patriarcado*, publicada originàriament en anglès l'any 1986, seria un exemple rellevant i paradigmàtic de problematització i desemmascarament no només d'una història esbiaixada i parcial —la de la meitat de la humanitat, la masculina— sinó també de l'enfoc epistemològic des del qual s'ha fet —l'androcèntric— i les omissions que ha implicat especialment en l'àmbit de la formació dels sistemes d'idees (Lerner, 2018). En Lerner la història com a disciplina es converteix en una eina nuclear per al plantejament de problemes.

Escepticisme reflexiu

La segona eina d'indagació crítica assenyalada per Bermúdez és l'*escepticisme reflexiu* que correspondria a l'activació de l'alerta crítica per monitorejar i desmuntar un pensament donat tant en termes lògics i argumentatius, si seguim el Moviment del Pensament Crític, com en termes polítics i socio-culturals, si seguim la pedagogia crítica. En qualsevol cas, la posada en marxa de l'escepticisme reflexiu o alerta crítica es val de tres operadors intel·lectuals principals: l'escrutini metòdic d'arguments i procediments del pensament; l'examen de premisses subjacents; i la identificació i correcció de les distorsions del pensament sorgides de la parcialitat no intencional, la manipulació deliberada o les asimetries de poder en la comunicació (com són els prejudicis i els biaixos, la fragmentació selectiva, el dogmatisme, la propaganda, la mistificació ideològica o la naturalització de construccions socials) (Bermúdez, 2015). En aquesta línia, Paul i Elder (2005) parlen de trets, virtuts i

disposicions per al pensament crític, com la justícia, la humilitat i el coratge intel·lectual, actituds que conviden a dissecar discursos i argumentacions proactivament i sense por.

La història i la didàctica de la història, per la seva part, han identificat una sèrie d'heurístics (corroboració, documentació i contextualització) i de raonaments (raonament contrafàctic, causal, per analogia...) propis de la disciplina (Carretero i López, 2009) que permeten monitorejar i desmuntar el pensament històric partint dels processos cognitius de la pròpia disciplina. Es tracta, en definitiva, de disposar d'operadors intel·lectuals que permetin reconèixer la qualitat tècnica del pensament —en el nostre cas, històric— i el seu coneixement actiu ens mantingui en alerta davant potencials errors de raonament o distorsions.

Multiperspectiva

La tercera eina d'indagació crítica destacada per Bermúdez és la *multiperspectiva* que correspondria a la identificació, reconstrucció i coordinació de les diferents perspectives rellevants per a comprendre un problema. La multiperspectiva és aplicable a nivell individual (en qüestions interpersonals com són els dilemes morals), social (en les controvèrsies polítiques i socials) i històric (en les representacions polièdriques de processos històrics). En qualsevol cas, els operadors que posa en marxa són els següents: la presa de perspectiva, que implica el distanciament i el reconeixement de la multiplicitat i alteritat de mirades i experiències; la coordinació de perspectives, que implica interrelacionar les perspectives i integrar-les en relats i judicis més amplis; i la contextualització de perspectives, que implica reconstruir les mirades i experiències en el context que li donen sentit per tal d'evitar distorsions o pèrdues de significat quan es mouen entre diferents experiències personals, medis culturals i temps i espais històrics (Bermúdez, 2015).

La didàctica de la història ha posat de relleu també la importància de la multiperspectiva. Carretero i Lopez (2009), per exemple, destaquen que la prioritització d'històries úniques i nacionals no només oculta l'existència d'altres històries, veus i punts de vista, sinó que porta a explicacions causals simplificades i esbiaixades (Carretero i López, 2009). Prats i Santacana (2011), per la seva part, consideren que precisament una de les funcions de l'ensenyament de la història en l'àmbit escolar és la de mostrar la visió polièdrica del passat i la consciència de la pluralitat de punts de vista, més enllà de les consideracions ètico-morals que es puguin aplicar a les diferents veus. Finalment, aquesta proposta d'incloure la pluralitat de veus i perspectives en la narrativa històrica ha estat explícitament lligada a raons de justícia social per part d'enfocs com el feminista i el descolonial, que reclamen donar veu i agència i mostrar la pluralitat dels col·lectius subalterns (Massip et al., 2020).

Pensament sistèmic

La darrera eina d'indagació crítica identificada per Bermúdez és del *pensament sistèmic* que correspondria a la deconstrucció i reconstrucció dels sistemes i processos més amplis i complexos on actuen les persones i succeeixen els aconteixements. El pensament sistèmic aborda els fenòmens interpersonals, socials i històrics mapejant els seus elements, relacions i transformacions tot identificant la seva multidimensionalitat, les interdependències, les dinàmiques, les estructures subjacents i la naturalesa construïda de les realitats. Per a pensar sistemàticament la realitat, Bermúdez destaca quatre operadors intel·lectuals: l'anidament o *nesting*, que vincula fenòmens aparentment inconnexos en ecosistemes més amplis i permet passar d'allò micro a allò macro; l'enxarxament o *networking*, que desenreda i recomposa la totalitat i la complexitat dels fenòmens socials; la filatura o *threading* que implica rastrejar les diferents manifestacions dels fenòmens en el temps i vincular-los en relats o explicacions que els donen coherència; i el desemascament o

unearthing que consisteix en descobrir i donar visibilitat a les estructures socials profundes, d'ampli espectre i durada, que subjauen a les manifestacions superficials i episòdiques de fenòmens socials (Bermúdez, 2015).

Bermúdez inclou la didàctica de la història entre les tradicions teòriques que han contribuït a definir les quatre eines d'indagació crítica que proposa. L'enfoc metahistòric de la didàctica de la història aporta, efectivament, una sèrie de conceptes que encaixen amb les eines establerts per Bermúdez, com són, per exemple, la pluralitat narrativa (Prats i Santacana, 2011; Carretero, López Rodríguez, 2009; Carretero, 2011) o la multicausalitat (Prats i Santacana, 2011), les quals poden vincular-se respectivament la multiperspectiva i el pensament sistèmic.

Referenciació constructiva

Però més enllà de les quatre eines específiques aportades per Bermúdez, el seu estudi estableix unes suggerents coordenades de partida —un marc estructurat i alhora obert— que conviden a aprofundir en les tradicions teòriques que esmenta i a rastrejar altres disciplines i corrents per anar complementant les seves quatre eines crítiques amb d'altres d'addicionals. Així, per exemple, la historiografia i la seva transposició a la didàctica de la història incideixen en el que podríem anomenar *referenciació constructiva* i que correspondria a l'assenyalament de la història com a constructe cultural i la consegüent descripció detallada dels mecanismes i actors que participen d'aquesta construcció. Tal com assenyala Burke (1993), la pluralitat d'històries proposades pel moviment de la nova història front al monopoli de la història política tradicional, aparentment objectiva, va posar sobre la taula la naturalesa de construcció cultural tant dels objectes d'estudi de la història com de la pròpia activitat d'historiar (Burke, 1993). Aquesta darrera idea —la història es un constructe cultural fet des de veus diferents i fins i tot oposades— a més d'encaixar novament amb la multiperspectiva, posa l'èmfasi en la pròpia pràctica de fer història, la seva naturalesa contingent —és a dir, relativa i no necessària— i l'autoria i la intencionalitat associades. L'enfoc metahistòric de la didàctica de la història ha insistit en la importància de prendre consciència de la història com a construcció contingent (Prats, 2015; Carretero, López Rodríguez, 2009; Carretero, 2011) i ha proposat, entre d'altres concrecions metodològiques, traslladar a les aules el treball amb fonts (Seixas, Morton, 2013; Carretero, López Rodríguez, 2009; Carretero, 2011) o la contraposició de veus i perspectives (Carretero, López Rodríguez, 2009; Carretero, 2011) per tal d'ajudar a identificar la naturalesa construïda del coneixement històric. Al nostre parer, la referenciació constructiva i les preguntes que genera (e.g. Qui ha creat o establert aquest fet o realitat assumida? És una convenció? Quan es va establir? Com es va establir? Per què es va establir? Des de quin enfocament i intencionalitat?) pot considerar-se explícitament, per tant, com una cinquena eina d'indagació crítica aplicable a l'ensenyament de la història i les ciències socials. De fet, Bermúdez insisteix en la idea i la importància de l'epistemologia constructivista però la posa en relació sobretot amb les quatre eines d'indagació que vol destacar (Bermúdez, 2015).

Anàlisi de marcs

La psicolingüística, les ciències de la comunicació i les ciències polítiques, finalment, han aprofundit des de diferents vessants en el *framing* o *emmarcament*, una teoria de representació i interacció amb la realitat que aporta també una eina d'indagació crítica rellevant: el *frame analysis* o anàlisi de marcs, que correspondria a la identificació i dissecció dels esquemes d'interpretació en què ens basem per comprendre i interactuar amb la realitat. La lingüística cognitiva destaca que l'ús dels marcs o estructures mentals és en general inconscient i automàtic i la seva invisibilitat és el que sustenta, de

fet, el que podríem anomenar sentit comú (Lakoff, 2008). El *frame analysis* o identificació i anàlisi de marcs implica determinar el domini epistemològic des del qual es pensa, compren i interactua (e.g. És un plantejament econòmic, polític, social?), els termes en què es parla i les implicacions sistèmiques d'aquestes termes (e.g. En quins termes m'estan parlant? És una crisi o una estafa? Hi ha afectats, víctimes, estafadors, estafats?) i, finalment, les emocions i accions que genera (e.g. Culpabilitat, ràbia, comprar, votar, etc.). És, per tant, una eina afí a la problematització de realitats naturalitzades i al desemascarament o *unearthing* del pensament sistèmic definit per Bermúdez (2015), però sobretot enfocada a la cognició i la comunicació. I és que el framing és una teoria íntimament lligada al llenguatge, ja que, per una banda, el lèxic i els sistemes semàntics que l'aixoplugen són la materialitat que permet entendre les estructures profundes mentals que fonamenten un *frame* i les posteriors actuacions i preses de decisions que genera i, per l'altra, l'ús del llenguatge permet intervenir en els marcs mentals de les persones i transformar els seus esquemes preexistents (Lakoff, Johnson, 2005; Lakoff, 2008). Aquesta capacitat d'intervenció i transformació del pensament a través del llenguatge i la consegüent reestructuració de marcs que genera fan que el *framing* i les operacions intel·lectuals associades per a identificar-lo i disseccionar-lo —molt vinculades a l'anàlisi del discurs— puguin esdevenir tant una eina de manipulació mental com una eina de pensament crític rellevant.

Com dèiem més amunt, l'estudi de Bermúdez (2015) proporciona unes coordenades obertes i flexibles des de les quals anar construint una caixa d'eines d'indagació crítica per materialitzar-les, en el cas que ens ocupa, en les ciències socials. A les quatre eines aportades per l'autora hem proposat mirar també a la historiografia, la didàctica de la història, la psicolingüística, les ciències de la comunicació i les ciències polítiques per afegir-ne dues d'addicionals. El present treball tindria en consideració, per tant, el plantejament de problemes, l'escepticisme reflexiu, la multiperspectiva, el pensament sistèmic, la referenciació constructiva i l'anàlisi de marcs a l'hora de mirar d'aterrar el pensament crític en la proposta d'intervenció didàctica plantejada.

3.3 MOVIMENTS SOCIALS I DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA

L'any 1991 Peter Burke assenyalava que "la descolonització i el feminisme (...) són dos processos que han tingut, com és obvi, una gran repercussió en la historiografia recent (...). En el futur, el moviment ecologista tindrà probablement una influència creixent en la manera d'escriure la història" (Burke, 1993, p. 22). No és aquest l'espai per explicar com, trenta anys més tard, aquests moviments socials han influït en la manera de fer la història, però sí que forma part de l'abast del nostre treball examinar la influència d'aquests moviments socials —o processos, com els anomena Burke— en la didàctica de la història, és a dir, en la relació que en certa manera triangularia els moviments socials, la història investigada i la història ensenyada.

3.3.1 Feminismes i perspectiva de gènere

Comencem per la història amb perspectiva de gènere. La història de les dones i la història del gènere han estat indefectiblement vinculades a la política i els feminismes (Scott, 1993; Ramos, 2015). Desde la dècada de 1980, la història amb perspectiva de gènere feta per dones occidentals ha generat una complexa xarxa d'enfocs teòrics, conceptes i metodologies que han introduït en la recerca històrica temàtiques nuclears com el patriarcat, l'androcentrisme, la ideologia de la domesticitat o el concepte de gènere. Aquest últim, entès com a construcció cultural que genera unes idees de feminitat i masculinitat complexes i plurals, ha donat peu a la subdisciplina de la història del gènere, centrada en les especificitats de les interconnexions, relacions socials i desigualtats associades a la categoria gènere i a la intersecció amb altres categories com la de classe (Ramos, 2015). La història amb perspectiva de

gènere ha rellegit conceptes i problemes de la història política tradicional —per exemple, el de nació-estat, tal com destaca Ramos (2015)—, ha co-protagonitzat l'explosió diversificadora de la nova història (Burke, 1993) plantejant noves preguntes històriques i donant entitat, identitat i agència a nous subjectes històrics (Scott, 1993) i, a Espanya i arreu, s'ha institucionalitzat a través de la creació d'instituts, seminaris i altres formes organitzatives de recerca històrica (Segura Graiño, 2015).

Davant aquest complex panorama historiogràfic que ja té més de mig segle de trajectòria, la didàctica de la història amb perspectiva de gènere sembla trobar-se encara la reivindicació de quotes d'igualtat en l'elenc dels noms propis que desfilen per la història ensenyada tot perpetuant, alhora, el paradigma de la història tradicional de grans personatges. Malgrat el pes del corpus historiogràfic de la història de les dones i la història del gènere, els estudis sobre la inclusió de la perspectiva de gènere a les aules de secundària —sovint centrats en els llibres de text— assenyalen a grans trets les problemàtiques següents:

- Invisibilitat: absència de dones i de persones amb identitat de gènere diverses. Només un 7% dels personatges que apareixen amb nom propi als llibres de text són dones i quan apareixen no sempre se'ls atorga un paper actiu i sovint és simplista (Massip et al., 2020; Barbeito, 2020; Sant, Pagès, 2011). Quan les dones apareixen no ho sol fer dins el marc de la història política sinó en el de la història social (Sant, Pagès, 2011). Especialment interessant resulta la distinció entre individus i col·lectius que fan Gómez-Carrasco i Gallego-Herrera (2016) afegint una nova variable d'anàlisi molt rellevant si tenim en compte, alhora, que la col·lectivitat és una forma social nuclear de les cultures femenines i feministes.
- Androcentrisme temàtic i epistemològic: predomini de la història política (masculina) (Sant, Pagès, 2011) i absència de temàtiques més vinculades a la història social i, més específicament, les cures (Massip et al., 2020).
- Marginació a través de l'edició: l'estructuració dels continguts i el disseny i la maquetació releguen a un plànol marginal (activitats secundàries, dossier segregat del cos del tema, etc.) la presència de dones (Massip et al., 2020).

Els estudis, alhora, proporcionen recomanacions i recursos per a l'elaboració de materials i propostes didàctiques amb perspectiva de gènere:

- Incrementar la presència femenina com a subjecte actiu de la història: equilibrar la ràtio entre dones i homes a les referències en les aportacions polítiques, ideològiques, tecnològiques, científiques, artístiques (Massip et al., 2020; Barbeito, 2020; Sant i Pagès, 2011; Gómez-Carrasco i Gallego-Herrera, 2016).
- Trencar i revertir estereotips de gènere i diversificar la presència i els rols de les dones: mostrar (en imatges) i esmentar dones amb un paper actiu, a nivell polític, científic, cultural, etc. (Massip et al., 2020; Barbeito, 2020; Gómez-Carrasco, Gallego-Herrera, 2016).
- Introduir la perspectiva de gènere en tots els àmbits que afecten a les ciències socials: història, geografia, economia i política (Massip et al., 2020; Barbeito, 2020).
- Utilitzar llenguatge inclusiu (Massip et al., 2020).
- Incloure temàtiques associades a la història de les dones i la història del gènere: front a la història política, en les aportacions temàtiques de la didàctica de la història amb perspectiva de gènere predomina un enfoc establert des de la història social i es proposa introduir coneixements i pràctiques relacionats amb les cures, l'economia reproductiva i el sosteniment de la vida (Massip et al., 2020; Barbeito, 2020; Red Pastwomen, 2014); cicles de vida, embaràs,

part, lactància, infantesa, vellesa (Red Pastwomen, 2014; Quiroz, 2020); construcció de comunitat (Red Pastwomen, 2014); tecnologies quotidianes (Red Pastwomen, 2014).

- Abordatge multimèdia: aplicar les recomanacions a nivell textual (llenguatge inclúsiu, noms propis, explicacions, exercicis, etc.), visual (fotografies, pintures, il·lustracions) (Gómez-Carrasco, Gallego-Herrera, 2016) i estadístic (segregar les dades estadístiques per sexe) (Massip et al., 2020).
- Explicitar les discriminacions de la història: fomentar la identificació i el qüestionament de les desigualtats de gènere, fer reflexionar sobre dades estadístiques segregades per sexe, explicitar les lluites i els progressos polítics i socials en termes de gènere, reflectir les discriminacions encara vigents en termes de gènere, vincular la perspectiva de gènere a altres eixos de desigualtat com els de classe, raça i cultura (Massip et al., 2020; Barbeito, 2020).
- Considerar el grup i/o la col·lectivitat com a subjecte històric nuclear: la importància de la comunitat, la vida col·lectiva i els seus vincles amb conceptes com sororitat, cures o organització femenina és insinuat per Barbeito (2020) quan fa referència a la introducció d'un enfocament menys jeràrquic, més enfocat a la història dels pobles (Barbeito, 2020). Gómez-Carrasco i Gallego-Herrera (2016) incorporen indirectament aquest reclam en analitzar en clau de gènere les imatges dels llibres de text no només a nivell individual sinó també col·lectiu.
- Promoure la formació continuada del professorat amb perspectiva de gènere (García, Suárez, 2014).

En definitiva, la didàctica de la història feminista i amb perspectiva de gènere disposa de nombroses recomanacions i concrecions materials que fan possible el disseny de propostes didàctiques. A excepció de la darrera proposta, que queda fora de l'àmbit del present treball, la nostra proposta d'intervenció ha procurat aplicar totes les aportacions descrites.

3.3.2 Descolonialisme

A diferència de la multidimensionalitat que abasten els feminismes, els orígens del descolonialisme s'identifiquen sobretot com una corrent teòrica —estretament lligada, això sí, amb els moviments i l'acció política— que vincula els seus orígens amb el naixement de la modernitat/colonialitat. Walter Mignolo ho expressa així:

Si la colonialidad es constitutiva de la modernidad puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los *damnés* de Fanon); esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos de decolonialidad que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad. (...)

El pensamiento descolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad, como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño. Continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento descolonial en las Américas, pero sí como contrapartida a la reorganización de la modernidad colonial con el imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento de reformulaciones ocurrieron en las intersecciones de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento descolonial comienza a trazar su propia genealogía. (...)

Aunque la metareflexión sobre el giro epistémico descolonial es de factura reciente, la práctica epistémica descolonial surgió “naturalmente” como consecuencia de la formación en implantación de estructuras de dominación, la matriz colonial de poder o la colonialidad del poder. (Mignolo, 2005, 5-7)

I precisament aquesta metareflexió sobre el gir epistèmic descolonial de què parla Mignolo va fraguar-se a les dècades de 1980 i 1990 amb l'activitat d'intel·lectuals llatinoamericans com Anibal Quijano, Enrique Dussel, Claudio Canaparo, Edgardo Lander o Walter Mignolo fins a culminar, l'any 2000, amb la publicació de *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Aquest llibre, editat per Edgardo Lander i publicat a Buenos Aires, és considerat com a obra seminal i punt d'inflexió que marcà l'explosió del corrent de pensament descolonial (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007).

Entre els conceptes i debats teòrics aportats pel descolonialisme —que, com veurem, han estat traslladats també a la seva proposta didàctica de la història— es troben la dicotomia colonialisme modern-colonialitat global, l'estructura centre-perifèria, el 'sistema-món europeu/euro-nordamericà capitalista/patriarcal modern/colonial' contraposat al 'sistema-mon capitalista' del pensament postcolonial, la negació de la simultaneïtat epistèmica, el pensament heteràrquic front a la ciències socials eurocèntriques, l'eurocentrisme, el coneixement subaltern i l'alteritat epistèmica. El pensament descolonial parteix de la dimensió econòmica i el sistema-món europeu/euro-nordamericà capitalista/patriarcal modern/colonial per aprofundir en la dimensió epistèmica, és a dir, la cultural. L'eurocentrisme, de fet, és considerat com l'actitud colonial pel que fa al coneixement i és el responsable de l'exclusió, omissió i silenciament dels coneixements sotmesos o subalteritzats, és a dir, els coneixements pràctics dels treballadors, les dones, els subjectes racialitzats/colonials, els gais i els moviments anti-sistema (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007). El creuament del descolonialisme —i la seva denúncia de la relació de poder que la ciència europea ha establert amb l'epistemologia— i el feminisme ha generat el feminisme descolonial amb figures com Ochy Curiel o Yuderkys Espinosa, una corrent que també posa en entredit la preeminència del discurs del feminisme blanc front a les aportacions teòriques i epistèmiques del feminisme fet des dels marges i creuat amb els eixos de classe i cultura (Quiroz, 2020).

La disciplina històrica i la didàctica de la història han estat, com no podia ser d'altra manera, disseccionades pel pensament descolonial. Ramallo (2007) aporta una panoràmica de la història investigada que comença amb Enrique Dussel i la seva proposta de reescritura de la història mundial des d'una vessant crítica que reformula les coordenades d'espai i les perioditzacions de tradició eurocèntrica. Walter Mignolo, continua Ramallo, ha destacat la impossibilitat de la narrativa de pensament únic posant de relleu la importància de les històries locals i de les narratives fetes des dels contextos locals. El pensament africà contemporani ha fet també aportacions a la reflexió historiogràfica insistint amb la capacitat d'agència dels pobles per tenir veu pròpia i explicar la seva història, tal com fa Chinua Achebe, o la importància de la pluralitat narrativa, com destaca Chimamanda Adichie. En l'àmbit novament llatinoamericà, són destacables experiències com les del Taller de Historia Oral Andina (THOA) que replanteja la pròpia forma de pensar i fer la història amb propostes com la de donar visibilitat i importància al coneixement grupal i de comunitat (front al coneixement individualitzat) i als subjectes no humans. Finalment, resta destacar les aportacions del filòsof colombià Eduardo Mendieta que, en el seu esforç per qüestionar la temporalitat i espacialitat universals pròpies de la modernitat/colonialitat, descomposa concepcions assumides com els espais d'avantguarda, la temporalització de la desigualtat o la idea de coetaneïtat (Ramallo, 2007).

Pel que fa a la traslació del pensament descolonial a la didàctica de la història i la història ensenyada, estructurarem les aportacions en dos àmbits: en primer lloc, com aquesta corrent ha disseccionat la història ensenyada i la manera d'ensenyar-la i, en segon lloc, les propostes alternatives i constructives que ha plantejat. Val a dir que la confluència entre la naturalesa epistemològica de la teoria descolonial i la del principal objecte de treball escolar —el coneixement— fa que moltes de les aportacions tant crítiques com propositives tinguin com a punt de partida premisses directament epistemològiques.

Comencem per algunes de les aportacions crítiques que el descolonialisme (i corrents afins) fan de l'ensenyament de la història a les escoles, tant des de la vessant conceptual com des de la pràctica:

- Qüestionament de la pedagogia clàssica moderna/colonial: es qüestiona l'organització eurocentrada dels sabers que dirigeixen els aprenentatges. Aquests sabers parteixen d'una matriu de dominació-exclusió que ja els categoritza i jerarquitzava d'entrada a través de criteris com la raça, el gènere, el patriarcat i el consum (Ramallo, 2007).
- Universalisme: predomini de les perspectives úniques en les narracions històriques amb un marcat biaix de gènere (masculí) i de cultura (eurocèntrica) de les autories dels materials didàctics; els col·lectius minoritaris, quan són presents, no apareixen a través de la seva pròpia veu (Massip et al., 2020).
- Eurocentrisme: els coneixements, les perioditzacions, les cartografies, els protagonistes, els aconteixements de la història es presenten des d'una òptica única i europea (Massip et al., 2020).
- Intersecció dels biaixos epistemològics i les opressions: el feminisme descolonial (Espinosa, 2020) assumeix la teoria interseccional provinent del feminisme negre que posa de relleu el creuament complex en els subjectes individuals i col·lectius de les opressions de gènere, classe, raça i capacitats, per esmentar els eixos més importants. Aquesta intersecció (que té el seu reflex també a nivell epistemològic en l'encreuament d'androcentrisme, eurocentrisme, neoliberalisme i capacitisme) té el valor d'aportar un punt de vista comprensiu que assenyalava les complexitats de la realitat i no treballa amb categories analítiques simplificadores en excés, com podria ser la de gènere provinent del feminisme blanc (Espinosa, 2020). Aquesta visió sistèmica i complexa de les opressions encaixaria amb l'eina de pensament sistèmic establerta per Bermúdez (2015).
- Invisibilitat: absència de persones no europees. El 9,5% de la població mundial és europea, però en els llibres de text un 93% dels personatges són europeus (Massip et al., 2020).

Entre les propostes educatives i didàctiques amb perspectiva descolonial vinculades a l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, destaquem les aportacions conceptuals i pràctiques següents:

- Educació emancipadora: la pedagogia descolonial parteix d'una autoconcepció obertament política i emancipadora (Walsh, 2013; Ortiz, Arias, Pedrozo, 2018) que no trobem de forma tan explícitament formulada en altres àmbits, com podria ser el de la pedagogia feminista. No es tracta d'una especificitat de la didàctica de la història, però no és possible entendre les propostes educadores descoloniales sense tenir sempre present aquesta mirada profundament emancipadora que reconeix en Paulo Freire i Frantz Fanon, per esmentar dos exemples rellevants, part de la seva genealogia (Ramallo, 2007).
- Crítica, relectura i reconstrucció del món: en tant que teoria epistemològica, el punt de partida del creuament del descolonialisme amb la didàctica de la història és el d'aportar un coneixement descolonitzat de la història i, per tant, un desemmascarament del coneixement

eurocentrat, una relectura pròpia i genuïna de la història i, finalment, una “autoproducció imaginativa que impliqui construir camins cap a altres mons possibles” (Ramallo, 2007, 49).

- Construcció del saber des d'abaix: el descolonialisme entén que l'escola i les formes populars d'ensenyament no són només un espai de transmissió i absorció de sabers sinó, sobretot, espais de construcció de nous sabers des de baix, on l'alumnat i els educadors —no pas els intel·lectuals— són els agents responsables d'aquesta construcció. Aquesta visió reformula la relació entre historiografia i escola: els sabers ja no es “baixen” a les aules, sinó que es construeixen en elles en un acte de confiança i revalorització de la capacitat creativa i imaginativa de l'alumnat (Ramallo, 2007; Quiroz, 2020). En aquesta línia de trencar la pleitesia envers l'acadèmia, també es proposa més a nivell educatiu general (no estructament escolar) ‘vulgaritzar’ el discurs per fer-ne pedagogia a tots els àmbits, és a dir, traduir-lo a missatges entenedors (Quiroz, 2020).
- Increment de la presència subalterna/altra com a subjecte actiu de la història: incrementar la representativitat de ‘l'altre’ en clau positiva, activa i desalteritzadora (Massip et al., 2020).
- Trencar i revertir estereotips culturals i diversificar la presència i els rols dels ‘altres’: mostrar (en imatges) i esmentar persones d'altres continents amb un paper actiu, a nivell polític, científic, cultural, tecnològic, etc. (Massip et al., 2020).
- Re-ideació de perioditzacions no universals: en aquesta línia de relectura de la història, es proposa l'establiment de noves perioditzacions no universals ni eurocentrades a través de la imaginació i els sabers del propi alumnat (Ramallo, 2007).
- Quatre accions formatives clau: llegir, escriure, reflexionar i conversar (Ortiz, Arias, Pedrozo, 2018).
- Multiperspectiva: no només cal donar lloc a la pluralitat de mirades (sobre un mateix tema, situació o context) sinó posar en valor aquesta diversitat. La multiperspectiva és una qüestió de justícia global i també de pensament crític i cal aplicar-la en tots els àmbits: la construcció de la imatge de l'enemic, la cartografia, les fonts primàries, els relats, les narratives, les cosmovisions, les ideologies, les procedències, les vivències, les opinions, etc. (Massip et al., 2020).
- Mecanismes per treballar la pluralitat: l'exemplificació, la diversificació, la contraposició i la comparació (Massip et al., 2020).
- Imatge de l'enemic i societat de pertinença: referenciació dels casos i mecanismes de construcció de la imatge de l'altre com a enemic en diferents contextos i moments històrics; identificació o reconeixement de les violacions de drets humans dutes a terme per les societats de pertinença (Massip et al., 2020).
- Metacognició: reflexionar conscientment sobre la manca de reconeixement i representació de referents culturals no eurocentrats (Massip et al., 2020).
- Incrementar temàtiques associades a la diversitat cultural: donar importància a les relacions, els intercanvis, les influències i les migracions; incloure experiències de convivència pacífica (Massip et al., 2020).
- Introduir bibliografies descoloniales: utilitzar recursos elaborats des del sud global (Quiroz, 2020).

Els conceptes i propostes didàctiques plantejats pel descolonialisme a l'hora d'ensenyar i aprendre història són nombrosos i de diferent escala, i presenten una sèrie de reptes que mirarem d'acomplir en la proposta d'intervenció didàctica plantejada.

3.3.3 Ecologisme i història ambiental

Resta parlar de la història ambiental a les aules. A principis de la dècada de 1990, tal com expressa Burke, la història ambiental o la ecohistòria era una disciplina pràcticament embrionària (Burke, 1993). Trenta anys més tard el que sembla trobar-se en un estadi embrionari o, si més no, encara més teòric que pràctic, és la didàctica de la història ambiental. La recerca i la reflexió sobre l'ensenyament de la història ambiental a les aules està molt vinculada als estudis ambientals i les aportacions acadèmiques encara semblen tant fragmentàries i puntuals que conviden a preguntar-se si és que encara no se li ha donat estricta carta de naturalesa a aquesta especialitat didàctica.

Tanmateix, trobem alguns investigadors i grups de recerca que han centrat part dels seus treballs en la vinculació entre l'educació i la història ambiental. L'àmbit brasiler, per exemple, compta amb grups de recerca com el Grupo de Estudos e Pesquisa em História Ambiental e Educação (GEPHAE), fundat l'any 2006 a la Universidade do Extremo Sul Catarinense, o el Grupo de Pesquisa História e Natureza (GRHIN), fundat el 2016 al voltant de la Universidade Federal do Pará, i que ha abordat la seva vinculació amb l'ensenyament. En l'àmbit nordamericà, l'any 2018 l'editorial universitària Duke University Press publicava *A Primer for Teaching Environmental History*, publicat en espanyol l'any 2020 per l'editorial xilena Ediciones UC sota el títol *Una guía para la enseñanza de historia ambiental. Diez principios de diseño* (Wakild i Berry, 2020).

El primer que es percep de les aportacions teòriques sobre l'ensenyament de la història ambiental és la necessitat de reivindicar la importància d'introduir la pròpia subdisciplina a les aules. Així ho expressen, per exemple, Folchi i Zarrilli (inspirat en Folchi, 2003) quan es refereixen a l'ensenyament de la història ambiental en el marc escolar i universitari (Folchi, 2003; Zarrilli, 2021). Tant Folchi com Zarrilli destaquen que l'ecohistòria es percep, en molts casos, com un coneixement estrany i aliè a l'ensenyament de les ciències socials. Un primer esforç rauria, per tant, en posar de manifest la naturalesa social de la història ambiental i la imbricada relació entre l'acció antròpica —la dinàmica social i econòmica de l'ésser humà— i el medi ambient —l'entorn biofísic— a través del temps. A partir d'aquí els autors apunten algunes de les finalitats de l'ensenyament escolar de la història ambiental: introduir altres veus alienes al discurs històric oficial o hegemònic, convertint la història ambiental en una contraveu de la memòria històrica dels discursos econòmics i tecnològics (Folchi, 2003; Zarrilli, 2021); en segon lloc, la contribució de la història ambiental en la construcció de les identitats i la seva relació amb el paisatge (Folchi, 2003; Zarrilli, 2021); i en tercer lloc, la importància d'incloure els nous corrents historiogràfics (en aquest cas, la història ambiental) a les aules de ciències socials (Folchi, 2003).

Més enllà de les justificacions sobre la introducció de la història ambiental a les aules, Folchi se centra en una visió sistèmica i paisatgística del medi ambient i destaca que el *canvi ambiental* és el gran objecte d'estudi de la història ambiental i, per tant, ho són també la pertorbació dels ecosistemes, la transformació del paisatge i la dislocació dels sistemes socioambientals (Folchi, 2003). Les aportacions temàtiques d'Emily Wakild i Michelle K. Berry per introduir a les aules van més enllà del marc estricte del paisatge i aborden qüestions com els aliments, la tecnologia, el poder o la justícia ambiental per lligar aquestes qüestions a conceptes històrics i a la relació entre medi i societat (Wakild i Berry, 2020).

Pel que fa als plantejaments didàctics, Zarrilli considera que davant el sentiment d'estranyesa —i fins i tot ingerència— que pot generar la introducció de la història ambiental a les aules, cal ser molt estratègic en les propostes: triar curosament els temes a treballar per interpel·lar i despertar interès; utilitzar la imatge com a mecanisme per despertar no només interès sinó també empatia; finalment,

valer-se de les xarxes socials, els mitjans de comunicació i altres mitjans (la literatura, el cinema) per afavorir aquesta innovació. Folchi, per la seva part, a l'hora de parlar del trasllat de la història ambiental a l'aula, proposa la lectura del paisatge i, sobretot, la problematització (front a l'explicació narrativa d'aconteixements), ja que les peculiaritats del relat històric-ambiental no permeten explicacions d'aconteixements sinó de fets històrics donats i problematitzats (Folchi, 2003). Wakild i Berry, per la seva part, entren directament en la pràctica per mirar d'explicar com dissenyar un curs d'història ambiental, com introduir la història ambiental en un curs donat i, finalment, com aplicar estratègies i tècniques específiques com l'aprenentatge basat en projectes, la tecnologia i els mètode d'avaluació (Wakild i Berry, 2020).

La panoràmica general obtinguda és que, a partir del seu compromís amb l'ecologia i l'educació ambiental, a la didàctica de la història ambiental se li obre un ampli potencial teòric i pràctic encara per explorar.

Com acabem de veure, el marc teòric de la intervenció didàctica proposada inclou tres enfoc: en primer lloc, el de la metahistòria i la didàctica de la història, i les seves aportacions respecte el temps i les perioditzacions, l'espai i l'encreuament d'espai i temps, els subjectes històrics i el mètode històric com a procediment bàsic de la disciplina; en segon lloc, el del pensament crític i les eines pràctiques d'indagació crítica com són el plantejament de problemes, l'escepticisme reflexiu, la multiperspectiva, el pensament sistèmic, la referenciació constructiva i l'anàlisi de marcs; finalment, el de la funció social de la història i el seu lligam a moviments socials més amplis com són el feminisme (i la perspectiva de gènere), el descolonialisme i la història ambiental.

4 METODOLOGIA


Els objectius establerts i el marc teòric que acabem de desenvolupar plantegen una sèrie de condicionants que haurien de veure's reflectits en la metodologia aplicada a la intervenció didàctica de manera que tant l'enfoc metodològic general com l'estratègia, les tècniques i els recursos concrets utilitzats siguin coherents i ajudin a la consecució òptima dels objectius general i específics. El plantejament metodològic que presentem a continuació, per tant, està enfocat a introduir els fonaments de la història i la disciplina històrica a l'alumnat de primer d'ESO —especialment les coordenades de temps i espai, les perioditzacions, els subjectes històrics i les fonts i el mètode històric—, activar el pensament crític de l'alumnat i, finalment, fer-ho des d'una perspectiva de gènere, descolonial i ambiental.

Adicionalment, la metodologia didàctica s'ha adaptat també al desenvolupament cognitiu i les formes d'aprendre més adequades per a l'alumnat de primer d'ESO parant especial atenció al Disseny Universal per a l'Aprenentatge (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, 2016). Com veurem a continuació, s'han tingut en compte, per exemple, les mesures afectives per fomentar la implicació de tot l'alumnat (amb l'elecció individual i autònoma de continguts a treballar, per exemple), mesures comunicatives i de reconeixement per fomentar la comprensió i comunicació de tot l'alumnat (llenguatges visuals, objectuals, textuals, corporals) i mesures estratègiques perquè l'alumnat treballi, processi i expressi amb diversitat de possibilitats (recursos diversos, mitjans d'expressió i producció orals i escrits molt pautats).

A partir d'aquí i tal com desenvoluparem a continuació, considerem que la metodologia per descobriment des d'una perspectiva d'indagació inductiva és la més adient i coherent amb els objectius de la intervenció didàctica. L'estratègia concreta amb què proposem materialitzar aquesta

metodologia és l'elaboració col·lectiva i guiada d'un eix cronològic mural i un quadern de classe, que funcionarien com a fil conductor per a la construcció dels nous coneixements. Aquesta estratègia general, al mateix temps, està subdividida en fases de treball que tenen una seqüència i unes tècniques pròpies que inclouen la metodologia per descobriment però també enfocaments expositius i dialògics.

Tal com mostra el quadre següent, el conjunt, per tant, planteja una proposta global d'aprenentatge per descobriment combinada amb altres tècniques addicionals aplicades a cada fase:

Metodologia	 Metodologia per descobriment Indagació inductiva				
Estratègia	Eix cronològic col·laboratiu Eix mural + quadern de classe				
Fase	Exploració inicial. Qui i què conec de la història?	Píndola 1. Qui protagonitza la història	Píndola 2. Com dividim la història	Píndola 3. Com es fa la història	Aplicació i avaluació. Examen invers
Tècniques / Formats	Casos Indagació Anàlisi dialògic Exposició	Casos Indagació Anàlisi dialògic Exposició	Casos Indagació Anàlisi dialògic Exposició (docent) Exposició (conferència)	Pluja d'idees Investigació històrica Presentació oral Exposició	Examen (invers)
Recursos	Eix mural Quadern de classe Marcadors de l'eix Internet + llibres	Eix mural Quadern de classe Marcadors de l'eix Internet + llibres	Eix mural Quadern de classe Marcadors de l'eix Internet + llibres	Dossier d'investigació Kit de fonts històriques Quadern de classe Projector Presentació en Power Point	Projector Full d'examen

Taula 1. Esquema general de la metodologia, estratègia, tècniques i recursos de la intervenció.

L'estratègia general de la intervenció consisteix, com s'ha dit, en l'elaboració d'un eix cronològic col·laboratiu complementat amb un quadern de classe. L'alumnat parteix d'un eix mural que inclou una cronologia global de milions d'anys enrere —temps geològic— fins a l'actualitat —temps històric— i unes coordenades espacials que abarquen els cinc continents. A partir d'aquest mural i de les activitats plantejades i guiades per la docent, l'alumnat va enriquint l'eix cronològic amb marcadors i fitxes de treball per al quadern de classe que ajudaran a construir paulatinament coneixements vinculats a les coordenades de temps i espai, les grans perioditzacions, els subjectes i els temes de la història i el mètode històric. A continuació aprofundim amb més detall el plantejament metodològic, estratègic i material de la intervenció.

4.1 Antecedents metodològics

La proposta d'intervenció didàctica i la metodologia, estratègia i tècniques associades han estat aplicades parcialment en dos contextos: en l'àmbit domèstic, amb dos aprenents de 12 i 9 anys, s'ha desenvolupat el plantejament general d'elaboració col·laborativa de l'eix cronològic que es va enriquint progressivament a partir del treball dels marcadors i els continguts factuais, conceptuals, procedimentals i actitudinals associats.

En l'àmbit escolar, s'ha pogut aplicar la fase dedicada al mètode històric (Píndola 3. Com es fa la història) desenvolupant l'activitat dedicada a la recerca històrica amb tres grups de 2n d'ESO d'un institut públic situat a un barri de classe mitja de la ciutat de Barcelona. Els grups eren de 30 alumnes i, per a la intervenció, comptaven amb dues docents per aula.

Les dues experiències han permès consolidar el plantejament general de la intervenció didàctica, reformular algunes idees inicials i introduir-ne de noves, tant pel que fa a la seqüenciació lògica de la intervenció com pel que fa a les metodologies i els continguts concrets treballats. La proposta metodològica que es descriu a continuació i la programació didàctica posterior es nodreixen, per tant, de les dues experiències.

4.2 Metodologia per descobriment

Com s'ha esmentat anteriorment, el plantejament metodològic global de la intervenció didàctica és el de la metodologia per descobriment. La tria d'aquesta metodologia obeeix, en primer lloc, a les aportacions que des de la psicologia cognitiva s'han fet respecte als processos d'aprenentatge. Piaget, des del constructivisme individual, i Vygotsky, des del constructivisme social, expliquen la construcció del coneixement com un procés de reestructuració conceptual i processual on, a partir dels coneixements previs, l'individu desenvolupa activament i per diferents mitjans els nous aprenentatges. El plantejament de treball que fem pretén posar les condicions adients per ajudar a l'alumnat a construir activa i processualment el seu coneixement, en comptes de rebre'l directament construït des de la docent.

Al mateix temps, el plantejament seqüenciat en diferents fases d'intervenció, indagació i descobriment sobre l'eix cronològic permet acompanyar l'alumnat en el repàs i la transició per les diferents etapes del desenvolupament cultural de la ment establertes per Egan (Carretero, 2011): etapa somàtica (fins als 2/3 anys), prelingüística; etapa mítica (2/3 anys-6/8 anys), pròpia del llenguatge oral i basada en estructures binàries de comprensió i la fantasia; etapa romàntica (9-12 anys), alfabetització, coneixement dels límits de la realitat i explicacions racionals més complexes; etapa filosòfica (12-15 anys), cerca de teories, lleis i esquemes generals integradors i totalitzadors i comprensió complexa dels agents socials; etapa irònica (vida adulta), reflexió sobre el propi pensament i els seus límits. En la proposta d'intervenció didàctica, la presència constant d'un material visual ajuda a consolidar conceptes més enllà de l'ús del llenguatge, de forma més instantània i corporal; les anàlisis dialògiques permeten utilitzar el llenguatge oral per acompanyar en l'aprehensió o consolidació de conceptes, molts d'ells complexos; i finalment, les intervencions sobre l'eix mural, les fitxes escrites per al quadern de classe i el propi conjunt conformat per tot el material, permeten transitar de l'etapa romàntica a la filosòfica de forma gradual i respectant diferents ritmes d'aprenentatge.

Deixant de banda el desenvolupament cognitiu, la metodologia per descobriment, per altra part, implica la conversió de l'alumnat en l'agent del seu propi aprenentatge i en constructor actiu de nous coneixements. Aquest enfoc respon també als plantejaments teòrics que fonamenten el marc de la

nostra proposta: encaixa amb l'enfoc metahistòric de la didàctica de la història, el qual incita a què sigui l'alumnat qui relacioni i cohesioni conceptes i elements prèviament donats utilitzant els procediments propis de la disciplina històrica, tal com es fa des de les matèries vinculades a les ciències experimentals (Prats i Santacana, 2011b); i encaixa amb la visió descolonial que pretén trencar les relacions de poder establertes en la construcció del coneixement i reconèixer el paper de constructor de nous sabers del propi alumnat i de l'entorn escolar (Ramallo, 2007; Quiroz, 2020).

4.3 Estratègia, procediments i tècniques

Per materialitzar el procés guiat de descobriment i construcció de coneixement, la intervenció didàctica utilitza l'estratègia de construcció d'un eix cronològic i un quadern de classe col·laboratiu, que funcionen també com a recurs material bàsic de tota la intervenció. Sobre aquesta estratègia i recursos troncal s'aplicaran diverses fases, procediments, tècniques i recursos addicionals de treball.

4.3.1 Estratègia i recursos troncal: eix cronològic i quadern de classe

L'eix cronològic mural i el quadern de classe que el complementa funcionen, com s'ha dit, com a estratègia global de la intervenció alhora que, en tant que materialitats, són els recursos bàsics de treball:

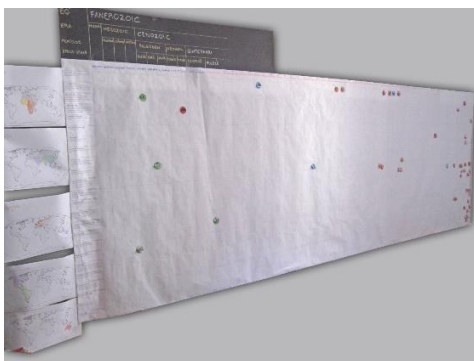


Figura 1. Eix cronològic mural.

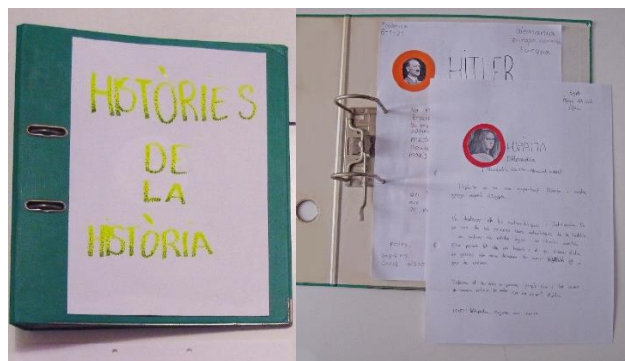


Figura 2. Quadern de classe.

L'eix cronològic és un mural de paper de grans dimensions (3x1 m) que organitza les coordenades d'espai i temps de la forma següent:

- Línia horitzontal: correspon a la línia de temps i està separada en intervals de 100 anys entre el 3000 aC i el 2100 dC. A partir del 3000 aC cap enrere la longitud dels intervals de temps ja no és proporcional als 100 anys ja que l'eix es faria excessivament llarg. Per distingir visualment la periodització geològica i la fita occidental de l'any zero, els anys s'indiquen en diferents colors:
 - Blau: temps geològic en milions d'anys
 - Vermell: temps abans de Crist
 - Verd: temps després de Crist
- Línia vertical: correspon a l'espai geogràfic i està separada en continents i, dins de cada continent, en les grans subregions geogràfiques definides per la ONU. En la base mural d'eix cronològic estan endreçades per continents d'acord amb la trajectòria de la presència humana: Àfrica, Àsia, Europa, Oceania i Amèrica.

L'eix cronològic és un material físic, penjat i disponible a l'aula permanentment al llarg del desenvolupament de la intervenció didàctica i de tot el curs. Com veurem en la descripció detallada

de la intervenció, es va enriquint progressivament amb marcadors desenvolupats pel propi alumnat. A diferència del que implicaria fer un eix centrat en un espai o períodes concrets o fer un eix amb eines digitals, el disseny inicial de l'eix mural, la seva confecció física en paper i la seva presència permanent a l'aula presenten una sèrie de característiques que responen als objectius i el marc teòric de la intervenció:

- Disposició d'una guia visual permanent del marc temporal i espacial general que es treballa a història i també d'allò que no es treballa: l'alumnat pot copsar de cop una representació visual global de l'espai i del temps geològic i històric i situar-hi visualment, cada cop que es doni el cas, allò que li interessi. El temps històric i el temps personal es relacionen amb les proporcions del tram de paper corresponent i cada tram es relaciona amb els altres. La relació entre la imatge gràfica i els conceptes ajuda a fer-se una imatge mental del temps històric, les perioditzacions, les relacions entre perioditzacions (quines són més llargues i quines menys) i les relacions entre espai i temps. Al mateix temps, la visualització de l'eix permet copsar els buits, les llacunes i les omissions, establir comparacions i contraposicions, i centrar-se en infinites combinacions d'espai i temps i les perspectives plurals que generen. En tant que guia visual permanent i global, l'eix esdevé, per tant, l'estratègia i recurs fonamental per a treballar el pensament sistèmic que proposa Bermúdez (2015) com a eina de pensament crític, on és possible passar d'enfocs macro i estructurals a enfocs micro i concrets sense perdre la mirada global. I en tant que tauler on creuar espai i temps en múltiples variables, permet també el treball de la multiperspectiva proposat des de la metahistòria (Carretero, López Rodríguez, 2009; Carretero, 2011), el pensament crític (Bermúdez, 2015) i el descolonialisme (Massip et al., 2020).
- Representació de tot l'espai i el temps sense biaixos discriminants: malgrat que el llenguatge visual i l'espai físic estableixen uns condicionants específics, l'eix cronològic mostra tota la línia de temps de la història del planeta Terra fins a l'actualitat i tots els països i territoris del món. Aquesta representació està estructurada conceptualment en divisions temporals cronològiques i espaials geopolítiques. No és una divisió neutra, però sí pretén assolir una exhaustivitat i representativitat que defugui l'eurocentrisme i la prioritització de la contemporaneïtat. Aquest plantejament obeeix a les aportacions fetes des del descolonialisme respecte a les representacions espaials i les relacions entre espai i temps (Bellati i Sabido, 2017; Massip et al., 2020).
- Interacció física amb les línies temporal i espacial: l'alumnat pot "recórrer" l'eix caminant, avançar i retrocedir, accions que ajuden a interioritzar idees temporals en vincular-les amb moviments físics de "davant" i "darrera". També es pot apropar i posar el focus en un temps i espai concrets. Aquesta interacció corporal encaixa amb la fase somàtica del desenvolupament cognitiu cultural establert per Egan (Carretero, 2011) de manera que esdevé una eina de coneixement inclusiva, ja que s'adapta a l'alumnat que encara ha de consolidar un desenvolupament cognitiu cultural més inicial o menys logocentrat i el que es troba en fases més complexes, reflexives i logocentrades.
- Interacció espontània i col·laborativa: les dinàmiques d'aula al llarg del curs poden ajudar a enriquir l'eix de forma imprevisible i flexible. La presència permanent de l'eix és un recordatori constant del seu constructivisme inherent que pot incentivar aportacions noves i espontànies de l'alumnat, que reverteixen en el conjunt de companyes i companys. Aquesta possibilitat posa en acció la consciència de construcció del coneixement per part de l'alumnat proposada

tant per la metahistòria com per la referenciació constructiva com a eina de pensament crític (Prats, 2015; Gómez, Ortuño i Miralles, 2018; Carretero i López, 2009).

- Corresponsabilització de la construcció col·lectiva de l'eix i del coneixement que genera: l'autoria col·lectiva de l'eix i el quadern, i la seva presència i evolució constants poden ajudar a la implicació, motivació i participació de l'alumnat. Es tracta d'una estratègia i un recurs que converteixen l'alumnat en agent constructor de coneixement, fent-ho de manera col·laborativa, comunitària i des de baix, en la línia suggerida tant per la l'enfoc metahistòric com descolonial de la didàctica de la història (Prats i Santacana, 2011b; Ramallo, 2007; Quiroz, 2020).

El quadern de classe, per la seva part, és una carpeta d'anelles on es van arxivant les fitxes elaborades per l'alumnat a partir dels marcadors de l'eix treballats. De la mateixa manera, el quadern presenta una sèrie de característiques que responen als objectius i el marc teòric de la intervenció:

- Construcció progressiva i consulta permanent: es va construir i enriquit sobre la marxa, d'acord amb el procés seqüenciat d'aprenentatge i descobriment individual i col·lectiu de l'alumnat. Es pot anar consultant lliurement de manera que l'alumnat pot anar llegint la informació més extensa que han anat treballant els companys i les companyes de classe sobre els diferents marcadors de l'eix. És per tant una eina que respon al constructivisme piagetian i vygotskià i a les metodologies actives proposades des de la didàctica de la història.
- Criteri d'ordenació flexible: el fet que sigui una carpeta d'anelles permet la flexibilitat d'endregar i re-endregar les fitxes a partir de diferents criteris. La proposta inicial serà la d'anar incorporant-les cronològicament de més antiga a més recent en la història, però els diferents conceptes treballats al llarg de la intervenció (perioditzacions plurals, tipologies de subjectes històrics, espais geogràfics, etc.) permet canviar els criteris d'ordenació i treballar l'anàlisi de marcs (Lakoff, 2008), una de les eines de pensament crític recollides en el marc teòric.
- Autoria conscient, col·lectiva i col·laborativa: amb l'acte físic d'incorporar el nou coneixement al quadern de classe, l'alumnat va prenent consciència que és ell l'autor (col·lectiu) qui genera aquest nou coneixement. Per altra part, el conjunt del quadern de classe és una obra col·lectiva enriquida amb les aportacions de tota la classe. Es compleix, per tant, l'objectiu descolonial de construir el coneixement des de baix i posant al centre la comunitat com a subjecte i agent (Ramallo, 2007; Quiroz, 2020).

4.3.2 Fases i procediments

L'eix cronològic i el quadern de classe complementari es van treballant en quatre fases diferents cadascuna de les quals desplega una seqüenciació d'indagació inductiva que transita dels casos concrets i diversos cap a les generalitzacions i els conceptes abstractes. És un plantejament procedimental, és a dir, un sistema d'accions ordenades, tal com ho defineix Trepal (1995), que segueix una seqüenciació psicològica que transita de la concreció a l'abstracció i de les operacions cognitives més senzilles a les més complexes (Trepal, 1995; Anderson i Krathwohl, 2001).

4.3.3 Tècniques i mètodes: treball col·laboratiu, treball cooperatiu, interacció dialògica i mètode científic

Tant l'enfoc metodològic i l'estratègia generals de la intervenció didàctica com les fases i els procediments indagatoris aplicats es complementen amb l'ús de tècniques i mètodes diversos com el treball col·laboratiu, el treball cooperatiu, la interacció dialògica i el mètode històric.

Pel que fa als tres primers, partim del plantejament sociocognitivista vygotskià. Si bé Piaget posava l'èmfasi en una construcció autònoma del coneixement, fonamentada en les condicions innates de l'ésser humà i els processos d'experimentació i descoberta individuals, per contra, el sociocognitivisme vygotskià indica que aquest procés començaria amb les interaccions socials per després internalitzar-se (Vygotsky, 1995). En el nostre cas, ens acollim, sobretot, a aquesta visió sociocognitivista de l'aprenentatge i posem l'èmfasi en el treball col·laboratiu (construcció col·laborativa i coral de l'eix cronològic i el quadern de classe), el treball cooperatiu (equips d'investigació per aplicar el mètode històric) i en la interacció dialògica (converses dirigides per analitzar les indagacions i pluja d'idees), tres mètodes que encaixen amb la construcció social de coneixement.

El treball cooperatiu es un recurs que funciona com a mitjà d'aprenentatge (participatiu, igualitari), però també com a objecte d'aprenentatge (aprendre a cooperar) i mitjà per cohesionar el grup i fer comunitat (Pujolàs, 2008). La interacció dialògica amb el professor i entre l'alumnat, per la seva part, permet contrastar punts de vista que poden ser divergents i explicitar el propi punt de vista (Onrubia, 1993). Alhora, aquesta interacció realitzada mitjançant la formulació de preguntes —o anàlisi grupal conduït per la docent, com veurem— és una estratègia didàctica que serveix per comprovar suposicions, trobar contradiccions, crear nou coneixement i, si esdevé un hàbit o rutina de classe, una disposició a actuar de forma intel·ligent davant problemes, incerteses o dilemes. En la interacció dialògica per formulació de preguntes és clau el fet que també l'alumnat les formula i és important ensenyar-li a formular-les (Granados, 2017).

Més enllà de la psicologia cognitiva, aquestes tècniques de treball coral i dialògic, que parteixen de la interacció social, s'ajusten a diversos dels plantejaments del marc teòric adoptat: pel que fa a la metahistòria i el pensament crític, tant el treball col·laboratiu i en equip com els diàlegs i la potenciació del llenguatge oral fomenten la pluralitat de mirades i intervencions i, per tant, l'activació del plantejament de problemes, l'escepticisme reflexiu i, evidentment, la multiperspectiva. Per altra part, tot el que impliqui treballar en comunitat —construir coneixement col·laborativament, ajudant-se, dialogant— i construir el coneixement des de baix, en diàleg i col·laboració constant, és una forma de fer afí tant a la mirada feminista com especialment a la descolonial que, com hem vist, posa l'èmfasi en una relació horitzontal entre aprenents i docents i en la capacitat dels propis alumnes i de l'entorn escolar de fer també història sense rebre-la elaborada des dels àmbits acadèmics (Ramallo, 2007; Quiroz, 2020).

La proposta d'intervenció didàctica conté una fase específicament dedicada a la realització d'una recerca històrica i a l'aplicació, per tant, del mètode científic dins l'àmbit de la història. Atesa la complexitat del mètode històric pel que fa a la quantitat i el grau de processos cognitius i procediments propis de la disciplina històrica que té associats, tal com s'ha vist en el marc teòric (Gómez, Ortuño i Miralles, 2018; Carretero i López, 2009; Carretero, 2011; Seixas i Morton, 2013), la nostra proposta pretén tan sols introduir a l'alumnat de primer d'ESO en la seqüència completa d'una investigació històrica per tal que en pugui copsar una imatge global —tal com proposa el pensament sistèmic com

a eina de pensament crític— i per tal que posi en pràctica processos cognitius associats al mètode, començant pels d'ordre inferior però incidint també en el pensament hipotético-deductiu com a procés creatiu nuclear (Trepal, 1995; Anderson i Krathwohl, 2001) i en la transició entre el treball amb el llenguatge oral i el mètode dialògic cap al llenguatge escrit i el mètode expositiu (Egea i Arias, 2018). Es tracta, en definitiva, de començar a posar les bases conceptuals i procedimentals del mètode històric en l'alumnat que tot just acaba d'iniciar l'educació secundària obligatòria.

4.4 Recursos addicionals

L'eix cronològic i el quadern de classe anteriorment descrits conformen l'estratègia general de la intervenció i alhora funcionen com els recursos materials de referència que acompanyaran l'alumnat durant tota la intervenció i, fins i tot, el curs acadèmic. Tanmateix, la intervenció compta també amb tres grups de recursos addicionals rellevants: els marcadors de l'eix, les fitxes del quadern de classe i, per a la fase centrada en el mètode històric, les fonts primàries i el dossier d'investigació. Descriuim, a continuació, les seves característiques més importants.

4.4.1 Marcadors de l'eix cronològic

Els marcadors de l'eix cronològic són una eina visual i conceptual que assenyalen físicament sobre l'eix —a partir del creuament de temps i espai— subjectes, fets/aconteixements i elements de la cultura material i immaterial de l'ésser humà al llarg de la història. El contingut substantiu dels marcadors és triat per l'alumnat (fase d'exploració inicial) i per la docent (resta de fases). Estan estructurats de la forma següent:

- Subjectes:
 - Dones individuals de diferents èpoques i representatives de cada continent
 - Homes individuals de diferents èpoques i representatives de cada continent
 - Persones trans individuals de diferents èpoques i representatives de cada continent
 - Col·lectius femenins de diferents èpoques i representatius de cada continent
 - Col·lectius masculins de diferents èpoques i representatius de cada continent
 - Col·lectius trans de diferents èpoques i representatius de cada continent
 - Col·lectius mixtos de diferents èpoques i representatius de cada continent
 - Natura de diferents èpoques i representativa de cada continent
- Fets/aconteixements
- Cultura material i immaterial

La tipificació dels subjectes històrics s'ha fet d'acord amb els enfocaments feminista, descolonial i ambiental que, tal com s'ha dit al marc teòric, posen de relleu la incorporació dels col·lectius, especialment els subalterns, dins la història, la representativitat de la dona en igualtat de condicions, la representativitat no eurocentrada, i la concepció de la natura com a protagonista, també, de la història (Barbeito, 2020; Burke, 1993; Folchi, 2003; Gómez-Carrasco i Gallego-Herrera, 2016; Massip et al., 2020; Prats, 2015; Sant i Pagès, 2011; Villaón i Pagès, 2013; Zarrilli, 2021).

Per reflectir visualment aquesta estructuració, els marcadors es posen sobre uns suports de paper diferenciats visualment a partir d'una codificació cromàtica i geomètrica que permet discriminar tipus:

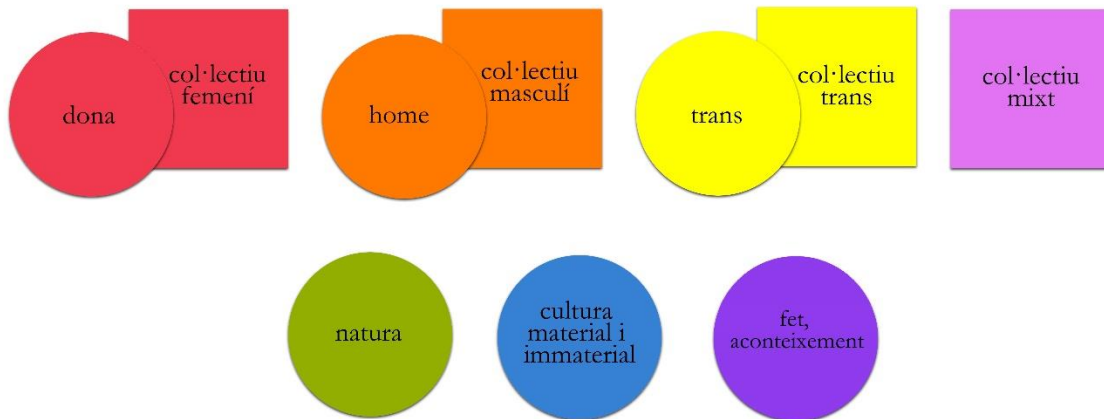


Figura 3. Codificació cromàtica i geomètrica dels suports dels marcadors.

Els criteris per a la tria i assignació de colors i formes són els següents:

- Trencar estereotips de gènere associats als colors i mantenir aquelles codificacions culturals significativament útils i sense tantes connotacions (per exemple, el verd per a la natura).
- Separar visualment els marcadors referents als éssers humans (colors càlids) dels referents a altres elements (natura, objectes, fets).
- Separar visualment els marcadors referents a individus (cercles) i col·lectius (quadrats).
- Utilitzar una gama de colors fàcilment adquirible a una papereria o botiga de material.

Una altra qüestió important és la creació de sèries plurals de marcadors per a cada fase. La pluralitat, en primer lloc, ve donada per la quantitat de marcadors utilitzats (30 per activitat, d'acord amb les ràtios de primer d'ESO). La disposició de tal quantitat de marcadors permet treballar a partir de casos i elaborar el procés d'indagació inductiva que permet transitar d'allò plural i concret a allò general i conceptual (Trepal, 1995; Anderson i Krathwohl, 2001).

Però la pluralitat respon també a la multiperspectiva i la ruptura amb els enfoc androcèntrics i eurocèntrics tradicionals. Així, les sèries concretes de marcadors proposats per la docent (vegeu Annex 1) responen als plantejaments metahistòrics, feministes, descoloniais i ambientals ja vistos al marc teòric (Barbeito, 2020; Burke, 1993; Folchi, 2003; Gómez-Carrasco i Gallego-Herrera, 2016; Massip et al., 2020; Prats, 2015; Sant i Pagès, 2011; Villaón i Pagès, 2013; Zarrilli, 2021) i que s'han reflectit en els següents criteris de selecció:

- Presència de tots els continents per a cada tipus de subjecte (individual, col·lectiu, natura), tal com assenyalava el descolonialisme.
- Col·lectius auto-reconeguts com a tals (organitzacions, partits polítics, grups institucionalitzats, etc.) i col·lectius identificats com a tals des de la historiografia i la sociologia (per exemple, els obrers i les obreres infantils de l'Europa del segle XIX).
- Important presència de figures individuals i col·lectius de resistència als poders (per exemple, figures de resistència anticolonial), però presència també de figures representants del poder (per exemple, grups militars) o directament opressores (per exemple, grups d'odi), d'acord

amb la proposta descolonial d'explicitar les violències socials històriques i de representar la diversitat cultural en papers actius i amb agència.

- Diversitat temàtica: figures representants de la història política, però també científica, cultural i de la vida quotidiana.

4.4.2 Fitxes del quadern de classe

Les fitxes del quadern de classe són treballs breus i individuals de cada alumne sobre un subjecte històric substantiu, un fet/aconteixement específic o un element de la cultura material/immaterial humana. Cada alumne investiga a partir de fonts secundàries (digitals i llibres) sobre el marcador que ha triat a partir de la proposta de la docent i elabora una fitxa que serà inserida al quadern de classe.

Pel que fa al procediment d'elaboració de les fitxes, es planteja la seva elaboració a partir de dues fonts secundàries suggerides i/o supervisades per la docent i mitjançant l'escriptura a mà de la informació reelaborada per l'alumnat. L'elaboració a mà és establerta per tal de forçar l'alumnat a reconceptualitzar la informació cercada i llegida, i reescriure-la sintèticament sobre un paper, un procés que és fàcil saltar-se si l'elaboració és digital i es tendeix a retallar i enganxar frases d'internet sense reconceptualitzar-les.

Pel que fa als continguts, existeixen quatre tipus principals de fitxa: subjecte individual, subjecte col·lectiu, fet/aconteixement, element de la cultura material/immaterial. Cada fitxa segueix una estructura pròpia —detallada en la programació didàctica— que intenta començar a introduir indirectament alguns metaconceptes de la història:

- Subjecte individual i subjecte natura: espai, temps, gènere, rellevància històrica
- Subjecte col·lectiu: espai, temps, gènere, governança, rellevància històrica
- Fet/aconteixement: espai, temps, rellevància històrica, multicausalitat, multiperspectiva
- Element de la cultura material/immaterial: espai, temps, rellevància històrica

Mentre que les intervencions sobre l'eix cronològic són compartides i materialitzen en un producte —l'eix en sí— el treball col·laboratiu de l'alumnat i la construcció col·lectiva de coneixement, les fitxes reflexen alhora el treball individual de cada alumne que, posteriorment, passarà a formar part de l'obra col·lectiva del quadern de classe.

4.4.3 Fonts històriques i dossiers d'investigació

Una de les activitats centrals de la proposta d'intervenció, com s'ha vist, és la realització d'una investigació a partir de l'ús de fonts primàries i el mètode històric. Per a aquesta activitat s'ha preparat un kit de fonts primàries europees medievals organitzades en tres tipus:

- Pergamins: fonts manuscrites en paper de pergamí que proporcionen informació textual i objectual.
- Folis de còdexs: fonts manuscrites i il·luminades en paper de pergamí que proporcionen informació visual, textual i objectual.
- Frescos: fonts visuals de pintures religioses i civils que proporcionen informació visual.

L'ús de les fonts primàries té clarament un enfoc metacognitiu en el sentit que pretén explicitar la seva naturalesa de font primària, per aquesta raó les fonts estan tractades amb diferents substàncies per tal que semblin antigues.

Els criteris per a la tria de fonts primàries són diversos i venen marcats, a grans trets, per l'enfoc inclusiu i el feminista i descolonial ja descrits al marc teòric:

- Disseny Universal per a l'Aprenentatge: han de contenir informació textual, visual i objectual per tal que tots els alumnes puguin focalitzar-se en allò que els resulti més fàcil, interessant i adient (sobretot, imatges o textos) i de manera hi hagi informació significativa per a tot l'alumnat. S'ha d'atendre, en definitiva, a les diverses habilitats i necessitats de l'alumnat.
- Diversitat lingüística i cultural: han de reflectir la pluralitat lingüística de l'Edat Mitjana ibèrica i la seva diversitat cultural. Amb fonts musulmanes i hebrees a més de les cristianes, per exemple.
- Diversitat temàtica: la informació aportada per les fonts proporciona dades sobre temes molt diversos (economia, dones, ciència, música, etc.).
- Igualtat de gènere i de races: es busca que les fonts siguin equitatives entre homes i dones i entre persones de raça blanca (o cristianes) i magrebines.
- Diversitat d'usos o funcions: les funcions de les fonts han de ser diverses (contractual, científica, religiosa, comunicativa, etc.)

Les fonts primàries es treballaran a partir d'uns dossiers d'investigació amb les característiques següents:

- Estructura: la pàgina inicial és introductòria i pretén lligar l'actualitat amb el passat. A les pàgines següents apareixen taules i formularis que segueixen una estructura molt bàsica de mètode de recerca històrica:
 - Part 1: observació i selecció de fonts. L'alumnat és convidat a observar les fonts disponibles i seleccionar les que poden interessar per a la pregunta històrica plantejada al dossier.
 - Part 2: descripció i classificació. L'alumnat ha de classificar la informació partint de dades directes i relativament fàcils d'identificar i organitzar.
 - Part 3: anàlisi i inferències. L'alumnat disposa de preguntes hipotètico deductives per realitzar a les fonts ja seleccionades i organitzades.
 - Part 4: conclusions i valoracions: l'alumnat ha de resumir i comunicar les conclusions. Aquesta part inclou frases encetades per guiar més fàcilment a l'alumnat a fer les seves conclusions i ajudar-lo a passar de les inferències orals a les escrites amb més facilitat, tal com suggereixen Egea i Arias (2018). Les conclusions es fan en un full a part que serà incorporat al *Quadern de classe*.
- Procediment guiat: el procediment indagatori és pautat acuradament per presentar cada nova acció i acompanyar l'alumnat en tots els passos de la recerca.

Els objectius dels dossiers són els següents:

- Proporcionar una guia pautada d'investigació com a ajuda educativa bàsica.
- Acompanyar en la pràctica de pensament hipotètico-deductiu i en la translació de l'elaboració oral i social d'hipòtesis a les conclusions escrites. Tenint en compte les conclusions aportades per Egea i Arias (2018) respecte a les dificultats d'exercitar oralment el pensament hipotètico-deductiu i la seva translació a conclusions escrites, en l'activitat no només es pauta molt la recerca sinó també l'escriptura de les conclusions incorporant al darrer apartat del dossier l'inici de frases "conclusives" i, alhora, obertes al dubte hipotètic:

Resumiu la vostra investigació i les vostres inferències. Si voleu, podeu seguir aquest guió. Si no esteu segures de les afirmacions que feu, indiqueu-ho:

- Oferir diversitat de preguntes històriques envers les mateixes fonts, de manera que l'alumnat prengui consciència de la tasca de selecció i de la contingència en la definició de problemes històrics, d'acord amb la visió metahistòrica de la didàctica de la història i la referenciació constructiva com a eina de pensament crític.
- Materialitzar la recerca en productes físics.

Tal com acabem de veure, el plantejament metodològic general de la intervenció és el de una metodologia per descobriment basada en l'estratègia d'elaboració d'un eix cronològic col·laboratiu que, complementat amb el quadern de classe, funcionen com a recursos troncal de la intervenció. La seqüència de la intervenció es desenvolupa en diverses fases cadascuna de les quals replica un procediment d'indagació inductiva que transita dels casos concrets a les conceptualitzacions. Les tècniques i mètodes més rellevants que es van desenvolupant al llarg de la intervenció són el treball col·laboratiu, el treball cooperatiu, la interacció dialògica i el mètode científic. Finalment, a més de l'eix cronològic i el quadern de classe, són recursos centrals de la intervenció els marcadors de l'eix, les fitxes tipus del quadern de classe, i les fonts primàries i el dossier d'investigació de l'activitat de recerca històrica.

5 PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA

La proposta d'intervenció didàctica es titula *Històries de la història* i està concebuda com una unitat didàctica dirigida a introduir la història i la disciplina històrica a l'alumnat de primer d'ESO. Podria entendre's com una unitat 0, metadisciplinar, que busca assentar en l'alumnat de primer d'ESO els canvis, continuïtats i perioditzacions de gran escala de la història, establir les bases de l'abordatge metacognitiu de la història a partir del treball amb conceptes com els subjectes de la història i procediments com el mètode científic i que, partint d'un enfoc crític i compromès, busca adoptar un enfocament que begui del pensament crític i les perspectives de gènere, descolonial i ambiental.

5.1 DESCRIPCIÓ GENERAL

La concreció de la intervenció consisteix en l'elaboració d'un eix cronològic col·laboratiu que serveix de fil conductor per introduir paulatinament la cronologia, les perioditzacions i els espais de la història, i per treballar diversos conceptes de segon ordre i procediments (el temps, la cronologia i les perioditzacions, els subjectes de la història, el simultaneisme, el mètode històric, etc.). La seqüència didàctica s'estructura en diferents fases on es treballen diferents marcadors i intervencions sobre l'eix cronològic i diferents conceptes vinculats a ells. La seqüència de fases i intervencions que es faran sobre l'eix és la següent:

- *Exploració inicial. Qui i què conec de la història?:* aquesta fase serveix per conèixer els coneixements previs de l'alumnat, posar-los en comú i crear un marc de referència inicial a partir dels casos concrets proposats per l'alumnat. Abans de la primera sessió, a cada alumne se li demana que esmenti un personatge, fet històric o "alguna cosa de la història" que li interessi. A partir d'aquestes aportacions dels i les alumnes, la docent prepara el material per fer la primera intervenció sobre l'eix cronològic col·laboratiu de paper, que s'anirà enriquint al llarg de tota la UD. En aquest cas, l'alumnat cercarà informació sobre l'element històric que ha proposat i elaborarà una fitxa per al quadern de classe i un marcador per a l'eix.

- *Píndola 1. Qui protagonitza la història?:* aquesta fase serveix per conceptualitzar la idea de subjecte de la història i problematitzar-ne algunes qüestions, com l'androcentrisme, l'individualisme i l'antropocentrisme. En aquesta ocasió, la docent dona a l'alumnat una proposta de 30 nous marcadors per a l'eix que diversifiquen la idea de subjecte històric posant l'èmfasi en les dones, les col·lectivitats i la diversitat i representativitat geogràfica, i en la natura. Novament es generaran nous marcadors i fitxes.
- *Píndola 2. Com dividim la història?:* en aquesta fase s'introdueixen les grans perioditzacions de tradició occidental i els conceptes de cronologia i perioditzacions. La docent dona una nova sèrie de marcadors a l'alumnat, perquè treballi fites històriques (aconteixements) clau de la narrativa occidental i una altra sèrie de marcadors i tasques per treballar perioditzacions i narratives des d'altres punts de vista no eurocentrats.
- *Píndola 3. Com es fa la història?:* aquesta fase posa el focus en un temps i un espai concrets de l'eix cronològic (el Mediterrani medieval) per introduir en l'alumnat el mètode científic de la recerca històrica. L'activitat bàsica d'aquesta fase consisteix a fer una recerca històrica a partir del mètode científic.
- *Aplicació i avaluació. Examen invers:* en aquesta darrera fase, l'alumnat realitza un examen on, en comptes d'avaluar-se els coneixements dels alumnes, són els alumnes els que avaluen un producte comercial infantil (un col·leccionable de Playmòbil) a partir dels coneixements adquirits al llarg de tota la UD.

5.2 OBJECTIUS D'APRENTATGE, COMPETÈNCIES, CONTINGUTS I AVALUACIÓ

5.2.1 Objectius didàctics i competències

Els objectius didàctics principals de la intervenció tenen una correspondència força directa amb competències bàsiques de les dimensions històrica, geogràfica i ciutadana de l'àmbit social. Addicionalment, incloem un objectiu didàctic actitudinal vinculat al treball col·lectiu i un altre d'instrumental vinculat a l'ús del llenguatge oral i escrit que pertanyen a altres àmbits curriculars. En qualsevol cas, els sis objectius didàctics establerts es deriven de l'objectiu principal que articula tota la proposta didàctica.

OBJECTIUS	
Objectiu principal	
0. Introduir-se en la història i la disciplina històrica mitjançant la construcció d'un eix cronològic col·laboratiu per potenciar la capacitat crítica a través del treball amb les perioditzacions i els espais de la història, els subjectes històrics i el mètode històric.	
Objectius de l'àmbit social	
Objectius didàctics	Competències
1. Identificar el temps, els espais i les perioditzacions de la història i conèixer les principals característiques de la periodització occidental posant-la en relació amb les d'altres cultures.	<p>Competència 1 (dimensió històrica). Analitzar els canvis i les continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica.</p> <p>Competència 7 (dimensió geogràfica). Analitzar diferents models d'organització política, econòmica i territorial, i les</p>

	desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les persones i fer propostes d'actuació.
2. Identificar i reflexionar críticament sobre els subjectes de la història.	Competència 4 (dimensió històrica). Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.
3. Distingir i saber aplicar els passos del mètode històric, conèixer amb diferents tipologies de fonts històriques, i familiaritzar-se amb la professió d'historiador/a.	Competència 2 (dimensió històrica). Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat.
4. Desenvolupar una actitud crítica i compromesa envers la història.	Competència 11 (dimensió ciutadana). Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític. Competència 13 (dimensió ciutadana). Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.
Objectius d'altres àmbits	
5. Aprendre a treballar en equip i col·laborativament amb responsabilitat, respecte i implicació.	Competència 10 (àmbit cultura i valors). Realitzar activitats de participació i de col·laboració que promoguin actituds de compromís i democràtiques. Competència 4 (àmbit personal i social). Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.
6. Utilitzar el llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment.	Competència 3 (àmbit lingüístic). Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement. Competència 4 (àmbit digital). Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals. Competència 5 (àmbit digital). Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals. Competència 5 (àmbit lingüístic). Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística. Competència 8 (àmbit lingüístic). Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents. Actitud 2 (àmbit lingüístic). Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.

Taula 3. Objectius didàctics i competències.

Altres àmbits del currículum, com l'àmbit de cultura i valors o l'àmbit personal i social, inclouen competències que encaixarien també amb els objectius d'aprenentatge establerts. Tanmateix no les hem inclòs perquè els propis àmbits abastats ja en tenen d'homòlogues.

5.2.2 Continguts

Pel que fa a la concreció dels continguts d'aprenentatge, detallem a continuació els continguts específics curriculars (CE), els continguts clau (CC) i continguts didàctics no inclosos explícitament en el currículum que es treballaran a la intervenció didàctica. El conjunt de continguts està organitzat a partir de la triple distinció competencial entre continguts conceptuals/factuals, procedimentals i actitudinals:

CONTINGUTS		
Conceptes i fets (<i>saber</i> : fets, personatges, conceptes, sistemes conceptuals, aconteixements, narratives...)	Procediments (<i>saber fer</i> : mètodes, tècniques, procediments, estratègies i competències)	Actituds (<i>saber estar</i> : valors, normes, actituds...)
<p>Continguts curriculars específics (CE) Caracterització general dels grans períodes de la història occidental: - El coneixement del passat: de les societats prehistòriques al món clàssic - El món medieval - L'edat moderna - El món contemporani</p> <p>Continguts clau <i>Sobre temps, espai i perioditzacions:</i> -Cronologia i temps històric. Situació en el temps i en l'espai dels fets històrics rellevants. Periodització convencional. Formes de comptar el temps d'altres cultures (CC3). -Caracterització de les societats del passat. Elements de canvi i continuïtat entre etapes històriques. Arrels històriques de la contemporaneïtat (CC8). -Localització i caracterització de diferents paisatges. Principals zones bioclimàtiques de Catalunya, Espanya, Europa i el món (CC20).</p> <p><i>Sobre subjectes històrics:</i> - Les dones en la història i en les societats actuals (CC11). - Identitats personals i col·lectives. Pertinença i cohesió social (CC30).</p>	<p>Posar en pràctica estratègies comunicatives en situacions d'interacció oral, exposició, comunicació de resultats i debats (CC2).</p> <p>Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari (Competència 9, àmbit lingüístic).</p> <p>Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat (Competència 2).</p> <p>Llegir i interpretar fonts primàries (CC5).</p> <p>Analitzar el discurs visual (CC12 i CC13).</p> <p>Utilitzar fonts cartogràfiques (CC10 i CC18).</p> <p>Desenvolupar el pensament hipotètic-deductiu.</p>	<p>Disposició a treballar en equip i col·laborativament</p> <p>Actitud crítica i compromesa</p> <p>Tenir consciència de la diversitat cultural i religiosa com a riquesa de les societats. Relativisme cultural (CC16).</p> <p>Prendre consciència de les situacions de desigualtat, injustícia i discriminació. Justícia social, solidaritat i equitat. Estereotips i prejudicis (CC28).</p>

<p><i>Sobre el mètode històric:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonts primàries i secundàries. <p>Fiabilitat i idoneïtat de les fonts. Interpretació i contrast de les fonts històriques. Els arxius (CC5).</p> <p>Continguts didàctics a partir de l'enfoc metahistòric</p> <p><i>Tema general</i></p> <p>Introducció a la història i la disciplina històrica, aprenentatges factuais i conceptuals sobre el temps i l'espai, les perioditzacions, els subjectes històrics i el mètode històric.</p> <p><i>Fets i conceptes de primer ordre</i></p> <p>Àfrica, Àsia, Europa, Amèrica, Oceania, prehistòria, paleolític, neolític, edat de pedra, edat dels metalls, edat antiga, edat mitjana, edat moderna, edat contemporània, Xina antiga, Xina imperial, República de Xina, aparició dels homínids, aparicions de l'escriptura, caiguda de l'Imperi Romà, invasió/descobriments d'Àfrica/Amèrica, Revolució Francesa</p> <p><i>Conceptes de segon ordre</i></p> <p>Aprenentatges temporals (temps geològic, temps històric, perioditzacions, edats), aprenentatges espaials, subjectes de la història, simultaneïsmes, androcentrisme, especisme, eurocentrisme, mètode històric, fonts primàries, narratives.</p>		
---	--	--

Taula 4. Continguts curriculars, clau i didàctics estructurats en funció de la seva naturalesa (conceptual/factual, procedimental i actitudinal).

5.2.3 Avaluació: criteris i indicadors

Per a cadascun dels sis objectius didàctics establerts, hem identificat una sèrie de criteris que serviran per avaluar l'aprenentatge de l'alumnat a nivell individual:

AVALUACIÓ INDIVIDUAL	
Objectius didàctics	Criteris d'avaluació L'alumnat és capaç de...
1. Identificar el temps, els espais i les perioditzacions de la història i conèixer les principals característiques de la periodització occidental posant-la en relació amb les d'altres cultures.	Distingir els períodes convencionals occidentals de la història i representar-los gràficament
	Distingir els espais de la història i situar-los geogràficament
	Vincular les coordenades de temps i espai
	Conèixer i distingir períodes convencionals no occidentals de la història i representar-los gràficament
	Coneixer els grans aconteixements que han marcat el pas d'un període a un altre
	Distingir els criteris per establir perioditzacions
2. Identificar i reflexionar críticament sobre els subjectes de la història.	Distingir tipus de subjectes històrics i caracteritzar-los: dones, homes, natura, individus, col·lectius. Fer-ho de forma conscient i rutinària
	Distingir enfocaments epistemològics i temàtics vinculats als subjectes històrics: androcentrisme, eurocentrisme, especisme. Fer-ho de forma conscient i rutinària
3. Distingir i saber aplicar els passos del mètode històric, conèixer amb diferents tipologies de fonts històriques, i familiaritzar-se amb la professió d'historiador/a.	Distingir les fases bàsiques del mètode històric i conèixer les especificitats de cadascuna d'elles
	Identificar i interpretar diverses fonts d'informació escrites, materials i iconogràfiques
	Posar en pràctica en pensament hipotético-deductiu
	Sintetitzar i comunicar les conclusions d'una recerca històrica
4. Desenvolupar una actitud crítica i compromesa envers la història.	Explicar la professió d'historiador/a
	Aplicar eines de pensament crític: problematització, escepticisme reflexiu, multiperspectiva, pensament sistèmic, referenciació constructiva i anàlisi de marcs. Fer-ho de manera conscient i rutinària (matecognició)
5. Aprendre a treballar en equip i col·laborativament amb responsabilitat, respecte i implicació.	Identificar discriminacions socials i posicionar-se èticament: observar invisibilitzacions i situacions de privilegi i emetre judicis de valor sobre elles
	Corresponsabilitzar-se del treball en equip
6. Utilitzar el llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment.	Participar activament en el treball en equip
	Coordinar-se i organitzar-se col·lectivament
	Utilitzar el llenguatge oral i el diàleg per desenvolupar el pensament hipotético-deductiu
	Seleccionar, endreçar i reconceptualitzar les idees per exposar-les oralment de forma coherent i cohesionada
	Seleccionar, endreçar i reconceptualitzar les idees per exposar-les per escrit de forma coherent i cohesionada

Taula 5. Criteris d'avaluació individual a partir dels objectius didàctics establerts.

Tanmateix, per coherència amb el plantejament teòric de la proposta que, com s'ha vist, utilitza els enfoc feministes i descolonial, també el grup-classe com a col·lectiu serà subjecte d'avaluació. En aquest cas els objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació seran diferents:

AVALUACIÓ COL·LECTIVA	
Objectius didàctics	Criteris d'avaluació L'alumnat és capaç de...
1. Construir col·lectivament el coneixement	Repartir-se les tasques de forma complementària
	Consultar i aprendre del treball elaborat per la resta de companys i companyes i del resultat global conjunt
	Reconèixer i apreciar el treball elaborat per la resta de companys i companyes i el resultat conjunt
2. Organitzar-se i treballar en equip	Implicar-se en les feines col·lectives, assumir responsabilitats i acomplir-les
	Repartir tasques i assignar rols
3. Posar en valor la pluralitat i diversitat d'aportacions	Escoltar i valorar la diversitat de perspectives i veus aportades pels companys i les companyes
	Reformular els propis coneixements i opinions a partir de les aportacions fetes pels companys i les companyes
	Copsar i valorar la complexitat i riquesa dels coneixements gràcies a les aportacions plurals i polièdriques

Taula 6. Objectius didàctics i criteris d'avaluació col·lectiva.

Per facilitar el desenvolupament de les avaluacions, la docent disposa de:

- Quadern de la docent: un full de registre ràpid d'anotacions (vegeu Annex 6) on la docent fa observacions directes especialment sobre la participació de cada alumne/a a les anàlisis dialògiques, la interacció corporal amb l'eix i el treball individual i en grup. Els indicadors de nom de l'alumne i sessió treballada permetran creuar les informacions obringudes horitzontalment (per alumne) i verticalment (per àmbit de treball: temps/espai, subjectes, mètode històric) (vegeu Annex 6).
- Rúbriques d'avaluació individual i col·lectiva: rúbriques per analitzar el treball i els aprenentatges de l'alumnat a nivell individual i de grup-classe (vegeu Annex 7).

5.3 TEMPORITZACIÓ

La proposta d'intervenció didàctica està pensada com a unitat didàctica inicial d'Història del primer curs d'ESO. Es tractaria d'una unitat 0 o introductòria a la disciplina històrica que pretén posar les bases en l'alumnat del temps històric, els espais i les perioditzacions i alguns dels conceptes de segon ordre més importants que aniran veient i treballant posteriorment, més en detall, al llarg del curs i del seu trajecte per l'educació secundària obligatòria. El treball realitzat a través de la proposta d'intervenció tindria, per tant, tres moments diferents d'ús:

- **Unitat didàctica inicial d'Història:** proposta d'intervenció descrita en aquest document que correspondria a la UD inicial de la matèria d'Història a primer d'ESO. En total la UD està pensada per a realitzar-se en 11 sessions d'una hora.
- **Curs:** al llarg del curs, l'eix cronològic romandrà a l'aula com a guia visual consultable a cop d'ull. Això permetrà situar temporalment la resta de matèria d'Història que es vagi treballant a l'aula (a primer d'ESO, la prehistòria i la història antiga) i, fins i tot, consultar-la en altres

assignatures (les llengües i literatura, ciències naturals, etc.). Tant l'eix cronològic com el quadern d'aula podran anar omplint-se i enriquint-se complementant la càrrega inicial d'informació que s'hagi fet a la UD inicial.

- **Cursos següents:** malgrat que la reconfiguració anual dels grups-classe ho fa més difícil, tampoc no és descartable que l'eix pogués anar transitant de curs en curs per tal que l'alumnat, a mesura que avancin els cursos, vagin alimentant l'eix amb els períodes que treballin.

5.4 ESTRUCTURA DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

SEQÜÈNCIA				
SESSIÓ	FASE	Nº SESSIONS	ACTIVITAT	CONTINGUTS TREBALLATS
1ª	Exploració inicial. Qui i què conec de la història?	1	Docent: introducció a la UD i explicació de la base mural d'eix cronològic	Conceptes de segon ordre: temps històric, cronologia, eó, era, període, època, segle, continents, regions Conceptes/fets de primer ordre: els personatges, objectes, fets... proposats pel propi alumnat
			Alumnes: elaboració dels marcadors i col·locació a l'eix + elaboració individual de fitxa històrica sobre el marcador treballat	
2ª	Píndola 1. Qui protagonitza la història?	1	Totes: observació i diàleg sobre l'eix resultant de la sessió 1	Conceptes de segon ordre: subjectes de la història, dones, homes, col·lectius, natura, androcentrisme i especisme. Conceptes/fets de primer ordre: els personatges i col·lectius proposats per la docent
			Docent: explicació sobre els nous marcadors a treballar i els diferents tipus: dones, col·lectius i natura	
			Alumnes: elaboració dels marcadors i col·locació a l'eix + elaboració individual de fitxa històrica sobre el marcador treballat	
3ª, 4ª i 5ª	Píndola 2. Com dividim la història?	1	Totes: observació i diàleg sobre l'eix resultant de la sessió 2	Conceptes de segon ordre: cronologies, perioditzacions, edats, eurocentrisme, simultaneisme, perspectives. Conceptes/fets de primer ordre: prehistòria, edat antiga, edat mitjana, edat moderna, edat contemporània, calendari gregorià, calendari musulmà, calendari hebreu, perioditzacions no occidentals.
			Docent: explicació sobre la cronologia i la periodització occidental de la història	
		1	Alumnes: elaboració en grups de 3 de a) Fitxes de fites històriques occidentals b) Cronologia i perioditzacions no occidentals (Xina, Índia, hebrea, musulmana)	
6ª, 7ª, 8ª, 9ª i 10ª	Píndola 3. Com es fa la història? Els temes i el mètode històric	1	Totes: observació i diàleg sobre l'eix resultant de les sessions 3 i 4. Repàs de les grans fites occidentals.	Conceptes de segon ordre: mètode històric, fonts primàries, narratives. Conceptes/fets de primer ordre: edat mitjana.
			Totes: exploració inicial mitjançant diàleg i pluja d'idees sobre què estudia la història.	
		2	Docent: explicació sobre els temes d'estudi de la història i el mètode històric. Introducció a la nova activitat.	
			Alumnes: realització d'una recerca històrica a partir de fonts primàries.	
		1	Alumnes: posada en comú de les recerques fetes.	
		1	Docent: explicació del mètode històric.	
11ª	Aplicació i avaluació. Examen invers: Playmobil i Planeta DeAgostini a examen	1	Alumnes: analitzen individualment un producte comercial.	Aplicació i avaluació dels continguts de tota la UD.

Taula 7. Esquema de la seqüència didàctica estructurada en fases i sessions.

5.5 RECURSOS I MATERIAL

Tal com s'ha adelantat a l'apartat dedicat a la metodologia, el conjunt de la UD utilitza principalment la sèrie de recursos bàsics que detallem a continuació:

- Base mural d'eix cronològic
- Mapes
- Marcadors històrics
- Quadern de classe

Base mural d'eix cronològic: és un paper mural blanc de 3 x 1 m aproximadament amb un eix temporal horitzontal que indica èpoques geològiques i segles i un eix vertical que indica els continents, les subregions geogràfiques del món (d'acord amb la zonificació establerta per la ONU) i els països corresponents.

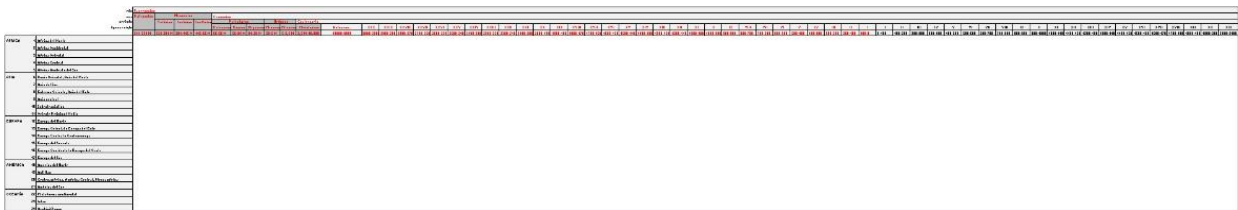


Figura 4. Esquema simplificat de l'eix cronològic mural (vegeu detall ampliat a l'Annex 2).

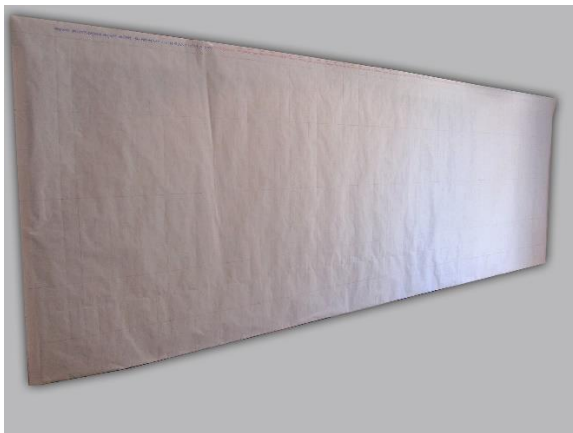


Figura 5. Fotografia del mural real de 3 m de longitud x 1 m d'alçada abans de les intervencions.

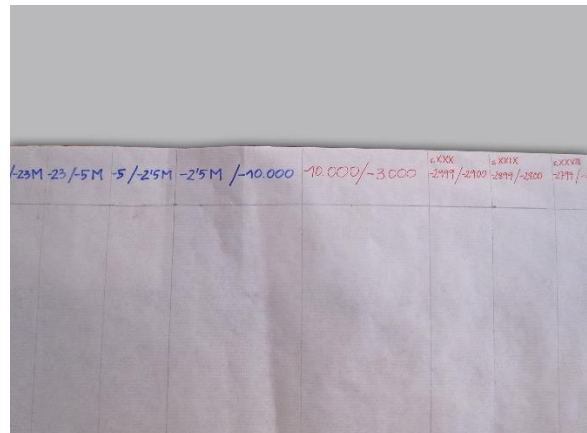


Figura 6. Detall del mural amb els intervals temporals. En blau, temporització geològica; en vermell, temps històric.

Mapes: l'eix vertical del mural, a més d'indicar els continents i les subregions geogràfiques del món, inclou un petit mapa mundi enganxat a la fila de cada continent on apareixen destacades amb una mateixa gama de colors les subregions geogràfiques del continent. A cada subregió s'indiquen els països actuals que la integren.

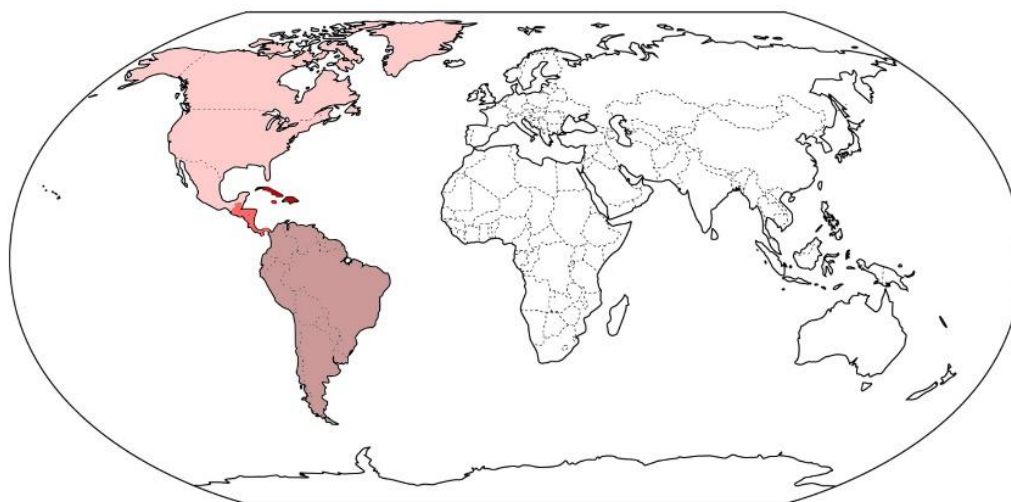


Figura 7. Exemple de mapamundi per a la fila corresponent al continent d'Amèrica i les seves subregions geogràfiques.

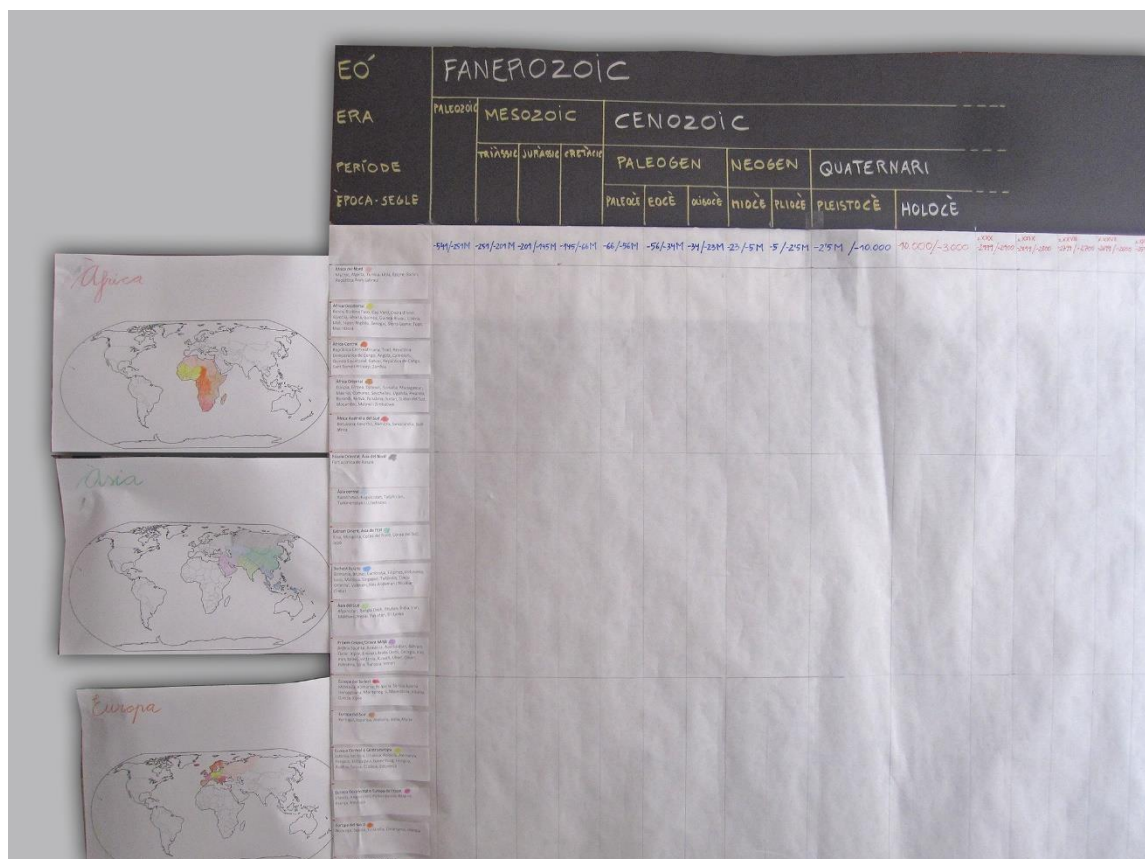


Figura 8. Fotografia de detall del mural d'eix cronològic amb els continents il·lustrats amb mapes a la línia vertical i els blocs de subregions geogràfiques i països corresponents a les files de la dreta.

Marcadors històrics: col·lecció de petites imatges amb personatges, fets i productes de la cultura material i immaterial històric que s'aniran enganxant a l'eix cronològic. Per a tota la UD la docent anirà preparant diferents sèries de marcadors en funció del que s'estigui treballant. A la primera sessió (fase d'Exploració inicial), la docent tindria una sèrie formada pels elements esmentats pels propis alumnes. Per exemple:



Figura 9. Exemples de marcadors. A la fila superior (en colors càlids) subjectes històrics individuals (cercle) i col·lectius (quadrat) femenins (vermell), masculins (taronja), trans (groc) i mixtos (rosa). A la fila superior la natura com a subjecte històric (verd), cultura material/immaterial (blau) i fets/aconteixements (lila).

Els marcadors consisteixen en un cercle o un quadrat d'uns 2,5 cm d'amplada amb la imatge històrica corresponent que s'enganxa a un suport major, de 3 cm d'amplada, de manera que es vegi un marge de color al voltant de la imatge. El suport de cada marcadors estarà codificat per color i forma en funció del tipus de marcadors, tal com ja s'ha descrit a l'apartat dedicat a la metodologia.

Quadern de classe: carpeta d'anells on s'aniran arxivant per ordre cronològic fitxes elaborades per l'alumnat respecte als marcadors treballats. L'objectiu és que es pugui anar consultant i l'alumnat pugui llegir la informació més extensa que han anat treballant els companys i companyes de classe sobre els diferents marcadors de l'eix. Tal com s'ha especificat a la metodologia, el fet que sigui una carpeta d'anells permet la flexibilitat d'endreçar i re-endreçar les fitxes a partir de diferents criteris. La proposta inicial serà, tanmateix, la d'anar incorporant-les cronològicament de més antiga a més recent en la història.

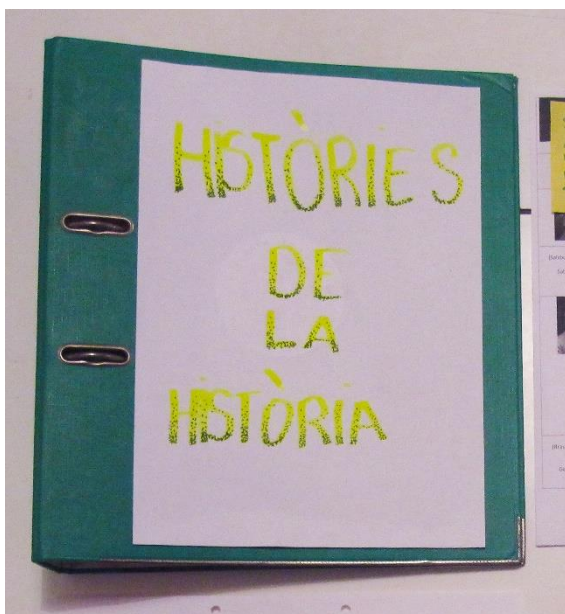


Figura 10. Quadern de classe.

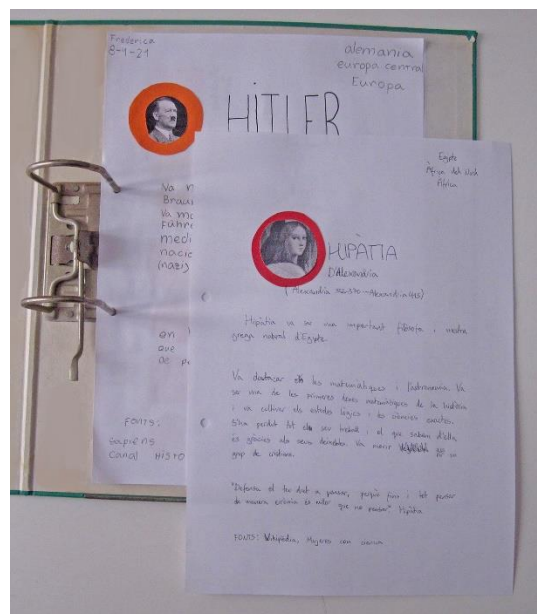


Figura 11. Exemples de fitxes del quadern de classe.

L'estructura de continguts específica de cada fitxa pautada per la docent és la següent:

País
Subregió geogràfica
CONTINENT
[imatge amb suport codificat]
TÍTOL
(ciutat xxxx-ciutat yyyy)
Breu introducció: qui era. Per què va ser important. Referència al temps i el lloc on va viure.
Descripció més detallada.
[En el cas d'ésser natural: quan va sorgir a la Terra; quina ha estat la seva relació amb l'ésser humà (de submissió, extracció, col·laboració, indiferència, etc.); quina és la seva situació actual (contaminació, perill d'extinció, etc.)]
FONTS: Primera font.
Segona font.

Figura 12. Fitxa de subjecte històric individual.

País
Subregió geogràfica
CONTINENT
[imatge amb suport codificat]
TÍTOL
(localització xxxx- yyyy)
Breu introducció: què era i qui en formava part. Per què va ser important. Referència al temps i el lloc on va existir.
Descripció més detallada incloent:
-si era un col·lectiu autoreconegut
-qui el va organitzar: des de dalt? Autònomament?
-com s'organitzava
-si tenia símbol
...
[dibuix del símbol si en tenia]
FONTS: Primera font.
Segona font.

Figura 13. Fitxa de subjecte històric col·lectiu.

País
Subregió geogràfica
CONTINENT
[imatge amb suport codificat]
TÍTOL
(localització xxxx- yyyy)
Breu introducció: què va ser. Per què va ser important. Referència al temps i el lloc on va passar.
Descripció més detallada incloent:
-si va ser un fet liderat i/o protagonitzat per algú
-si va rebre diferents noms
-si va afectar de diferent manera a les persones i col·lectius (com a mínim esmentar dos)
-quines causes el van provocar (com a mínim esmentar dues)
...
FONTS: Primera font.
Segona font.

Figura 14. Fitxa de fet/aconteixement.

País
Subregió geogràfica
CONTINENT
[imatge amb suport codificat]
TÍTOL
(localització xxxx- yyyy)
Breu introducció: què era. Per què va ser important. Referència al temps i el lloc on va existir.
Descripció més detallada incloent:
-si era un objecte físic (tangibles) o una forma de fer les coses (intangibles)
-per què servia
-tothom ho feia servir? A qui ajudava o servia exactament?
...
FONTS: Primera font.
Segona font.

Figura 15. Fitxa de cultura material/immaterial.

5.6 DESCRIPCIÓ DETALLADA DE LA SEQÜÈNCIA

5.6.1 Sessió 1: Exploració inicial. Qui i què conec de la història?

QUI I QUÈ CONEC DE LA HISTÒRIA?	
Objectius didàctics i competències	- Identificar el temps i els espais de la història. Identificar subjectes de la història. Desenvolupar una actitud crítica i compromesa envers la història. - Aprendre a treballar en equip i col·laborativament amb responsabilitat, respecte i implicació. - Utilitzar el llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment.
Continguts	- Cronologia i temps històric. Situació en el temps i en l'espai dels fets històrics rellevants. - Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari (Competència 9, àmbit lingüístic).
Temps dedicat	1 sessió de 55 min
Organització de l'aula	Treball individual col·laboratiu
Recursos	Mural d'eix cronològic, ordinador i/o tablets (amb internet), llibres, suports de marcadors, marcadors d'elements històrics proposats per l'alumnat, pega, fulls de paper, quadern de classe, bolígrafs
Avaluació	Activitat d'exploració inicial diagnòstica -Recurs: quadern de la docent per prendre notes de les observacions

Taula 8. Esquema didàctic de la fase d'Exploració inicial. Qui i què conec de la història?

a) Inici sessió 1

La primera sessió de la UD es planteja com una sessió d'exploració inicial dirigida, entre d'altres coses, a fer l'avaluació diagnòstica dels coneixements previs de l'alumnat. La sessió comença amb una introducció de la docent sobre en què consisteixen la UD i la sessió d'exploració inicial. La docent ja disposa de la base mural d'eix cronològic preparada i penjada a l'aula, les imatges impreses dels personatges, objectes o fets triats per l'alumnat i la resta de material necessari per a la UD. Després d'explicar el tema de la UD i les fases que tindrà, procedeix a explicar l'organització de la base mural d'eix cronològic explicitant la lògica de la línia horitzontal i de la línia vertical, tal com ja s'ha detallat a l'apartat 4.3.1. de la metodologia. A continuació la docent dona les instruccions de l'activitat i va explicant, alhora, el material de què es disposa per a fer-ho. La docent aprofita per explicar la codificació dels suports dels marcadors.



Figura 16. Material per a la primera activitat.

b) Desenvolupament sessió 1

Comença l'activitat. Cada alumne ha de retallar la imatge del personatge, objecte o fet que havia proposat i l'enganxarà al suport de color que correspongui (cercle vermell, cercle taronja, quadrat rosa...). Fet això, cada alumne pensa on col·locaria el seu marcador sobre l'eix i, amb Blu-tack o algun material provisional, el col·loca sobre el mural. En el suport de color, ha d'indicar el nom, l'any i el país de localització actual:



Figura 17. Esquerra: marcador tancat i marcador obert de Lucy. Dreta: marcador tancat i marcador obert de Galileo Galilei.

A continuació, l'alumne procedeix a fer una fitxa explicativa sobre el seu personatge, objecte o fet. Es tracta de fer en A4 i a mà, una breu explicació del tema del seu marcador, d'acord amb la proposta orientativa de continguts indicada en la Figura 12. Els alumnes disposen d'un full d'exemple per a realitzar la fitxa que, a més, ja proporciona una pauta gràfica sobre com compondre-la:



Figura 18. Plantilla gràfica de la fitxa del marcador.

Per a la realització de la fitxa, poden utilitzar l'ordinador i/o tablets per consultar internet i llibres que prèviament haurà portat la docent a l'aula. La cerca d'informació pot implicar que l'alumne hagi de recol·locar el marcador en l'eix mural en el cas que inicialment no hagués situat el marcador a la data i la ubicació correctes. Aquestes primeres fitxes de la UD, s'han d'elaborar a mà per tal de forçar a una reelaboració d'allò llegit a les fonts digitals i en paper, evitar el copy/paste i incentivar el processament d'informació i la reelaboració i la síntesi en llenguatge escrit. La docent suggerirà i guiarà en la tria de les fonts. El resultat material final d'aquesta primera sessió, és una nova versió de l'eix cronològic amb els primers marcadors col·locats —els que havien estat proposats pels alumnes— i les primeres fitxes del quadern de classe:

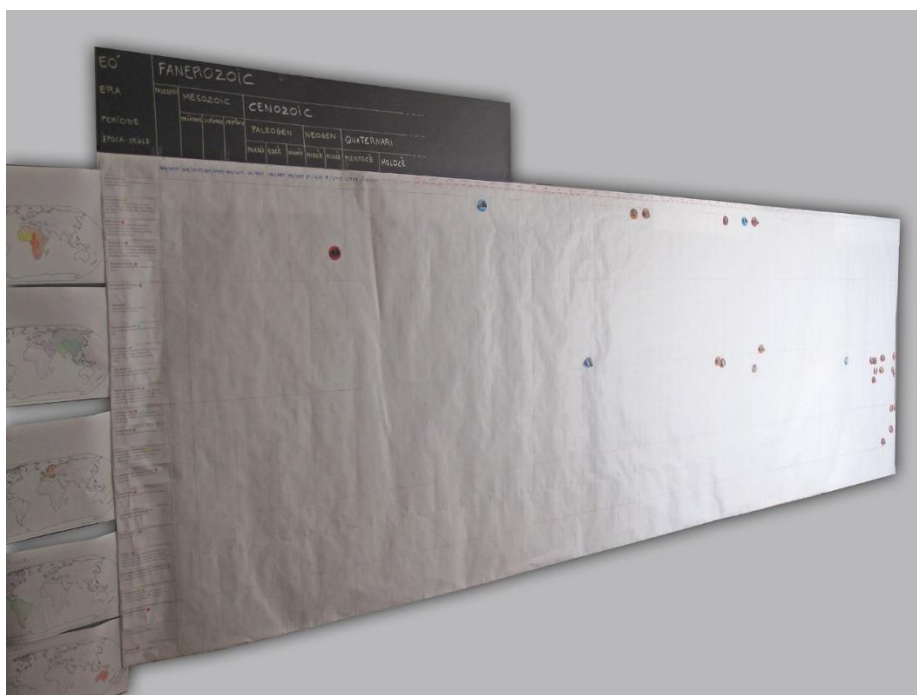


Figura 19. Eix mural resultant de la primera sessió.

c) Tancament sessió 1

La primera sessió finalitza amb la realització de les fitxes i la recol·locació, si s'escau, dels marcadors a l'eix.



Figura 20. Primeres fitxes resultants de la primera sessió.

5.6.2 Sessió 2. Píndola 1. Qui protagonitza la història?

QUI PROTAGONITZA LA HISTÒRIA?	
Objectius didàctics i competències	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar i reflexionar críticament sobre els subjectes de la història. - Aprendre a treballar en equip i col·laborativament amb responsabilitat, respecte i implicació. - Utilitzar el llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> - Les dones en la història i en les societats actuals (CC11). - Identitats personals i col·lectives. Pertinença i cohesió social (CC30). - Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari (Competència 9, àmbit lingüístic). - Posar en pràctica estratègies comunicatives en situacions d'interacció oral, exposició, comunicació de resultats i debats (CC2).
Temps dedicat	1 sessió de 55 min
Organització de l'aula	Treball individual col·laboratiu
Recursos	Mural d'eix cronològic, ordinador i/o tablets (amb internet), llibres, suports de marcadors, marcadors de subjectes històrics proposats per la docent, pega, fulls de paper, quadern de classe, bolígrafs
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos: eix cronològic i quadern de classe resultant, fitxes individuals, quadern de la docent per prendre notes de les observacions - Instruments: rúbriques d'avaluació individual i col·lectiva

Taula 9. Esquema didàctic de la Píndola 1. Qui protagonitza la història?

a) Inici sessió 2

La segona sessió se centra en l'anàlisi dels resultats de la primera i començar a treballar els subjectes de la història. La primera part de la sessió és un diàleg dirigit per la docent per repassar conceptes i analitzar alguns resultats de l'eix:

- Temporitzaació geològica i històrica: la docent recorda la divisió temporal de l'eix, els termes de les unitats geocronològiques i els del temps històric.
- Observació de l'eix resultant de la sessió 1: a continuació la docent incita a l'anàlisi de l'eix a partir del diàleg i preguntes.² Algunes de les preguntes a plantejar:
 - Sabíem de quina època era cada personatges/objecte? I de quin lloc? Per què creieu que ho sabíeu/no ho sabíeu?
 - Què és el primer que us crida l'atenció?
 - Quines àrees i quines èpoques estan més plenes? Per què creieu que és així? Per proximitat temporal i espacial, per biaix (eurocentrisme)...?
 - Quines àrees i quines èpoques estan menys plenes? Per què creieu que és així?
 - Recuperem la llegenda de formes i colors, quin color i forma està més representat? Per què hi ha més homes que dones? Per què hi ha més individus que col·lectius?
 - Com és que no hi ha res de la natura? Ni cap fet o aconteixement?

Els comentaris i dubtes del diàleg poden quedar més o menys oberts ja que la consecució de la UD anirà responnent les diferents qüestions plantejades. A continuació, la docent presenta l'activitat següent: qui protagonitza la història? La docent introdueix la nova activitat explicant que es treballaran *els subjectes de la història* i que per a fer-ho ha portat una sèrie d'imatges d'exemples de subjectes de la història que inclouen individus i col·lectius representants de diferents èpoques, espais geogràfics i temàtiques, tal com s'ha explicat a la metodologia.

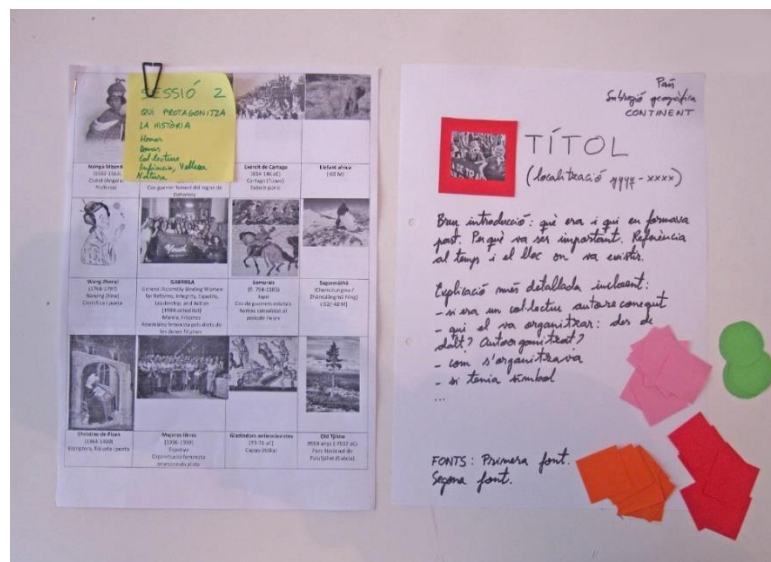


Figura 21. Materials per a la Píndola 1. Qui protagonitza la història?.

² Algunes respostes i anàlisis realitzades per les dues aprenents de 12 i 9 anys: "hi ha molts més homes que dones" i "allà està molt més ple, a Europa". "Apareixen aquí perquè ho coneixem més", "perquè pensem que només és important el que passa aquí", "perquè no ens han explicat altres coses". "Oceania està buida!" "Es que no ens han explicat mai res del Japó! Podia haver dit Masashi Kishimoto!". "Només apareixen persones individuals perquè som individualistes", "perquè només sembla important el que fan els homes". "Es que la natura no s'estudia a la història". "Podíem haver posat la Setmana Tràgica?".

Atès que els homes individuals ja estan prou representats a l'eix, en aquesta segona sessió no s'hi posaran nous marcadors d'homes individuals. Aquesta decisió pot canviar en funció del desenvolupament real de l'activitat en qualsevol altra aula.

b) Desenvolupament sessió 2

Comença l'activitat. Cada alumne ha de triar i retallar la imatge d'una dona, col·lectiu o ésser natural i l'enganxa al suport que correspongui (cercle vermell, quadrat vermell, quadrat taronja, quadrat rosa...). A continuació, l'alumne procedeix a fer una fitxa explicativa sobre el contingut que li ha tocat. Es tracta de fer en A4 i a mà, com a la sessió anterior, una fitxa breu d'acord amb la proposta orientativa de continguts establerta per la docent com a guia, tal com s'ha descrit anteriorment a l'apartat 5.5 de recursos i materials. L'alumnat disposa d'un full d'exemple per a realitzar la fitxa que, a més, ja proporciona una pauta gràfica sobre com compondre-la (vegeu exemple a la Figura 12). Per altra part, pot disposar de fonts provinents d'internet i llibres. La docent va suggerint i supervisant.

El resultat material final d'aquesta segona sessió, és una nova versió de l'eix cronològic amb els segons marcadors col·locats —els que ha proposat la docent— i les noves fitxes del Quadern de classe:

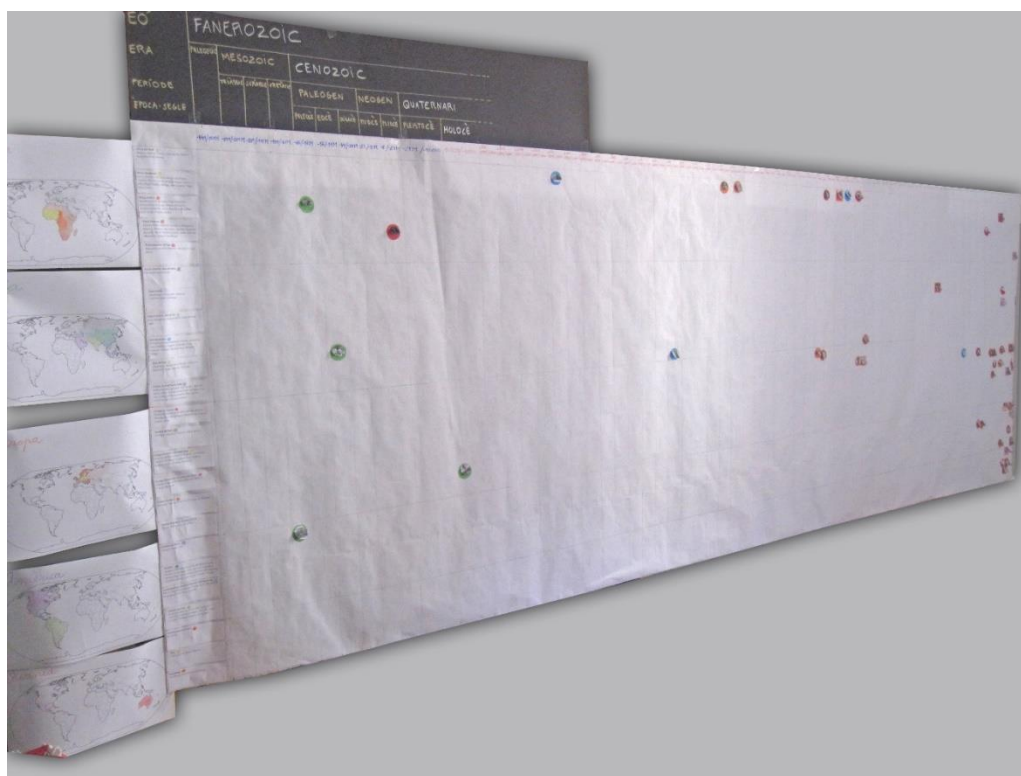


Figura 22. Eix mural resultant de la segona sessió.

c) Tancament sessió 2

La segona sessió finalitza amb la realització de les fitxes i la col·locació dels marcadors a l'eix.

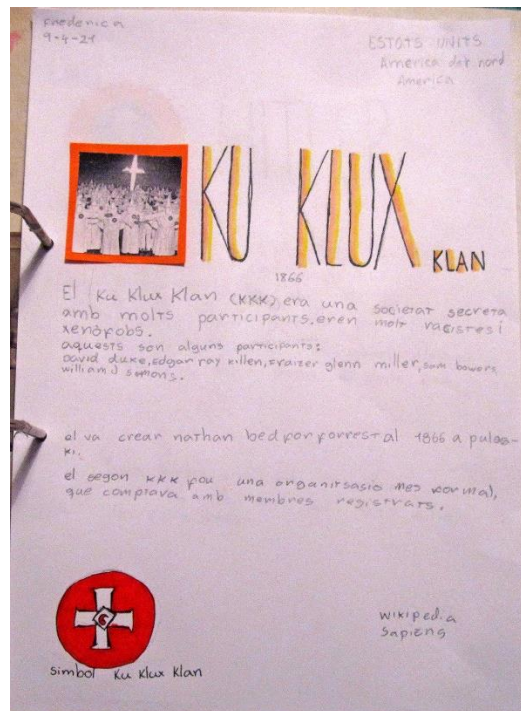


Figura 23. Exemple de fitxa resultant de la segona sessió.

5.6.3 Píndola 2. Com dividim la història?

COM DIVIDIM LA HISTÒRIA?	
Objectius didàctics i competències	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el temps, els espais i les perioditzacions de la història i conèixer les principals característiques de la periodització occidental posant-la en relació amb les d'altres cultures. - Aprendre a treballar en equip i col·laborativament amb responsabilitat, respecte i implicació. - Utilitzar el llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> - Cronologia i temps històric. Situació en el temps i en l'espai dels fets històrics rellevants. Periodització convencional. Formes de comptar el temps d'altres cultures (CC3). - Caracterització de les societats del passat. Elements de canvi i continuïtat entre etapes històriques. Arrels històriques de la contemporaneïtat (CC8). - Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari (Competència 9, àmbit lingüístic). - Posar en pràctica estratègies comunicatives en situacions d'interacció oral, exposició, comunicació de resultats i debats (CC2).
Temps dedicat	3 sessions de 55 minuts
Organització de l'aula	Treball individual col·laboratiu + Treball grupal col·laboratiu (grups de 3)
Recursos	Mural d'eix cronològic, ordinador i/o tablets (amb internet), llibres, suports de marcadors, marcadors de fets/aconteixements i elements de la cultura material/immaterial proposats per la docent, pega, fulls de paper, quadern de classe, bolígrafs, cartulines per marcar perioditzacions no europees
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos: eix cronològic i quadern de classe resultant, fitxes individuals, quadern de la docent per prendre notes de les observacions - Instruments: rúbriques d'avaluació individual i col·lectiva

Taula 10. Esquema didàctic de la Píndola 2. Com dividim la història?

La tercera, quarta i cinquena sessions de la UD se centren en comentar els resultats de la sessió anterior i començar a treballar les perioditzacions històriques. L'eix cronològic ja disposa de força marcadors, però floten en el temps amb acotacions temporals amb pocs atributs que no van més enllà de la idea de segle i la idea d'abans/després de l'any 0. Després de comentar els resultats de la sessió anterior, el gruix d'aquesta fase de la seqüència didàctica anirà encaminada, per tant, a definir categoritzacions temporals més substantives.

5.6.3.1 Sessió 3. Explicació

a) Inici sessió 3

La píndola 2, *Com dividim la història?*, s'inicia amb una sessió que comença amb un diàleg³ dirigit per la docent encaminat a repassar conceptes i analitzar alguns resultats de l'eix:

- En primer lloc, la docent repassa la idea de subjectes de la història distingint entre:
 - Individus: homes, dones, trans
 - Col·lectius
 - Natura

Per a fer-ho, interpel·la l'alumnat preguntant-los per les fitxes que han fet, que serveixen d'exemples concrets per extreure'n algunes idees, i a través d'un guió de preguntes:

- Què és el primer que us ha cridat l'atenció del que heu treballat? Coneixíeu abans el que heu treballat? Per què sí? Per què no?
 - Les dones són subjectes històrics? Hi ha hagut dones importants al llarg de la història? I on? Arreu del món?
 - I els infants? Quins altres col·lectius creieu que poden ser subjectes de la història? Els vells? Els adolescents? Creieu que s'estudien a la història?
 - Hem treballat personatges històrics individuals i col·lectius. Quines característiques tenen els col·lectius que no tinguin tant els individus? S'organitzen? Tenen líders, caps o tots els membres són iguals?
 - Qui creieu que influeix més en la història, el que fa un individu o el que fa un col·lectiu?
 - Passem a la natura: creieu que la natura pot considerar-se un subjecte històric? Com ha afectat a la natura la presència humana al llarg de la història?
- En segon lloc, es passa a observar l'eix resultant de la sessió 2 novament a través de preguntes que posin en relació temps i espai:
 - Passem a observar l'eix. Quines àrees i quines èpoques estan més plenes? Quines àrees i quines èpoques estan més buides?
 - Noteu diferències respecte a la sessió anterior?
 - Com es que ara sí que hi ha coses sobre la natura?

³ Alguns comentaris de les aprenents de 12 i 9 anys: "Sí, sí que s'organitzaven els col·lectius! Els Viatgers de la Llibertat feien reunions al SNCC i coses així." "Té més poder de canvi un col·lectiu! Claríssim. Una persona sola no pot fer canvis importants, és molt complicat." "Abans tot era natura." "Ara hi ha coses sobre la natura perquè ho has triat tu."

b) Desenvolupament sessió 3

Finalitzat el diàleg, en la mateixa sessió es presenta l'activitat següent: *Com dividim la història?* La docent explica que es treballaran *les perioditzacions de la història*. Per començar amb l'activitat, la docent pregunta a l'alumnat si de tota la línia de temps, coneix alguna edat o època, com s'anomena i on la situen (fent-los aixecar, si s'escau). També els pregunta si tenen alguna idea de com dividirien l'eix en èpoques i amb quin criteri.⁴

A continuació, la docent explica les divisions temporals de la història des de la tradició occidental, fent explícits els criteris (tecnològics, econòmico-polítics) i que es tracta d'una divisió contingent, de marcat eurocentrisme, però que cal conèixer i que té unes bases històriques i historiogràfiques sòlides. L'explicació introduirà, per tant, els següents conceptes i fites històriques:

- Calendari gregorià.
- Periodització.
- Prehistòria: aparició dels homínids i els seus artefactes de pedra, aparició del gènere *homo* i l'espècie *l'homo sapiens*, acotació temporal, subdivisions (Edat de Pedra, Paleolític, Neolític, Edat dels Metalls), aparició de l'agricultura i la ramaderia. S'incideix en el fet que, si es pren la presència d'homínids com a inici de la Prehistòria, aquesta comença en diferents moments a diferents llocs.
- Edat Antiga: aparicions de sistemes d'escriptura, acotació temporal, Egipte, Mesopotàmia, Grècia clàssica, Roma clàssica. S'incideix en el fet que, si es pren l'escriptura com a inici de l'Antiguitat, aquesta comença en diferents moments a diferents llocs.
- Edat Mitjana: caiguda de l'Imperi Romà, feudalisme.
- Edat Moderna: caiguda de Constantinoble, descobriment/invasió d'Amèrica, monarquies i estats moderns, capitalisme comercial.
- Edat Contemporània: Revolució Francesa, estats liberals, capitalisme industrial.

c) Tancament sessió 3

Per materialitzar i tancar l'explicació, a la fila de l'eix corresponent a Europa, assenyalarà amb un marcador les grans subdivisions històriques de periodització occidental i es posen rètols a sobre de l'inici de cada període històric de tradició occidental. El resultat material d'aquesta sessió sobre com dividim la història és una nova versió de l'eix cronològic amb les perioditzacions de la historiografia occidental incorporades visualment:

⁴ Alguns comentaris de les aprenents de 12 i 9 anys: "Es pot dividir a partir de quan sabem coses i quan no en sabem." "Es pot dividir per les coses més importants que han passat, importants per al món en general, per exemple l'aparició de l'home o la Segona Guerra Mundial."



Figura 24. Eix mural resultant de la tercera sessió amb els cartells de la periodització històrica occidental.

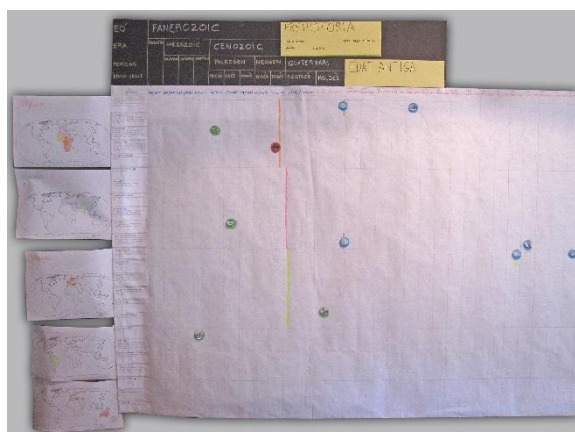


Figura 25. Detall del tram esquerre (anterior en el temps) de l'eix mural. Es destaca en colors l'aparició dels hominins als diferents continents.



Figura 26. Detall del tram dret (posterior en el temps) de l'eix mural. Es destaca en groc la periodització històrica d'Europa.

5.6.3.2 Sessió 4. Activitat

a) Inici sessió 4

Després de la sessió explicativa, comença una nova sessió d'aquesta píndola sobre *Com dividim la història?* on el treball el farà l'alumnat. Aquesta vegada són dos tipus d'activitats i agrupacions:

- Individual: 15 alumnes cercaran informació sobre un fet/aconteixement o un element de cultura material/immaterial específic i determinant en la periodització occidental de la història. Com a les sessions anteriors, cercaran informació i en faran una fitxa. La docent aportarà pautes clares per a la cerca d'informació i lloc de referència digitals i en llibre que serveixin a l'alumnat.

- 5 grups de tres persones: cercaran informació sobre 4 cronologies i perioditzacions no occidentals i 1 occidental històrica. Per a fer-ho disposaran de 2 o més referències aportades per la docent i les que triïn lliurement seran supervisades per garantir que són adients en termes científics i de registre per a un curs com primer d'ESO:
 - Cronologia musulmana actual: explicar la lògica de la cronologia, establir les correspondències amb el calendari gregorià i descriure dues fites històriques importants.
 - Cronologia hebrea actual: explicar la lògica de la cronologia, establir les correspondències amb el calendari gregorià i descriure dues fites històriques importants.
 - Cronologia i periodització romana històrica: explicar la lògica de la cronologia, descriure dues fites històriques importants i explicar la periodització.
 - Cronologia i periodització xinesa actual: explicar la lògica de la cronologia, descriure dues fites històriques importants i explicar la periodització.
 - Cronologia i periodització índia actual: explicar la lògica de la cronologia, descriure dues fites històriques importants i explicar la periodització.



Figura 27. Materials per a les sessions dedicades a Com dividim la història.

b) Desenvolupament sessió 4

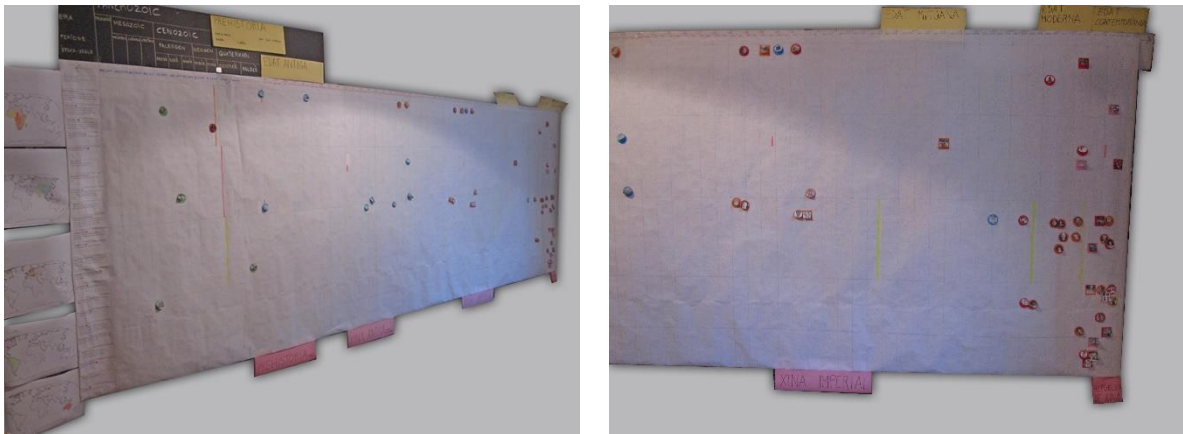
Comença l'activitat. Els alumnes que treballen individualment, han de triar i retallar la imatge d'un aconteixement o element de cultura material/immaterial i l'enganxa al suport que correspongui (cercle blau o lila). A continuació, l'alumne procedeix a fer una fitxa explicativa sobre el contingut que li ha tocat. Es tracta de fer en A4 i a mà, com a la sessió anterior, una fitxa breu d'acord amb la proposta orientativa de continguts establerta per la docent com a guia. L'alumnat disposa d'un full d'exemple per a realitzar la fitxa que, a més, ja proporciona una pauta gràfica sobre com compondre-la (vegeu guies a les Figures 14 i 15).

Pel que fa als alumnes que treballen en grup, la seva intervenció es materialitzarà en tres coses:

- Intervenció sobre l'eix cronològic: destacar amb marcador (diferent a la periodització occidental) els períodes històrics
- Realització d'una fitxa explicativa sobre la cronologia i la periodització treballada
- 2 fitxes i marcadors d'aconteixement per al quadern de classe i l'eix

c) Tancament sessió 4

El resultat material final d'aquestes sessions és una nova versió de l'eix cronològic amb algunes perioditzacions treballades i les noves fitxes del quadern de classe.



Figures 28 i 29. Vista general i de detall de l'eix amb la incorporació de les perioditzacions de la historiografia tradicional xinesa (en rosa).

5.6.3.3 Sessió 5. Conferència

Per tancar les dues sessions dedicades a les perioditzacions, es convidarà al Col·lectiu Catàrsia perquè expliqui la visió de la història des de les cultures de les Filipines: les seves grans fites i periodització pròpia, i la seva relació amb la periodització occidental. Amb aquesta intervenció, l'alumnat coneixerà altres expertes més enllà de la docent, visions més vivencials de la temàtica tractada i un cas més de la diversitat cultural que afecta als temps i els espais de la història.



Figura 30. Intervenció del Col·lectiu Catàrsia a un centre escolar. Font: <https://twitter.com/catarsiabcn/status/1382324044217921539>

Catàrsia és un col·lectiu artístic-polític d'asiàtics descendents, amb seu a Barcelona, que des de l'antiracisme, el feminisme i l'anticapitalisme i a través de diferents llenguatges i formats —teatre, xerrades, festivals, tallers, educació...— treballen contra el racisme i en favor de la trobada i l'empoderament de les persones que han viscut la diàspora asiàtica.

5.6.4 Píndola 3. Com es fa la història?

COM ES FA LA HISTÒRIA?	
Objectius didàctics i competències	- Distingir i saber aplicar els passos del mètode històric, conèixer amb diferents tipologies de fonts històriques, i familiaritzar-se amb la professió d'historiador/a. - Aprendre a treballar en equip i col·laborativament amb responsabilitat, respecte i implicació. - Utilitzar el llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment.
Continguts	- Fonts primàries i secundàries. Fiabilitat i idoneïtat de les fonts. Interpretació i contrast de les fonts històriques. Els arxius (CC5). - Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat (Competència 2). - Analitzar el discurs visual (CC12 i CC13). - Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari (Competència 9, àmbit lingüístic). - Desenvolupar el pensament hipotètic-deductiu - Posar en pràctica estratègies comunicatives en situacions d'interacció oral, exposició, comunicació de resultats i debats (CC2).
Temps dedicat	5 sessions de 55 minuts
Organització de l'aula	Treball grupal col·laboratiu (grups de 3), grup-classe
Recursos	Fonts primàries, dossiers d'investigació, bolígrafs, projector, pantalla i pissarra
Avaluació	-Recursos: dossiers individuals d'investigació, quadern de la docent per prendre notes de les observacions -Instruments: rúbriques d'avaluació individual i col·lectiva

Taula 11. Esquema didàctic de la Píndola 3. Com es fa la història?

La cinquena, sisena, setena i vuitena sessions de la UD se centren en introduir-se de forma pràctica en el mètode històric i reflexionar sobre ell. L'eix cronològic ja disposa de força marcadors i perioditzacions diverses. Després de comentar els resultats de la sessió anterior, el gruix d'aquesta fase de la seqüència didàctica anirà encaminada, per tant, a posar el focus en un temps i espais concrets per tal de presentar algunes de les temàtiques de la història i conèixer el mètode històric i com treballen els historiadors i les historiadores.

5.6.4.1 Sessió 6. Exploració

a) Inici sessió 6

La sessió exploratòria de la píndola *Com es fa la història?* comença amb l'observació de l'eix resultant de les sessions anteriors per tal de consolidar tot allò treballat i introduir algun concepte. Comença amb un diàleg dirigit per la docent:

- En primer lloc, la docent repassa els conceptes treballats sobre els subjectes de la història i a continuació se centra, sobretot, en les perioditzacions posant especial èmfasi en les de la historiografia occidental i les característiques de cadascuna de les seves edats. Per transitar d'una edat a una altra, demana a l'alumnat que sintetitzi les aconteixements que han treballat a les seves fitxes (amb intervencions breus i informals, com a glosa de l'explicació de la docent). A continuació, compara la periodització occidental amb altres perioditzacions posant en relació sobretot les coordenades d'espai i temps

- A continuació pregunta a l'alumnat:
 - Coneixíeu totes aquestes perioditzacions?
 - Quines creieu que tenen més sentit? Distingiu bé entre els criteris tecnològics i els polítics, per exemple?
 - Per què creieu que quan parlem d'Edat Mitjana ens pensem que afecta a tot els països del món?
- Finalment, la docent introdueix dos conceptes: eurocentrisme i simultaneisme.

b) Desenvolupament sessió 6

La segona part de la sessió serveix per introduir la nova activitat de *Com es fa la història?*

- Per a fer-ho, llança una seqüència de preguntes a l'alumnat:
 - A vosaltres què us interessaria saber i conèixer de la història? Sobre quins llocs? I sobre quines persones o col·lectius?
 - I què creieu que estudien els historiadors i les historiadores sobre la història? Quins temes? Quins llocs? Quins subjectes històrics?
 - Si vingués un extraterrestre al nostre planeta i hagués d'aprendre com som (no abans, sinó ara) què li explicariu?
- Les respostes que vagin llançant els i les alumnes a mode de *brainstorming*, la docent les va anotant a la pissarra procurant agrupar-les per àmbits, de manera que dels casos concrets esmentats per l'alumnat es comencin a fer generalitzacions:
 - Fets i aconteixements
 - Causes i conseqüències
 - Política
 - Economia productiva
 - Economia reproductiva
 - Localització
 - Organització social
 - Comunicació i art
 - Religió
 - Guerra
 - Coneixement i pensament

c) Tancament sessió 6

A continuació, la docent repassa la pluja d'idees llançades per l'alumnat exposant ja les agrupacions conceptuals que ha anat fent a la pissarra mentre recollia les respostes. Convida a l'alumnat a agafar apunts de l'explicació i a anotar els conceptes clau. Explicita que aquests i altres poden ser els àmbits d'estudi de la història i que triar-ne un o un altre pot dependre de:

- Els interessos de l'historiador/a
- La corrent historiogràfica que s'adopti
- El lloc des d'on s'investigui
- La conjuntura política, social o cultural de l'època en què es faci la recerca

La docent explica que, tanmateix, fer història és una professió amb unes tècniques molt concretes i que a les properes sessions veurem les possibilitats de les diversitats temàtiques de la història i com és aquest mètode de la disciplina històrica.

5.6.4.2 Sessions 7 i 8. Investigació

a) Inici sessió 7

La següent sessió de la píndola *Com es fa la història?* comença amb una explicació de la docent sobre l'activitat i els objectius de la part activa de la píndola:

- Conèixer com es fa la història —qui la fa, quins temes es trien, quin mètode concret s'aplica— i aprendre-ho posant-ho en pràctica.
- Posar el focus en un espai i un període concrets de l'eix per entendre que “allí dins” hi ha un munt de material històric, preguntes històriques i recerques fetes i per fer. Per a l'activitat, es tria en concret l'Europa medieval i el Mediterrani medieval. Per tal que a l'alumnat li quedi clara aquesta acotació, la docent ho mostra assenyalant les parts de l'eix a què afecta:

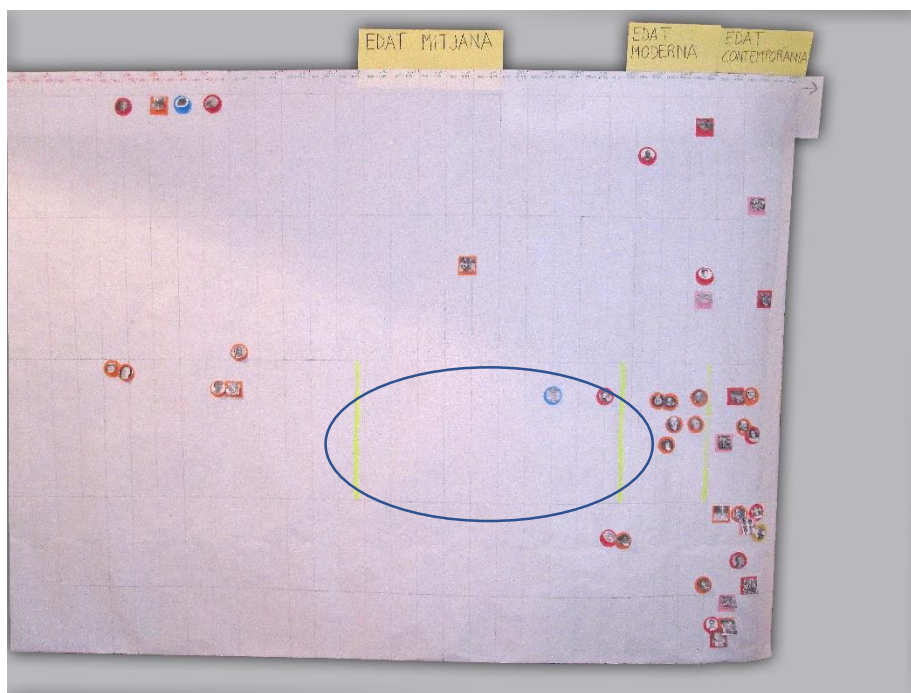


Figura 31. L'espai el temps principals que centraran l'activitat.

I mostra un mapa mundi de l'època per fer entendre què es deixa fora dins el mateix període:

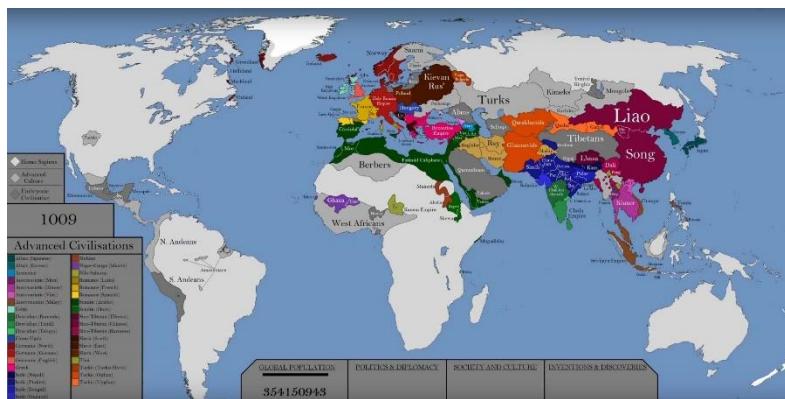




Figura 32. Fotogrames del vídeo *The History of the World: Every Year*. Les divisions polítiques del món en els anys 1009 i 1491. Font: <https://youtu.be/-6Wu0Q7x5D0>.

L'activitat consistirà, per tant, en fer d'historiadors/es i fer una investigació a partir de fonts. A continuació la docent presenta el conjunt de fonts primàries que ha preparat. Per a l'explicació de cada tipus de font, la docent se centra en algun detall curiós (de què es feien els pergamins, la descoberta dels frescos de la conquesta de Mallorca...), per tal de cridar l'atenció de l'alumnat.



Figura 33. Fonts tractades amb substàncies per envellir-les i aparentar antiguitat.



Figura 34. Les fonts a l'aula, juntament amb el full explicatiu que les acompanyen.

Cada font està numerada unívocament i va acompanyada d'un full explicatiu amb la seva fitxa bàsica (data, localització, autoria...) i una breu explicació del contingut i/o el valor de la font, a més de la transcripció i traducció del text quan s'escaï. L'Annex 3 inclou tots els fulls explicatius.

Un cop presentades les fonts, la docent organitza l'aula en grups de 3 alumnes i els reparteix a cadascun els dossiers d'investigació. Els grups han de ser heterogenis per tal d'aconseguir fer equips de treball equilibrats en interessos, habilitats i actituds.

Els dossiers d'investigació tenen les característiques següents:

- Format: 4 pàgines A4 (2 fulles a doble cara) a color en .pdf, però fotocopiabls en b/n sense problema.
- Estructura: la pàgina inicial és introductòria i pretén lligar l'actualitat amb el passat. La resta de pàgines tenen una guia pas a pas per a fer la investigació. Aquesta guia canvia d'un dossier a un altre, però tal com s'ha detallat a l'apartat 4.4.3 de la metodologia, presenta sempre els apartats següents: Part 1: observació i selecció de fonts, Part 2: descripció i classificació, Part 3: anàlisi i inferències i Part 4: conclusions i valoracions.

En total es disposa de tres dossiers d'investigació diferents. Les temàtiques plantejades dels quals són les següents (per veure els dossiers complets, consulteu l'Annex 4):

1. Quina llengua parlaries a l'Edat Mitjana? I quina segona llengua estudiaries? Llengües i cultures a l'Edat Mitjana europea
2. T'hagués agradat ser dona a l'Edat Mitjana? Les dones a l'Edat Mitjana europea
3. De què cercaries feina a l'Edat Mitjana? El treball i l'organització social a l'Edat Mitjana europea

b) Desenvolupament sessió 7 i sessió 8

Comença l'activitat d'investigació. La docent reparteix els dossiers (un exemplar per a cada alumne) i els fa llegir atentament. A continuació projecta una imatge a la pissarra i exemplifica un exercici d'observació i inferències.

Seguidament l'alumnat, que disposa de totes les fonts exposades en una taula llarga al mig de l'aula, en funció del dossier/investigació que li ha tocat, selecciona unes o altres fonts. Atès que es tracta d'una activitat nova i de certa dificultat, la docent pot anar aplicant algunes ajudes educatives addicionals:

- Pistes sobre les fonts més significatives per a cada investigació: a la pissarra pot posar al costat de cada número de dossier d'investigació, algunes de les fonts que més els poden servir, tot i que els i les alumnes són lliures de triar les que vulguin.
- Temporització i explicitació de les parts de la recerca: la docent va pantant cada part de la recerca (Part 1: observació i selecció de fonts, Part 2: descripció i classificació, Part 3: anàlisi i inferències) i anunciant en veu alta que ja es pot passar a la següent.



Figura 35. Les i els alumnes de l'Institut Maria Espinalt en plena feina d'investigació.

La recerca s'estendrà durant dues sessions (la 7 i la 8).

c) Tancament sessió 8

L'alumnat materialitza la recerca en les respostes escrites a mà al dossier d'investigació. La part final (Part 4: Conclusions i valoracions) l'escriu en un full a part que anirà al quadern de classe. Aquesta activitat, que dura dues sessions (la 7 i la 8), es tanca a la sessió 8 amb l'anunci de la docent que cal elaborar la Part 4: conclusions i valoracions de cara a la posada en comú de la següent sessió.

5.6.4.3 Sessió 9. Comunicació de resultats

a) Inici sessió 9

Després de fer la recerca, en una nova sessió l'alumnat posa en comú, oralment, les conclusions a què ha arribat cada grup d'investigació. Es tracta comunicar a les companyes i companys la darrera part del mètode històric (Part 4: Conclusions i valoracions) i exposar-la en públic més o menys formalment. En funció de l'actitud i les habilitats de cada grup, els temps, el clima a l'aula, entre d'altres variables, les exposicions poden ser:

- Exposició a partir d'una imatge i preguntes: la docent projecta a la pissarra una imatge i els grups exposen (dret a la pissarra o des dels seients) algunes de les aportacions de les seves recerques a partir de preguntes o suggeriments de la docent.
- Conferència: els grups surten a la pissarra i exposen les conclusions a partir del dossier d'investigació sense gairebé cap ajuda docent.

b) Desenvolupament sessió 9

La pauta bàsica per a les exposicions orals és la de seguir les parts de la recerca de manera que l'alumnat, al temps que explica la recerca, repassa i consolida el passos que conté una investigació.

Les diferents explicacions dels grups van complementades de:

- Imatges projectades de les fonts històriques per materialitzar visualment algunes de les explicacions i ajudar a donar pas a cada nou tema.
- Reflexions de la docent sobre el tractament de les fonts (metodològiques) i les informacions i anàlisis realitzades (continguts i narratives).

c) Tancament sessió 9

La sessió es tanca amb torn de preguntes i conclusions recopilades per la docent.

5.6.4.4 Sessió 10. Explicació

a) Inici sessió 10

La darrera sessió de l'activitat consisteix en una breu conferència realitzada per la docent titulada *Com es fa la Història?*. La conferència s'escenifica com a tal amb la projecció d'una presentació en Power Point, llums apagats i en silenci. És a dir, consisteix en una lliçó magistral tradicional i molt formal.

b) Desenvolupament sessió 10

El contingut de la classe magistral és el següent:

- La història és a tot arreu: a la ficció i a la realitat material i immaterial
- La ciència històrica serveix per elaborar la Història
- Els arxius i les fonts primàries: què són, com es té cura del seu fons i com es consulta
- Les fonts secundàries
- El mètode històric: es repeteixen els quatre passos realitzats a la recerca
- Els resultats científics: productes (llibres, *papers*...) i característiques
- Especificitats del mètode històric
- Qui ho fa? Les historiadores i els historiadors. Fotografies de medievalistes mirant d'incorporar una important presència femenina i també culturalment diversa
- I tot això per què?

▶ El mètode històric

- Les **mateixes fonts** poden donar respostes a diferents preguntes.
- Cada historiador/a es pot fixar en **temes i persones diferents**: dones, polítics, pagesos i pageses, vida quotidiana, amor, natura, diversitat cultural...
- Hi ha preguntes històriques que no fem. Es van imaginant i fent en funció del **present**.





Figures 36 i 37. Imatges de la presentació de Power Point sobre Com es fa la Història?

c) Tancament sessió 10

Acabada la presentació, la docent demana si hi ha preguntes i, si es dona el cas, s'obre el debat. Finalment, la docent repassa tot el que s'ha fet a la UD:

- Exploració inicial. Qui i què conec de la història? Creació d'un marc de referència inicial a partir dels casos concrets proposats per l'alumnat
- Píndola 1. Qui protagonitza la història? Els subjectes de la història
- Píndola 2. Com dividim la història? La cronologia i les perioditzacions
- Píndola 3. Com es fa la història? Els temes i el mètode històric

Per acabar, la docent anuncia que a la propera sessió es realitzarà un examen *invers*, ja que no serà la professora qui examini l'alumnat, sinó que seran els i les alumnes els que tindran ocasió d'examinar el fabricant de joguines Playmobil i l'editorial Planeta de Agostini.

5.6.5 Sessió 11. Aplicació i avaluació: examen invers. Playmobil i Planeta Deagostini a examen

EXAMEN INVERS. PLAYMOBIL I PLANETA DEAGOSTINI A EXAMEN	
Objectius didàctics i competències	- Desenvolupar una actitud crítica i compromesa envers la història. - Utilitzar el llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment.
Continguts	- Tenir consciència de la diversitat cultural i religiosa com a riquesa de les societats. Relativisme cultural (CC16). - Prendre consciència de les situacions de desigualtat, injustícia i discriminació. Justícia social, solidaritat i equitat. Estereotips i prejudicis (CC28). - Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari (Competència 9, àmbit lingüístic). - Analitzar el discurs visual (CC12 i CC13).
Temps dedicat	1 sessió de 55 min
Organització de l'aula	Individual (amb ajuda i guia col·lectiva de la docent)
Recursos	Projector, imatges, fulls d'examen, bolígraf
Avaluació	-Instruments: examen invers, rúbriques d'avaluació individual i col·lectiva

Taula 12. Esquema didàctic de la fase d'Aplicació i avaluació. Examen invers.

La darrera activitat de la UD està dedicada a l'aplicació i l'avaluació dels coneixements adquirits per l'alumnat. El plantejament per a aquesta aplicació i avaluació és la realització del que hem anomenat un *examen invers*, el plantejament del qual no és que la docent examini l'alumnat sinó que l'alumnat examini un producte del seu ecosistema cultural. En aquest cas, la col·lecció *La aventura de la historia* editada per Playmobil i Planeta DeAgostini. Es tracta d'un col·leccionable de clics de Playmòbil posat al mercat l'any 2016 sota el títol *La aventura de la història*, que va ser criticat per no contenir una sola figura femenina. Per altra part, les figures representades denoten un clar eurocentrisme. Es tracta, per tant, d'un material que pot servir per aplicar críticament molts dels coneixements treballats a la UD. Les anàlisis obtingudes serviran per avaluar els aprenentatges del alumnes.

a) Inici sessió 11

La sessió s'inicia amb l'explicació de la professora sobre com es desenvoluparà l'examen invers. A continuació, reparteix a l'alumnat una fotocòpia amb el qüestionari que l'alumnat haurà d'aplicar i escriure per avaluar la col·lecció *La aventura de la historia*. Tot seguit, la docent projecta a la pissarra dues imatges del col·leccionable. Les imatges projectades són les següents:



Figura 38. Imatge publicitària de la col·lecció *La aventura de la historia*.



Figura 39. Llistat exhaustiu dels personatges inclosos a la col·lecció *La aventura de la historia*.

b) Desenvolupament sessió 11

A partir de les imatges projectades a la pissarra, la docent va guiant l'alumnat perquè elabori l'anàlisi avaluatiu del col·leccionable. Va pantant pas a pas la resposta de les preguntes, marcant clarament cada nou tema tractat i fent preguntes a l'alumnat per orientar-lo en les respostes. Tot seguit, deixa un temps de silenci per què vagin anotant les avaluacions. La pauta de l'examen invers pot consultar-se a l'Annex 5.

c) Tancament sessió 11

Per tancar la sessió, la darrera pregunta de l'examen invers és si l'alumnat recomanaria la compra d'aquest col·leccionable. Un cop contestada, la docent recull els examens inversos per llegir-los i utilitzar-los com a instrument avaluatiu individual de l'alumnat.

5.7 AVALUACIÓ

L'avaluació de la intervenció tindrà un plantejament d'avaluació continuada i qualitativa on es valoraran les diferents feines i intervencions realitzades i el progrés en els coneixements des de l'exploració inicial fins a l'examen invers. Atesa la importància tant del treball individual com col·lectiu, l'anàlisi avaluatiu se centrarà en dos tipus de subjectes:

- **Avaluació individual:** cada alumne/a desenvolupa una sèrie de treballs i aprenentatges individuals per a la consecució dels objectius didàctics establerts a nivell individual, que estan detallats a la Taula 3 de l'apartat 5.2.1. Els instruments i recursos bàsics per avaluar el procés i els resultats dels aprenentatges individuals de cada alumne són:
 - Fitxes del quadern de classe (inclòs el dossier d'investigació)
 - Examen invers
 - Quadern de la docent: la docent fa observacions directes especialment sobre la participació de cada alumne/a a les anàlisis dialògiques i les anota a un quadern de la docent (vegeu Annex 6)
 - Rúbrica d'avaluació individual (vegeu Annex 7)
- **Avaluació del grup-classe:** el grup classe esdevé un col·lectiu constructor de coneixement de forma col·laborativa i un subjecte, per tant, que també passa per un procés d'aprenentatge. Els objectius didàctics del qual també els hem detallat a la Taula 5 de l'apartat 5.2.1. Els instruments i recursos bàsics per avaluar el procés i els resultats dels aprenentatges conjunts del grup-classe són:
 - Eix cronològic mural
 - Quadern de classe
 - Quadern de la docent: la docent fa observacions directes especialment sobre les dinàmiques de grup durant les anàlisis dialògiques i les anota a un quadern de la docent (vegeu Annex 6)
 - Rúbrica d'avaluació col·lectiva (vegeu Annex 7)

La valoració de les feines no és calificador i el que es realitzen són comentaris qualitatius sobre les feines realitzades per tal que l'alumnat identifiqui possibilitats de millora i vegi reconeguda la feina realitzada.

6 RESULTATS

Abordem l'anàlisi dels resultats de la intervenció didàctica a partir de dos àmbits: l'aprenentatge individual per part de l'alumnat i l'aprenentatge col·lectiu per part del grup-classe. És important assenyalar que no totes les activitats de la proposta d'intervenció han pogut ser realitzades —per exemple l'examen invers— per la qual cosa els resultats analitzats són necessàriament parcials i provisionals.

Abans d'entrar en cadascun d'aquests àmbits, tanmateix, és important remarcar que la metodologia per descobriment plantejada sembla idònia per paular la construcció paulatina de coneixement tant a nivell individual com grupal. Genera, tanmateix, dinàmiques actives que cal entomar amb perícia i atenció, per tal que flueixin adequadament i en benefici de tothom. En les intervencions realitzades a l'alumnat de segon d'ESO, no ha estat sempre fàcil. La rebuda de la proposta d'activitat per part de l'alumnat va ser correcta en general, tanmateix alguns alumnes van ser explícitament molt crítics (una alumna va marxar de l'aula) i d'altres es van posar en marxa de manera desganada i passiva. La

configuració dels grups de treball per part de les docents (sense que poguessin triar) va ser motiu de protesta per a alguns. Però al mateix temps, també es van generar interaccions bones i insospitades i molts i moltes alumnes van quedar sorpreses i agraïts de la proposta d'activitat.

Els recurs material d'eix cronològic mural ha estat també un plantejament excel·lent per a la consecució dels objectius de la intervenció. La naturalesa material de l'eix, la possibilitat constant de consulta i observació, la proporcionalitat entre la longitud dels trams del mural i el temps representat són factors que han permès ajudar a construir i copsar progressivament conceptes temporals complexos.

6.1 Aprenentatge individual de l'alumnat

Per analitzar els resultats de la intervenció didàctica a nivell individual, disposem de diversos instruments i recursos d'anàlisi: les fitxes elaborades individualment per al quadern de classe, l'examen invers (que no s'ha pogut realitzar), les anotacions al quadern de la docent sobre la participació i la feina realitzada per part de cada aprenent o alumne/a i la rúbrica corresponent.

Ens centrarem en aquells objectius didàctics establerts a nivell individual dels quals disposem prou material per a realitzar un anàlisi. En primer lloc, pel que fa a la identificació del temps, els espais i les perioditzacions de la història i el coneixement de les principals característiques de la periodització occidental posant-la en relació amb les d'altres cultures, es constata que es tracta d'una construcció conceptual complexa que requereix múltiples ajudes educatives per consolidar-se. L'ús d'una estratègia i recurs visual com l'eix cronològic col·laboratiu resulta fonamental perquè facilita la concreció d'idees com les de cronologia, durada o simultaneïsmes a través de l'associació a una imatge —la del propi eix— que va calant en la memòria visual i corporal dels aprenents. Tanmateix, és important complementar aquest recurs amb ajudes educatives orals, com la reiteració i el reforç de les caracteritzacions dels períodes, i observacionals, com l'anàlisi i el repas visual rutinari de l'eix.

Pel que fa a la identificació i la reflexió crítica sobre els subjectes de la història, es constata, en primer lloc, que la focalització i problematització dels subjectes històrics, a més de respondre al marc teòric de la proposta, és un encert a nivell motivacional. L'encarnació de la història en personatges i col·lectius amb noms i cognoms humanitza el contingut històric, i el treball repartit en multiplicitat de casos l'enriqueix i en permet transitar fàcilment cap a la generalització i la conceptualització. Un altre aspecte interessant a tenir en compte és que l'alumnat de primer d'ESO, malgrat tenir els referents culturals propis d'una societat androcèntrica i eurocèntrica com la nostra, ni molt menys té consolidats tants prejudicis o marcs previs de referència d'un adult. Això fa que la seva actitud envers les propostes diverses i plurals dels subjectes històrics realitzades per la docent sigui de curiositat i acceptació natural i espontània. Això és especialment rellevant en el cas de la introducció dels col·lectius i la natura com a subjectes històrics: l'alumnat els assumeix amb naturalitat i, poc a poc, internalitza conceptes associats a ells (formes d'organització, autoreconeixement, lideratge, etc.).

Pel que fa a la distinció i l'aplicació dels passos del mètode històric, el coneixement de les diferents tipologies de fonts històriques, i la familiarització amb la professió d'historiador/a, l'activitat realitzada resulta pertinent però complexa. El desplegament en diverses sessions és idoni per a desenvolupar-la amb qualitat però requereix de la reiteració constant dels passos a seguir per tal que l'alumnat es faci una idea global del conjunt procedimental. Per altra part, tant l'activitat de recerca en sí mateixa com la conferència *Com es fa la Història?* reverteixen clarament en una visió metahistòrica de la disciplina en què l'alumnat assumeix la naturalesa construïda de la història, la seva relació amb el present i la seva funció problematitzadora, tal com mostra la figura següent:

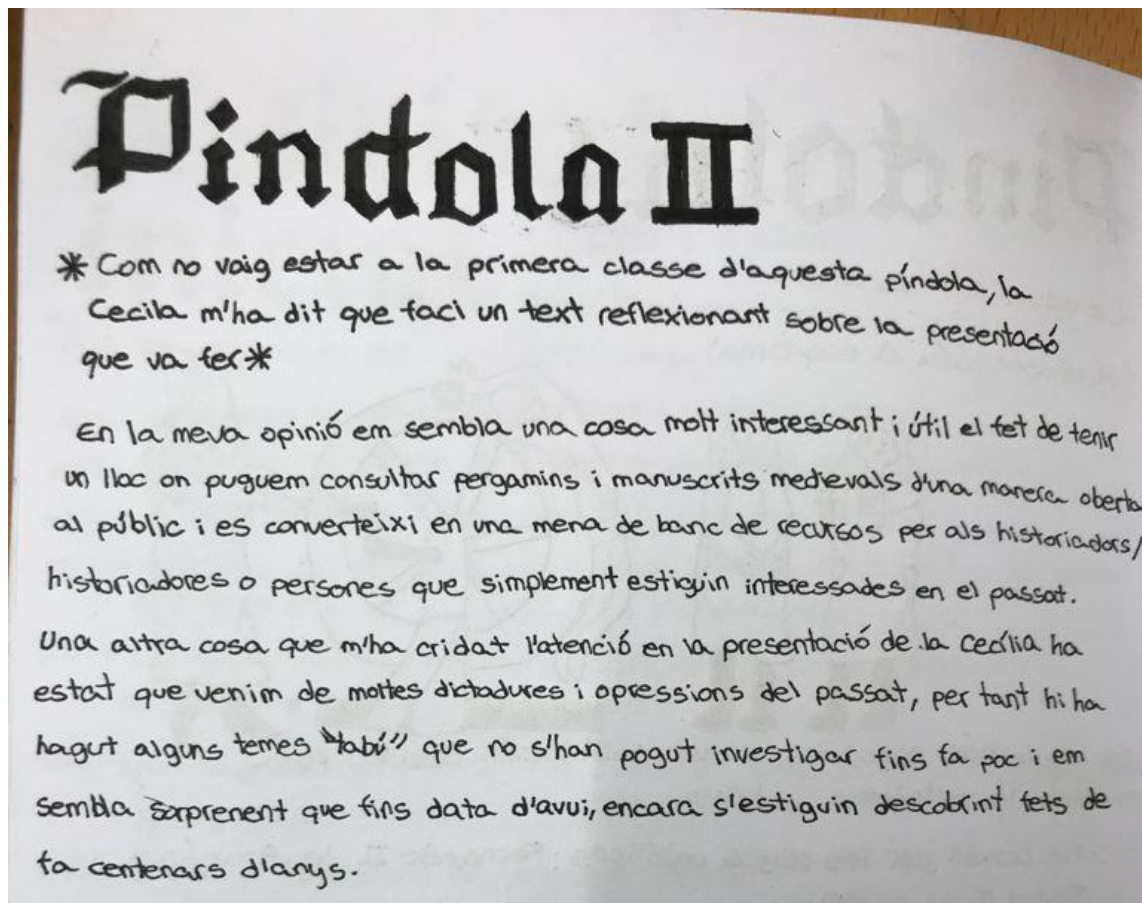


Figura 40. Reflexió d'una alumna de segon d'ESO després de la intervenció didàctica.

És important remarcar que en la posada en pràctica del mètode històric, que ha estat possible entre els alumnes de segon d'ESO de l'institut, la manca de coneixements sobre la realitat social, econòmica, política, etc. de l'edat mitjana feia que a vegades s'arribessin a conclusions errònies. Faltava un marc de continguts previs més consolidat per tal d'optimitzar al màxim el treball amb les fonts. Malgrat tot, el plantejament contrari també seria apte: adoptar aquesta activitat com a exploració inicial i després introduir nous continguts més sòlids i rigorosos i comparats amb les fonts. En la intervenció didàctica proposada, l'adquisició de coneixements substantius sobre el Mediterrani medieval no forma part dels objectius didàctics sinó que esdevenen un mitjà per a treballar el mètode històric, tanmateix es tracta d'un punt a reforçar perquè, com a mínim, no es consolidin conclusions incorrectes.

Pel que fa a l'aprenentatge del treball en equip i col·laboratiu amb responsabilitat, respecte i implicació, les reticències i reaccions puntuals d'algun alumnat deixa palès que convindria avesar a l'alumnat no només a treballar en equip amb companys/amics, sinó també amb companys més "estranyos". És una forma d'obrir-los a noves socialitzacions, generar tolerància i respecte i naturalitzar la interacció amb tothom. Tanmateix, la creació de grups de treball per afinitats/amistats també és important. Per altra part, la intervenció a l'institut ha permès detectar la manca de rutines de pensament col·lectiu (oral i en grup), l'aparició de vergonyes, reticències a treballar amb segons qui, i l'existència de pocs protocols d'inici de conversa i pocs lideratges per tirar de deduccions i inferències. Això no obstant, en alguns grups va haver-hi una progressió molt bona en el diàleg col·lectiu fins al punt d'internalitzar la motivació i tenir enceses discussions sobre algunes hipòtesis. Per altra part, atesa la poca expertesa per pensar col·lectivament a través de la interacció grupal (falta de pautes de

pensament, presència de vergonyes, disparitat d'iniciatives, etc.), l'activitat del mètode històric hagués estat una activitat idònia per fer amb la metodologia de grups interactius, amb una persona adulta de suport per a cada grup. Era especialment preocupant l'alumnat quiet, en espera, que no sabia què fer, per on començar, i que es quedava a la taula esperant que, per casualitat, algú (jo, els companys, les altres docents) l'ajudés.

Finalment, pel que fa a l'ús del llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment, es constata la necessitat d'establir rutines de pensament hipotètico-deductiu en grup i individual amb l'elaboració de conclusions orals i escrites: seria recomanable contemplar el treball lingüístic oral i escrit sobre el pensament hipotètico-deductiu com un gènere en si mateix a treballar en rutines periòdiques. L'ajuda educativa dels dossier d'investigació en què s'inclouïa una estructura de frases inicials per redactar el resum de la recerca era plenament pertinent. Per altra part, es constata també la falta d'atenció i de lectura atenta de part de l'alumnat. A l'activitat sobre el mètode històric, alguns alumnes venien a preguntar què havien de fer quan, de fet, s'acabava d'explicar i/o ho tenien escrit al dossier i no ho havien llegit. En aquest sentit és clau paular molt bé els passos i convidar i, fins i tot, escenificar la lectura dels enunciats dels treballs, tal com es planteja per a la realització, per exemple, de l'examen invers.

6.2 Aprenentatge col·lectiu del grup-classe

Per analitzar els resultats de la intervenció didàctica a nivell col·lectiu, disposem de diversos instruments i recursos d'anàlisi: l'eix cronològic col·laboratiu, el quadern de classe, les anotacions al quadern de la docent sobre la participació i les interaccions per part del conjunt del grup-classe i la rúbrica corresponent.

Ens centrarem en aquells objectius didàctics establerts a nivell col·lectiu dels quals disposem prou material per a realitzar un anàlisi. En primer lloc, pel que fa a la construcció col·lectiva del coneixement, els propis productes resultants de l'eix cronològic i el quadern de classe configuren una obra col·lectiva que materialitza de forma explícita el treball col·laboratiu. La seva mera existència i presència permanent ja conviden l'alumnat a observar-los i consultar-los. Tanmateix, resultaria recomanable que la docent recordi de tant en tant que l'alumnat pot consultar les fitxes realitzades per altres companye i companys. Fins i tot, pot establir una rutina setmanal d'observació de l'eix i de lectura de fitxes de companyes i companys, i el comentari en grup d'algunes d'elles per tal d'apreciar i reconèixer la feina realitzada.

Pel que fa a l'organització i el treball en equip, es constata la necessitat d'establir protocols de treball per tal de rutinitzar qüestions com l'assignació de rols i tasques o les discussions i la construcció de consensos, conclusions i presa de decisions.

Finalment, pel que fa a la valorització de la pluralitat i diversitat d'aportacions, l'ús de les anàlisis dialògiques esdevé un mètode idoni i fonamental per treballar la multiperspectiva, ajudar l'alumnat a pensar i repensar les seves pròpies idees i copsar i valorar la complexitat i riquesa de conceptes i coneixements en joc. Tanmateix, els diàlegs guiats han de reforçar-se amb treballs que ajudin a la síntesi i organització de les idees, una qüestió que no està del tot contemplada en la proposta d'intervenció i que convindria reforçar.

7 CONCLUSIONS

Davant el repte de consolidar al primer curs d'ESO les bases sobre la història i la disciplina històrica que es desenvoluparan al llarg de tota l'educació secundària obligatòria i el repte d'introduir les perspectives de gènere, descolonial i ambiental en l'ensenyament de la història per treballar des d'una funció social de la història crítica i compromesa, s'ha dissenyat una seqüència didàctica dirigida a l'alumnat de primer d'ESO.

El primer dels objectius específics de la proposta d'intervenció consistia a definir els conceptes, metaconceptes, procediments històrics i actituds més rellevants conceptualment i adients cognitivament de cara a treballar-se en la introducció a la història al primer curs de l'ESO. El plantejament de la intervenció i la posada en pràctica de gran part de les activitats deixa palès que el treball sobre el temps, l'espai, les perioditzacions, els subjectes històrics, i les fonts primàries i el mètode històric esdevenen una excel·lent introducció a la història i la disciplina històrica per als alumnes de l'inici de l'ESO. Per altra part, el plantejament metodològic general per descobriment i l'estratègia d'ús d'un eix cronològic mural i el quadern de classe complementari són idonis per a la consecució de la UD, la construcció progressiva dels coneixements i l'adaptació en clau inclusiva als diversos nivells d'aprenentatge i habilitats de l'alumnat.

El segon objectiu específic pretenia establir eines pràctiques i concretes —tant a nivell cognitiu com material— per fomentar l'actitud i la pràctica crítiques entre l'alumnat de primer d'ESO. Novament es constata que l'estratègia, les tècniques i els recursos utilitzats serveixen per posar en pràctica aquestes eines. L'eix cronològic mural, en primer lloc, proporciona un marc general excel·lent i una visió sistèmica de la història i les coordenades temps/espai. Però més enllà del pensament sistèmic, altres eines de pensament crític —especialment la multiperspectiva, la referenciació constructiva, l'anàlisi de marcs— són activades a través de les anàlisis dialògiques, el mètode històric, la conferència i explicacions expositives, i la tria dels continguts substantius treballats, entre d'altres. El simultaneïsm, les multilinalitats, les interconnexions o la diversitat cultural de les perioditzacions són exemples aplicats a la història d'aquestes eines de pensament crític.

Finalment, el darrer objectiu específic buscava materialitzar en els continguts factuais, conceptuals, procedimentals i actitudinals de la seqüència didàctica els tres enfocaments èticament compromesos amb la democràcia i la justícia global com són la perspectiva de gènere, descolonial i ambiental. Novament, l'estratègia i els recursos habilitats han facilitat la introducció d'aquestes perspectives de manera reflexiva i explícita però també de forma implícita i aparentment natural. És el cas de la representació de tot els països del món i subregions geogràfiques, la tria de marcadors de subjectes històrics, fets/aconteixements i elements de la cultura material/immaterial subalterns (d'arreu del món tot equilibrant la presència de dones i homes i incloent la natura), les interconnexions, o la intervenció d'expertes externes que deixen palesa el valor de la pluralitat i la multiperspectiva així com els greuges que generen l'androcentrisme i l'eurocentrisme. També els mètodes de treball actius, col·laboratius i dialògics han reflectit aquestes mirades i han donat la valuosa oportunitat que l'alumnat se senti generador de coneixement més enllà de la transmissió de la docent.

Limitacions

Les possibilitats del treball a partir de l'eix cronològic mural i el quadern complementari són pràcticament infinites ja que proporcionen una mena de full en blanc sobre el qual treballar qualsevol fil i/o tema històric. Això pot esdevenir un problema o una limitació si no es concreten ni s'acoten

clarament les activitats i conceptes a treballar. És important, per tant, no perdre's en les infinites possibilitats de l'eix i saber destriar les potencials temàtiques a treballar, tenint en compte també els interessos, propostes i situacions generades pel propi alumnat.

Una altra de les limitacions, directament derivada de la materialitat de l'eix, és que atesa la seva confecció proporcional respecte a la cronologia, és difícil focalitzar-se en detall en els darrers segles de la història perquè es disposa de poc espai per treballar segles molt més complexos i, per tant, atapeïts. L'eix pren sentit sobretot amb un focus macro que ajudi a donar sentit als grans canvis/continuitats de la història de la humanitat.

Prospectiva

L'estratègia i recursos generals de la intervenció —l'eix cronològic i el quadern de classe complementari— planteja a nivell prospectiu dues qüestions interessants. En primer lloc, convida a investigar més a fons les potencialitzats educatives d'una línia de temps mural d'aquestes característiques, tant pel que fa a l'aprenentatge a través de la percepció visual i corporal com pel que fa a la visibilització de temps i espais subalterns i la potencialitat de generar relacions i interconnexions previstes i imprevistes.

En segon lloc, tal com s'ha indicat a l'apartat 5.3 sobre la temporització, el valor didàctic de l'eix cronològic no té perquè quedar-se encotillat en la UD plantejada, sinó que pot treballar-se de forma continuada al llarg de tot primer d'ESO i, fins i tot, al llarg de tota la secundària. L'eix, per tant, podria mantenir-se com un recurs material i ajuda educativa permanent que permeti la relació amb d'altres assignatures (llengües i literatures, ciències, art...) i cursos.

Si deixem de banda l'estratègia general de l'eix cronològic i ens centrem en noves propostes d'activitats, convé destacar que l'eix és una porta oberta a la generació de tot tipus d'intervencions. Aquest fet que, com hem vist, pot entendre's també com una limitació, ens porta a suggerir a mode d'exemple dues noves potencials activitats rellevants a nivell epistemològic, conceptual i èticsocial.

La primera d'elles és la de desenvolupar amb més profunditat un treball a fons sobre la natura com a subjecte històric i/o objecte de la història de l'ésser humà. Es podrien identificar molts temes vinculats a la natura (la domesticació i explotació animal per part de l'ésser humà, l'aprofitament i generació d'energia, el poblament de diferents espècies animals o vegetals, l'evolució de Pangea...) i resseguir la seva evolució al llarg de l'espai i el temps. Per exemple, en el cas de les diferents formes d'energia que ha anat identificant l'ésser humà (hidràulica, eòlica, calorífica...) i les diferents tecnologies que s'ha inventat per a generar-la (molí de vent, molí d'aigua, màquina de vapor...), vinculant-les als efectes que han provocat sobre la natura i les relacions de poder que s'hi ha establert amb ella (extracció, esgotament, contaminació...).

Una altra matèria interessant a tractar és la de posar en relació la història com a ciència, els mites fundacionals i la multiperspectiva i pluralitat cultural. L'eix permet resseguir un fil sobre la formació de l'univers i l'aparició dels éssers vius al planeta Terra i, alhora, introduir i treballar mites fundacions de la creació de l'univers privinents de diferents cultures. A partir d'aquí, i amb les bases ja treballades sobre el mètode científica aplicat a la història, es pot treballar la diferències entre un enfoc científic i un literari d'explicació història, i les comparacions entre cultures.

En realitat, l'existència d'un marc tant ampli i sistèmic a nivell temporal i espacial com el que aporta un eix d'aquestes característiques convida a treballar-lo de múltiples maneres.

El plantejament didàctic en conjunt es configura com una proposta adient de seqüència didàctica enfocada a introduir la història i la disciplina històrica a l'alumnat de primer d'ESO a partir d'un enfoc crític i compromès. Al mateix temps, obre la porta a treballar i enriquir la proposta de múltiples maneres i més enllà dels límits del primer curs d'ESO i l'assignatura de Geografia i Història.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, R. (2004). La enseñanza del tiempo histórico y las nuevas tecnologías. *Histodidáctica*. Recuperat de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=73:la-ensenanza-del-tiempo-historico-y-las-nuevas-tecnologias&catid=16:didactica-con-nuevas-tecnologias&Itemid=103
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nova York: Longman.
- Ballester, M., Diéguez, X., Fernández, M.A. (sd). *Geografía i Història. 1 ESO*. Santillana. Recuperat de: <https://recursos.santillana.es/file/packs/956900.pdf>
- Barbeito, C. (2020). Remuntar el 7%. Ciències socials, llibres de text i androcentrisme. *Vers les escoles feministes*, 2, 4-6. Recuperat de http://www.escolesfeministes.org/wp-content/uploads/2020/04/EscolesFeministes_Num2_Revista.pdf.
- Bécares, L., Busto, M. & de Hoyos, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 16, 15-38. Recuperat de http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/2.pdf
- Bellatti, I., Sabido, J. (2017). La multidimensionalidad espacial y temporal como concepto substantivo en la enseñanza. A *CIMIE17. Investigación e innovación responsable: 29 y 30 de junio de 2017*. Bilbao: Conferencia-CIMIE17.
- Bellati, I. (2019). La distribución espacio/temporal de los contenidos de los libros de texto de historia en la Educación Secundaria y su implicación cultural en la construcción del relato histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 18, 17-33.
- Bermúdez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.
- Burke, P. (1993). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. *Formas de hacer Historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M. (2011) Comprensión y aprendizaje de la historia. En F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (p. 69-104). México: Secretaría de Educación Pública.
- Carretero, M., López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 75-89. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396>
- Castro-Gómez, S. i Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. A S. Castro-Gómez i R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonialReflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Coll, C., Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.

Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografia i història*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

DOGC (2015). Currículum educació secundària obligatòria. Àmbit social (ciències socials: geografia i història). Decret 187/2015 DOGC núm. 6945 –28.8.2015.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.

Egea, A., Arias, L. (2018). Aprendizaje basado en objetos en educación secundaria: primeros resultados de una experiencia didáctica. A E. López, C. R. García y M. Sánchez (eds.) *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (p. 941-954). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.

Espinosa, Y. (2020). Interseccionalidad y feminismo descolonial. Volviendo sobre el tema. *Pikara Magazine*. Recuperat de <https://www.pikaramagazine.com/2020/12/interseccionalidad-y-feminismo-descolonial-volviendo-sobre-el-tema/>

Estupiñán Achury, L., Storini, C., Martínez Dalmau, R., de Carvalho Dantas, F.A. (Eds.) (2019). *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático*. Bogotá: Universidad Libre.

Folchi, M. (2003). El enfoque de análisis y la enseñanza de la historia ambiental: claves, orientaciones y problemas. *Aula. Historia social*, 12, 43-66.

Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar?. *Clío & Asociados*, 7, 15-26.

García Galán, S. y Suárez Suárez, M.C. (2014). Del análisis crítico a la formación docente: la inclusión de la historia de las mujeres en la Educación Secundaria. *XVII Coloquio Internacional de la AEIHM. Cómo enseñamos la Historia (de las Mujeres)*. Recuperat de: <https://www.aeihm.org/sites/default/files/Historia%20mujeres%20ense%c3%b1anza%20secundaria.pdf>

Geografía e historia 1 ESO. Edebé On. Recuperat de: https://secundaria.edebe.com/indices/geo/2020_IN_SEC_GYH1.pdf

Gómez Carrasco, C.J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). El método científico como base de las estrategias de indagación. *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje* (p.37-68). Barcelona: Octaedro.

Gómez-Carrasco, C. J. Y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/re.e.20-3.1>




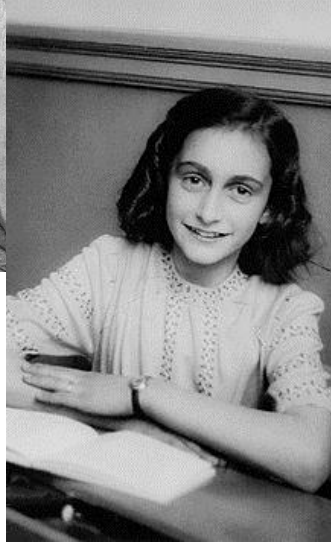

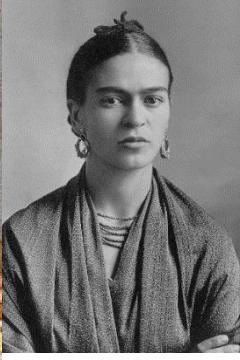


- Granados Sánchez, J. (2017). "La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63/3, 545-559.
- Hitchcock, D. (2020). Critical Thinking. A Edward N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperat de <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/>
- Lakoff, G., Johnson, M. (2005). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante*. Madrid: Complutense.
- Lakoff, G. (2008). *Puntos de reflexión. Manual del progresista*. Barcelona: Península.
- Lerner, G. (2018). *La creación del patriarcado*. Pamplona: Katakarak Liburuak.
- Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N., Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. Bellaterra: GREDICS-Escola de Cultura de Pau.
- Mignolo, W. (2005). *El pensamiento descolonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto*. Tristestopicos.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En (C. Coll, E. Martín, T. Mauri et al.) *El constructivismo en el aula* (p. 101-124). Barcelona: Graó.
- Ortiz, A., Arias, M.I., Pedrozo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista de nuestrAmérica*, v.6, nº12, 195-222.
- Paul, R., Elder, L. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Prats, J. (2015). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 15, 145-153.
- Prats, J. i De la Torre, J.L. (2020 setembre 27). Conversamos con Joaquim Prats, el primer catedrático de Didáctica de la Historia (UB) [Video]. Recuperat de <https://youtu.be/JU0U3pYdjw>
- Prats, J. i Santacana, J. (2011) ¿Por qué y para qué enseñar historia? En F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (p. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.
- Prats, J. i Santacana, J. (2011b) Métodos para la enseñanza de la historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12 (1), 21-37.
- Quiroz, L. (2020). Investigar y enseñar historia en perspectiva feminista decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 138-152
- Ramallo, F. (2014). Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Entramados. Educación y Sociedad*, 1, 43-59.







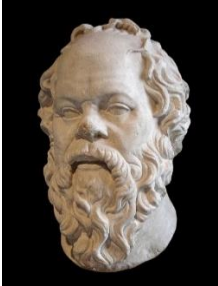


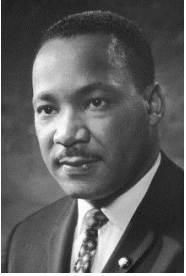


- Red Pastwomen. (2014-2020). *Pastwomen*. [Lloc web]. Recuperat el 5 de maig de 2021, de <https://www.pastwomen.net>
- Ramos, M.D. (2015). Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea. *Revista de Historiografía*, 22, 211-233.
- Sant Obiols, E., Pagès Blanch, J. (2011). Princeses, bruixes, feministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de las dones en l'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escolar*, 357, 9-17.
- Segura Graiño, C. (2015). Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas. *Revista de Historiografía*, 22, 255-271.
- Seixas, P., Morton, T. (2013). Introduction. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Trepat, C.A. (1995). Los procedimientos: secuenciación. *Procedimientos en historia. Un punto de vista*. Barcelona: Graó.
- Trepat, C.A., Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Valdeón, J. (1998). ¿Qué Historia enseñar? *Cuadernos de investigación histórica*, 22, 181-190.
- Villalón, G; Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados (17)*, 119-136.
- Zarrilli, A. (2021, abril 27). *¡No me pintes de verde! Como enseñar historia ambiental y no morir en el intento* [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/DnhGR7Rvgrc>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. A C. Walsh (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (p. 23-32). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Wakild, E., Berry, M.K. (2020). *Una guía para la enseñanza de historia ambiental. Diez principios de diseño*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Xarxa Telemàtica de Catalunya. (2016). Disseny Universal per a l'Aprenentatge. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatius-inclusius/disseny-universal-per-a-laprenentatge/>




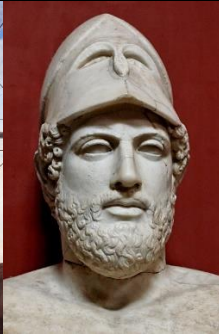



ANNEXOS

ANNEX 1. EXEMPLES DE SÈRIES DE MARCADORS



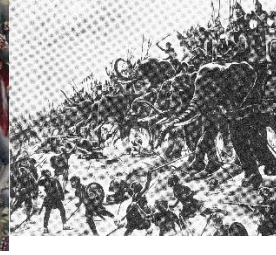





Exemples de marcadors proposats per l'alumnat:

			
<p>Cleopatra (69-30 aC) Egipte, Síria Faraona d'Egipte (51-30 aC)</p>	<p>Lucy (3,2-3,5 M aC) 159 km d'Adís Abeba (Etiopia)</p>	<p>Rosa Parks (Alabama, 1913-Detroit, 2005) Estats Units Activista pels drets civils de les persones negres</p>	<p>Ana Frank (Francfort, 1929- Bergsen-Belsen, 1945) Països Baixos, Alemanya Víctima jueva dels nazis</p>
			
<p>Hipatia (Alexandria, 355 ó 370-415) Egipte Filòsofa i mestra</p>	<p>Frida Kahlo (1907-1954) Coyoacán, Mèxic Pintora</p>	<p>Codi Hammurabi (1750 aC) Babilonia, prop de l'actual Hilla (Irak) Text legislatiu escrit en acadi</p>	<p>Keops (Gran Piràmide de Guiza) (c. 2570 aC) Guiza, Egipte</p>

			
<p>Pedra Rosetta (196 aC) Rashid, Egipte Decret del faraó Ptolomeu en tres escriptures</p>	<p>Torre de Pisa (1178-1372) Pisa, Itàlia Campanari de la catedral de Pisa</p>	<p>Jesucrist (Natzaret, 4 aC-30- Jerusalem, 33 dC) Província de Judea (Israel) Predicador i líder religiós</p>	<p>Cristòfor Colom (Gènova, 1436/51- Valladolid, 1506) Espanya, Amèrica Navegant i cartògraf. Almirall, virrei i governador</p>
			
<p>Juli César (100-44 aC) Roma (Itàlia) Polític i militar</p>	<p>Franco (Ferrol, 1892-Madrid, 1975) Espanya Dictador espanyol</p>	<p>Sòcrates (470-399 aC) Atenes (Grècia) Filòsof</p>	<p>Cervantes (Alcalá de Henares, 1547 - Madrid, 1616) Madrid (Espanya) Escriptor</p>
			
<p>Mozart (Salzburgo, 1756-Viena, 1791) Salzburg, Àustria Músic</p>	<p>Martin Luther King (Atlanta, 1929-Memphis, 1968) Estats Units Pastor i activista pels drets civils de les persones negres</p>	<p>Ramsés II (c. 1279-1213 aC) Pi-Ramses (Qantir actual, Egipte) Faraó egipci</p>	<p>Tutankamon (1342-1325 aC) Egipte Faraó egipci</p>

			
<p>Hitler (Braunau am Inn, 1889- Berlin, 1945) Alemanya Genocida alemany</p>	<p>René Descartes (La Haye en Touraine, 1596-Estocolm, 1650) Països Baixos Filòsof, matemàtic i físic francès</p>	<p>Simon Bolívar (Caracas, 1783-Santa Marta, 1830) Veneçuela Militar i polític</p>	<p>Pericles (c.495-429 aC) Atenes, Grècia Advocat, magistrat, general i polític</p>
			
<p>Galileo Galilei (Pisa, 1564-Arcetri, 1642) Florència, Itàlia Astrònom, enginyer, filòsof, matemàtic</p>	<p>Carles III (Madrid, 1716-1788) Madrid, Espanya Rei espanyol</p>	<p>Johann Pachelbel (Nuremberg, 1653- 1706) Nuremberg, Alemanya Músic (compositor i clavicembalista)</p>	<p>18</p>

Exemples de marcadors proposats per la docent a la píndola *Qui protagonitza la historia?*:

			
<p>Nzinga Mbande (1583-1663) Ciutat (Angola) Professió</p>	<p>Amazones de Dahomey (1715) (Benin) Cos guerrer femení del regne de Dahomey</p>	<p>Exèrcit de Cartago (814-146 aC) Cartago (Túnez) Exèrcit púnic</p>	<p>Elefant africà (-60 M)</p>
			
<p>Wang Zhenyi (1768-1797) Nanjing (Xina) Científica i poeta</p>	<p>GABRIELA General Assembly Binding Women for Reforms, Integrity, Equality, Leadership, and Action (1984-actualitat) Manila, Filipines Assemblea feminista pels drets de les dones filipines</p>	<p>Samurais (fl. 794-1185) Japó Cos de guerrers estatals homes consolidat al període Heian</p>	<p>Sagarmāthā (Chomolungma / Zhūmùlǎngmǎ Fēng) (-52/-48 M)</p>

			
<p>Christine de Pizan (1364-1430) Esriptora, filòsofa i poeta</p>	<p>Mujeres libres (1936-1939) Espanya Organització feminista anarcosindicalista</p>	<p>Gladiadors antiesclavistes (73-71 aC) Capua (Itàlia)</p>	<p>Old Tjikko 9558 anys (-7537 aC) Parc Nacional de Fulufjället (Suècia)</p>
			
<p>Anakaona (1474-1503) Illa de Bohio (República Dominicana, Haití) Cacic taina que es va enfrontar als colons espanyols</p>	<p>Mares de la Plaça de Maig (1977) Buenos Aires (Argentina)</p>	<p>Ku Klux Klan (c.1865-1871, 1915-1929) Grup d'odi d'extrema dreta i supremacia blanca</p>	<p>Tiranousaurus Rex (-68/-65 M) Estats Units</p>
			
<p>Meri Te Tai</p>	<p>Sufragistes</p>	<p>Kotahitanga</p>	<p>Carbó</p>

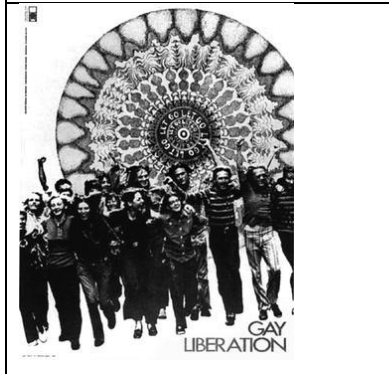
<p>(1868-1920) Panguru (Nova Zelanda) Activista maorí a favor del vot femení i l'entrada al govern de les dones maoris.</p>	<p>(1860-1893) Nova Zelanda</p>	<p>(1892-1902) Moviment polític maorí Nova Zelanda</p>	<p>Paleozoic, Mesozoic, Triàssic (Austràlia)</p>
---	-------------------------------------	--	--



Sylvia Rivera
(1951-2002)
Nova York, Estats Units
Activista pels drets de les persones transgènere

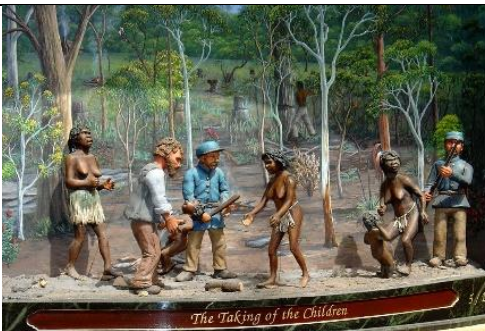
Black Consciousness Movement
(1960-1976)
Sudàfrica

Moviment de resistència ilocana
(c.1760-1763)
Filipines



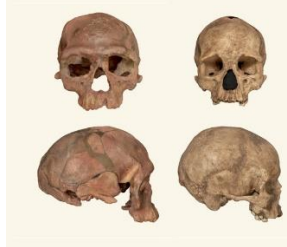




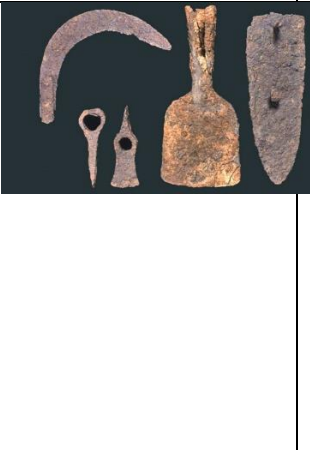
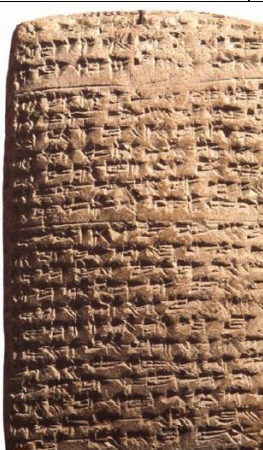
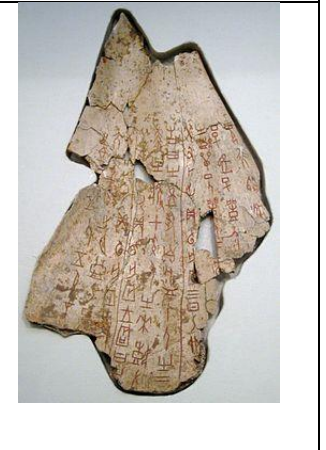
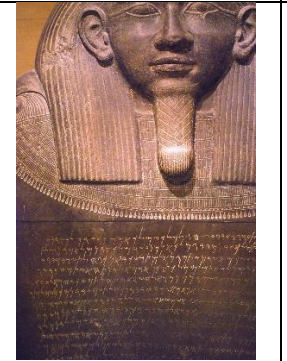



Gay Liberation Front
(1969)
Nova York (Estats Units)

Obreres i obrers infantils
(segle XIX)
Europa



Viatgers de la Llibertat (1961) (Estats Units)	Stolen Generations (1869-1976) Australia	
---	---	--

Exemples de marcadors proposats per la docent a la píndola *Com dividim la història?*:

			
Homo sapiens 315.000-200.000 aC Marroc (resta més antiga)	Revolució neolítica 8000-6000 aC Egipte, Israel/Palestina, Síria	Ornaments i agulles de coure 6500 aC Iran	Esriptura jeroglífica c. 3300 aC Egipte
			
Artefactes de bronze c.3500 aC Iraq	Artefactes de ferro c.1200 aC Turquia, Grècia, Israel/Palestina, Egipte	Esriptura cuneïforme c. 3150 aC Iraq	Esriptura xinesa c. 1250-1200 aC Xina
			


<p>Alfabet fenici c.1200 aC-250 dC Líban, Síria</p>	<p>Esriptura brahmi c. 250 aC India</p>	<p>Esriptura maya c. 250 aC Mèxic, Guatmela...</p>	<p>Caiguda de l'Imperi Romà 476 dC Itàlia</p>
			
<p>Caiguda de Constantinoble 1453 Turquia</p>	<p>Descobriment europeu/Primera invasió europea d'Amèrica 1492 República Dominicana, Haití</p>	<p>Revolució Francesa 1789 França</p>	<p>Segona Guerra Mundial 1939-1945 Alemanya, Europa, Món</p>
			
<p>Esriptura linial A 1875-1450 aC Creta</p>	<p>Esriptura linial B 1450-1200 aC Creta</p>		

ANNEX 2. DETALL AMPLIAT DE L'EIX CRONOLÒGIC


Detalls dels eixos horitzontal (temps) i vertical (espai) de l'eix cronològic:

era	període	època/segle	Fanerozoico												
			Paleozoico			Mesozoico			Cenozoico						
			Triàsic	Juràsic	Cretàcic	Paleoceno	Eoceno	Oligoceno	Mioceno	Plioceno	Pleistoceno	Holoceno...	XXX	XXIX	XXVIII
541-251 M	251-201 M	201-145 M	145-66 M	66-56 M	56-34 M	34-23 M	23-5 M	5-2,5 M	2,5 M-10.000	10000-3000	3000-2900	2900-2800	2800-2700	2	
ÀFRICA	<p>Africa del Nord: <i>Marruecos, Argelia, Túnez, Líbia, Egipto y Sudán. Además incluye a la República Árabe Saharaui</i></p> <p>Africa Occidental: <i>Benín, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa de Marfil, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bisáu, Liberia, Malí, Níger, Nigeria, Senegal, Sierra Leona, Togo y Mauritania</i></p> <p>Africa Oriental: <i>Etiopía, Eritrea, Yibuti, Somalia, Madagascar, Mauricio, Comoras, Seychelles, Uganda, Ruanda, Burundi, Kenia, Tanzania, Sudán, Sudán del Sur, Mozambique, Malaui y Zimbabue</i></p> <p>Africa Central: <i>República Centroafricana, Chad, República Democrática del Congo, Angola, Camerún, Guinea Ecuatorial, Gabón, República del Congo, Santo Tomé y Príncipe y Zambia</i></p> <p>Africa Austral o del Sud: <i>Botsuana, Lesoto, Namibia, Suazilandia y Sudáfrica</i></p>														
ÀSIA	<p>Rusia Oriental, Asia del Norte: <i>Parte asiática de Rusia</i></p> <p>Àsia del Sud: <i>Afganistán, Bangladés, Bután, India, Irán, Maldivas, Nepal, Pakistán y Sri Lanka</i></p> <p>Extrem Orient, Àsia de l'Est: <i>China, Mongolia, Corea del Norte, Corea del Sur y Japón</i></p> <p>Àsia central: <i>Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán</i></p> <p>Sudesteasiàtic: <i>Birmania, Brunéi, Camboya, Filipinas, Indonesia, Laos, Malasia, Singapur, Tailandia, Timor Oriental, Vietnam y las islas Andamán y Nicobar de la India</i></p>														

ANNEX 3. FITXES I TEXTOS EXPLICATIUS DE LES FONTS HISTÒRIQUES

	<p>688-713 Wearmouth y Jarrow (Anglaterra) <i>Codex amiantinus</i></p> <p>Llatí Còdex, 51 x 34 cm, 1029 folis</p> <p>Més info: https://www.wdl.org/es/item/20150/</p>
---	---

El *Codex Amiantinus* és el manuscrit més antic que existeix de la Vulgata, la Bíblia completa escrita en llatí. És un dels manuscrits més importants del món i es conserva a la Biblioteca Laurençiana de Florència. El còdex presenta dues grans il·luminacions: un retrat d'Esdras, profeta de l'Antic Testament, i una representació de Crist en Majestat. A Esdras se'l veu escrivint sobre la falda, assegut davant d'una biblioteca, que conté una Bíblia de nou volums.

	<p>c. 1000 (còpia de 1213-1223, 610-619 de l'Hègira) al-Andalus (Espanya) <i>Llibre de la pràctica mèdica</i> <i>(Kitab al-Tasrif)</i></p> <p>Àrab Autor: Abū 'l Qāsim al-Zahrāwī (936-1016; <i>aka</i> Abulcasis) Còdex, 26,5 x 18,5 cm, 329 folis</p> <p>Més info: http://islamicart.museumwnf.org/database_item.php?id=object;ISL;ma;Mus01_F;16;es&cp</p>
---	--

Títol original del llibre

Kitab al-Tasrif li man 'ajaza 'ani at-T'aleef (en cal·ligrafia àrab: عن عجز لمن ال تصريف ك تاب (ال تآليف)

Títol traduït al català

Llibre de la pràctica mèdica

Títol traduït al llatí

Concessio ei data qui componere haud valet

Títol popularitzat

Kitab al-Tasrif


Abū 'l Qāsim al-Zahrāwī (الزهراوي العباس بن خلف بن القاسم أبو و), més conegut a Occident com a **Abulcasis**, és considerat com el pare de la cirurgia moderna i com el millor metge i cirurgià de la seva època. Va viure entre el 936 i el 1016 (320-401 de l'Hègira), durant l'època califal de Còrdova.

Aquesta pàgina pertany a l'enciclopèdia *Kitab al-Tasrif*, una obra de 30 volums en què Abū 'l Qāsim al-Zahrāwī parla d'anatomia, nutrició, oftalmologia, classificació de malalties... i sobretot de cirurgia. De fet, la major part dels seus trenta capítols versen sobre l'elaboració de remeis i cures per a les ferides. A la pàgina dedicada a la cauterització (curació de ferides cremant o destruint els teixits) es representen uns instruments quirúrgics pintats en negre, vermell i groc.

Abū 'l Qāsim al-Zahrāwī va crear més de 200 nous instruments quirúrgics que descriu en l'últim llibre de la seva enciclopèdia, la qual va ser profusament estudiada a tot Europa durant més de cinc segles després de la seva mort.

	<p>1028 Orrit (Pallars Jussà, Espanya) <i>Jurament de Radulf Oriol</i> Català, Llatí Pergamí</p>
<p>Més info: https://www.ajuntamentdetremp.cat/el-municipi/patrimoni/conjunt-patrimonial-lorrit</p>	

El jurament feudal de Radulf Oriol al comte Ramon IV es considera un dels primers textos on hi trobem la llengua catalana. Prové del Castell d'Orrit, al Pallars Jussà.

	<p>1105-1106 Organyà (Urgell, Espanya) <i>Greuges de Guitard Isarn</i> Català, Llatí Pergamí, 10,2 x 52,7 cm</p>
<p>Més info: http://www.bnc.cat/Fons-i-col·leccions/Tresors-de-la-BC/Els-Greuges-de-Guitart-Isarn-senyor-de-Caboet http://revistes.iec.cat/index.php/BSCEH/article/viewFile/148740/146448 J. A. Rabella (1997). "«Greuges de Guitard Isarn, senyor de Caboet» (1080-1095)". <i>Estudis de Llengua i Literatura Catalanes XXXV (Homenatge a Arthur Terry/1)</i>, pp.15-17</p>	

Els *Greuges de Guitard Isarn* és considerat com un dels textos més antics en què la part escrita en català predomina clarament sobre la llatina. En aquest document, el senyor de Caboet, Guitart Isarn, relaciona les vexacions que ha suportat dels seus vassalls, castlans de Cabó. Els motius adduïts per Guitart Isarn contra Guillem Arnall i els seus fills Guillem Arnall i Mir Arnall eren la violació dels pactes vassallàtics. És un document fonamental per al coneixement del naixement de la llengua catalana i per

estudiar els fenòmens que van tenir lloc a les terres pirinenques en la segona meitat del segle XI: el naixement de les relacions de vassallatge i d'una nova aristocràcia rapinyaire lligada als castells i a les bandes de guerrers a cavall (castllans i cabalers), que afermava el seu poder i imposava les relacions de domini damunt de pagesos i petits propietaris aloers que fins llavors havien gaudit de llibertat.

	<p>c.1123 Taüll (Vall de Boí, Alta Ribagorça, Espanya)</p> <p><i>Absis de Sant Climent de Taüll</i></p> <p>Pintura al fresc 6,20 x 3,60 x 1,80 m</p> <p>Més info: https://www.museunacional.cat/ca/colleccio/absis-de-sant-climent-de-taull/mestre-de-taull/015966-000</p>
---	--

La pintura al fresc de l'absis de l'església de Sant Climent de Taüll és una de les obres mestres de l'art romànic europeu. La seva genialitat resideix en la combinació d'elements de diferents visions bíbliques —les de l'Apocalipsi, Isaïes i Ezequiel— per presentar-nos el Crist del Judici Final.

La ***Maiestas Domini*** (en llatí, 'la Majestat del Senyor') o **Crist en Majestat** és una iconografia del cristianisme, carregada de simbolismes, que representa la manifestació de Déu Totpoderós, senyor de l'Univers. És molt representativa de l'art romànic. Consisteix en la imatge de Déu assegut en un tron, amb la seva mà dreta aixecada fent el gest de beneir i aguantant el *Llibre de la vida* amb l'esquerra. Normalment es presenta acompanyat del Tetramorf, és a dir, els símbols dels evangelistes.

La pintura procedeix de l'església de Sant Climent de Taüll (Vall de Boí, Alta Ribagorça) i, fins que la van arrencar i traslladar al Museu Nacional de Catalunya, es trobava, per tant, en un poble petit, al mig d'una vall pirenaica.

	<p>1149 Tortosa (Baix Ebre, Espanya)</p> <p><i>Carta de poblament de Tortosa</i></p> <p>Llatí Pergamí, 58,5 x 39 cm</p> <p>Més info: https://ilercavonia.fandom.com/wiki/Carta_de_poblaci%C3%B3_de_Tortosa http://arxiusenlinia.cultura.gencat.cat/ArxiusEnLinia/imatge100x100.do?reqCode=view&posIm=0&totalIm=1&pagelm=1&primera=1&codiUnitat=53282153&tipusUnitat=0&codiImatge=52008193&nomImatge=doc_acte_3282153_362,0000.jpg</p>
---	---

La carta de poblament de Tortosa és un document atorgat pel comte Ramon Berenguer IV als habitants de la Tortosa musulmana que acabava de conquerir. Una carta de poblament és un privilegi que concedia el rei o el senyor a les persones cristianes disposades a colonitzar un territori conquerit als musulmans, o als propis musulmans que, havent estat conquerits, estaven disposats a obeir al nou

senyor cristià. Consistia en una sèrie d'avantatges per als habitants per tal que s'instal·lessin a la nova terra conquerida o hi romanguessin (sense fugir) assegurant el poder del nou rei o senyor conqueridor.

En aquesta carta de Tortosa, Ramon Berenguer (que tenia els títols de Comte de Barcelona, Príncep d'Aragó, Marquès de Lleida i Tortosa) dona per sempre a tots els habitants de Tortosa (al seu "ajuntament") una sèrie de bens (cases, prats, muntanyes...), els perdona algun impost, garanteix que no els farà mal ni destrossarà les seves propietats i estableix una sèrie de normes de convivència. Els habitants de Tortosa ho accepten.

	<p>1154 (còpia de 1929) Palermo (Itàlia) <i>Mapa del llibre Kitab Ruyar (Tabula Rogeriana)</i></p> <p>Còpia traduïda al llatí (original en àrab) Autor: Muhammad al-Idrisi (1110?-1165?) Pergamí</p> <p>Més info: https://en.wikipedia.org/wiki/Tabula_Rogeriana https://commons.wikimedia.org/wiki/File:TabulaRogeriana_upside-down.jpg https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6000547t/f38.item.r=.langEN</p>
---	--

Títol original del llibre

Nuzhat al-mushtāq fī ikhtirāq al-āfāq (en cal·ligrafia àrab: **الأفانق ااخترانق فف الماشد تانق نزهة**)

Títol traduït del llibre

El viatge d'aquell qui frisa per travessar les regions del món

Títol popularitzat tant del mapa com del llibre


Kitab Ruyar / Tabula Rogeriana / Mapa de Roger

Aquest document creat pel geògraf àrab Muhammad al-Idrisi l'any 1154 pertany al llibre *El viatge d'aquell qui frisa per travessar les regions del món* (que pots consultar complet aquí: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6000547t/f38.item.r=.langEN>). El llibre el va encarregar l'any 1138 el rei Roger II de Sicília al geògraf musulmà Muhammad al-Idrisi. Aquest va trigar 15 anys en escriure els textos i dibuixar els mapes que inclou. La idea era que inclogués tota la informació disponible fins llavors sobre la ubicació i el clima de les localitats més importants del món. El propi rei Roger interrogava als viatgers que passaven per Palermo per obtenir informacions. L'any 1154, unes setmanes abans que morís el rei, Muhammad al-Idrisi li va poder lliurar el llibre acabat.

Pel que fa al mapa mundi, és conegut popularment a Occident com la *Tabula Rogeriana* i va ser el mapa del món conegut més acurat i detallat durant els 300 anys posteriors a la seva realització. Diversos exploradors com Cristòfol Colom i Vasco de Gama el van utilitzar per als seus viatges a Amèrica i l'Índia.

	<p>1154 Palermo (Italia) <i>Mapa del llibre Kitab Ruyar (Tabula Rogeriana)</i></p> <p>Àrab Autor: Muhammad al-Idrisi (1110?-1165?) Pergamí</p> <p>Més info: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6000547t/f38.item.r=.langEN</p>
---	--

Aquest document creat pel geògraf àrab Muhammad al-Idrisi l'any 1154 també pertany al llibre *El viatge d'aquell qui frisa per travessar les regions del món*.

	<p>1200-1492 al-Andalus (Espanya) <i>Taula escolar musulmana</i></p> <p>Àrab Taula de fusta, 34 x 22 cm</p> <p>Més info: https://www.wdl.org/es/item/15285/#time_periods=500-1499&institution=national-library-of-spain</p>
--	--

Aquest document és una taula escolar per aprendre el Corà, que és el llibre central de la religió musulmana. Les tauletes de fusta són un format comú a les escoles coràniques d'arreu del món. Pel lèxic que apareix (algunes paraules concretes) i el tipus de cal·ligrafia, que és magrebina, se sospita que provenia de l'al-Andalus o del Magreb.

La part de la taula que veien (que correspon a l'anvers) inclou 19 versos del capítol (sura) al-'A'lá (L'Altíssim) del Corà.

Normalment aquestes taules les escrivien els estudiants abans que les veiés el seu mestre per a corregir-les. Sembla que hi ha poques correccions, és a dir, que l'alumne va fer l'exercici prou bé!



c. 1221-1284 (còpia segle XIII-XIV)

Toledo (Espanya)

Cantigas de Santa María:

Cantiga 8. A Virgen Santa María

Gallec

Còdex, 32 x 22 cm, pergami, 160 folis

Més info: <https://www.wdl.org/es/item/7327/view/1/35/>

<https://youtu.be/8N97YGgexWk>

Les *Cantigas de Santa Maria* són una col·lecció de cançons en gallec, molt populars, senzilles i expressives que estan dedicades a la Verge Maria i els seus miracles. Es van escriure durant el regnat d'Alfons X de Castella i Lleó (1221-1284, també conegut com Alfons El Savi).

Les lletres de les cançons es van basar en fets relacionats amb el rei i la seva família, llegendes i anècdotes locals. En general es cantaven a les festivitats religioses. La *Cantiga 8. A Virgen Santa María* parla d'un joglar que va entrar a una església a cantar-li a la Verge i a ella li va agradar tant que li va regalar una espelma. Però llavors ho va veure el monjo i va acusar el joglar de bruixeria... Si vols saber com acaba, llegeix! I si vols escoltar la cançó, clica aquí: <https://youtu.be/8N97YGgexWk>.

Existeixen 4 còpies de les *Cantigas de Santa Maria*. Aquesta es va fer a finals del segle XIII o principis del segle XIV d'una còpia anterior provinent de Toledo. En el manuscrit d'on prové aquesta pàgina hi ha 122 cantigues, amb partitures i sense miniatures (il·lustracions).



c. 1225-1235

París (França)

Salteri reial

Llatí

Autor: mestre del taller de Blanca de Castella (il·luminador)

Còdex, 28 x 20 cm, 192 folis, pergami

Més info: <https://archivesetmanuscrits.bnf.fr/ark:/12148/cc792124>

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52508581r/f10.item.r=Ma%C3%A9tre%20de%20'atelier%20de%20Blanche%20de%20Castille>

Aquesta il·luminació mostra a **Abraham ibn Ezra** (en hebreu, עזרא אבן מאיר בן אברהם Abraham ben Meir ibn Ezra; en àrab, عزرا بن ماجد بن إِبْراهيم إسحاق أبو, Abu Ishāq Ibrahim ibn al-Majid ibn Ezra; i en llatí, Abraham Judaico) utilitzant un **astrolabi** per estudiar les estrelles i un llibre escrit en àrab. Un astrolabi és un instrument astronòmic que permet determinar la posició i altura de les estrelles sobre el cel. D'origen grec, la paraula literalment significa «buscador d'estels».

El personatge que practica l'astronomia és Abraham ibn Ezra (1089-1167), erudit jueu nascut a la Tudela andalusí i que va ser educat en hebreu i àrab, i va fer de poeta, filòsof, gramàtic de l'hebreu, astrònom..., entre moltes altres coses. Cap a la dècada de 1140, quan la dinastia almohade es va fer


amb el poder de l'al-Andalus, desplaçant als almoràvits, Abraham ibn Ezra va haver de fugir de la península i es va passar la resta de la seva vida treballant com a intel·lectual arreu del Mediterrani.

La il·luminació pertany al famós **Salteri reial**, de Blanca de Castella i de Sant Lluís, que avui es troba a la Bibliothèque de l'Arsenal de París. Un salteri (*psalterium*) és un llibre que recull salms, que són cançons sagrades. Era l'únic tipus de llibre de missa que es permetia que tinguessin les persones no religioses de professió. Els monjos i sacerdots havien d'aprendre's de memòria els salms o cançons que incloïen.

	<p>1232 Lleida (Espanya) <i>Privilegi de la Fira de Sant Miquel</i> Llatí Pergamí</p> <p>Més info: https://arxiu.paeria.cat/fons-documentals/documents-singulars/documents/concessio-fira-sant-miquel https://firadelleida.com/fira/es/historia-es/</p>
---	---

L'actual Fira de Lleida va néixer fa gairebé 800 anys quan el rei Jaume I va concedir als cònsols i a la universitat de Lleida el privilegi de poder celebrar una fira. I es que una fira en aquella època era un autèntic esdeveniment: hi acudien marxants i traginers de tots els indrets (fins i tot Toulouse i Montpellier) i per atreure'ls, el privilegi reial els garantia seguretat personal, assegurava les mercaderies i la protecció contra els pertorbadors de la pau i els assaltadors de camins.

El privilegi estableix que la fira se celebrarà des del dia de Sant Miquel fins a 10 dies i que els mercaders que vinguin a la fira no puguin ser detinguts ni empresonats per deutes ni altres delictes, excepte homicidi, i els atorga guiatge i protecció reial.

	<p>1252-1283 Sevilla (Espanya) <i>Llibre dels jocs</i> <i>(scriptorium)</i></p> <p>Castellà Còdex, 42 x 30 cm, foli 1v (98 folis), pergamí</p> <p>Més info: https://eprints.ucm.es/id/eprint/39444/1/Libro_de_axedrez_datos_e_tablas_Ms._T-I-6.pdf</p>
---	---

Títol original

Juegos diversos de Axedrez, dados, y tablas con sus explicaciones, ordenados por mandado del Rey don Alfonso el sabio

Títol popularitzat

Libro de los juegos o ***Libro del ajedrez, dados y tablas***

Aquest foli pertany al **còdex sobre jocs de taula** que va encarregar cap a l'any 1252 el rei Alfons X de Castella i Lleó. Es tracta d'un llibre sobre escacs, alquerç, daus i taules (la família de jocs que inclou el backgammon).

Al primer foli del llibre apareix la imatge que veiem, que representa **el treball de l'escriptori reial**, que era com una mena d'editorial que pertanyia a la cort reial. Salvant totes les distàncies, avui en dia equivaldria a el que seria una editorial del govern de l'Estat espanyol o del govern de la Generalitat de Catalunya.

A l'*scriptorium* d'Alfons X hi havia molts homes intel·lectuals treballant que eren sobretot cristians i jueus d'origen castellà, gallec, italià... Per exemple: Yehudá ben Moshé, Isaac ben Sid, Pietro de Reggio, Egidio de Tebaldis, Jacobo de la Junta, Bernardo de Brihuega, Álvaro de Oviedo, Muhammad al-Riq tî (musulmà)... Al taller científic sobretot hi havia castellans i andalusins jueus. No hi havia dones.

A més de l'*scriptorium*, l'any 1254 Alfons X va muntar també l'*Estudio e Escuelas generales de latín e de arábigo* a Sevilla.

L'únic exemplar original que es coneix d'aquest llibre es troba a la biblioteca del monestir d'El Escorial.

	<p>1252-1283 Sevilla (Espanya) <i>Libre dels jocs</i> <i>(escacs)</i></p> <p>Castellà Còdex, 42 x 30 cm, 98 folis, pergami</p> <p>Més info: https://eprints.ucm.es/id/eprint/39444/1/Libro_de_axedrez_datos_e_tablas_Ms._T-I-6.pdf</p>
--	---

Aquest foli representa una **partida d'escacs** en què juguen dos nobles musulmans i que il·lustra un problema d'escacs. A l'Edat Mitjana, les partides d'escacs podien durar hores i hores. Mentre les jugadores i els jugadors es pensaven les jugades, hi havia músics que ambientaven la jornada.

Els escacs eren d'origen indi i, a la península ibèrica, **la cultura musulmana el va posar de moda** i posteriorment el van adoptar també els cristians. Era, tanmateix, un joc reservat per a nobles i religiosos.



1285-1290

carrer Montcada (Barcelona, Espanya)

Pintures murals de la conquesta de Mallorca

Pintura al fresc

Més info: <https://www.museunacional.cat/ca/colleccio/pintures-murals-de-la-conquesta-de-mallorca/mestre-de-la-conquesta-de-mallorca/071447-cjt>

L'any 1961 a una casa senyorial que hi havia al carrer Montcada de Barcelona es van descobrir unes pintures murals no religioses que havien estat pintades a la paret gairebé 700 anys abans. Són les famoses pintures murals de la invasió de Mallorca per part de l'exèrcit del rei Jaume I que expliquen, quasi com si fos un còmic i des del punt de vista cristià, l'atac català a Al-Mayūrqa, és a dir, l'atac a l'illa de Mallorca, que era musulmana des de feia més de 300 anys.



La conquesta de Mallorca o croada contra Al-Mayūrqa (1229-1232) va ser una croada comandada per Jaume I d'Aragó que va tenir com a conseqüència la destrucció del poder almohade a l'illa, l'esclavització de la població autòctona, la colonització de l'illa amb població catalana sota un règim feudal i la creació del Regne de les Illes Balears.

Els principals textos de l'època que narren la invasió i conquesta cristiana de Mallorca són:

- **Bàndol musulmà:** *Kitāb Tārīḥ Mayūrqa* (*Llibre de la història de Mallorca*, segle XIII): escrita per l'historiador i poeta hispano-musulmà Ibn Amira Al-Mahzumi. Fins fa poc aquesta crònica s'havia perdut però l'any 2001 el professor Muhammad Ben Ma'mar trobà una còpia digital del manuscrit a la biblioteca de Tinduf (Algèria).
- **Bàndol cristià:**
 - *Llibre dels fets* (també conegut com a *Crònica de Jaume I*, c. 1276): narra els fets des de la mirada dels vencedors i del rei Jaume I, que és qui la dictà.
 - *Crònica de Pere Marsili* (1313): traducció i adaptació al llatí del *Llibre dels fets*.



1300-1399 (Contingut del 1140-1399)

Burgos (Espanya)

Cantar del Mio Cid

Castellà

Còdex, 20 x 16 cm, 74 folis

Més info: https://www.wdl.org/es/item/7339/#time_periods=500-1499&institution=national-library-of-spain
<http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000036451>

Aquest document és un fragment de l'única còpia manuscrita del Poema del Cid, obra mestra de la literatura èpica medieval castellana i el poema èpic espanyol més antic que hagi sobreviscut complet. El poema narra les gestes de el noble castellà Rodrigo Díaz de Vivar, que va viure a la segona meitat de segle XI. El Cid (que vol dir senyor) batalla contra els musulmans en un esforç per restaurar el seu honor després d'haver estat injustament acusat de robar diners a rei. El poema, en la seva forma escrita, sembla basar-se en una sèrie de versions orals anteriors, que van haver de circular des de poc després de la mort del Cid.



1300 (5060 de l'any de la Creació del món)

Tudela (Navarra, Espanya)

Ketubà de Selomó i Soli

Hebreu

Pergamí

Més info: https://www.fluido.es/google/google_maps_print/cronologia-tudela-es.html
http://www.akiyerushalayim.com/ay/085/085_07.htm

Una **ketubà** (en hebreu, כְּתוּבָה; en plural, ketubot) és un tipus especial d'acord prenupcial jueu. Es considera part integrant d'un matrimoni jueu tradicional, i descriu els drets i les responsabilitats del nuvi envers la núvia.

Aquesta ketubà estableix l'acord entre Selomó, fill de Yom-Tob Alparga (o Alfarga) i Soli, filla de Hayim ben Kelaf, i és signat el dijous, a 2 dies del mes d'elul de l'any 5060 de la Creació del món (18 d'agost de 1300). El calendari hebreu comença amb la gènesi del món, que segons la tradició jueva succeí el dilluns 7 de setembre de 3760 abans de Crist.

En el document es plasma la fórmula habitual per la qual el nuvi li diu a la seva promesa:

[TRADUCCIÓ AL CATALÀ D'UN FRAGMENT]

“Sigues la meua dona segons la Llei de Moisès i Israel, i jo et serviré, honraré mantindré i sustentaré a la manera dels homes jueus que serveixen, honren, mantenen i sostenen les seves dones fidelment.”



c.1300

Ebstorf (Baixa Saxònia, Alemanya)

Mapamundi d'Ebstorf

Llatí

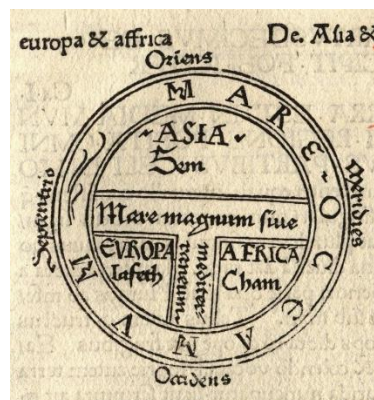
Autor: Gervasi de Ebstorf/Gervasi de Tilbury

Pergamí, 3,57 x 3,5 m (13 m²)

Més info: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6000547t/f38.item.r=.langEN>

Mapa realitzat cap a l'any 1300 al monestir benedictí d'Ebstorf. Va ser trobat al monestir l'any 1843 i es creu que va ser realitzat allí prop de 550 anys abans. Es tracta d'un mapa de grans dimensions, fet en pergamí a partir de la pell de 30 cabres.

La composició visual del mapa segueix l'invent de les *Etimologies*, una obra d'Isidor de Sevilla (556?-536) que proposava combinar una **O** amb una **T** a dins. Aquesta composició visual fa referència a l'expressió **Orbis Terrarum** i, en ella, la T és el mar Mediterrani. Aquí en veiem un esquema:



Tant per l'organització visual com pel contingut (inclou un Jesucrist al fons) i la seva jerarquització, el mapa d'Ebstorf és un mapa on té més pes el simbolisme religiós que la representació real.



1300-1318

Londres (Anglaterra)

Salteri de Peterborough

Llatí


Còdex, 29,9 x 19,5 cm, 141 folis

Més info: <https://uurl.kbr.be/1558104>

<https://belgica.kbr.be/BELGICA/doc/SYRACUSE/16428696/psalterium-psautier-de-peterborough-peterborough-psalter-ms-9961-62>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Psautier_de_Peterborough


Un salteri (*psalterium*) és un llibre que recull salms, que són cançons sagrades. Era l'únic tipus de llibre de missa que es permetia que tinguessin les persones no religioses de professió. Els monjos i sacerdots havien d'aprendre's de memòria els salms o cançons que incloïen.

	<p>1300-1399 Barcelona (Espanya) <i>Misa de Barcelona. Ars nova</i></p> <p>Llatí Pergamí</p> <p>Més info: https://www.wdl.org/es/item/14175/</p>
---	--

Aquest manuscrit és la partitura d'una missa, és a dir, una música composta per a la celebració de la missa, que és un dels rituals fonamentals de la religió cristiana. Està escrita a tres veus i conté peces per a les diferents parts de la missa: Kirie, Gloria, Credo, Sanctus i Anyell de Déu. La van crear diferents compositors anònims.

Entre 1336 i 1410 (durant els regnats de Pere IV d'Aragó, Joan I i Martí l'Humà), els reis de la casa reial de Catalunya-Aragó eren molt aficionats a la música i es van envoltar de compositors fins al punt que la cort reial es va convertir en un dels **centres musicals més importants d'Europa**.

La major part dels joglars provenien d'Alemanya, Flandes, França, Anglaterra, Itàlia i Castella, i els joglars i cantants estrangers van introduir **nous estils musicals** al país, entre ells, l'*ars nova*, que era la nova moda musical francesa i italiana. Molts dels cantants de la capella reial de Barcelona provenien de la capella del papat d'Avinyó, com si en fos una filial.

	<p>1305-1340 Zurich (Suïssa) <i>Codex Manesse</i></p> <p>Alemanya Còdex, 35 x 25,5 cm, 426 folis</p> <p>Més info: https://es.wikipedia.org/wiki/Heinrich_von_Meissen https://ca.wikipedia.org/wiki/C%C3%B2dex_Manesse https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848</p>
---	--

Títol original del llibre

Große Heidelberger Liederhandschrift


Títol traduït del llibre

Cançoner gran de Heidelberg

El *Còdex Manesse* és un **cançoner** que recull l'obra de 135 cantants especialitzats en cançons amoroses que al Sacre Imperi Romànic (l'Alemanya, Suïssa, Àustria medievals) es coneixien com a *Minnesänger*.

És la font més important per a la lírica amorosa en alemany medieval, és a dir per a les cançons d'amor anomenades Minnesang i que estaven de moda a l'època, igual que avui ho pot estar un reguetón.

Aquesta pàgina està dedicada al **cantant Heinrich de Meissen** (1250-1318), que era més conegut com a Frauenlob (Meister Vrowenlop). Entre les seves cançons més famoses està la sèrie *Frauenleich*, aquí en pots escoltar una: <https://youtu.be/O2ioP4ijvBA>.

	<p>1310 (contingut del 1127) Renània-Palatinat (Alemanya) <i>Speculum virginum: les tres condicions de la dona</i> Llatí Còdex, 34 x 24,5 cm, pergami Autor llibre original: Conrat de Hirsau (1070-1150) Més info: https://data.bnf.fr/fr/15584372/speculum_virginum/</p>
--	---

Aquesta imatge, datada cap a l'any 1310, prové d'una de les 22 edicions que queden del *Speculum virginum*.

Sembla ser que el llibre original el va escriure el monjo Conrat de Hirsau (1070-1150) per fer una mena de guia sobre com havien de viure les dones monges en un monestir. Durant el segle XII moltes dones es feien monges i entraven a viure a centres religiosos. En aquest context, Conrat de Hirsau va decidir fer un llibre del gènere *speculum* (que era molt habitual a l'època) en què apareix un professor home i religiós que li explica a una dona verge qüestions com la virginitat o la relació entre el cos i l'espiritualitat.

La il·lustració mostra "les tres condicions de la dona" a través d'una al·legoria agrícola:

- les **vídues**, a la part superior, que recullen seixanta vegades el valor de la llavor
- a la franja mitja, les **verges**, que recullen cent vegades allò sembrat
- i a la part inferior, les **casades** amb els seus marits, que recullen trenta vegades allò sembrat

Va ser un llibre molt influent i prova d'això és que encara en tenim 22 còpies!



1349-1352

Tournai (Bèlgica)

Tractatus quartus

Llatí

Autor: Gilles Li Muisit (1272-1352)

Il·luminació: Pierart dou Tielt (c. 1340-1360)

Còdex, 27,3 x 20,5 cm, 80 folis, pergamí

Més info: <http://balat.kikirpa.be/photo.php?path=X004173&objnr=20049662&lang=en-GB>

Per què creus que estan enterrant tants morts?

Gilles Li Muisit va ser un **historiador**, poeta i religiós francès que va entrar a fer de monjo a l'abadia benedictina de Sant Martí de Tournai. Autor molt conegut per les seves cròniques, va escriure el *Chronicon majus* i *Chronicon minus* en llatí que cobreixen la història mundial des de la creació fins a l'any 1349:


- el *Tractatus primus* tractava de la història de l'abadia
- el *Tractatus secundus* descrivia la vida quotidiana a l'abadia
- el *Tractatus tertius* era una crònica de Flandes en el període 1294-1348
- el *Tractatus quartus* contenia principalment notes analítiques de la història recent de Flandes fins al 1352

La seva obra sobre la història de Flandes es considera importantíssima per conèixer de primera ma el que va passar en els anys que va viure. En el *Tractatus quartus* apareixen dos fets molt importants i relacionats entre ells:

- **La pesta negra:** a la imatge d'aquesta font podem veure com els habitants de Tournai, la seva ciutat, enterren els morts per pesta negra.
- **L'assassinat de jueus:** la crisi econòmica i sanitària del segle XIV (peste negra), barrejada amb el racisme envers els jueus, va provocar *progroms* arreu d'Europa, és a dir la persecució i l'assassinat dels veïns jueus de les ciutats a qui acusaven de provocar la malaltia. A Barcelona l'any 1341 també es va fer! Van ser assassinats els barcelonins jueus a mans de barcelonins cristians!




Els veïns cristians de Tournai assassinen els seus veïns jueus.

	<p>1380-1399 ? (Alemanya)</p> <p><i>Panis opus</i> <i>(Tacuinum sanitatis)</i></p> <p>Llatí Còdex, 50,8 x 36,1 cm, foli 63v</p> <p>Més info: https://digital.onb.ac.at/rep/osd/?10D6D4F9</p>
---	---

El *Tacuinum Sanitatis* és un manual medieval sobre salut i benestar, basat en el *Taqwim a el-sihha* (الصحة ت قويم), Taules de Salut), un tractat mèdic àrab escrit per Ibn Butlan cap al 1050. Existeix en diverses versions en llatí, amb manuscrits profusament il·lustrats. Malgrat que descriu amb detall les propietats benèfiques i nocives dels aliments i les plantes, és més que un herbari, ja que inclou àmplies seccions sobre respiració, exercici, descans i salut mental.

A més de la seva importància per a l'estudi de la medicina medieval, el *Tacuinum Sanitatis* té interès també per a l'estudi de l'agricultura: per exemple, la primera imatge en què es pot identificar una pastanaga —una planta moderna— es troba en ell.

En aquesta pàgina del còdex, es parla del pa moreno.

	<p>1405 París (França)</p> <p><i>La ciutat de les dames</i></p> <p>Autora: Christine de Pisan (1364-1430) Francès Còdex, 79 pàgines, pergamí de pell de vaca (vitel·la)</p> <p>Més info: https://www.wdl.org/es/item/4391/</p>
---	--

Aquest document és una pàgina de *La ciutat de les dames*, una obra escrita l'any 1405 per la filòsofa, poeta i escriptora d'origen italià Christine de Pizane. Christine de Pizane és considerada per algunes autores com a precursora del feminisme occidental.

L'obra comença una tarda quan Christine, cansada d'estudiar, es va posar a llegir un llibre que li havien deixat, pensant en distreure's. Era un llibre del segle XIII que criticava les dones considerant-les com a responsables de fer miserable la vida dels homes. Christine deixa el llibre perquè la seva mare la crida a sopar; l'endemà, reflexionant sobre aquest i altres llibres misògins, pren consciència que, llegint-los, es pren més seriosament el que diuen aquests escriptors que el que li diu la seva experiència personal femenina.

La protagonista es lamenta d'això fins que, estant en el seu estudi (un espai d'aprenentatge, creació i pensament típic dels homes) apareixen tres dames —**la Raó, la Rectitud i la Justícia**— i li fan una compilació extensíssima de la vida de dones importants de la història: Blanca de Castella, Artemisa I de Caria, Helena de Troia, Isabel de Baviera, Maria de Berry, Efrosina d'Alexandria, Berenice de Capadòcia... i fins a un total de 150 dones.

El llibre tracta, en el fons, dues qüestions:

- Les **calúmnies** al sexe femení: és un dels textos inicials de l'anomenada querrela de les dones, un debat literari sorgit al voltant de la situació de les dones i la seva defensa davant del menysteniment i la situació de subordinació.
- La necessitat d'**educació** de les dones per ser lliures.

Christine de Pizane volia que la seva obra tingués molta difusió i la va oferir a personatges importants. Se'n conserven **26 manuscrits**. Pots consultar un complet aquí: <https://www.wdl.org/es/item/4391/>

	<p>1411 zona del Rin (Suïssa) <i>Biblia de Toggenburg</i></p> <p>Còdex, 36 x 26,6 cm, 80 folis, pergami</p> <p>Més info: https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/SG3FOBR75EKO4KWRCV56Z3IJKQ4GR5TZ?lang=en</p>
--	---

Còdex d'una *Biblia*, que és el text central de la religió cristiana. A la il·luminació apareixen dues persones malaltes. La imatge sempre s'ha utilitzat com a representació de la pesta bubònica però tal com apareixen les marques a la pell no ho sembla. Sabries dir quina altra malaltia pot ser?

En qualsevol cas, aquesta imatge il·lustra la sisena de les deu plagues d'Egipte, explicades a l'*Antic Testament*, que és la part més antiga de la *Biblia* i comuna a la *Torà*. Les deu plagues d'Egipte (מכות מצרים o Makot Mitzrayim en hebreu) són una sèrie de calamitats sobrenaturals amb les quals, segons l'*Antic Testament* i la *Torà*, Déu va castigar els egipcis per tal que el faraó deixés partir els hebreus d'Egipte.

La sisena plaga d'Egipte va ser una malaltia cutània que produïa úlceres i grans nafres. Déu els va dir a Moisès i Aaron que cadascun prengué dos grapats de sutge d'un forn, el qual Moisès va dispersar en el cel en presència del Faraó. El sutge va provocar úlceres al poble i bestiar Egipci.

ANNEX 4. DOSSIERS D'INVESTIGACIÓ

QUINA LLENGUA PARLARIES A L'EDAT MITJANA? I QUINA SEGONA LLENGUA ESTUDIARIES?

LLENGÜES I CULTURES A L'EDAT MITJANA EUROPEA

Has pensat quantes llengües es parlen a la teva classe si sumes les que saben tots els teus companys i companyes? Quines són? Quan i on van néixer aquestes llengües? I a l'Edat Mitjana, quines llengües parlava la gent a Catalunya i Espanya? Per què parlaven unes llengües i no unes altres? Com les aprenien? Anem a investigar-ho a partir de les fonts.



La recerca constarà de quatre parts: observar i seleccionar les fonts; classificar-les i descriure-les; analitzar-les fent induccions i deduccions; i, finalment, respondre la pregunta històrica de partida a través d'una conclusió. Per fer pas a pas aquesta investigació, ompliu les fitxes de treball següents.

PART 1: OBSERVACIÓ I SELECCIÓ DE FONTS

1. Enumereu les llengües que es parlen actualment a la península ibèrica. Indiqueu quines d'elles creieu que s'ensenyen a l'escola. Totes les que es parlen s'escriuen? Totes les que s'escriuen es parlen?

2. Busqueu a les imatges i als textos **els idiomes** que hi apareixen representats i/o escrits. Enumereu-los aquí. Paeu especial atenció a si en un mateix text hi ha barreja d'idiomes. Si és així, indiqueu-ho.

3. Enumereu les **funcions** dels textos que heu trobat (contracte, text religiós, cançó...) i indiqueu al costat de cadascuna els idiomes amb què la relacioneu.

[Si, mentre analitzeu els textos, veieu alguna paraula que us agrada o us crida l'atenció, podeu anotar-la aquí].

PART 2: DESCRIPCIÓ I CLASSIFICACIÓ

4. Proposeu una **classificació** per als idiomes. Després, descriuiu de quin **lloc** i **època** són originaris, si ho sabeu.

5. Proposeu una **classificació** per a les **funcions** dels textos tot anotant al costat els idiomes associats a les funcions. Podeu fer un esquema o un mapa conceptual o la tècnica que us vagi millor.

PART 3: ANÀLISI I INFERÈNCIES

Inferiu i llanceu hipòtesis a partir de les observacions, classificacions i descripcions. Us ajudem amb la fitxa següent, però sobretot parleu-ho entre vosaltres.

6. Llengües cultes i llengües vulgars, llengües orals i llengües escrites: creieu que totes les llengües que apareixen escrites es parlaven? Les coneixia tothom? Hi havia llengües escrites que no es parlaven? Hi havia llengües parlades que no s'escrivien? On s'aprenien? Per què hi ha textos que barregen idiomes? Justifica-ho, en la mesura del possible, amb les fonts.

7. Difusió: com creieu que es van desenvolupar i/o introduir a la península ibèrica cadascuna de les llengües que heu identificat? Va ser un desenvolupament o adopció traumàtica, imposada, gradual, natural...?

8. Llengües i funcions: creus que hi ha una relació entre les llengües que s'utilitzen a cada text i la seva funció? Això passa actualment? Tenim alguna llengua que sigui més acadèmica? I més universal? Com afecta a la resta de llengües que es parlen a Catalunya?

9. Traducció: la varietat d'idiomes podia implicar molta feina de traducció. Com creieu que funcionava la traducció d'uns idiomes a uns altres, quina passos se seguien? Per exemple, per traduir un text de l'àrab al llatí, com es feia? Hi havia especialistes?

PART 4: CONCLUSIONS I VALORACIONS

Resumiu la vostra investigació i les vostres inferències aquí. Si voleu, podeu seguir aquest guió. Si no esteu segures de les afirmacions que feu, indiqueu-ho.

A l'Edat Mitjana a Espanya es parlaven els idiomes... (apartats 4, 5 i 6) Aquestes llengües es van introduir a la península ibèrica perquè... (apartat 7)

A l'Edat Mitjana a Espanya s'escrivien els idiomes... (apartats 4, 5 i 6)

Els textos escrits servien per a diverses coses:... (apartat 5 i 8)

La traducció de textos es feia... (apartat 9)

A l'Edat Mitjana parlàriem... i com a segona llengua estudiàriem...

T'HAGUÉS AGRADAT SER DONA A L'EDAT MITJANA?

LES DONES A L'EDAT MITJANA EUROPEA

Bona esposa, mare, filla, *sporty*, clàssica, emprenedora, cuidadora, romàntica, passional, *multitask*... Quantes coses s'espera de les noies i les dones avui en dia? Qui decideix com han de ser? Com són realment? I a l'Edat Mitjana? Com eren? Com deien que havien de ser? Anem a investigar-ho a partir de les fonts.



La recerca constarà de quatre parts: observar i seleccionar les fonts; classificar-les i descriure-les; analitzar-les fent induccions i deduccions; i, finalment, respondre la pregunta històrica de partida a través d'una conclusió. Per fer pas a pas aquesta investigació, ompliu les fitxes de treball següents.

PART 1: OBSERVACIÓ I SELECCIÓ DE FONTS

1. Busqueu a les imatges i els textos totes les **dones** que vegeu o llegiu. Enumereu-les aquí (o a un full apart si cal). Si apareixen dibuixades o esmentades diverses dones juntes fent el mateix “paper”, anoteu al costat el nombre. Al costat de cada dona que hagueu identificat, descriuiu les seves **accions** (el que fa), la seva **indumentària** (com vesteix), la seva **religió** i si la **font** on apareix és profana o religiosa:

Tipus dona	Nº	Accions	Indumentària	Religió	Tipus font

PART 2: DESCRIPCIÓ I CLASSIFICACIÓ

3. Descriviu detalladament al costat de cada dona o grup de dones la seva **professió** i/o **funció** social. En la mesura del possible, baseu-vos en les fonts.

4. Proposeu una **classificació** per a totes les dones que heu trobat. Expliciteu quin és el criteri o criteris de la vostra classificació (feina, classe social, religió...). Podeu utilitzar un mapa conceptual o alguna representació esquemàtica.

5. Discursos sobre les dones: hi ha dues fonts (*Speculum virginum* i *La ciutat de les dames*) que tracten de dir com han de ser les dones. Compareu-los:

	<i>Speculum virginum</i>	<i>La ciutat de les dames</i>
Any		
Idioma		
Autor/a		
Objectiu del llibre		
Representació a la imatge		
Idees destacables		

PART 3: ANÀLISI I INFERÈNCIES

Inferiu i llanceu hipòtesis a partir de les observacions, classificacions i descripcions. Us ajudem amb la fitxa següent, però sobretot parleu-ho entre vosaltres.

6. Els **estereotips de gènere** patriarcal occidentals estableixen que les dones han de ser submises (no poderoses), passives (no actives) i emocionals (no intel·lectuals). D'acord amb el que heu observat i descrit, a l'Edat Mitjana aquest estereotip s'acomplia? Justifiqueu-ho amb dades i observacions.

7. Com creieu que afectava l'**estament o classe social** (pagesos/es, artesans/es, noble/s...) i la **religió o cultura** a la condició de dona? Per exemple, què era millor ser dona noble o dona pagesa? Us hagués agradat ser dona a l'Edat Mitjana?

PART 4: CONCLUSIONS I VALORACIONS

Resumiu la vostra investigació i les vostres inferències aquí. Si voleu, podeu seguir aquest guió. Si no esteu segures de les afirmacions que feu, indiqueu-ho.

A l'Edat Mitjana les dones podien ser... (apartat 3, 4, 6 i 7)

A l'Edat Mitjana les dones no podien ser...

A l'Edat Mitjana sobre les dones es deia... (apartat 5)

A l'Edat Mitjana ens hagués agradat ser...

DE QUÈ CERCARIES FEINA A L'EDAT MITJANA?

EL TREBALL I L'ORGANITZACIÓ SOCIAL AL'EDAT MITJANA EUROPEA

Avui en dia pots créixer en una família humil i, amb molta sort i molt esforç, estudiar a la universitat, aconseguir una feina molt qualificada o fins i tot muntar una empresa i arribar a fer-te ric/a. També pots tenir una feina fixa, que et facin fora, ser desnonat/da i acabar vivint al carrer. Són les contradiccions i injustícies extremes que provoca el sistema econòmic capitalista neoliberal. I a l'Edat Mitjana? Com funcionava el món del treball? Quines feines hi havia? Com les aconseguien les persones? Era fàcil néixer pobre/a i fer-se ric/a? Anem a investigar-ho a partir de les fonts.

The screenshot shows the 'trabajos.com' website interface. At the top, there's a navigation bar with the logo 'trabajos.com' and the tagline 'Creceamos juntos'. Below the logo, there are links for 'OFERTAS DE EMPLEO', 'TRABAJO PREMIUM', and 'EMPRESAS'. On the right side of the navigation bar, there are buttons for 'REGÍSTRATE GRATIS' and 'ENTRAR'. Below the navigation bar, there's a search bar with the text 'agronomo' and a 'Crear alerta' button. The main content area displays a list of job offers. The first offer is 'Campesino/a' with a date of 01/03/2021. The second offer is 'Conde de Barcelona, Gerona, Osona y Cerdaña y prínceps de Aragón' with a date of 01/03/2021. The third offer is 'Caballero' with a date of 25/02/2021. On the left side, there are filters for 'PROVINCIA', 'PROFESIÓN', 'NIVEL DE ESTUDIOS', and 'JORNADA LABORAL'.

La recerca constarà de quatre parts: observar i seleccionar les fonts; classificar-les i descriure-les; analitzar-les fent induccions i deduccions; i, finalment, respondre la pregunta històrica de partida a través d'una conclusió. Per fer pas a pas aquesta investigació, ompliu les fitxes de treball següents.

PART 1: OBSERVACIÓ I SELECCIÓ DE FONTS

1. Busqueu a les imatges i els textos totes aquelles **professions** que vegis o llegeixis. Enumereu-les aquí (o a un full apart si cal) i especifiqueu el nombre de persones que apareixen fent aquesta professió i les accions que estan fent.

2. Busqueu a les imatges i els textos totes aquelles **professions** que creieu que han contribuït a elaborar els objectes que apareixen il·lustrats a les imatges o esmentats als textos. Enumereu-les aquí (o a un full apart si cal).

3. Busqueu a les imatges i els textos totes aquelles **feines reproductives i/o de cura** que vegeu o llegiu a les fonts (cuinar, netejar, donar pit, cuidar malalts, enterrar morts...). Són les feines no productives, necessàries, tanmateix, per viure. Enumereu-les aquí o a un full apart, si cal.

PART 2: DESCRIPCIÓ I CLASSIFICACIÓ

4. Descriviu la **funció** de cada professió.

5. Proposeu una **classificació** per a totes les professions que heu trobat. Expliciteu quin és el criteri o criteris de la vostra classificació (gènere, dificultat, manualitat, lloc on es fa...).

6. Classifiqueu les professions segons el **gènere**. Basant-vos en les fonts, hi ha diferències entre les feines que fan els homes i les que fan les dones?

PART 3: ANÀLISI I INFERÈNCIES

Inferiu i llanceu hipòtesis a partir de les observacions, classificacions i descripcions. Us ajudem amb la fitxa següent, però sobretot parleu-ho entre vosaltres.

7. Trieu **sis professions** que siguin representatives del que heu observat i indiqueu al quadre següent si la fan homes, dones o tots dos, quines eines i materials precisen, a on es realitzen, si calen o no estudis (i de quin tipus) per a exercir-se i de qui creieu que són les eines i els espais on es realitzen les feines.

Professió	H/D	Eines i materials	Espais o tallers	Formació	Propietari dels mitjans de producció

8. Hi ha professions més **poderoses** que d'altres? Quines? Com les han aconseguit les persones que les fan? En quin criteri us baseu per afirmar-ho? Feu un esquema de **jerarquia** de professions segons el poder.

9. Hi ha professions més **importants** que d'altres? Quines? En quin criteri us baseu per afirmar-ho? Feu un esquema de **jerarquia** de professions segons la importància.

10. Sempre es diu que a l'Edat Mitjana hi havia tres ordres: els *bellatores* i *oratores* (que eren els privilegiats) i els *laboratores* (que eren els no privilegiats). Encaixa la vostra classificació amb aquesta estructura?

PART 4: CONCLUSIONS I VALORACIONS

Resumiu la vostra investigació i les vostres inferències. Si voleu, podeu seguir aquest guió. Si no esteu segures de les afirmacions que feu, indiqueu-ho.

A l'Edat Mitjana hi havia les professions següents... (apartat 5)

Entre homes i dones... (apartat 6)

Si ens centrem en unes professions concretes, podem dir que... (apartat 7)

La divisió i organització socioeconòmica medieval era complexa/senzilla perquè... (apartat 10)

Les persones més importants treballaven en... i les més poderoses en... (apartats 8 i 9)

A l'Edat Mitjana buscaríem feina de...

ANNEX 5. EXAMEN INVERS

EXAMEN INVERS. LI FEM UN EXÀMEN A PLAYMÒBIL I PLANETA DE AGOSTINI

LA COL·LECCIÓ LA AVENTURA DE LA HISTORIA

La col·lecció *La aventura de la historia* és una col·lecció de clicks de Playmòbil dissenyada per Playmòbil i Planeta de Agostini i comercialitzada l'any 2016. Observa atentament les imatges projectades a la pissarra sobre aquesta col·lecció i examina el seu plantejament seguint les pautes d'aquest qüestionari-guia.



Imatge publicitària de la col·lecció *La aventura de la historia*.



Listat exhaustiu dels personatges inclosos a la col·lecció *La aventura de la historia*.

PART 1: EXAMINA ELS SUBJECTES DE LA HISTÒRIA

DADES OBJECTIVES
1. Quants homes individuals apareixen? Tenen nom propi?
2. Quantes dones individuals apareixen? Tenen nom propi?
3. Quantes persones trans individuals apareixen? Tenen nom propi?
4. Quants elements de la natura apareixen? Tenen nom propi?
5. Quants col·lectius masculins apareixen? Tenen nom propi?
6. Quantes col·lectius femenins apareixen? Tenen nom propi?

7. Quantes col·lectius trans apareixen? Tenen nom propi?

8. Quantes col·lectius mixtos apareixen? Tenen nom propi?

INFERÈNCIES I REFLEXIONS

10. Trobes a faltar algun tipus de subjecte de la història?

11. Quin missatge sobre els protagonistes de la història està donant aquest col·leccionable? Qui fa la història segons el col·leccionable? Et sembla bé? Per què?

12. Ets sents identificada/at amb aquesta representació de la història? Per què?

PART 2: EXAMINA ELS ESPAIS I LES PERIODITZACIONS

DADES OBJECTIVES					
13. Observa la llista de personatges i insereix-los en alguna de les caselles que relacionen temps i espai. Si tens dubtes d'on van, pregunta a la professora!					
	Prehistòria	Edat antiga	Edat medieval	Edat moderna	Edat contemporània
Àfrica					
Àsia					
Europa					
Oceania					
Amèrica					
INFERÈNCIES I REFLEXIONS					
14. Està equilibrada en l'espai i el temps la representació de subjectes? Si hi ha desequilibris, per què creus que existeixen?					
15. Trobes a faltar espais i temps no representats? Quins?					

16. Quin missatge sobre els espais i els temps de la història està donant aquest col·leccionable? On i quan es fa la història segons el col·leccionable? Et sembla bé? Per què?

17. Ets sents identificada/at amb aquesta representació de la història? Per què?

PART 3: AVALUACIÓ FINAL DEL COL·LECCIONABLE

18. Creus que aquest col·leccionable és representatiu de la pluralitat i la complexitat de la història? Per què?

19. Creus que aquest col·leccionable mostra una visió justa i no discriminatòria de la història? Per què?

20. Recomanaries la compra d'aquest col·leccionable? Per què?

ANNEX 6. FULL DE REGISTRE DEL QUADERN DE LA DOCENT

Alumne/a	Sessió	Interaccions corporals	Lèxic i expressions lingüístiques	Preguntes i comentaris	Treball individual	Treball en grup i col·lectiu
Nom 1						
Nom 2						
Nom 3						
Nom n						

ANNEX 7. RÚBRIQUES

Rúbrica d'avaluació individual

AVALUACIÓ INDIVIDUAL					
Entregables	Comentaris generals	Indicadors d'assoliment			
		Grau bàsic	Grau analític	Grau creatiu	Grau meta
		Comprensió i retenció d'informació	Processament de la informació	Aplicació, creació i avaluació	Metacognició
Fitxa 1. Qui i què conec de la història					
Fitxa 2. Qui protagonitza la història?					
Fitxa 3. Com dividim la història?					
Fitxa 4. Dossier d'investigació					
Examen invers					

Objectius didàctics	Criteris d'avaluació L'alumnat és capaç de...	Indicadors d'assoliment			
		Grau bàsic Comprensió i retenció d'informació	Grau analític Processament de la informació	Grau creatiu Aplicació, creació i avaluació	Grau meta Metacognició
1. Identificar el temps, els espais i les perioditzacions de la història i conèixer les principals característiques de la periodització occidental posant-la en relació amb les d'altres cultures.	Distingir els períodes convencionals occidentals de la història i representar-los gràficament				
	Distingir els espais de la història i situar-los geogràficament				
	Vincular les coordenades de temps i espai				
	Conèixer i distingir períodes convencionals no occidentals de la història i representar-los gràficament				
	Coneixer els grans aconteixements que han marcat el pas d'un període a un altre				
	Distingir els criteris per establir perioditzacions				
2. Identificar i reflexionar críticament sobre els subjectes de la història.	Distingir tipus de subjectes històrics i caracteritzar-los: dones, homes, natura, individus, col·lectius. Fer-ho de forma conscient i rutinària				
	Distingir enfocis epistemològics i temàtics vinculats als subjectes històrics: androcentrisme, eurocentrisme, especisme. Fer-ho de forma conscient i rutinària				
3. Distingir i saber aplicar els passos del mètode històric, conèixer amb diferents tipologies de fonts històriques, i familiaritzar-se amb la professió d'historiador/a.	Distingir les fases bàsiques del mètode històric i conèixer les especificitats de cadascuna d'elles				
	Identificar i interpretar diverses fonts d'informació escrites, materials i iconogràfiques				
	Posar en pràctica en pensament hipotético-deductiu				
	Sintetitzar i comunicar les conclusions d'una recerca històrica				
	Explicar la professió d'historiador/a				
	Aplicar eines de pensament crític: problematització, escepticisme reflexiu, multiperspectiva, pensament				

4. Desenvolupar una actitud crítica i compromesa envers la història.	sistèmic, referenciació constructiva i anàlisi de marcs. Fer-ho de manera conscient i rutinària				
	Identificar discriminacions socials i posicionar-se èticament: observar invisibilitzacions i situacions de privilegi i emetre judicis de valor sobre elles				
5. Aprendre a treballar en equip i col·laborativament amb responsabilitat, respecte i implicació.	Corresponsabilitzar-se del treball en equip				
	Participar activament en el treball en equip				
	Coordinar-se i organitzar-se col·lectivament				
6. Utilitzar el llenguatge oral i escrit per pensar i construir nous coneixements col·lectiva i individualment.	Utilitzar el llenguatge oral i el diàleg per desenvolupar el pensament hipotético-deductiu				
	Seleccionar, endreçar i reconceptualitzar les idees per exposar-les oralment de forma coherent i cohesionada				
	Seleccionar, endreçar i reconceptualitzar les idees per exposar-les per escrit de forma coherent i cohesionada				

Rúbrica d'avaluació col·lectiva

AVALUACIÓ COL·LECTIVA					
Entregables	Comentaris generals	Indicadors d'assoliment			
		Grau bàsic	Grau analític	Grau creatiu	Grau meta
		Comprensió i retenció d'informació	Processament de la informació	Aplicació, creació i avaluació	Metacognició
Eix cronològic					
Quadern de classe					
Objectius didàctics	Criteris d'avaluació L'alumnat és capaç de...	Indicadors d'assoliment			
		Grau bàsic	Grau analític	Grau creatiu	Grau meta
		Comprensió i retenció d'informació	Processament de la informació	Aplicació, creació i avaluació	Metacognició
1. Construir col·lectivament el coneixement	Repartir-se les tasques de forma complementària				
	Consultar i aprendre del treball elaborat per la resta de companys i companyes i del resultat global conjunt				
	Reconèixer i apreciar el treball elaborat per la resta de companys i companyes i el resultat conjunt				
2. Organitzar-se i treballar en equip	Implicar-se en les feines col·lectives, assumir responsabilitats i complir-les				
	Repartir tasques i assignar rols				
3. Posar en valor la pluralitat i diversitat d'aportacions	Escoltar i valorar la diversitat de perspectives i veus aportades pels companys i les companyes				
	Reformular els propis coneixements i opinions a partir de les aportacions fetes pels companys i les companyes				
	Copsar i valorar la complexitat i riquesa dels coneixements gràcies a les aportacions plurals i polièdriques				

