

**V TROBADA DE SEMINARIS
DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA
D'ENSENYAMENT SECUNDARI**

DEL SEMINARI A L'ÀREA

BARCELONA 14, 15 i 16 SETEMBRE 1992

ÍNDIX

SALUTACIÓ de la Comissió Organitzadora.....	5
I. PONÈNCIES	
. BELTRAN, J.: "Del bloc al DOGC".....	11
. DOMÍNGUEZ, J.: "Área y disciplinas en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La propuesta del MEC"	21
. GUIMERÀ, C. i CARRETERO, M.: "El pensament del professor d'Història d'Ensenyament Secundari"	32
. TREPAT, C.: "Del Seminari a l'Àrea".....	42
II. COMUNICACIONS	
1. <u>Economia</u>	
. BOU, LL i SUÁREZ, F.: "Economia per a usuaris. Una experiència d'EATP i una proposta de crèdit comú".....	65
2. <u>Reflexions sobre el currículum</u>	
. HIDALGO, E. i CABA, A.: "Proposta de programació de l'àrea de Ciències Socials des d'una perspectiva coeducativa. Primer cicle de secundària obligatòria (12-14)".....	70
. NÚÑEZ, R.: "Dels continguts de Geografia i Història de Catalunya a BUP i FP al "Disseny Curricular" de l'Ensenyament Secundari Obligatori; entre les Bases de Manresa i la Lliga Llombar, cap a Maastricht".....	76
. POUS, M. R.: "La sincronia entre l'ensenyament primari i secundari".....	82
. SANTAMARIA, J. i GIL, A.: "Las fuentes del curriculum de CC.SS. y la formación del profesorado".....	84
3. <u>Experiències i reflexions sobre recursos i procediments</u>	
. BIOSCA, T.: "Els jocs de simulació i la Història".....	90
. FERRER, M. i VILACLARA, M. J.: "Les bases de dades: consulta i creació des de l'àrea de Ciències Socials".....	95
. SERRANO, E.: "L'empatia històrica com a instrument d'aprenentatge dins la secundària obligatòria: una proposta de treball"....	101

<u>4. Vè Centenari i desenvolupament</u>	
. COMÍN, M. i TRAYNER, M. P.: "Presentació d'una experiència didàctica: debat telemàtic, el deute extern d'Amèrica Llatina".....	109
. FLORENSA, N. i LAMARCA, J. A.: "1992: Vè Centenari del descobriment de què? 500 anys abans, els vikings ja hi havien arribat"	112
. RIERA, M.: "El món actual: desenvolupament i subdesenvolupament: proposta per a crèdit de l'àrea de Ciències Socials d'una experiència de Geoeconomia de 2n de BUP"	118
. CARAMÉS, L.; IZARD, M.; ROVIRA, J.; SELLÉS, C.; TRAYNER, M.P. ; VARGAS, LL.: "Amèrica, Amèrica: indis, blancs i negres".....	123
<u>5. Experiències i reflexions sobre valors i actituds</u>	
. ASSO, J.; BADOSA, R.; BARCELÓ, J. M.; BASTIT, M.; COLOMER, J.; GÓMEZ, LL.; IBÁÑEZ, J; MATEU, A.; SOBREQUÉS, C.; YAGÜE, M.: "Projecte: Delinqüència juvenil i societat. Unitat didàctica en el camp de les actituds. Una recerca interinstitucional a Girona"	126
. CASANOVA E.: "Valores, normas y actitudes"	141
. NÚÑEZ, R.: "Els valors a la Història i la Història com a pretext"	147
<u>6. La ciutat, recurs didàctic</u>	
. MARTÍNEZ, E.: "Barcelona: la ciutat actual, base del coneixement del passat"	154
<u>7. L'arqueologia com a recurs i com a centre d'interès</u>	
. ALVAREZ, R.; BARCELÓ, F.; MONTARDIT, N. i ZUBIRIA, E. (equip COSSETÀNIA): "Moble didàctic simulador d'un centre d'intervenció arqueològica"	165
. CARRERA, M.; GATELL, C.; HOMAR, J. i MOLINERO, F.: "L'aula-taller d'arqueologia: estudiar la prehistòria a través de les seves restes materials"	175
<u>8. Altres experiències</u>	
. BALLBÉ, J.: "L'any que vàrem néixer"	188
. DURAN, M.: "Investigació i Història a tercer de BUP"	196
. GALINDO, R.: "El friso de la historia como instrumento didáctico para el estudio del tiempo histórico"	199

SALUTACIÓ

Han passat vuit anys des d'aquell curs 84-85, en què vàrem iniciar la preparació de la I Trobada de Seminaris, un equip de coordinació integrat per Angel Blanco (ICE-UB), Immaculada González (ICE-UAB), M. Angels Miralpeix (ICE-UAB) i Gonzalo Zaragoza (Inspecció Tècnica de Batxillerat) Els objectius que ens vàrem proposar eren els següents:

- **Crear un punt de trobada que facilités la comunicació i difusió d'experiències que s'estaven realitzant en els centres.**

La intenció de convertir aquestes Jornades en una Trobada de Seminaris va ser acollida favorablement, en són una bona mostra les 150 comunicacions presentades en aquestes cinc trobades i la vostra continuada assistència.

Des del primer moment vam intentar facilitar la difusió d'experiències amb la publicació de les Actes, amb totes les experiències i reflexions presentades, i la difusió a través de publicacions a tots els mitjans de comunicació relacionats amb l'ensenyament. Vam poder publicar articles, experiències i entrevistes a "Cuadernos de Pedagogia", la secció "Enseñar Historia" de la revista "Historia 16", "Papers de Batxillerat", "Manuscrits", "El País" i "Diari de Barcelona".

- **Crear un espai per a un debat sobre la Reforma, amb la participació de l'Administració, d'experts i del professorat.**

Vàrem intentar que en cada Trobada hi hagués un tema central sobre el qual versés la nostra reflexió. El primer any va ser "La Trobada de Seminaris" en un intent de destacar la necessitat de treballar en equip i intercanviar experiències com una forma de millorar la nostra tasca docent. La Segona Trobada va desenvolupar-se sota el nom de "Teories i experiències didàctiques: Un debat necessari", la nostra pretensió era posar en connexió la teoria i la pràctica de l'ensenyament, prenent com a punts de referència l'experimentació de la Reforma, les teories sobre l'aprenentatge i la nova orientació de l'àrea de les "Ciències Socials"; en la Tercera Trobada "Present i

Futur de les Ciències Socials als Ensenyaments Secundaris ", amb la participació d'experts de diferents àrees de coneixements vam analitzar els problemes i possibilitats que la nova denominació plantejava; en la Quarta Trobada sota l'interrogant "Quins continguts?, Quins ensenyants?" vam voler centrar-nos en la nova visió dels continguts que la Reforma estava implantant i alhora cridar l'atenció a la necessitat d'ajudar i facilitar la formació permanent del professorat.

Aquest any el tema que proposem és : " Del seminari a l' Àrea " amb la intenció d'analitzar els problemes que suposa passar del Seminari al Departament i de les assignatures d' Història, Geografia i Art a l' àrea de les Ciències Socials.

Que aquests debats hagin estat rics i valuosos per a nosaltres hem d'agrair-ho a la participació de tots els professors i professores assistents i als ponents que ens han acompanyat al llarg d'aquests anys (Joan Garriga, Ricardo García-Carcel, Joan Roig, Romà Govern, Conçal Zaragoza, Carlos Martínez Shaw, Agustín Hernando, Josep Pons, Mario Carretero, Cristòfol Trepà, Mikel Asensio, Dolors Bellver, Pilar Benejam, Eduard Carbonell, Mireia Freixas, José Luís Sampedro, Julio Valdeón, Joan Badia, Jesús Domínguez, Pilar Maestro, Xosé Manuel Souto, Dolors Freixenet, Jordi Guiu, Rafel Grasa, Dolores Juliano, Rosa Ascón, Roser Batllori, Fabricio Caivano, Josep Fontana, Ferran Iniesta....).

- Oferir Seminaris de formació en temes relacionats amb Pedagogia, Psicologia i Didàctica.

Cada cop és més clar que el professorat necessita una bona formació en les disciplines bàsiques de la nostra àrea de coneixements (Història , Geografia, Art,...) i una bona formació en psicopedagogia de l' aprenentatge i didàctica.

Els Seminaris ens han ofert la possibilitat d'anar coneixent i/o aprofundint en els diferents aspectes de l'aprenentatge i la nostra àrea de coneixement a través de temes com el vídeo, la història local, el sexisme i l' andro-centrisme, altres valors en la Història, Geografia i aprenentatge, Història i aprenentatge, la psicologia instruccional i la recerca acció,... Seminaris que han estat conduïts per professors i professores tan coneguts ja per nosaltres com: Mario Carretero, Mikel Asensio,

Nacho Pozo, Joan Rué, Helena Martín, Pura Gil, Rosario Piñeiro i diferents col·lectius de renovació pedagògica.

Esperem que aquesta cinquena Trobada continuï gaudint de la vostra col·laboració i de les vostres aportacions i suggeriments i que puguem tornar-nos a trobar en el futur.

LA COMISSIÓ ORGANITZADORA:

IMMACULADA GONZÁLEZ, CARMÉ GUIMERÀ, M.PAU TRAYNER, PEPE FERNÁNDEZ, JUANJO COMPAYRE, JORDI BELTRAN, PEP ROVIRA

I. PONÈNCIES

DEL BLOC AL DOGC

Jordi Beltran del Rey

En primer lloc, vull agrair a la comissió organitzadora de les trobades la invitació a aquesta taula rodona. Crec que cal destacar la franquesa que suposa aquesta actitud, quan el costum sembla ser més aviat que els canvis despertin reticències i desconfiances. En segon lloc, vull apressar-me a avançar la marginalitat que respecte a la problemàtica general de les Ciències Socials a l'ESO sembla que hem acabat tenint els especialistes en Filosofia. Per això potser la meua intervenció us semblarà més marcadora de la nostra identitat que indicadora dels punts comuns.

De l'assignatura a l'àrea: les expectatives

Des de la perspectiva del professorat de Filosofia (aquell que imparteix al Batxillerat les assignatures d'Ètica i Moral 1er, 2on, 3er, Introducció a la Filosofia i Història de la Filosofia), una de les coses que sens dubte pot fer atractiva la Reforma és la possibilitat d'harmonitzar programes (perdó, d'elaborar conjuntament el segon i tercer nivell de concreció) amb els companys i companyes d'altres especialitats.

Aquesta expectativa està motivada, entre d'altres factors, per la vocació holista de la Filosofia, d'integració de sabers diversos en una visió del món críticament fonamentada que pugui ajudar a orientar l'acció humana. Això no vol dir que no hi hagi hagut en l'actual Batxillerat una vinculació entre les nostres assignatures i pràcticament tota la resta, fins i tot les que podrien semblar més allunyades¹. Però sembla que la Reforma oferirà ocasió perquè aquesta vinculació teòrica pugui produir-se en la pràctica, sempre i quan el Departament (amb majúscula) i els departaments (amb minúscula) siguem capaços de crear espais (i temps!) de concreció dels currículums a partir de les diverses disciplines.

No discutiré la pertinença epistemològica de la inclusió de la Geografia i la Història d'una banda, ni de la Filosofia, de l'altra, en Ciències Socials. Pel que fa a la relació entre Filosofia i Ciències Socials em limitaré a recordar Marx, Weber i Habermas o

Elster com a grans pensadors la reflexió dels quals uneix filosofia i ciències socials. Tampoc no opinaré sobre què pot significar el manteniment de la terminologia de la LGE a l'EGB dins la nova ordenació del sistema educatiu. De moment, potser l'únic que se m'acudiria seria suggerir a l'Enciclopèdia Catalana que modifiqués l'entrada "Ciències Socials" ("l'economia, la demografia, l'antropologia social i cultural, l'etnologia, la sociologia, la psicologia social, les ciències polítiques i la lingüística"). Finalment, tampoc no entraré a tractar el problema diguem-ne laboral que s'amaga sota la creació d'àrees, que és el que actualment coneixem com el de les assignatures afins.

Tot deixant de banda les problemàtiques laborals i terminològiques, i centrant la qüestió en els continguts, es pot observar que el Disseny Curricular de 1989 relacionava, crec que molt encertadament, el currículum d'"Ètica" amb el de Ciències Socials (punt "c"). Tot donant un pas més endavant, el Decret de "mínims" (1007/1991, BOE n. 152) del MEC incloïa dins l'"Área de Ciencias Sociales. Geografía y Historia" un bloc de contingut de Filosofia (el número 4) "La vida moral y la reflexión Ética", tot precisant que s'impartiria a quart curs². Val a dir que hi havia un acord entre el professorat de Filosofia sobre els seus continguts. Poc després, es consagrava la unió de les especialitats de Geografia i Història i de Filosofia a Catalunya en ordenar l'estudi de les Ciències Socials per a la memòria dels de Filosofia en el concurs de mèrits per a l'accés a la condició de catedràtic (Resolució 25 de novembre de 1991, DOGC 1525 1.8.A).b)).

De l'ésser a no-res

Ara bé, si atenem al Decret 96/1992, de 28 d'abril, d'ordenació dels ensenyaments de secundària obligatòria, a excepció de l'objectiu terminal 52, que és la traducció del "Criterio de evaluación" número 29 del decret de mínims, es pot certificar la desaparició de tot contingut relacionat amb la Filosofia dels que apareixien als esmentats Disseny Curricular del Departament de 1989 i al Decret de mínims del MEC. Tanquem els ulls davant la reconversió de professorat de Filosofia que tot això comportarà³. Com a especialista en Filosofia, doncs, hauria ara de deixar d'opinar sobre aquesta àrea per dedicar-me al meu reciclatge com a professor de "socials".

Tanmateix, permeteu-me d'intentar explorar algunes causes de la desaparició d'aquesta part de continguts. En primer lloc, la qüestió de la Religió. Després de dotze anys denunciant la manca de pertinença de l'alternativa "Ètica"/Religió als centres públics⁴ i de demanar una matèria d'Ètica per a tothom, resulta que ens fan cas, però sols a mitges: desapareix l'Ètica com alternativa a la Religió, però també desapareix de tots els currículums. I això sense que l'opció per la Religió deixi d'estar protegida amb una alternativa: Estudi (tres crèdits de trenta-cinc hores cadascun en cada cicle)⁵. Per cert, no crec que el constructivisme pugui donar una justificació d'aquesta nova alternativa.

Una altra via per a explicar aquesta eliminació de continguts és pensar que finalment ha prevalgut aquella opció que afirma que els continguts de l'Ètica són actituds, valors i normes, i que aquests són transversals a tot el procés educatiu. Segons aquesta posició, és precisament una de les innovacions de la Reforma la introducció explícita en els currículums de les diverses àrees d'actituds, valors i normes. Per tant, no cal l'existència d'un espai específic⁶ per a l'Ètica i la Moral. Aquesta posició conté, al meu entendre, una confusió i un error.

La confusió rau en oblidar que de valors i normes n'hi ha de morals i de no morals. El procés de socialització consisteix no sols en la transmissió de coneixements, creences i valors, sinó també en les actituds i normes, de les quals sols una part molt petita pot ser qualificada de moral, que faran d'un nen o d'una nena una persona arrelada en una cultura. Així, tant els membres de les institucions educatives (el professorat, el PAS, caps d'estudis, etc), com la resta d'agents de socialització, participaran en aquesta transmissió.

A més, cada saber té unes tradicions metodològiques que determinen unes normes i valors específics i això fa que no en va hagin estat anomenats "disciplines". El dit fins aquí dona raons a favor de la inclusió explícita als currículums de totes les àrees d'actituds, valors i normes que, repetim-ho, no són morals, com "Interès per la lectura", "Valoració de l'ordre, la neteja i l'ordre en relació amb el treball", i fins i tot "Respecte per l'entorn rural i urbà", o "Consciència de la importància de l'aportació del treball individual al del grup". És a dir, correspon a tots els membres de la institució educativa i no al professorat d'Ètica (ni, per descomptat, a la tutora o

el tutor) el que els alumnes es "portin bé".

Tot això no vol dir que no hi pugui haver principis genèrics de caire moral que cada comunitat educativa, a través del seu Projecte, decideixi que presideixin la vida del centre i que per tant siguin presents a cada matèria o a la tutoria. Sense comptar que continuarà existint el currículum ocult.

Però a més, hi ha moltes persones que pensen que cal que hi hagi a l'ESO un espai curricular per a continguts relacionats amb la vida moral i la reflexió Ètica. No sóc un tècnic en disseny curricular, però em sembla que la proposta tal com la formulava E. Guisan s'adiu perfectament amb els objectius generals d'etapa: crear "... un espacio para la reflexión filosófica práctica con miras a producir individuos libres y con capacidades de discernimiento moral, a la vez que con la sensibilidad moral educada para sentir con los demás y solidarizarse con los problemas ajenos, más allá de las convenciones, las leyes y las normas meramente jurídicas o prudenciales"⁷. Això justifica el que tant la Generalitat com el MEC haguessin inclòs continguts d'aquest tipus en els dissenys curriculars respectius.

Hi ha certs valors morals i certes normes, així com certes reflexions sobre la moralitat, que han d'estar presents en tot ensenyament obligatori amb un espai específic. Em refereixo a certs valors constitutius de la dignitat humana, com la llibertat i la igualtat, i certes normes, com les que suposa la Declaració Universal dels Drets Humans, que van més enllà d'una transmissió actitudinal, i que per la seva complexitat i grau de generalitat estan precisament necessitats d'un tractament conceptual. D'altra banda, crec que caldria argumentar molt bé per què l'ensenyament obligatori a Catalunya supprimeix dels seus continguts temàtiques presents en tota la història del pensament occidental com la felicitat o la tensió entre l'autonomia moral i la universalitat de la norma. Pel que fa a les actituds morals, una actitud sols pot qualificar-se com a "moral" si obeeix a principis morals⁸ i és lliurement adoptada i per tant no és exigible de l'alumnat per part de la institució educativa.

Però tot i ser discutible l'exigibilitat de valors i actituds morals, crec que no ho és la d'ajudar a l'avenç en el raonament moral, cosa per a la qual hi ha procediments específics, com són, entre d'altres, la discussió de dilemes morals⁹, que requereixen

una especial preparació del professorat. D'altres procediments seran comuns a d'altres àrees i especialment la de ciències socials. No menys importància poden tenir uns continguts que ofereixin models d'enfocament de problemes morals que formen part del nostre patrimoni actual i històric i les eines conceptuals per a una reflexió sobre l'acció intencional de les dones i els homes.

Com una altra causa d'aquesta desaparició podríem imaginar un seguit de raons relacionades amb les repercussions en la ment dels responsables educatius de la percepció autocrítica de la nostra disciplina que tenim per tradició, que pot interpretar-se com un qüestionament d'aquesta com a matèria d'ensenyament, i de vegades un cert masoquisme professional que ens fa expressar raonaments de dissolució de les nostres matèries. Què diríem si els de llengua, atès que en totes les matèries és un element bàsic, proposessin la seva dissolució en les diverses matèries?. Tampoc no caldria menysprear el mal record de la FEN i una difusa actitud suposadament neutralista entre el professorat, especialment als centres de batxillerat¹⁰.

Finalment, un altre argument seria el de l'edat. Els nois i les noies en les edats de l'ensenyament secundari obligatori no haurien assolit les capacitats que els permetessin la reflexió de segon ordre que suposa el tractament filosòfic de les temàtiques morals. Sense entrar a tractar a fons la qüestió, crec que cal tenir present el que pugui aportar el bagatge de la curta, però vigorosa tradició a Catalunya del que es coneix com "Filosofia per a nens"¹¹. A més, si el nostre ordenament legal considera responsables penals a les ciutadanes i ciutadans de 16 anys (majoria d'edat penal) no s'acaba d'entendre que el darrer curs de l'ESO no pugui contemplar l'alumnat com a major d'edat moral.

En resum, cap d'aquestes possibles raons em sembla satisfactòria. La diferència entre els projectes curriculars posats a discussió i la realitat final és tan gran en el cas que ens ocupa, que el professorat de Filosofia se sent legitimat per a rebutjar el currículum de Ciències Socials que figura al Decret del proppassat abril.

La metamorfosi del bloc 4

Permeteu-me, dit tot això, aturar-me encara a examinar, després de veure la seva desaparició com a tal¹², com s'ha interpretat a Catalunya el Bloc 4, cosa que pot ser il·lustrativa de la filosofia de la Reforma que té el nostre Departament.

El bloc 4 és una selecció de continguts del projecte "Cives"¹³. Conté dos grans temes de la reflexió Ètica, com és la universalitat dels valors morals i la llibertat. Recull algun tema del patrimoni de la història de l'Ètica. Se centra en la reflexió d'alguns problemes candents en la societat contemporània (violència social, consumisme, marginalitat i discriminació ...) i les seves respostes individuals i col·lectives (teories ètiques, drets humans, pacifisme, feminisme, ecologisme ...). Afegeix un tema nuclear en la Filosofia política contemporània d'arrel contractualista, "la legitimitat de l'autoritat i l'obediència a les lleis", i finalment una reflexió sobre el fet religiós. Quant als procediments, destaca l'anàlisi i solució de dilemes morals.

Bàsicament, la metamorfosi ha consistit a eliminar tot contingut filosòfic, transformar la resta en descripcions sociològiques o històriques, i convertir tota qüestió referent a l'acció individual en una qüestió d'acció col·lectiva o de l'individu com a membre de la col·lectivitat nacional. Dit d'una altra manera: la perspectiva individualista del bloc 4 es transforma en una perspectiva col·lectivista-organicista en el currículum del Departament.

Això fa que s'operi, en l'ensenyament obligatori de Catalunya, una reducció de la concepció de l'ésser humà a pura part d'un col·lectiu, atès que la seva identitat prové únicament del fet de pertànyer a una nació, i per tant no és estranya la formulació acrítica (per cert, contradictòria amb l'objectiu general d'etapa 2.12 "valorar críticament els valors bàsics de la nostra tradició") del contingut 3.1: "Acceptar els drets i deures com a ciutadà". La desaparició de l'autonomia de l'individu explica llavors per què cal sols "Defensar els drets, les llibertats i el patrimoni ... de la comunitat" (3.3).

Els temes pròpiament ètics ni tan sols se'ls menciona. L'esbandida arriba a suprimir

l'adjectiu "moral" al 2.6 com a qualificatiu als problemes de massificació i marginació (que era un dels temes que apuntava el bloc 4).

El tema "Autoridad y legitimación", referit a l'obediència i l'autoritat i per tant relacionat amb una qüestió tan important en la filosofia política contemporània com és l'obediència i desobediència civil, se situa en el currículum del Departament dins l'apartat 4 "L'organització dels homes i del territori" on es relacionarà, si ho tinc ben entès, amb els problemes de la sobirania territorial i nacional i amb el problema de l'estat i la nació més que no pas amb els problemes de la democràcia, la voluntat popular, l'objecció de consciència, la legitimitat de l'objecció fiscal, etc.

La perspectiva universalista es pretén que sigui adoptada mitjançant un passeig descriptiu per les "Creences, religions i valors morals a les societats del planeta" (5.4), i serveix per a liquidar la reflexió sobre algunes respostes contemporànies als grans problemes del nostre temps proposades al bloc 4.

Per acabar

Finalment i ara des del punt de vista tècnic, no podem deixar d'assenyalar el que creiem que és un error. Es tracta del contingut 5.3, què és l'actitud? valor?, norma? "Valoració dels dilemes morals del nostre temps". En primer lloc, resulta que hi ha una ambigüitat en l'ús del terme "valoració", atès que aquí sols es pot entendre amb el significat de la primera accepció del Diccionari de la GEC, que és "avaluar", mentre que a la resta de continguts del currículum d'ESO s'empra el mateix terme en la segona accepció, "atribuir valor". Entenem que un dilema no es pot jutjar com a valuós o no valuós. Hi ha dilemes que es plantegen amb una urgència major que d'altres, hi ha dilemes que afecten a més o menys persones, hi ha dilemes més simples o més complexos, etc. Els dilemes morals, en tot cas, s'examinen, es delimiten i es resolen en el sentit que es fa una opció lliure i raonada sobre uns valors o unes normes en favor d'un dels dos termes.

Per tot això sembla més adequat que els dilemes figurin com un fet ("Els dilemes morals del nostre temps"), o com un procediment. Recordem que, el bloc 4 ho proposava com el primer procediment, fonamentat en els estudis sobre avenç en

raonament moral a partir de l'enfrontament amb dilemes, que és una de les línies de treball en formació moral més conegudes¹⁴. Aquest error que acabem d'assenyalar no pot provenir més que de la manca de consulta a especialistes de Filosofia a l'hora de redactar els continguts.

En resum, les mancances i defectes observats en la interpretació que les nostres autoritats educatives han fet del bloc 4 del decret de mínims semblen respondre, en primer lloc, a una desconfiança en la pervivència de la constel·lació dels continguts lligats amb el sentiment nacional, que obliga a una estratègia que sembla propagandística per la seva redundància. No s'entendria sinó aquesta interpretació que hem anat comentant del bloc 4 quan els professionals consultats consideraven de forma majoritària suficientment representats els continguts relacionats amb la realitat nacional catalana¹⁵. En segon lloc, sembla clara la injustificada postergació, a partir d'un moment determinat, dels continguts i del professorat de Filosofia tant en la discussió prèvia i el disseny definitiu del currículum de Ciències Socials com en la seva implantació. Aquesta postergació buida de sentit la confluència dels especialistes en Geografia i Història, Humanística i Filosofia en una sola àrea.

Si a algú li interessa dissenyar conjuntament amb els de Filosofia activitats d'aprenentatge per tal d'assolir l'objectiu terminal 52 potser en trobarà algun a cada centre. Posem a disposició de la comunitat educativa de secundària obligatòria la nostra formació inicial i els fruits de dotze anys d'experimentació en les classes d'Ètica.

Si no, poc optimistes sobre una modificació del currículum publicat al DOCG, esperem potser tenir la sort de trobar-nos al Batxillerat. I conservar la franquesa que ha mostrat la comissió organitzadora d'aquestes jornades.

NOTES

¹Com es va palesar, per exemple, a les darreres Jornades sobre Història i Filosofia de la Ciència i de la Tècnica a l'Ensenyament Secundari, celebrades a Santa Coloma de Gramenet el proppassat maig. Els assistents es dividien gairebé a parts iguals entre Filosofia, Física i Química, Matemàtiques i a més d'uns quants representants

d'Humanística.

²Més endavant, al Real Decreto 1701/1991 (BOE 288, de 2-12-1991), sobre especialitats, s'indicava la disposició addicional cinquena que l'esmentat bloc hauria de ser impartit per especialistes en Filosofia.

³Però no podem deixar de remarcar que és un greu problema. Perquè us en feu una idea, segons la resolució que convocava el darrer concurs de trasllats a Secundària (DOGC 1570, de 18-3-1992), hi ha 87 centres a Catalunya als quals els "sobra" un (o dos) professors de Filosofia. En canvi, hi figuren 27 vacants, la qual cosa dóna un escreix de 63. També cal recordar que Catalunya era una de les comunitats amb més professorat dedicat a l'"Ètica".

⁴Vegeu, per exemple, les conclusions del Congreso "Filosofía y Juventud", 1985, a Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía, Madrid, 1985, núm. 3, pp. 169-170.

⁵Decret 96/1992, article 11: "Les activitats d'estudi alternatives als ensenyaments de Religió s'organitzaran en forma de crèdits que s'inclouran en el conjunt de l'oferta variable del centre".

⁶Alguns matisarien això tot proposant que fossin uns continguts atribuïts a la tutoria. Vegeu MONTANER, P.: "Qué hace una ética com tú en una reforma como ésta", Cuadernos de Pedagogía n. 170.

⁷El País, 13 de gener de 1987. En sentit semblant s'expressen Adela Cortina, a Ètica mínima, Madrid, Tecnos, 1986, pp. 23-25 i les conclusions de diverses trobades i jornades: l'esmentat en la nota 4; la conferència "Ética y Educación", 1986 (Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, n. 4 1986); la primera trobada de professors de Filosofia davant la Reforma (Actes de la I trobada, Barcelona, ICE-UB, 1987, pp. 131-134); les "Jornades de la Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato, 1990", Paideia, octubre-diciembre de 1991, pp. 105-109), etc.

⁸Quins i què siguin els principis morals és precisament un dels temes de l'Ètica.

⁹Una bona explicació teòrico-pràctica de l'enfocament de Kolberg segueix essent, malgrat la proliferació de divulgacions posterior, HERSH, R; REIMER, J. ; PAOLITTO: El crecimiento moral. De Piaget a Kolberg. Madrid, Narcea, 1984. Per a una exposició crítica, vegeu RUBIO CARRACEDO, J.: "La Psicología moral" a CAMPS, V. (ed.): Historia de la Ética. Barcelona, Crítica 1989 vol. III, pp. 481-532. Finalment, pot trobar-se un breu repertori de procediments a MARTINEZ, M. ; PUIG, J. M. (coordinadores): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, Graó-ICE UB, 1991.

¹⁰Com recordem BOLIVAR, A.: "De la Ética como alternativa a la Ética como materia común: el proyecto "Cives"". Paideia, Madrid, octubre-diciembre 1991, pp. 7-20. També BASTIDA, A.; BIOSCA, G.: "Algunes reflexions a l'entorn de l'educació en valors", Actes del II simposium sobre ensenyament de les Ciències Socials. Vic, Eumo, 1991, pp. 411 i 412.

¹¹Vegeu LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, FF.: Filosofia a l'escola. Vic, Institut de recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia-Eumo, 1991.

¹²Que suposa en la pràctica la desaparició del professorat de Filosofia de l'ensenyament secundari obligatori, a diferència del que contemplava el decret d'especialitats del MEC (Real decreto 1701/1991, de 19 de novembre, BOE 288, 2.12.91).

¹³Aquest projecte va constituir el tema del mes a Cuadernos de pedagogía 186, novembre 1990. Per a tenir la versió d'un dels autors, vegeu l'article citat de Bolívar a Paideia, octubre-desembre 1991.

¹⁴Vegeu nota 9.

¹⁵Vegeu Resultats del qüestionari per a la discussió. Departament d'Ensenyament, juliol 1991, p. 31.

ÁREA Y DISCIPLINAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA LA PROPUESTA DEL MEC

Jesús Domínguez

Nuestra experiencia y la de los países de nuestro entorno

Hasta la Ley de Educación de 1970, que implantó los planes de estudio todavía parcialmente en vigor, la *asignatura* anual y con clara referencia disciplinar fue la unidad tradicional de organización del currículo en las enseñanzas medias. A partir de esta ley, que en la EGB comenzó a implantar lo que hoy se denomina "enseñanza comprensiva", la asignatura comenzó a ser sustituida por el *área* como marco de organización del plan de estudios o currículo. Así en la Segunda Etapa -más tarde Ciclo Superior- apareció un *Area social o de Ciencias Sociales* que, aunque pretendió inicialmente abrir vías de integración para las materias del área, acabó de hecho yuxtaponiendo los contenidos de Historia, Geografía y Educación Cívico-social. El área también fue introducida, aunque más tímidamente, en el BUP -donde las asignaturas de *Historia de las Civilizaciones y del Arte, Geografía Humana y Económica y Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* forman parte de un *Area social y antropológica*, bien poco conocida por cierto entre los profesores-. En cuanto a la Formación Profesional de 1º Grado, aunque no se adoptó explícitamente el área en este tramo educativo, las asignaturas de *Formación Humanística* en 1º y 2º curso vienen a ser de hecho un único programa de historia cultural y social repartido entre los dos cursos. Por consiguiente, desde el punto de vista de nuestra tradición y experiencia pedagógica más inmediata, puede decirse que, si bien el área fue introducida formalmente con la Ley del 70 en la educación obligatoria y, en parte también, en la postobligatoria, ello no se tradujo en una mayor integración o globalización de la enseñanza de la historia, la geografía y las otras ciencias sociales. Como se ha indicado, en la práctica, la tradicional organización del currículo en asignaturas disciplinares se mantuvo con escasas alteraciones en los programas oficiales, ya fueran éstos orientativos u obligatorios.

Una rápida consulta a los currículos oficiales de nuestras materias en Francia, Italia, Inglaterra y Alemania¹ durante la secundaria obligatoria, nos permite afirmar que los programas son similares a los españoles (en una gran proporción formados por contenidos de historia y geografía). Sin embargo el panorama es muy distinto si se considera la articulación de esos contenidos en áreas o asignaturas y la denominación que éstas reciben. Así en Francia, en el *Collège* (12-16) existe una materia denominada *Geografía, Historia e Iniciación Económica*; por su parte en la *Scuola Media* italiana (12-15) las asignaturas de Italiano, Historia, Geografía y Educación Cívica están a cargo del mismo profesor; en Inglaterra, el nuevo *National Curriculum* que se está implantando en estos años, se organiza tanto en primaria como en secundaria (desde los 5 a los 16 años) en asignaturas (*subjects*) nítidamente disciplinares y, a diferencia de lo que ocurre en los restantes países, hace una radical separación entre la historia y la geografía, de las que incluso se hacen cargo profesores diferentes; por último, en Alemania, en las distintas escuelas que imparten la escolaridad obligatoria (generalmente entre los 12 y los 16 años) también el currículo opta por asignaturas disciplinares de geografía e historia. En definitiva, en estos cuatro países, seguramente los más representativos de nuestro entorno cultural, el currículo de nuestras materias en la secundaria básica u obligatoria se concreta en las asignaturas de historia y geografía, en algunos casos con el apéndice de la educación cívica o una introducción a otras ciencias sociales. Es preciso decir por último que, con la excepción de Inglaterra, en todos los currículos de primaria de los otros países, los contenidos sociales suelen estar integrados en áreas más o menos globalizadas, en algunos casos incluso, como ocurre en Italia, formando parte de un área del medio junto a contenidos de las ciencias de la naturaleza.

Concepto de área y de disciplina en los nuevos currículos de la educación obligatoria

La LOGSE, aprobada por el Parlamento en octubre de 1990, establece en su artículo 20 que *La educación secundaria obligatoria (...) se impartirá por áreas de conocimientos* e incluye, entre las obligatorias, la de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. La decisión de organizar el currículo en áreas ha sido explicada en la propuesta para debate del currículo conocida como DCB (*Diseño Curricular Base*).

Educación Secundaria Obligatoria)², publicada en 1989, concretamente en la introducción general a la etapa. Los principales argumentos que allí se apuntan son los siguientes: En primer lugar que a diferencia de la asignatura disciplinar, generalmente vinculada a la especialización científica, el marco del área facilita mejor la interrelación de contenidos teóricos y prácticos, favoreciendo así aprendizajes más integradores y útiles para la comprensión y la actuación en la realidad. En segundo lugar, que el área constituye también un instrumento más abierto y flexible que la asignatura para que cada colegio o instituto desarrolle sus enseñanzas con cierta autonomía, habida cuenta de que el currículo oficial deja libertad a los centros para secuenciar las enseñanzas, y concretarlas en unidades didácticas, a lo largo de los cuatro cursos de la etapa. Por último, también parecen deducirse de la lectura de esta parte del DCB unas razones de tipo psicopedagógico que aconsejarían adoptar el marco del área. Así, se nos recuerda, que el diseño y estructura del currículo se elaboran a partir de las llamadas fuentes (socioculturales, epistemológicas o disciplinares, psicológicas y pedagógicas), y que la importancia relativa de cada una varía según se trate del currículo de infantil, del de primaria o del de secundaria. En relación a este último, se nos dice, *la información disciplinar tiene bastante más peso y relevancia que en las etapas anteriores, aunque ello no exime de ponerla en relación con las informaciones provenientes de las otras fuentes* (p. 83). Ello explicaría que el currículo más globalizado corresponda a la educación infantil y el más disciplinar al Bachillerato.

Estos son los argumentos esgrimidos en los documentos oficiales. Sin embargo, a nadie se le escapa que, a la hora de elegir la denominación del área, se han debido tener también en cuenta consideraciones de otro tipo -la preocupación, por ejemplo, por no modificar radicalmente las señas de identidad que la materia ha tenido y tiene para profesores y alumnos-. Pese a todo, esas u otras consideraciones nunca se han hecho explícitas, algo bastante comprensible, por otra parte, cuando la denominación del área apenas si ha suscitado debate. Así, por ejemplo, en el informe publicado del debate sobre el currículo³ no se recogen críticas o sugerencias referidas a ello; por otra parte, entre los artículos y trabajos publicados en torno al diseño del área, la mayoría de las opiniones han prestado escasa atención a este asunto y, cuando se han referido a las relaciones entre área y disciplinas, han atendido más bien a discutir las posibilidades o dificultades que el currículo ofrecía

para integrar o separar los contenidos de las distintas disciplinas sociales⁴.

El lugar prioritario de la Historia y la Geografía en el área

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia recibe aportaciones de muy distintas disciplinas científicas. En primer lugar, y de forma destacada, de la Historia y la Geografía, pues se considera que éstas tienen una gran tradición pedagógica y una especial capacidad para abordar los hechos humanos y sociales desde una perspectiva integradora. Sin embargo, se nos dice, estas dos disciplinas no pueden cubrir satisfactoriamente todos los aprendizajes referidos al ámbito social que un ciudadano necesita hoy para desenvolverse en nuestro mundo, se requiere también la incorporación de algunos conocimientos básicos de la Historia del Arte, Economía, Política, Sociología, Antropología, Psicología, Ecología, etc. Por todo ello, si hubiera que resumir la solución adoptada finalmente en el *Real Decreto sobre enseñanzas mínimas*⁵, cabría decir que el área incluye unos conocimientos fundamentales de Historia y Geografía junto a una introducción a las otras Ciencias Sociales.

Un área cohesionada que respeta la personalidad de las disciplinas

Para comprender mejor las características del diseño del área no debemos perder de vista uno de los rasgos más interesantes del nuevo currículo, a saber, el margen de libertad de que va a gozar cada centro, y por tanto cada seminario o departamento didáctico, a la hora de elaborar la programación concreta del área. Los decretos sobre el currículo fijan qué contenidos hay que enseñar y qué aprendizajes han de alcanzar los alumnos al acabar la etapa, pero en modo alguno establecen cómo han de agruparse y organizarse tales contenidos en unidades didácticas, ni tampoco cuándo, ni por cuánto tiempo, deben éstos ser trabajados.; En este sentido conviene quizás subrayar las diferencias entre el nuevo currículo obligatorio y el plan de estudios aún en vigor, que al presentar las programaciones curso a curso y, sobre todo en BUP, asignatura por asignatura, reducía muy seriamente el margen de maniobra de los profesores.

Teniendo esto en cuenta, sin duda se entenderá mejor el siguiente párrafo de la

introducción del área, en el decreto de enseñanzas mínimas: *El tratamiento educativo apropiado para la inclusión de varias disciplinas en una sola área no es la mera yuxtaposición de las mismas, ni tampoco una globalización en la que se desdibuje la naturaleza específica de cada una de ellas; el planteamiento curricular adecuado está en una posición equilibrada entre ambos extremos, subrayando las relaciones y rasgos comunes de las disciplinas tanto como el carácter específico de las mismas. (...) En tal planteamiento, el currículo básico de esta área deja un ancho margen de libertad para que las programaciones curriculares se organicen con un mayor peso de consideraciones disciplinares o, por el contrario, con un enfoque integrador, per haciéndolo, en todo caso, equilibradamente.*

Una red de contenidos articulada en torno a 9 ejes

La red básica de los contenidos del área, formada por 9 grandes ejes o conjuntos de contenido, trata de conseguir el difícil equilibrio de respetar, por un lado, la personalidad de las disciplinas -muy en particular de la geografía y la historia- y de evitar, por el otro, que el área quede convertida en un cajón de sastre con contenidos yuxtapuestos de las distintas disciplinas sociales. Como puede observarse en el Gráfico 1, existen tres grandes núcleos o ejes de contenidos conceptuales, otros tres de procedimientos y otros tantos de actitudes.

Como quiere expresar el gráfico, los ejes temáticos o conceptuales delimitan tres grandes agrupaciones de contenidos netamente diferenciadas que se corresponden, a grandes rasgos, uno con la geografía, otro con la historia -y en parte también con la antropología- y otro con todas las disciplinas sociales agrupadas bajo el común denominador del mundo actual. El gráfico incorpora también el desglose de estos tres ejes conceptuales en los 9 epígrafes, correspondientes al desarrollo del decreto de enseñanzas mínimas en el ámbito territorial del MEC.

ACTITUDES

Rigor crítico y curiosidad científica Valoración y conservación del patrimonio Tolerancia y solidaridad

C
O
N
C
E
P
T
O
S

Sociedad y territorio	1. Medio ambiente y conocimiento geográfico 2. La población y el espacio urbano 3. La actividad humana y el espacio geográfico
Sociedades históricas y cambio en el tiempo	4. Sociedades históricas 5. Sociedad y cambio en el tiempo 6. Diversidad cultural
El mundo actual	7. Economía y trabajo en el mundo actual 8. Participación y conflicto político en el mundo actual 9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual

Tratamiento de la información Explicación multicausal Indagación e investigación

PROCEDIMIENTOS

Gráfico 1: Cuadro de contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Si a los ejes conceptuales les corresponde asegurar la presencia diferenciada de las disciplinas y la mayor relevancia de la historia y la geografía, a los de procedimientos y de actitudes les corresponde garantizar la unidad y cohesión del área. Estos seis ejes sintetizan contenidos comunes a todas las disciplinas del área aunque, como es natural, cada una los acomoda a su particular personalidad. Así, por ejemplo, en relación con el *tratamiento de la información* los contenidos de geografía pondrán el acento en el manejo de mapas y gráficos, los de la historia destacarán la lectura y evaluación crítica de las fuentes y los contenidos agrupados en *El mundo actual* prestarán una atención mayor a la utilización de los medios de comunicación social como principal fuente de información de la realidad. Por consiguiente podríamos decir sirviéndonos del símil del telar, que los ejes de procedimientos y actitudes forman la trama que puede permitir entrelazar y dar cohesión a la urdimbre de los contenidos más disciplinares del área.

La distribución de los Criterios de Evaluación también guarda relación con los ejes de contenido

Los criterios de evaluación son el elemento más novedoso, y en consecuencia el menos conocido, del nuevo currículo, por ello conviene que nos detengamos un momento en sus características. Como se sabe, los contenidos suelen ser muy útiles para expresar *lo que el profesor debe enseñar* a sus alumnos, pero son demasiado imprecisos a la hora de señalar *lo que los alumnos deben llegar a aprender* en relación con tales contenidos. Así, por ejemplo, un apartado de los contenidos conceptuales como *Las sociedades feudales europeas y el desarrollo urbano; el Románico y el Gótico* podría concretarse de muy distinta forma en dos centros, y en ambos casos con igual legitimidad: mientras en la programación de un centro se traduciría, por ejemplo, en unas pocas sesiones de clase, en la del otro podría llegar a ocupar todo un trimestre; en un caso a los alumnos se les exigiría principalmente memorizar unos cuantos datos e imágenes, mientras que los otros quizás tuvieran que asimilar algunos conceptos y aplicarlos al análisis de determinados hechos y obras de arte del pasado. Frente a esta imprecisión de los contenidos, los criterios de evaluación definen con más claridad lo que los alumnos deben intentar saber sobre un tema como las sociedades feudales, por ello no sólo son útiles para preparar los ejercicios de evaluación y calificar el

trabajo de los alumnos, sino también -y yo diría que sobre todo- para preparar las unidades didácticas, seleccionar los materiales y plantear las actividades y ejercicios de clase.

Ahora podemos continuar analizando la presencia de las disciplinas en el área. La estructura tripartita que ya conocemos del área, con contenidos geográficos, históricos y de las restantes ciencias sociales, se ha respetado también en los Criterios de Evaluación. Una rápida lectura de los mismos nos da la siguiente distribución:

Criterios 1-8: Eje *Sociedad y territorio*

Criterios 9-17: Eje *Sociedades históricas y cambio en el tiempo*

Criterios 18-24: Eje *El mundo actual*

Criterios 25-28: Específicos de procedimientos

Como se puede ver, por tanto, los criterios siguen respetando la personalidad de las distintas disciplinas y asegurando una destacada presencia a la historia y la geografía. Sin embargo, se puede decir, y de hecho ha habido críticas respetables en este sentido⁶, que los criterios otorgan un gran papel a los hechos y conceptos en detrimento de los procedimientos y actitudes. Seguramente hay parte de razón en esas objeciones, pero un análisis más profundo de los criterios puede hacernos ver importantes matices.

En primer lugar, es cierto que no hay criterios de evaluación específicos de actitudes, pero hay referencias a este tipo de contenidos, implícitas y también explícitas, en muchos criterios, concretamente en los números 1, 2, 8, 11, 12, 13 y 28. En cualquier caso, en mi opinión, el problema con las actitudes es que es fácil aceptar que deben ser enseñadas y que los alumnos han de procurar adquirirlas, pero ya no lo es tanto establecer, pongamos por caso, el grado de valoración y respeto hacia el medio o de solidaridad con los demás que se haya de exigir a todos los alumnos y alumnas al final de la etapa. En segundo lugar, y en relación con los procedimientos, habría que decir que la gran mayoría de los criterios considerados aparentemente conceptuales, es decir del número 1 al 24, incorpora procedimientos de *explicación causal*. La estructura de estos criterios es casi siempre la misma: combinan dos tipos de capacidades, una más bien "memorística" (localizar, situar

cronológicamente, identificar...) relativas a ciertos contenidos conceptuales y la otra más de aplicación de esos conceptos (analizar, explicar, evaluar...) a alguna situación o acontecimiento particular. Como se ve, por tanto, esos criterios tratan de garantizar el conocimiento de ciertos hechos y conceptos básicos (geográficos, históricos, económicos...), pero se asegura también que ese conocimiento no sea superficial sino comprensivo, es decir, capaz de ser utilizado en el análisis y explicación de hechos y situaciones concretas. El siguiente criterio, relacionado con contenidos de *El mundo actual* puede ilustrar lo que acabamos de decir:

Reconocer en la Constitución española los principios e instituciones democráticos fundamentales y aplicar ese conocimiento para enjuiciar y debatir hechos o actuaciones de la vida pública y actitudes o comportamientos cotidianos.

Me gustaría acabar estas apresuradas consideraciones sobre la presencia de las disciplinas en el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, deseando que el nuevo currículo, tal y como aparece en el decreto de enseñanzas mínimas, se muestre lo suficientemente flexible tanto para aquellos de nosotros que son partidarios de un enfoque preferentemente disciplinar, como para los que prefieren plantear sus enseñanzas de manera más globalizada. En cualquier caso, confío en que las reflexiones y debates que el currículo del área hayan podido provocar, y sigan provocando en el futuro, nos permitan conocer mejor y seguir descubriendo facetas nuevas en esta profesión nuestra que nos vemos obligados a reinventar cada día.

NOTAS

¹Véase ESCOLANO, A.; JIMENEZ A. y CEREZO, J.F.: "Las Ciencias Sociales en el currículum. Perspectiva comparativista europea: Los casos de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido", en *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico. Actas de las 1as Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*, (2 vol.) Junta de Castilla y León, Valladolid, 1991. Pese a la rigurosa documentación utilizada en esta comunicación, debido a la reforma educativa en marcha en Gran Bretaña, no se recogen los últimos cambios allí habidos, para más

información sobre los mismos, consúltense *History in the National Curriculum (England)* y *Geography in the National Curriculum*, los dos publicados por el Department of Education and Science, March 1991.

²Véase concretamente volumen 1, pp. 82 y 83.

³Véase *Debate del Diseño Curricular Base. Informe síntesis*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

⁴Entre las posturas a favor de una mayor presencia de las disciplinas, y concretamente de la historia, son de destacar sin duda los artículos del profesor Julio Valdeón. Véase su libro *En defensa de la Historia*, Valladolid, Ambito, 1988, que recoge artículos publicados en distintos medios de comunicación entre 1976 y 1988; entre ellos tienen especial interés "La enseñanza de la historia en peligro" (1984), "Reflexiones sobre la enseñanza media" (1985) y "Historia y ciencias sociales" (1985). Entre quienes han defendido un currículo más integrado de ciencias sociales, deben señalarse CUESTA, R. *et al.*: "Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Análisis de las propuestas" *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 1990, pgs 87-90. REVILLA, F. y MEDINA, J.: "La historia: instrumento básico para los ciudadanos" en *Historia 16*, 166, 1990, pp.120-22, y ASCLEPIOS/CRONOS: "Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las ciencias sociales en España (1970-91)" en GRUPO CRONOS (Coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*, Salamanca, Amarú Ed. 1991. (pp. 13-50).

Han existido también opiniones contra el falso dilema entre enfoques disciplinares e integrados, y que defienden la elección de uno u otro en función de los temas de trabajo, los objetivos que se persiguen, etc. Esta parece ser la posición adoptada por LOPEZ FACAL, R. y ARMAS CASTRO, X. en "¿Ciencias Sociales o Geografía e Historia?" *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 1989, pp. 38-41.. Cercano a este punto de vista y valorando positivamente las posibilidades que, según el autor, ofrece el nuevo currículo del MEC para las dos posiciones, cabe señalar el artículo de PAGES, J.: "Al término de una etapa" en *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 1991, pp. 70-74.

⁵La referencia completa del mismo es *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE del 26 de junio de 1991).

⁶ABALO, V.: "Las enseñanzas mínimas, un paso atrás" en *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 1991, pp. 74-75.

EL PENSAMENT DEL PROFESSOR¹ D'HISTÒRIA D'ENSENYAMENT SECUNDARI²

Carme Guimerà, Catedràtica de G^a i H^a de l'IB "Joan Salvat Papasseit" i
Coordinadora de Formació Inicial i Permanent de Ciències
Socials a l'ICE de la Universitat de Barcelona.

Mario Carretero, Catedràtic de Psicologia Cognitiva de la Universitat
Autònoma de Madrid.

Com són els professors d'Història de l'actual Batxillerat? Què pensen sobre la disciplina i sobre el seu ensenyament? Com fan les seves classes? Què en pensen, de la Reforma? ... Aquestes i un munt de preguntes més ens fèiem abans de començar la nostra recerca. Per tant, del triangle interactiu: els continguts que s'han d'ensenyar/aprendre, l'alumne que aprèn i el professor que facilita l'aprenentatge dels continguts, nosaltres vam triar el professor com a eix bàsic de la nostra investigació. En concret, el professor d'Història en l'actual Batxillerat i més en concret el professor d'Institut.

Ara bé, quan vam analitzar la bibliografia especialitzada en el tema del pensament del professor no vam trobar, gairebé, (ni dins ni fora de l'Estat Espanyol) investigacions realitzades des del punt de vista de la pròpia disciplina que s'ensenyava i/o aprèn: la Història.

Per tant, vam dissenyar una investigació³ que ens aportés elements per a conèixer el professor d'Història en actiu i intentés respondre a alguns dels interrogants plantejats.

En resum, vam analitzar, a més de les dades de caràcter general (edat, sexe i categoria professional), la formació disciplinar i psicopedagògica dels professors i la seva evolució al llarg de la seva experiència docent, tant pel que fa als continguts com a la metodologia.

D'altra banda, vam estudiar algunes de les seves creences i teories implícites com ara

la seva concepció historiogràfica i la seva visió de la Història en la Secundària en qüestions com el paper que atorgaven a la Història dins l'actual Batxillerat, la seva visió dels continguts dels programes vigents i la seva visió sobre el professor d'Història, entre d'altres.

Quant a les creences sobre els alumnes i el seu aprenentatge de la Història, vam investigar què pensen els professors sobre la possible modificació de la capacitat mental de les persones; del paper de la memòria en l'aprenentatge i en el rendiment dels alumnes; de la importància del raonament lògic, del pensament crític, de la contraposició de visions socials i històriques diferents; i de les dificultats dels alumnes per a comprendre el temps, el relativisme i la causalitat històriques.

També vam investigar com, quan i amb qui planificaven, quin era el tipus d'interacció que duïen a terme a la pràctica amb més freqüència i quin era el seu grau de coneixement i d'utilització dels recursos didàctics. A més vam treballar sobre les seves actituds envers l'ensenyament mitjà en temes com la seva funció o el paper del professor, i sobre quina era la seva visió, explícita i implícita, de la Reforma Educativa en marxa.

Per últim, vam establir unes pautes sobre com la formació disciplinar i psicopedagògica dels professors podia configurar la seva activitat docent i de quina manera tot el seu sistema de creences, sobre la Història, sobre el seu paper en la formació dels alumnes o sobre les persones i el seu aprenentatge podia conformar una visió particular del món, de l'ensenyament i, per tant, impregnar tota la seva activitat docent.

ALGUNS DELS RESULTATS OBTINGUTS

Per raons òbvies d'espai no podem tractar en aquesta ponència tots els aspectes que hem investigat⁴. No obstant això farem esment d'alguns dels temes assenyalats que ens sembla que poden ser d'interès en el marc d'aquesta *V Trobada de Seminaris de Geografia i Història*, com ara el paper de la Història en la Secundària, la visió dels continguts de l'actual Batxillerat, les creences sobre l'aprenentatge dels alumnes i la visió sobre el professor d'Història.

Encara que la nostra recerca no pretén ser absolutament representativa del que pensen i fan tots els professors d'Història en actiu ja que es tracta d'un treball qualitatiu, tant les diferents mostres triades com la validació de les respostes ens donen peu a poder fer algunes generalitzacions⁵.

Pensem que conèixer el que pensen els professors d'Història sobre alguns d'aquests punts pot ser interessant, com a element de reflexió sobre la tasca diària de cadascun dels professors, a més d'aportar una informació contrastada sobre el sector. De fet, pensem que conèixer aquests resultats pot ser útil com a eina de reflexió particular i com a punt de partença per a la discussió en el si del col·lectiu.

El paper de la Història en l'actual Batxillerat

La resposta a la pregunta sobre si la Història havia d'existir en els curricula, és contundent: tots els professors consideren imprescindible l'ensenyament de la Història en el Batxillerat. Les raons per les quals hi ha d'estar inclosa també són bastant unànimes: la Història serveix per a entendre el present, conèixer el passat i, en menys ocasions, per a transformar el futur. Es diu que els alumnes han de saber Història per tal de tenir una formació integral que els permeti "mourer's pel món" i, en síntesi, s'atorga a la Història un gran paper en la formació dels individus. "La Història és la mestra de la vida", ens va dir una professora.

Si tenim en compte que la gran majoria de professors tenen una visió marxista de la Història⁶ trobem uns professors molt coherents en el seu pensament.

La visió dels continguts de l'actual Batxillerat

Voldríem començar aquest apartat amb dues precisions. La primera és que els professors entenen per "continguts" tot el que fa referència a informació, i no donen aquesta accepció ni als procediments que fan servir per a dur a terme l'aprenentatge d'aquesta informació ni als valors que transmeten en les seves classes d'Història. La segona qüestió a destacar és que cap dels professors no imparteix tots els programes vigents perquè els consideren llargs i difícils, sobretot en els primers nivells, encara que tampoc no fa programacions alternatives. És interessant fixar-se que, malgrat que es queixen dels programes i tenint en compte la manca de control real per part de la Inspecció, tots es mouen dins dels marcs establerts per a cadascun dels nivells educatius. A la pràctica el que fan és "retallar" considerablement el programa de 1er i 3er de BUP.

Però quan intentem esbrinar si consideren que els continguts dels programes d'Història de l'actual batxillerat són adequats pel que fa a la quantitat i a la qualitat, en cadascun dels nivells, els resultats són abassegadors pel que fa referència a les dificultats de l'actual programa de 1er de BUP. Consideren molt difícils els continguts de l'actual programa, dificultat que, diuen, es va reduint a mesura que avancem en els nivells educatius ja que consideren que a COU no ho són tant. Les raons d'aquesta dificultat és que són massa amplis per a un sol curs i inapropiats per a la comprensió dels alumnes.

Però, cercant més en el pensament dels professors, hem trobat correlacions significatives⁷ de gran interès. Apareixen correlacions entre les diferents creences i entre la visió dels continguts i l'ús declarat dels recursos didàctics.

D'una banda, com menys adequats es consideren els continguts, més importància s'atorga a l'adquisició per part dels alumnes d'un pensament crític i propi, més dificultats es troben en la comprensió per part dels alumnes del temps, del relativisme i de la causalitat històriques i menys diferències s'observen entre nois i noies en l'aprenentatge de la Història.

D'una altra, les correlacions entre la visió dels continguts i l'ús declarat dels recursos

didàctics aporten elements d'interès. El curs en què apareixen més correlacions és el 1er de BUP, la qual cosa ens fa pensar que és en aquest curs on els professors troben més problemes. En primer lloc, els professors que creuen que els continguts són inadequats afirmen dedicar temps a les lectures complementàries, manifesten que són de gran utilitat per a l'aprenentatge i creuen que les lectures desperten un gran interès en els alumnes. En segon lloc, com menys adequats es consideren els continguts, més temps dediquen i més utilitat atorguen al treball a l'aula de documents, mapes, gràfics, diaris i revistes i menys utilitat es concedeix al llibre de text. Tots aquests resultats ens duen a afirmar que els professors s'enfronten als problemes d'aprenentatge dels seus alumnes modificant la seva actuació docent i d'alguna manera, posant l'èmfasi en què sigui l'alumne el protagonista del seu propi aprenentatge.

Finalment, i també referint-nos a la visió que els professors tenen dels continguts, és molt interessant la resposta a la pregunta sobre si els continguts d'Història de l'actual Batxillerat representen una visió masculina de la Història. Bastants consideren que sí i només apareixen correlacions significatives entre aquesta afirmació i la visió marxista de la Història. És a dir, l'afirmació que els continguts d'Història de l'actual Batxillerat representen una visió masculina de la Història no es correlaciona significativament amb cap altra part del qüestionari (edat o sexe dels professors, per exemple). Només apareix aquesta correlació amb els professors que tenen una visió marxista de la Història. La qual cosa ens confirma que els professors tenen un sistema de creences coherent i molt arrelat.

Les creences sobre l'aprenentatge dels alumnes

De totes les possibles creences dels professors sobre els alumnes i el seu aprenentatge hem investigat les següents: el sexe i l'aprenentatge, la seva capacitat mental, la importància del raonament lògic, la memòria en relació amb l'aprenentatge i el rendiment, la importància del pensament crític, la contraposició de visions socials i històriques diferents i les dificultats per a comprendre el temps, el relativisme i la causalitat històriques.

Els professors opinen que les diferències de sexe dels alumnes tenen molt poca

importància en l'aprenentatge de la Història en tots els nivells educatius i apareixen, fins i tot, correlacions significatives entre el sexe i els tres nivells analitzats.

Sobre la capacitat mental dels alumnes, hi ha una tendència a considerar que les persones no tenen una capacitat intel·lectual heretada i fixa, creuen que la capacitat i la disposició dels alumnes es pot modificar per part del professor, encara que atorguen molta importància a l'ambient familiar i a les primeres etapes de l'escolarització.

Pensen que no existeix una capacitat total per part dels alumnes per a entendre els actuals programes d'Història, encara que manifesten que aquesta capacitat és més alta a mesura que pugem de nivell educatiu.

És molt alta la proporció de professors que diuen que és molt important el raonament lògic en l'aprenentatge de la Història. Tanmateix es dona una gran importància a l'adquisició d'un pensament crític i propi estretament lligat a la importància de la presentació als alumnes de contraposicions de visions socials i històriques.

S'atribueix gran importància a la memòria tant pel que fa a l'aprenentatge de la Història com pel que fa al rendiment dels alumnes.

A més, manifesten que els alumnes tenen grans dificultats per a entendre el temps, el relativisme i la causalitat històriques, sobretot en els primers nivells.

Per tant, insistim en què hem trobat que els professors d'Història estan atents a les dificultats d'aprenentatge dels seus alumnes.

La visió sobre el professor d'Història

En primer lloc, resumirem els aspectes relatius a la visió que tenen ells mateixos del professor de Secundària per a passar, després, a donar algunes pinzellades de com veuen el professor d'Història en concret.

Els professors treballen a Secundària perquè els agrada, atorguen a l'actual BUP un gran paper en la formació dels individus, a més de servir com a preparació d'estudis posteriors. Un nombre important no abandonaria la seva feina, si pogués. Ara bé, hi ha un important grau d'insatisfacció entre els professors pel que fa a cansament, frustració, manca d'estímul professionals, baixa consideració social, etc...

Pel que fa als trets que defineixen un professor de Secundària podríem distribuir-los en dos grans grups: els que fan una descripció dels professors tal com ells els veuen i els que expliciten el que hauria d'ésser un professor. Entre els primers caldria destacar els que parlen de frustració i, a més, aporten característiques definitòries en aquesta línia i, en l'altre grup, n'hi ha que fan una descripció de com haurien d'ésser no només com a professors sinó com a persones. Voldríem assenyalar l'abisme existent entre el que diuen que és i el que ha de ser un professor, amb totes les conseqüències que comporta.

D'altra banda, als professors els agrada la Història. De fet, molts van triar la carrera perquè els agradava la disciplina. És més, alguns ens confirmen que la imatge que tenen d'ells mateixos com a professors d'Història ha estat influïda per alguns professors concrets que van tenir a la Facultat. Ara bé, consideren que l'aprenentatge dels seus alumnes depèn, en gran manera, tant de l'estil personal del professor com de la seva preparació disciplinar i de l'organització didàctica de les seves classes. És interessant assenyalar que quan es comparen amb els professors de les altres matèries afirmen que existeixen diferències pel que fa a l'estil personal i a l'organització didàctica i no tant pel que fa a la preparació disciplinar.

En resum, són uns professors als quals els agrada la Història, reconeixen la influència d'algun professor a la Facultat, donen gran importància al paper del professorat d'altres matèries en l'aprenentatge dels seus alumnes i es consideren diferents del professorat de les altres matèries. Però, d'altra banda, se senten cansats i reclamen tant de l'administració educativa com de la societat en general un estatus social que reconegui la tasca que fan.

I SÓN...

Encara que sense espai per a matisacions, el perfil general dels professors d'Història de Secundària sobre els quals hem investigat podria ser el que apuntem a continuació.

Llicenciats en Història, al voltant dels 40 anys, amb una formació psicopedagògica escassa, han anat evolucionant al llarg dels anys en la visió de la disciplina, en les seves creences i en la interacció amb els alumnes, atorguen diverses funcions al Batxillerat i tenen recels cap a la Reforma Educativa.

D'altra banda, tenen una formació i interpretació marxista de la Història, concedeixen a l'ensenyament de la Història un gran paper en la formació dels ciutadans, tenen unes creences sobre l'alumne i l'aprenentatge de la Història molt sòlides, planifiquen durant el mes de setembre, en solitari, no fan tot el programa vigent encara que es mantenen dins els marcs establerts i només modifiquen puntualment la seva planificació, duen a terme un tipus d'interacció basada en l'explicació i treballs pràctics fent servir, preferentment, recursos didàctics clàssics.

En definitiva, són uns professionals coherents en el seu propi pensament que reflexionen sobre el que fan. La seva formació historiogràfica conforma unes creences determinades que impregnen la seva activitat docent.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTÀRIA

CARRETERO, M i GUIMERÀ, C. (1991) "Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria", *Actas del III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*, Universidad de Sevilla (en premsa).

GUIMERÀ, C. (1992) "Algunes consideracions sobre el professor d'Història", *CRÒNICA D'ENSENYAMENT*, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (en premsa).

GUIMERÀ, C. (1992) "El pensamiento del profesor de Historia", *A Historia entre a reformación e o menosprecio, reflexións epistémicas e pedagógicas nun contexto de reforma educativa*, Facultad de Historia de la Universidad de Santiago (en premsa).

GUIMERÀ, C. (1992) "¿Están preparados los actuales profesores de Historia para las nuevas enseñanzas?", *EDUCACIÓN ABIERTA (III Encuentro sobre aspectos didácticos en las enseñanzas medias)*, ICE Universidad de Zaragoza (en premsa).

GUIMERÀ, C. i CARRETERO, M. (1992) "El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria", *Studia Paedagogica*, ICE Universidad de Salamanca.

GUIMERÀ, C. i CARRETERO, M. (1992) "El profesor y las visiones de la Historia", *HISTORIA-16*, nº 194, juny, pp.119-122.

GUIMERÀ, C. i CARRETERO, M. (1992) "El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria: la formación psicopedagógica, la planificación y la interacción", *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Universidad de Santiago (en premsa).

NOTES

¹Encara que alguns/es investigadors/es fan servir contínuament els dos gèneres (masculí i femení) per a referir-se a alumnes i professors/es i per tal de facilitar la lectura d'aquesta ponència, utilitzem el masculí en el sentit en el qual es fa servir habitualment, és a dir, per a referir-nos als dos gèneres.

²Una part del finançament d'aquest treball va ser possible gràcies a la "Fundación del Banco Exterior de España", la qual, durant l'any 1988, va concedir una beca a C. Guimerà i I. González per tal de dur a terme la recerca "Los problemas de didáctica de las Ciencias Sociales ante la Reforma Educativa". A més, la recollida i anàlisi de dades ha estat possible gràcies a la llicència per estudis concedida a C. Guimerà pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durant els cursos 1989-

90 i 1990-91.

³Ens referim a la tesi doctoral intitulada "Pràctica docent i pensament del professor d'Història de Secundària" dirigida pel Dr. Mario Carretero, catedràtic de Psicologia Cognitiva de la Facultat de Psicologia de la Universitat Autònoma de Madrid, que ha tingut com a ponent el Dr. Joaquim Prats, professor d'Història Moderna de la Universitat de Barcelona (Estudi General de Lleida) i defensada per C. Guimerà el gener de 1992.

⁴Per això, al final fem una relació dels articles que hem anat escrivint sobre la nostra investigació. La seva lectura aportarà informacions que no apareixen en aquesta ponència i, d'altra banda, permetrà aprofundir en alguns aspectes que, aquí, només tractarem breument.

⁵La recerca s'ha dut a terme durant els cursos 1989-90 i 1990-91. Hem analitzat les respostes (qüestionaris i entrevistes) de 114 professors d'Història d'Instituts de Batxillerat (64 dones i 61 homes) de 40 centres diferents en 4 Comunitats Autònomes (Andalusia, Catalunya, Galícia i Madrid). 10 professors eren catedràtics, 89 agregats amb plaça fixa i 19 en situació provisional.

⁶Vid. bibliografia complementària.

⁷A més d'analitzar les respostes obertes amb la tècnica de Bliss (1983), hem utilitzat el paquet estadístic SPSS. El treball ha estat, fonamentalment, l'elaboració de freqüències, percentatges, correlacions de Pearson i Yates i X^2 .

DEL SEMINARI A L'ÀREA

Cristòfol-A. Trepat i Carbonell

Introducció

En vistes a centrar aquesta comunicació sobre el que pot suposar el pas dels actuals **seminaris de Geografia i Història** dels Instituts de Batxillerat (**IB**) als futurs **departaments d'Humanitats** dels Instituts d'Educació Secundària (**IES**) prego que em sigui permesa una petita crítica a l'encapçalament. El títol "Del Seminari a l'Àrea" pot introduir en el debat una lleugera ambigüïtat ja que els actuals seminaris a extingir són unitats de gestió i programació de dues disciplines concretes --la Geografia i la Història-- els quals apleguen tots els seus professors i professores. D'aquestes unitats dels I.B. segons la disciplina o disciplines que s'hi imparteixen, actualment n'hi ha, sinó em descompto, quinze. L'alternativa a l'actual seminari --entès com a unitat de programació i gestió de la didàctica d'una disciplina o disciplines molt afins-- no serà pas l'àrea, sinó el departament. Per tant em proposo parlar, en primer lloc, sobre el que, d'acord amb el que se sap fins ara (juliol del 1992), seran les futures unitats de gestió: **els departaments**.

Tanmateix, però, el títol no és del tot desencertat. Resulta ben cert que, pel que fa a la futura etapa 12-16 dels futurs IES, la Geografia i la Història desapareixeran --així com també l'Ètica-- i les professores i professors d'aquestes disciplines passaran a impartir l'àrea de Ciències Socials. ¿Les Ciències Socials són, doncs, un simple canvi de títol? ¿Inclouen també l'Ètica? Aquesta resposta --en el moment actual dels esdeveniments-- només es pot contestar a partir de l'anàlisi del currículum de l'esmentada àrea a Catalunya (Decret 96/1992, de 28 d'abril, annex, DOG de 13 de Maig, pàgs. 2767-2770). Em proposo, doncs, en segon lloc, parlar de la nova àrea i oferir la meua opinió sobre aquestes qüestions, tot centrant-me exclusivament en els aspectes curriculars i sense entrar a discutir sobre els problemes laborals o de reorganització i reconversió del professorat que la Reforma pugui comportar. Cal tenir present també que a l'etapa del Batxillerat (16-18) les disciplines de l'àrea de

Ciències Socials s'aïllen (Història, Geografia, Història de l'Art, Sociologia i Economia) tot i que la unitat de gestió i programació continuarà sent el **departament d'humanitats**.

Finalment faré algunes consideracions sobre algunes de les diferències essencials i de les noves tasques que es pressuposen als membres d'aquests departaments en la futura Reforma Educativa.

Voldria precisar, abans d'iniciar la meva exposició, que parlo a títol exclusivament personal. I no caldria ni dir que les meves opinions en aquest cas són tan provisionals com insuficients.

Del Seminari al Departament

Fins ara els IB, didàcticament parlant, estaven organitzats en Seminaris disciplinars. Alguns són unidisciplinars --Matemàtiques, Dibuix...-- i d'altres pluridisciplinars --Ciències Naturals, Física i Química, Geografia i Història...--. Alguns fins i tot han arribat, a la pràctica, a ser unipersonals (Grec, Música...). La teòrica funció dels seminaris ha estat fins ara la de repartir-se entre els professors i professores els diversos grups-classe de la disciplina o disciplines segons la presència que el Pla d'Estudis prescrivia als cursos de BUP i COU. Corresponien també al seminari la programació --entesa com a adaptació del programa oficial a l'entorn concret--, la decisió sobre els recursos a emprar, l'elaboració de l'avaluació, la tria bibliogràfica adient, etc. La referència de les teòriques tasques dels seminaris, però, sempre es limitava a la pròpia disciplina o disciplines objecte de la seva titularitat. Les fronteres sempre han estat clares. A cap professor o professora del Seminari de Geografia i Història li pertocava opinar o decidir sobre qüestions relacionades, posem per cas, amb el Seminari de Filosofia.

A partir de la informació contrastada que he pogut obtenir sembla poder-se afirmar que, en el termini d'un parell o tres d'anys, les estructures d'organització didàctica dels futurs IES es reduiran d'entrada a **quatre departaments: el científicotècnic, el d'expressió, el d'humanitats i el lingüístic**. De dur-se a terme el projecte que ara es remena, en el primer departament s'hi aplegarien les àrees de

Matemàtiques, Ciències Experimentals i Tecnologia; en el segon les àrees de Música, Educació Visual i Plàstica, i Educació Física; en el tercer --pel que fa a l'etapa de 12-16-- l'àrea de Ciències Socials i pel que fa al Batxillerat s'hi inclouria la Filosofia, la Història, la Sociologia, l'Economia, la Geografia i la Història de l'Art; i, finalment, en el quart departament s'hi reunirien totes les llengües: català, castellà, francès, anglès, llatí, grec, etc.

També està previst, segons sembla, que aquests quatre departaments --comuns i mínims per a tots els IES-- es podrien desdoblar en seccions segons el nombre d'alumnes i la grandària o els problemes concrets de cada Centre. Tanmateix, però, en els projectes que en aquests moments estan sobre la taula hi glateix la idea operativa segons la qual, en cas de procedir-se a l'establiment de seccions aquestes no es correspondrien mai per disciplines.

Poca cosa més em sembla que es pot afegir en aquests moments sobre aquesta qüestió. Per tal d'aprofundir en un possible debat sobre aquest tema ens caldria esperar a llegir les ordres, circulars i disposicions que s'aniran concretant en els mesos a venir. Especular sobre el què i el com no crec que ara sigui de gaire profit. I debatre qui tindrà la responsabilitat de dirigir i coordinar els departaments i les seves seccions tampoc no crec que entri tampoc ara en la discussió. D'altra banda tampoc no se'n pot dir res del cert perquè res no se'n sap.

De tot plegat, però, podem arribar a una primera conclusió. Sembla clar que els actuals professors i professores de Geografia i Història, i de Filosofia dels IB a extingir juntament amb les professores i professors de Formació Humanística dels Instituts de Formació Professional (IFP) també a extingir, s'aplegaran en el **Departament d'Humanitats** dels futurs IES.

¿Hauran també, de manera natural, d'impartir l'àrea de Ciències Socials de l'etapa 12-16? Dit d'una altra manera, ¿els objectius i continguts de la nova àrea de Ciències Socials de la Secundària Obligatoria té un perfil neutre pel que fa a les antigues disciplines de Geografia, Història, Història de l'Art i Filosofia? Parlem-ne.

De la disciplina a l'àrea

1. Punt de partença

Crec que a partir d'aquí se'm demana no fugir més d'estudi. Això vol dir que ara no es tracta de realitzar un exercici teòric --i molt menys retòric-- sobre l'àrea de Ciències Socials. Es tracta de precisar si la disciplina o disciplines contingudes a la Filosofia i a la seva tradició didàctica, tal i com s'ha fet fins ara als IB, tenen una entitat suficient en el currículum de C.S. com per desenvolupar crèdits comuns de la disciplina al llarg de l'etapa. Doncs bé, i perquè no se m'acusi d'ambigüitat: després d'haver estudiat amb una certa atenció el currículum de Ciències Socials per a l'etapa 12-16 sóc de l'opinió que les C.S. pertanyen majoritàriament a la tradició didàctica dels antics professors i professores de Geografia i Història. I de no cap altre o altres. ¿Resulta prou clar?

Amb això no pretenc pas dir que els professors i professores d'IB de Filosofia no puguin impartir docència de l'àrea. Jo mateix, en el passat, en alguns cursos he impartit filosofia, llengua catalana i llatí al BUP com a conseqüència dels inevitables desajustaments d'horaris i de les "cues" que restaven de cada disciplina a començaments de l'any acadèmic. Ara bé, quan ho he fet, no he impartit Geografia i Història sinó que he intentat seguir, amb més o menys fortuna, les programacions dels seminaris que organitzaven la matèria que jo donava. És a dir: tot llicenciat pot impartir docència de Ciències Socials però ho ha de fer a partir de les epistemologies i disciplines que en una major presència són prescrites al currículum. I aquestes, majoritàriament, pertanyen a les disciplines de Geografia i Història. I per tal de ser clar, també em sembla que puc afirmar que l'assignatura d'Ètica, present al primer i segon curs de BUP fins ara com a alternativa a la Religió, a l'etapa 12-16 desapareix com a tal. D'altra banda la seva presència al currículum de Ciències Socials és minsa i, si hi és, em sembla que és més per la imposició dels mínims prescrits pel MEC per a tot l'Estat que no pas per voluntat del Departament d'Ensenyament.

Dic el que precedeix a partir de les decisions preses ja en ferm pel Departament d'Ensenyament --que suposo que és el que interessa--. No em fico, doncs, sobre el

que hauria de ser i no és, fase en la qual hem estat en els darrers cinc anys. Vull dir: potser hi ha persones o sectors que creuen que el currículum de CS és insuficient, incomplet, mal enfocat, poc fonamentat, etc. Podríem recordar també que en un 60% els continguts han estat prescrits pel Ministeri així com el nombre global d'hores. També podríem tenir present les enquestes, comissions d'anàlisi, experimentacions, debats, etc. que han generat i que han modificat notòriament la primera redacció. Però insisteixo: aquesta, ara, em sembla que no és la qüestió. Com tampoc no crec que ho sigui, per més importància que tingui (i crec que en té molta), el conjunt de problemes d'hores, de professors assignats i les reconversions i reciclatges pertinents, etc.

2.Què són les Ciències Socials? Una mica d'història per a situar-nos

En el món educatiu el terme de Ciències Socials va aparèixer a Espanya en la Llei General d'Educació (LGE) de l'any 1970 propiciada pel ministre Villar Palasí. Encara que no se sap de manera concreta quin va ser el motiu que va impulsar els polítics franquistes al canvi de nom de la Geografia i la Història per Ciències Socials (BATLLORI, R. i PAGES, J. 1988, pàg. 40), sembla que la intenció en el seu moment va ser la d'un canvi d'imatge a la recerca de l'obertura del sistema en l'únic camp aparent on aquest podia ser possible, almenys a nivell de nom: l'Educació. Sembla també que la intenció del canvi de nom s'enfocava sobretot a donar una dimensió més social a la Geografia i a la Història (menys político-descriptiva com era en ús) i que la intenció no va pas ser la de sumar més ciències a les tradicionalment presents en el batxillerat¹.

Dins del registre educatiu, doncs, les Ciències Socials van significar una proposta diferenciada d'entomar les disciplines clàssiques de la Història i la Geografia i, en cap cas, va semblar que es pretengués una presència d'altres disciplines específiques, estructurades i presentades com a tals, a compte de l'horari dedicat a les dues disciplines esmentades. Qualsevol llibre de text de l'àrea des del 1971 ençà ho avala abastament.

En la darrera dècada podem dir que en aquest sentit aquesta tradició s'ha mantingut i, dins de l'epígraf de Ciències Socials, es continua considerant la Història, la Geografia i, en menor identitat, la Història de l'Art com a disciplines absolutes amb alguns afegitons apendiculars -- i no clarament "socials" en exclusiva-- com "l'educació per al consumidor", "l'educació vial", "l'educació sexual", "l'educació sanitària", "l'educació per a la conservació i millora del medi ambient natural i social" (M.E.C., 1981, pàg. 12). Fins i tot al fil dels programes renovats d'EGB en publicacions oficials del Ministeri la posició resulta ben clara com ho demostra l'encapçalament d'un capítol que s'intitula "Aspectos didácticos del área de las Ciencias Sociales" (M.E.C., 1981, pàg. 11):

"Las Ciencias Sociales no constituyen una ciencia única, sino un conjunto de ciencias que tienen como objetivo la actuación de los grupos humanos y del hombre mismo en su relaciones con la colectividad.

Los contenidos de las diferentes Ciencias Sociales son relativamente modernos. Se analizan con detalle y son objeto de investigación en los niveles universitarios. En los niveles básicos deben estudiarse a través de un hilo conductor que las englobe a todas. Y, evidentemente, no se ha encontrado, entre todas las Ciencias Sociales, unas disciplinas con características más válidas para ello que la Historia i la Geografía".

També cal tenir present que resulta difícil trobar un concepte de Ciències Socials aplicat al discurs educatiu que s'escapi d'aquesta visió. Valgui com a exemple del que diem el llibre de Mario CARRETERO i d'altres (1989, pàg.7 i 8), significativament intitulat "La enseñanza de las Ciencias Sociales". Al seu índex només es troben capítols sobre història, geografia i art. Els mateixos compiladors dels articles que componen el llibre, a la introducció diuen ben clar que (pàg. 17 i 18):

"...si lo que estuviéramos defendiendo fuera la introducción de otras Ciencias Sociales formalmente estructuradas. Por el contrario lo que estamos postulando es la incorporación de algunos conceptos a áreas temáticas que le proporcionen al alumno instrumentos para entender la realidad social que le rodea, que le permitan comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del

pasado"

Aquesta situació de predomini estructurant de la Geografia i la Història, doncs, ens sembla que queda bastant confirmada dins de les Ciències Socials des del punt de vista educatiu. Com diuen, segons el meu parer encertadament, BATTORI, R. i PAGES, J.(1988, pàg. 41) el problema educatiu pel que fa a la denominació de l'àrea és un problema de sensibilitat sobre la incorporació o no de nous temes, de nous problemes d'interès social en els programes d'ensenyament més que no pas d'una formació de professorat en totes les disciplines socials específiques. La situació, tanmateix, és semblant a Nordamèrica, on als curricula de l'àrea denominada "Estudis Socials" a la franja obligatòria hi sovintaja de manera especial i estructurant la Geografia i la Història. No caldria ni dir que, almenys a l'àmbit educatiu, segons la meua opinió, aquestes han de ser les dues disciplines on s'ha de fonamentar específicament la didàctica, sense oblidar la sensibilitat de cara a una perifèria sobre temes socials d'interès d'altres disciplines (Sociologia, Politicologia, Antropologia, Economia,...) o bé les diverses formes d'aplicar els nous curricula oficials (disciplinar contínua o discontinua, integrada, per inclusivors comuns...).

Tampoc no vull pas amagar que el concepte de Ciències Socials, com a substitut de Geografia i Història, ha estat criticat durament per part d'alguns prestigiosos investigadors i universitaris. Efectivament, el terme "Ciències Socials" està en discussió² i fins i tot en retrocés en alguns països pioners en experimentacions educatives com és el cas del Regne Unit de la Gran Bretanya³. Des d'aquest punt de vista per alguns potser és el moment de reivindicar el retorn clar a la disciplina de Geografia i Història no com un pas enrera sinó com un pas endavant en el qual quedi clar que una cosa és la lògica de la disciplina tal i com l'entenen els especialistes universitaris, i l'altra la lògica psicològica de com s'ha de fer aprendre, segons el nivell de desenvolupament dels alumnes, amb quins objectius i amb quins mètodes. I que la disciplina pot abastar una autèntica síntesi d'altres Ciències Socials. Tampoc no han faltat les crítiques a la pretesament superioritat capacitat d'integració de la Geografia i la Història (FERNANDEZ ENGUITA, M., 1990). Prefereixo, però, no entrar ara en aquest tema que ens apartaria del nucli de la qüestió.

Tot amb tot, cal tenir en compte que les autoritats pertinents han volgut mantenir a Catalunya la idea de Ciències Socials per a tot l'ensenyament obligatori encara que, tal i com plantejaré més endavant, a judici del departament d'humanitats de cada centre, en el Projecte Curricular (PCC) se'n pugui fer un desenvolupament disciplinar en les programacions de l'aula. Desenvolupament en el qual no està justificat fer-ho, segons em sembla, a partir de la disciplina de Filosofia per més integrats que els seus professors estiguin al departament d'humanitats.

El concepte de Ciències Socials, fora ara ja del marc educatiu, ha tingut al llarg de la Història i a l'actualitat diverses accepcions, manifestament explícites quan classifiquem les disciplines que cal incloure a l'àrea. A títol genèric podríem dir que les Ciències Socials són totes aquelles disciplines que, des de diversos punts de vista estudien la persona humana en societat i les relacions d'aquesta envers el medi dins de les categories temporals i espacials. I així ho podríem observar, posant l'accent en un adjectiu més o menys, en gairebé totes les definicions fetes fins ara, des de Jarolimiek, J. (1971) fins a la definició de la *National Science Foundation*. Ara bé, un cop volem descendir de les manifestacions genèriques, hem de confessar que no existeix un concepte unitari del que són les Ciències Socials, ni tan sols sobre les disciplines que aquestes han d'incloure. El concepte s'ha presentat força vegades en la literatura científica com a poc específic i fins i tot equívoc. Problemes semàntics, escoles, tendències i autors, cadascun amb les seves pròpies concepcions, mètode, i terminologia han fet de les Ciències Socials un particular objecte de discòrdia en el marc de l'epistemologia actual. Alguns han emprat el mateix terme en singular, "ciència social", amb la qual cosa han afegit llenya al foc de la confusió, tot afavorint la seva identificació amb la Sociologia. Estic de moment convençut que no existeix una "única ciència social", a no ser que, en un horitzó integrador, aquest terme designi el conjunt de totes les ciències, socials o no.

Un altre dels problemes que sorgeix per a la seva definició com a globalitat rau en el fet que cada "ciència social" s'ha presentat com a "epistemològicament integradora" tot enaltint les virtuts i mètodes de la "seva" ciència, evidentment autoconsiderada com a superior. F. BRAUDEL (1968) va arribar a qualificar amb el mot d'*imperialista* a cada ciència social en aquesta tendència col·lectiva dels seus

estudiosos a presentar les seves conclusions com una visió global de tots els aspectes de l'ésser humà. La Sociologia, per exemple, ho ha pretès i s'ha arribat a autodefinir com a ciència que estudia els fenòmens socials totals en el conjunt del seus aspectes i dels seus moviments (GURVITX, G. 1963). La mateixa pretensió hegemònica ha guiat uns sectors dels antropòlegs. Bastin com a exemple les paraules de l'antropòlega Frederica De Laguna, citada per HARRIS, M. (1990, pàg. 20):

"La Antropología es la única disciplina que ofrece un esquema conceptual para el contexto global de la experiencia humana... Es como una carretilla sobre la que pueden acomodarse los diversos temas de una educación liberal, y mediante la distribución de la carga, hacerla más manejable y fácil de llevar"

I dins d'aquesta línia, la reivindicació absoluta de Pierre Vilar (1976, pàg. 146) per a la disciplina històrica no resulta menys contundent:

"La Historia debía ser considerada como la única ciencia a la vez global y dinámica de las sociedades y por lo tanto como la única síntesis posible de las demás ciencias humanas"

Podríem continuar el desenvolupament d'aquest fil de dificultats a partir de les tesis suggeridores de CAPEL, H., LUIS, A., i URTEAGA, L. (1984, pàg. 41), cosa que prefereixo evitar per no fer-me feixuc.

Per acabar aquesta part i de cara a l'afer que ens ocupa no puc pas defugir una altra qüestió. Com classificar les Ciències Socials? Quines són les Ciències Socials?

Crec que que la classificació o catalogació de les ciències socials en aquests moments no pot ser unívoca. Gairebé tots els autors que he pogut consultar i que han procedit a la seva classificació conclouen que aquestes no estan només constituïdes per la Geografia i la Història --la qual cosa certament sembla indicar de manera palesa la seva primacia--. Tanmateix, però, no acaben de precisar el seu nombre ni la seva jerarquia. Proposarem alguns exemples per tal de verificar-ne la dificultat.

Delgado de Carvalho (1958) restringeix el camp de les Ciències Socials a la Història, l'Economia, la Sociologia, la Ciència Política i, a continuació, posa un etc. ben significatiu sobre la imprecisió en la composició de les anomenades Ciències Socials. Jarolimeck (1971) hi afegeix la Psicologia Social, la Filosofia, i l'Antropologia. A. González Hernández (1980) hi afegeix la Religió i el Dret i d'altres autors van subdividint, al seu torn, algunes disciplines de la seva matriu originària (cas de la Demografia respecte de la Geografia...).

A la vista d'aquest petit ventall, crec que no cal prosseguir per aquest camí ni tan sols tenint en compte les aportacions de M. Duverger --que els agrupa en globals i particulars-- o de Piaget que les estructura en nomotètiques, històriques, jurídiques i filosòfiques. Personalment sóc de l'opinió, sempre provisional, que les Ciències Socials en vistes a l'ensenyament obligatori estan constituïdes bàsicament per la Geografia i la Història; que, dins de les Ciències Socials i sempre en vistes a l'educació, cal afegir-hi elements de la Politicologia, l'Economia, la Sociologia i l'Antropologia i que, de moment, podem mantenir-nos al marge de les de caire més netament especulatiu com la Filosofia o l'Ètica, o de les més normatives com el Dret o la Psicologia.

Tot amb tot em fa la impressió que, respecte d'aquesta qüestió, cal seguir l'aportació moderadora de J. Pagès (1984, pàg. 11):

"La classificació que els estudiosos intenten establir entre el conjunt de disciplines que tenen per objecte l'estudi de la dimensió social de l'home així com les relacions que es produeixen entre ells, no és un tema tancat ni crec que hagi de ser, en aquests moments, la preocupació fonamental dels mestres que, des de l'escola, pretenem fer comprensible als alumnes la seva realitat social. El que sí cal fer, en tot cas, és adquirir els coneixements fonamentals sobre les principals Ciències Socials i estar a l'aguait dels avenços que, des de cada ciència, es produeixen a fi de poder incidir en l'elaboració d'uns programes en consonància amb la realitat social objecte d'estudi."

Crec que aquesta aportació oberta del concepte de Ciències Socials tanca, de moment, l'excés especulatiu sobre la classificació de les disciplines. L'actitud clau queda nucleïtzada, segons el meu parer, al voltant de l'expressió "estar a l'aguait".

Per tant crec que podem concloure que en el moment actual la tradició de les Ciències Socials a l'ensenyament s'articulen a ampliar la visió de la Geografia i la Història més que no pas a substituir-les. I que també no existeixen, fora del marc educatiu, uns criteris clars i assumits per una majoria de la comunitat científica respecte a la classificació i jerarquia de les Ciències Socials. La qüestió queda, doncs, oberta a la discussió i al debat per tal de continuar avançant. Mentre, però, tant al Ministeri d'Educació com al Departament d'Ensenyament, en els seus marcs respectius, els pertoca de decidir. I és aquesta decisió, que naturalment pot ser objecte de discrepància, la que els professors i professores d'Ensenyament Secundari hem de dur a la pràctica. ¿Què es desprèn, doncs, d'aquestes decisions?

3. ¿Què en diu el currículum de Ciències Socials de l'ESO?

A la **introducció** del currículum de l'àrea de Ciències Socials (DOG de 13 de Maig del 1992, pàg. 2766) crec que el pes de la Geografia i Història com a disciplines estructurants queda prou clar, en especial pel que fa a la Història de Catalunya. En allò que pugui concernir a les altres Ciències Socials queden definides aquelles que hi són presents: Geografia, Història, Sociologia, Antropologia, Economia i Politologia. Per tant no es parla, almenys d'una manera explícita, de l'Ètica.

De l'anàlisi dels **objectius generals** de l'àrea se'n desprèn la primacia de desenvolupament de les capacitats cognitives (enfrent de les afectives i psicomotrius) i on l'accent procedimental domina sobre el conceptual i el de valors. Dins d'aquestes dues dimensions --cognitiva i procedimental-- hi destaca la referència explícita a la Geografia i la Història (objectius 1, 2, 6, 7, 11, 12, i 13), mentre que no s'hi planteja explícitament cap altra disciplina social, llevat potser de l'Antropologia cultural (objectiu num. 8).

De l'anàlisi dels blocs de **contingut** la primacia de la Geografia i de la Història continua sent rellevant. Així els **procediments** s'hi relacionen de manera directa ben bé en un 50% (el bloc 1 esmenta procediments propis de la Geografia, i el bloc 2 es refereix a procediments propis de la Història). L'altre 50% fan referència a procediments transversals o comuns --entesos com a sistemes d'accions reflex d'estratègies intel·lectuals-- a les ciències socials en general que com a tals també

poden ser propis aleshores de la Geografia i de la Història. Pel que fa al bloc de **conceptes** torna a esdevenir-se quelcom de semblant: ben bé la meitat dels enunciats es refereixen a la Geografia (bloc núm. 1 llevat potser del punt 1.9 i bloc núm. 2, llevat potser del punt 2.6 i bona part del bloc núm. 3). Es refereixen a la Història part del bloc núm. 3 i el bloc núm. 4. I, fonamentalment a la història de l'art, el bloc núm. 5.

En menor quantitat al bloc de conceptes s'hi observa l'aparició d'aspectes netament antropològics (com el punt 1.9, 5.1, i 5.4), econòmics (com el punt 3.6, 3.8,) sociològics (com els punts 2.6 i 3.7), politicològics (punt 4.1 i 4.2) i d'història de l'art (5.2, i 5.3).

L'Ètica, com a disciplina amb entitat pròpia, només és present parcialment d'una manera estricta al punt 5.4 quan es refereix als "valors morals a les societats del planeta". Lògicament l'àrea d'Ètica podria deduir la seva presència del capítol de **valors**. Obviant ara els problemes encara no resolts d'aquest apartat del model de currículum adoptat a Espanya podríem fàcilment concloure que, certament, tots els enunciats de valors són objecte d'estudi i àrea de coneixement pròpia de l'Ètica. Però no només a l'àrea de Ciències Socials, sinó a totes. Jo gosaria dir, en aquest sentit, que em fa tot l'efecte que l'Ètica queda com a compromís comú de totes les àrees i no es refereix a una única branca de coneixement. Insisteixo: jo no dic que això sigui bo o el millor possible. Simplement afirmo que em sembla que és l'opció concreta del Departament d'Ensenyament a partir de l'anàlisi de les seves decisions legals.

Finalment, de l'anàlisi dels **objectius terminals** es pot deduir fàcilment que la presència de la Geografia i de la Història continua sent primordial: gairebé un 60% dels resultats previstos d'aprenentatge per al final de l'etapa es refereixen a coneixements específics de Geografia i d'Història. D'una lectura atenta i buscant, evidentment, la simplificació en favor de la claredat podríem procedir a fer una primera classificació quantitativa del caràcter epistemològic dels objectius terminals de Ciències Socials en el quadre de la pàgina següent. A aquesta anàlisi quantitativa --que dona com hem dit un 60 % específic de la Geografia i de la Història-- hi caldria afegir el fet que els resultats esperats d'aprenentatge de caràcter procedimental

i integrat poden també fàcilment ser obtinguts a partir d'aquestes dues disciplines. Aleshores ja ens acostaríem ben bé al 80% (el 76,9 per ser exactes).

Tanmateix a aquesta anàlisi quantitativa caldria oposar-hi una de qualitativa que aproximés els temps reals d'aprenentatge ja que aquest quadre no justifica el temps real de presència a classe.

Classificació del caràcter epistemològic dels objectius terminals

GEO- GRAFIA	HIS- TORIA	ANTRO- POLO- GIA	ECONO- MIA	ART	POLI- TICO- LOGIA	ÈTICA	PRO- CEDI- MENTAL	VALORS	INTE- GRATS
----------------	---------------	------------------------	---------------	-----	-------------------------	-------	-------------------------	--------	----------------

1	14	8	24	46	28	52	26	30	31
2	17	43	25	47	29		33	32	34
3	20	44					48		45
4	23						49		
5	27						50		
6	35						51		
7	36								
9	37								
10	38								
11	39								
12	40								
13	41								
15	42								
16									
18									
19									
21									
22									

Això dependrà de la valoració que cada equip de professors faci de la dificultat de l'aprenentatge proposat, de la manera d'oferir-ne les activitats al llarg de l'etapa i d'altres consideracions que ara no són del cas. Precisament el caràcter obert del currículum --tant en els enunciats de contingut com en els objectius terminals-- implica una activitat d'interpretació i aplicació amb els complements que siguin del cas. No hi ha només una sola manera qualitativa de valorar els aprenentatges proposats.

¿Com és, però, que en els enunciats de blocs de contingut i en un objectiu terminal (el núm. 52) hi ha referències clares, tot i que minoritàries, a l'Ètica?

Sense entrar en el fons de la qüestió sembla que aquí es pot percebre una manera diferent d'entendre l'àrea entre el Decret de Mínims del MEC i la interpretació que n'ha fet el Departament d'Ensenyament, tenint cura, òbviament, de no incomplir la legalitat. Em fa tot l'efecte --insisteixo que es tracta d'una opinió personal-- que el Decret de Mínims, obligatori per a tot l'Estat, va ser considerat francament abusiu, concret i excessivament prolix si partim de la base que es tractava d'organitzar curricula oberts. D'una manera inesperada, a més, --en els primers esborranys no hi apareixia per a res-- en el Decret d'Ensenyaments Mínims hi va aparèixer, a més de la proximitat temàtica de Geografia, Història i d'altres Ciències Socials, un bloc d'Ètica. Sembla com si s'hi articulessin, de manera implícita naturalment, els quatre cursos de l'etapa en quatre blocs, a un per curs: a primer **Geografia** (la de l'antiga Bàsica i la de 2n de BUP més + coses), a segona **Història** (la de 7è i 8è de Bàsica, + la de 1r i part de 3r de BUP, + antropologia + història de l'art), a tercer **Món actual** (sociologia, politicologia, economia, etc.) i finalment a 4t **Ètica**. Era prou simptomàtic que aquest 4t bloc portés incorporada una nota que orientava al fet que aquesta part de l'àrea s'impartís preferentment al quart curs de l'Etapa.

Sembla que la voluntat del Departament d'Ensenyament a l'hora de confegir els curricula definitius a partir d'aquests mínims hagi consistit d'una banda a reduir l'Ètica al mínim indispensable, a base d'analitzar que, de fet, tot i haver-hi un bloc sencer, només s'hi referien dos dels 26 criteris d'avaluació del Decret de Mínims. Així, amb l'enunciat de conceptes de manera més genèrica, amb el que es diu als valors i amb l'enunciat de l'objectiu terminal 52 se solucionava aquest contenciós.

D'altra banda sembla que el Departament d'Ensenyament hagi volgut solucionar l'excés de proximitat del Decret de Mínims per la via de l'enunciat més genèric dels blocs de contingut i dels objectius terminals. Així, per exemple, mentre el Decret de Mínims prescriu de manera prolixa que cal passar pels conceptes d'art clàssic, paleocristià, romànic, gòtic, etc. el currículum de Ciències Socials de Catalunya enuncia al punt 5.3 un sol enunciat que diu "*Tendències i manifestacions artístiques de diferents civilitzacions històriques*", enunciat que inclou, posats a justificar-se, els que esmenta el Decret de Mínims però, evidentment, obre més les possibilitats als equips de professors de cada Centre. Tanmateix, i seguint amb l'exemple, es demana que els alumnes per superar l'etapa, pel que fa a l'enunciat, siguin capaços d' "*explicar les tendències i manifestacions artístiques d'alguna època històrica...*", (objectiu terminal 46). En definitiva: cal ensenyar diverses tendències i manifestacions artístiques --sempre cal ensenyar més del que s'ha d'aprendre-- però els alumnes n'hi ha prou que en sàpiguen una. Això orienta el professorat, però no li prescriu prolixament els períodes i les tendències que ha d'ensenyar. El mateix procés crec que s'ha dut a terme en d'altres casos.

Així, doncs, crec que tinc prou raons per afirmar que l'àrea de Ciències Socials a la Secundària Obligatoria s'articula fonamentalment al voltant de la tradició didàctica dels professors dels seminaris de Geografia i Història els quals, tanmateix, ja tenien al seu càrrec l'aprenentatge de la Constitució i de l'Estatut. A més, atesos els programes fins ara vigents així com els temaris d'oposicions (únic barem aproximadament objectivable de què ara disposem per a establir el caràcter de la seva formació inicial) també es pot probablement afirmar que, llevat de l'antropologia cultural, han anat integrant en la seva pràctica docent i, per tant, també en l'entrellat dels seus coneixements previs, aspectes d'economia, sociologia i d'història de l'art, la qual cosa, lògicament, no sembla que es pugui pas predicar de la formació i pràctica docent dels professors i professores del Seminari de Filosofia.

A manera de conclusió: la tasca del futur departament d'humanitats

Per tot el que hem dit sembla que els seminaris de Geografia i Història tenen les hores comptades. Deixeu-me aquí ser una mica crític i autocrític per la part que m'ha tocat com a membre primer, i com a cap de seminari després al llarg de vint

anys. ¿Ens hem de lamentar de la seva desaparició?. Personalment crec que no massa. En molts casos --i aquí també vull tenir un record per a aquelles excepcions en què realment s'ha dut a terme una tasca poc reconeguda-- els seminaris d'IB ja fa anys que són morts. La Reforma Educativa simplement els enterra. I proposa unes noves tasques en un marc nou que caldrà desenvolupar. El futur, doncs, està per veure. El que avui dia podem constatar és que el passat no sembla haver estat pas massa galdós. Fora del repartiment d'hores a començaments de curs i alguna reunió escadussera hi ha indicadors suficients --des de recents tesis doctorals fins a informacions procedents de la Inspecció-- que una de les falles fonamentals del sistema educatiu vigent en els centres públics (almenys des de l'any 1974 ençà) ha estat la incapacitat de treballar en equip de manera contínua i la consolidació d'una tradició individualista en la tasca quotidiana i programativa del professorat. No és ara, però, el moment d'analitzar ni les causes ni les responsabilitats d'aquest fenomen. Basti assenyalar-ne la seva existència. Em fa tot l'efecte que, tanmateix, no hi perdem pas massa.

¿Com orientar, doncs, la tasca dels nous departaments, i en concret, el d'Humanitats? No es pot contestar amb absoluta precisió aquesta pregunta per manca d'informació en la presa de decisions de l'administració educativa. Sí que podem avançar algunes tasques genèriques i podem procedir a definir algunes fites a assolir a fi de no reproduir el fracàs dels nostres seminaris. En aquest sentit em limitaré a glossar-ne dues de simultànies que ja es poden començar a treballar en aquests moments: l'anàlisi del currículum en vistes al Projecte Curricular de Centre i les estratègies didàctiques, dins de l'àrea, per a l'adequat tractament de la diversitat.

Pel que fa a l'anàlisi del currículum de Ciències Socials els professors dels seminaris de Geografia i Història d'IB podrien començar a elaborar els vuit mòduls (o trimestres, a 3 hores setmana per entendre's) en què es pot estructurar aquest currículum al llarg de l'etapa a raó de 4 crèdits per cicle. Lògicament per tal d'oferir aquesta estructuració caldrà discutir i debatre les maneres d'oferir l'aprenentatge d'aquest currículum ateses les opinions i experiència didàctiques del professorat i l'entorn concret del Centre, i prendre les decisions oportunes per tal de decidir si s'estructuren al voltant de la Geografia i Història, de centres d'interès, de manera interdisciplinària, per disciplines amb lligams procedimentals, de manera integrada,

etc. També és bo de començar a pensar, en funció d'aquesta estructuració, l'oferta de possibles crèdits variables d'ampliació o d'aprofundiment on evidentment podria haver-hi propostes dels professors procedents de la tradició de Filosofia.

Alhora també convé començar a discutir i a debatre --fins i tot a experimentar tímidament en els cursos actuals de BUP-- les estratègies didàctiques per atendre la propera diversitat extrema d'alumnes. Aquest darrer aspecte, almenys per les reaccions observables en els cursos de formació, és el que potser impressiona i atabala més els professors procedents dels IB. I el que xoca més amb la seva mentalitat. Perquè la Reforma imposa --i això no a Catalunya només sinó a tot l'Estat i des del primer document que es va publicar l'any 1984-- el model comprensiu. Cap de les institucions vinculades al professorat públic (col·legis de Doctors i Llicenciats, Sindicats,...) o de les seves manifestacions professionals puntuals (simposis, jornades, congressos, debats, etc.) s'hi ha referit ni s'hi ha manifestat en contra. Per tant sembla obvi que la tradició individualista dels actuals Seminaris i del mètode d'exclusió-repetició propi d'un segment de l'ensenyament propedèutic i no obligatori --com ho ha estat fins ara el 1r i 2n de BUP-- haurà d'anar-se canviant de mica en mica a maneres de treballar en equip i a formes d'atendre la diversitat. L'Administració, evidentment, ha de gestionar els estímuls i recursos necessaris per tal que això sigui possible si no vol enterrar la Reforma abans de fer-la néixer. Però els professors i professores, per poc que vulguem professionalment parlant, respondre a aquest repte ens hi hem de posar de manera clara, activa i crítica.

En definitiva, hem de saber passar del seminari al departament.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BATLLORRI, R. i PAGES, J.: "El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió", a Actes del Primer Sympòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials.

Vic. Eumo editorial. 1988.

CAPEL, H; LUIS, A., i URTEAGA, L.: "La Geografía ante la Reforma Educativa" a Geocrítica, núm. 53. Barcelona. 1984.

CARRETERO, M.; POZO, J. I; ASENSIO, M.: La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid. Visor. 1989.

DELGADO DE CARVALHO, C.: La historia, la geografía y la instrucción cívica. Buenos Aires. Kapelusz. 1958.

DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT. Decret 96/1992, de 28 d'abril, Annex. DOG de 13 de Maig, pàgs. 2767-2770.

FERNANDEZ ENGUITA, M.: "L'aprenentatge del fet social", a Actes del Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials (3, 4 i 5 d'abril de 1991).

VIC. Eumo editorial. 1991.

GONZALEZ HERNANDEZ, A.: Didáctica de las Ciencias sociales. Barcelona. CEAC. 1980.

GURVITX, E.: La vocation actuelle de la sociologie. París. PUF. 1963.

HARRIS, M.: Antropología cultural. Madrid. Alianza. 1990.

JAROLIMEK, J.: Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental. México. Pax México. 1971.

PAGES, J.: "Les Ciències Socials a l'escola", a Guix. Núm. 75. 1984.

MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA: Ciencias Sociales. Estudios y experiencias educativas. Madrid. MEC. 1981.

NOTES

(1) Aquesta conclusió m'ha semblat evident després d'un petit treball de recerca prop de tècnics, ara ja jubilats, que van treballar al costat de la Sra. Ángeles Galino i del Sr. Díaz-Horschtleiner, caps visibles de la reforma del 1970. No en dic els noms a petició dels interessats.

(2) A Catalunya les crítiques més dures al concepte de Ciències Socials han procedit de notoris representants de l'ensenyament de la Història al món universitari o d'investigadors de renom. Citem a títol d'exemple les afirmacions de Núria Sales i de Josep Fontana:

"Al Japó de l'any 1945, els generals nordamericans van prohibir el judo i les classes d'història, convertida del 1947 ençà en la insípida i indigent grisalla que ha causat estralls a les escoles del món sencer sota el nom de Ciències Socials" (El subratllat és meu).

SALES, N.: Com s'ensenyava la Història per aquests mons
(Conferència del 12 de febrer del 1986)

"Els ensenyants d'Història estan preocupats, en aquests moments, per allò que pot representar una amenaça per a la professió, i sobretot per la qualitat de l'ensenyament que rebran en els anys a venir les noves generacions d'estudiants. Em refereixo als projectes de reduir o mediatitzar el paper de la Història en l'ensenyament, limitant-ne els cursos i dissolent-ne el contingut dins d'uns suposats ensenyaments de Ciències Socials..." (El subratllat és meu)

FONTANA, J.: L'ensenyament de la Història.
Actes del Simposi de Vic. Abril. 1988.

(3) En aquest sentit són palesament il·lustratius:

Geography from 5 to 16

HMSO. Department of Education and Science. Londres. 1986.

History from 5 to 16

HMSO. Department of Education and Science. Londres. 1988.

II. COMUNICACIONES

1. Economia

ECONOMIA PER A USUARIS. UNA EXPERIÈNCIA D'EATP I UNA PROPOSTA DE CRÈDIT COMÚ

Lluís Emili Bou
Fita Suàrez

Introducció

"Una de les raons de la confusió que enfosqueix l'economia és el vocabulari que utilitza. No sols usa mots comuns, com estalvi o inversió, en un sentit que no és exactament l'utilitzat en el parlar comú, sinó que, a més, descansa sobre termes bàrbars i intimidadors com macroeconomia o Producte Nacional Brut.

Seria bo de purgar l'economia de tot el seu argot, però seria com demanar als metges que ens expliquessin els nostres problemes en un llenguatge planer. En comptes d'això, el que hem de fer és aprendre una certa quantitat de vocabulari econòmic: és a dir, familiaritzar-nos i sentir-nos còmodes amb alguns del termes bàsics amb els quals els economistes parlen de la nostra situació econòmica."¹

Hem començat reproduint una cita de dos economistes nord-americans perquè ens serveix molt bé per a presentar la intenció última que ens ha mogut en el moment de plantejar-nos com i per què impartir un EATP a 3er curs de l'actual BUP ("Introducció a l'economia"), i per a l'elaboració de material curricular per al futur Ensenyament Secundari Obligatori.²

De fet hem arribat a aquest punt a través d'un itinerari que va començar 1) amb la gradual introducció de temes d'economia a l'assignatura de Geografia Econòmica de 2on de BUP, 2) el disseny d'unes EATP d'"Introducció a l'Economia" al nivell de 3er de BUP, i ha seguit amb la redacció dels dos crèdits ressenyats més amunt, els quals hem tingut ocasió de confrontar i assajar a classe en els dos últims cursos. Per

tant, la nostra aportació és el fruit de cinc o sis anys de reflexions, contrastades dialècticament amb l'experiència a les aules amb alumnes de BUP.

Objectius

Hem partit de la convicció que cal que qualsevol ciutadà tingui les nocions d'economia suficients que li permetin de comprendre el món en què viu i participar activament en la seva configuració sense ser involuntàriament manipulat pels mitjans de comunicació o pel discurs polític.

Convençuts també que el primer dels entrebancs és el desconeixement d'uns quants conceptes elementals i d'un vocabulari que sovint resulta críptic, creiem que és important i urgent que tothom hagi rebut en acabar la fase obligatòria de l'ensenyament secundari una iniciació suficient a l'economia com per a poder esdevenir-ne usuari -veritablement agent econòmic- i no pas simple -i passiu- consumidor, contribuent o treballador.

Per tant, hem mirat de donar, no tan sols uns coneixements pràctics en la línia de com omplir una lletra de canvi o fer la declaració de la renda, sinó que cada un dels coneixements els intentem vincular clarament amb el seu paper dins de l'engranatge econòmic general i amb el seu significat en una política econòmica determinada.

Caldrà, doncs, que en acabar, l'alumne/a sigui capaç de:

- 1) Llegir (en sentit ampli, incloent també la comprensió dels missatges rebuts a través de mitjans audiovisuals) les notícies generals de contingut econòmic que apareixen als mitjans de comunicació i identificar-ne i diferenciar-ne correctament el sentit literal i el significat real.
- 2) Afrontar la lectura d'articles d'opinió i comentaris de caire econòmic que apareguin als mitjans de comunicació.
- 3) Realitzar correctament, coneixent-ne el significat i efecte, actes senzills i corrents

de tipus mercantil, tributari i financer.

4) Comprendre el significat literal, econòmic i polític de les decisions importants de la política econòmica dels governs o dels programes o propostes dels partits d'oposició.

Característiques metodològiques de la proposta

Dels objectius descrits n'hem derivat uns continguts, unes activitats d'aprenentatge, la selecció d'uns materials i unes activitats d'avaluació que per raons d'espai no entrem ara a enumerar ni descriure.³ No obstant això, hem cregut convenient fer ara en el marc de la comunicació dues reflexions. Una sobre la seqüenciació i l'altra referent al material didàctic.

L'eix entorn del qual hem bastit la nostra proposta és la voluntat d'extreure de la més estricta actualitat els temes, continguts i gran part dels materials, que serveixin a l'objectiu de desenvolupar en els/les alumnes la capacitat d'esdevenir usuaris - agents conscients i voluntaris- de l'economia.

Aquesta actualitat voldríem obtenir-la a partir del seu reflex en la vida quotidiana de la unitat econòmica familiar en què habitualment viu immersit l'alumne/a o a través dels mitjans de comunicació.

Això vol dir que la selecció i, sobretot, la seqüenciació dels continguts han de quedar força obertes, per tal de permetre que l'actualitat econòmica acabi de configurar-les. Per posar un exemple, l'any 1987 en el mes d'octubre, quan tot just havíem començat amb el primer tema, es va convertir en notícia de portada de tots els diaris el crac borsari. Això ens va portar a començar pel tema de la borsa, va comportar a més que els propis alumnes aportessin diferents notícies de premsa i es va aconseguir en pocs dies una extraordinària motivació.

Amb tot, hom pot preveure que alguns dels temes que són actualitat al llarg de l'any, tenen unes dates força previsibles, per exemple la Declaració de Renda (maig i

juny), les Junes Generals d'accionistes (juny), el canvi de divises que fan els alumnes abans del viatge de 3er. i la presentació i discussió dels Pressupostos Generals de l'Estat (novembre).

En definitiva, doncs, optem per una seqüenciació flexible i per la utilització de materials d'actualitat, com a mitjà de lligar allò que s'aprèn a l'aula amb allò que passa al món immediat a l'alumne.

Quant a material didàctic, en conseqüència, n'hem utilitzat de dos tipus:

a) El que compon la majoria i que per la seva pròpia natura és conjuntural i fungible i cal canviar-lo cada curs: els retalls de premsa, determinats comentaris econòmics de ràdio o televisió, les dades estadístiques, les xifres dels pressupostos i (en aquest país i de moment) la reglamentació sobre la Declaració de la Renda.

Disposar d'aquest material, que ha de ser renovat contínuament, exigeix mantenir un sistema de lectura, classificació de retalls i eliminació d'aquests quan ja han quedat obsolets. L'esforç, no obstant, queda compensat perquè la quantitat i la qualitat està permanentment assegurada.⁴

b) L'altre tipus de material el formen els textos més de fons, extrets de manuals i promptuaris diversos, així com el material videogràfic i informàtic, que si bé també es fan vells poden tenir una validesa d'uns quants anys.

NOTES

¹HEILBRONER, Robert L. i THUROW, Lester C.: Introducció a l'economia. Empúries. Barcelona. 1985. p. 83.

²Es tracta de dos crèdits presentats successivament als concursos públics per a l'elaboració de material curricular del Departament d'Ensenyament, els anys 1989 i 1990 amb el títol Economia per a usuaris (I) i (II). El primer està editat (Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya-Ed. Raima. Moià 1990) i el

segon es troba en premsa, també pel mateix Departament.

³Alguns exemples es presentaran al taller i poden també veure's en el crèdit publicat i en el que apareixerà pròximament.

⁴En la redacció del primer crèdit vam aconseguir el 80% de material de mostra amb dos mesos de premsa, per exemple. Un altre: l'existència d'un programa d'actualitat econòmica diari "Diners" al canal 33, també ens assegura poder disposar de comentaris televisius sobre els temes que es tracten a classe.

2. Reflexions sobre el currículum

PROPOSTA DE PROGRAMACIÓ DE L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS DES D'UNA PERSPECTIVA COEDUCATIVA. PRIMER CICLE DE SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA (12-14)

**Encarna Hidalgo Villarroya
Àngels Caba Gusí**

1. Presentació

La proposta de programació de l'àrea de Ciències Socials que presentem va ser elaborada a finals de 1991 a partir d'un encàrrec de l'Institut de la Mujer. Es tractava de realitzar una programació alternativa al Diseño Curricular Base des d'una perspectiva no sexista.

En abordar el projecte, ens vam trobar amb una sèrie de dificultats inicials a partir de les quals vam establir els criteris de programació:

- La necessitat de plantejar una proposta realitzable, és a dir, que pogués ser acceptada per un ampli sector del professorat, que tingués en compte tant els objectius del DCB com el Decret de Mínims del MEC, però que fos alhora una alternativa a l'enfocament androcèntric dominant a totes les propostes curriculars de les CC.SS.
- Trobar un fil conductor que fes visible l'experiència històrica de les dones sense caure en el perill d'afegir a la programació tradicional apèndixs amb informació sobre dones. Solució que hem utilitzat moltes vegades, en no tenir altres possibilitats, però que té l'inconvenient de fomentar en l'alumnat la idea que es tracta de temes marginals i provocar la típica pregunta de si els materials sobre

dones entren a l'examen.

Aquest fil conductor permetria desenvolupar una nova visió de la història en la qual es retornés a les dones el seu protagonisme, abandonant l'enfocament androcèntric basat en el predomini de les activitats econòmiques i polítiques de l'àmbit públic. Així doncs, era necessari situar l'eix de la programació al voltant de les activitats i relacions personals que es produeixen en l'àmbit de la reproducció (l'àmbit privat) per establir a partir d'aquí les relacions amb l'àmbit públic.

Aquest plantejament permetria analitzar a classe l'origen del patriarcat i la construcció social de gènere en cada una de les societats humanes.

- La cronologia era un altre aspecte que calia replantejar. Les perioditzacions històriques són un altre exemple que les guerres, els regnats, i tot el que ha estat patrimoni del món masculí representen l'essencial del procés històric.

No obstant això, en la programació que presentem vam decidir mantenir la divisió cronològica tradicional, entre d'altres raons, per la urgència amb què s'havia de presentar el projecte i perquè facilita la comprensió de les arrels històriques que han determinat l'actual construcció de gènere.

- Tot i que s'ha donat prioritat als temes no androcèntrics, hem tingut en compte també la introducció en el currículum de la diversitat cultural i ètnica així com la defensa del medi natural.

2. El marc del DCB: aportacions i límits

Del DCB destaquem en primer lloc els principis psicopedagògics basats en una concepció constructivista de l'aprenentatge, allò que Ausbel i Novak anomenen *aprendre a aprendre*. Quant als objectius, assenyallem els que introdueixen innovacions importants per a l'estudi de les CC.SS:

* L'ensenyament relacionat amb l'entorn i la realitat social de l'alumnat mitjançant l'educació en actituds i valors.

* El desenvolupament de l'autonomia personal de l'alumant així com la introducció

de l'orientació professional en el currículum.

* La importància de la tolerància i la solidaritat rebutjant qualsevol forma de discriminació basada en diferències de sexe, raça, classe social o creença.

* El caràcter obert i flexible del currículum, que permet als centres i al professorat realitzar la concreció.

La nostra proposta se situa en relació a aquests punts i molt especialment des d'una visió no androcèntrica de la història. Encara que el plantejament obert del DCB és un factor positiu, presenta alguns problemes per a la seva aplicació, com ara la manca d'orientacions que permetin al professorat elaborar projectes curriculars i programacions de centre. En aquest sentit, la nostra programació és un intent de contribuir, mitjançant suggeriments, al desenvolupament d'aquells continguts, procediments i valors que permetin una visió no sexista de la història.

3. L'alumnat del cicle 12-14

Els nois i les noies del primer cicle de la Secundària Obligatòria es troben en la primera fase de l'adolescència. En aquesta etapa els canvis físics, intel·lectuals i afectius marquen de forma decisiva la construcció de la seva identitat tant sexual com social.

Aquests canvis impliquen la recerca d'una identitat pròpia que els situï en el seu entorn social i caracteritzi els seus models de relació amb les altres persones.

Durant aquest cicle s'inicia el pas del pensament concret al pensament formal. Aquest fet permet desenvolupar noves capacitats, com ara el domini de la combinatòria i el raonament tant sobre fets reals com sobre els possibles.

Aquestes noves formes de pensament faciliten l'anàlisi de diverses construccions socials i la possibilitat d'imaginar altres formes d'organització social i familiar relativitzant el model familiar en què viuen.

És també a aquesta edat quan es sedimenten les bases que permeten iniciar una presa de decisions que conduirà l'alumnat a un determinat itinerari acadèmic, professional i

personal. Aquestes decisions estan fortament condicionades pels estereotips sexistes. Així doncs, és prioritari, si no es vol contribuir a perpetuar aquesta situació, la realització d'activitats orientadores que tendeixin a la formació de persones capaces de sortir-se'n amb autonomia tant en la vida pública com privada.

4. Un model coeducatiu

L'escola no és una institució aïllada, reflecteix per tant els valors i normes dominants en la nostra societat, és a dir, la societat en què vivim és patriarcal i per tant l'escola reproduceix aquest model.

En l'actual escola mixta conviuen nois i noies, tenen el mateix professorat, idèntics programes, espais, etc. No obstant això, el model que transmeten és el masculí, creen un únic model de referència. D'altra banda, l'arquetip masculí tampoc no ofereix un model vàlid per als nois ja que el domini sobre la resta de persones i sobre la natura és el motor d'aquest tipus d'història.

Així doncs, la nostra àrea té un marcat caràcter androcèntric. La història oblida l'experiència històrica de la major part de la humanitat, la geografia presenta l'estructura econòmica centrada en la producció i molt concretament els sectors més destacats i oblida tant l'àmbit de la reproducció com l'economia submergida. La història de l'art és exclusivament masculina.

Si volem avançar cap a un model veritablement coeducatiu, és necessari revisar tant el currículum explícit com l'implícit. Alhora que revisem el contingut de les diferents disciplines socials, és necessari incidir en les actituds del professorat i canviar la dinàmica a l'aula.

Aquesta nova visió de les CC.SS. ha d'anar acompanyada també, com hem assenyalat anteriorment, del rebuig de postures eurocèntriques, la valoració de la diversitat cultural i ètnica i la defensa del medi natural. Afortunadament, existeixen nombrosos estudis que faciliten una explicació de la realitat en tota la seva complexitat.

5. Metodologia

Els procediments que es suggereixen en aquesta proposta de programació parteixen dels principis metodològics basats en l'aprenentatge constructiu presents en els objectius de la Reforma Educativa.

A les dificultats que generalment presenta l'aprenentatge dels fets històrics, cal afegir, en aquest cas, el problema de les idees prèvies de l'alumnat. La persistència d'estereotips sexistes en la nostra societat, reforçada per la família, l'escola i els mitjans de comunicació, planteja la dificultat de canviar la visió del món que els envolta i, a la vegada, adoptar un paper actiu en el canvi de rols i actituds tradicionals.

Per a assolir aquests objectius, és molt important la utilització de tots aquells procediments que es basen en la comprensió i vivenciació dels nous aspectes introduïts a l'aula. L'empatia, la simulació de situacions fictícies, el debat a classe contraposant argumentacions diferents i els exercicis de canvi de rol són bàsics per a assolir els objectius plantejats. Un ensenyament en què els valors ocupen un lloc dominant ha d'evitar al màxim oferir plantejaments acabats, i sobretot fugir del doctrinarisme.

6. Objectius

Objectius conceptuals

- Analitzar les necessitats bàsiques de la vida social: producció, reproducció i relacions interpersonals.
- Descriure les característiques de les diferents àrees socioeconòmiques així com la diversitat ètnica, sexual i social.
- Analitzar l'origen i evolució de les desigualtats de gènere i classe.
- Identificar els processos de canvi històric. La tradició i la transformació.

- Analitzar els conflictes socials i les formes de resolució.

Objectius procedimentals

- Definir i aplicar conceptes bàsics.
- Comprendre i aplicar el temps històric (divisions cronològiques, temporitzacions...)
- Copsar informació a partir de fonts diverses.
- Elaborar informació i analitzar-la críticament.
- Argumentar i defensar les pròpies opinions.

Objectius actitudinals

- Demostrar una actitud crítica davant l'androcentrisme i el sexisme.
- Valorar el treball domèstic i les persones que el realitzen.
- Utilitzar un llenguatge no sexista.
- Valorar el paper de les dones en l'esdevenir històric.
- Respectar la diversitat cultural.
- Defensar el medi natural.
- Demostrar una actitud favorable a la resolució pacífica dels conflictes.

**DELS CONTINGUTS DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA DE
CATALUNYA A BUP I FP AL "DISSENY CURRICULAR" DE
L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI: ENTRE LES
BASES DE MANRESA I LA LLIGA LLOMBARDA, CAP A
MAASTRICHT**

Rafael Núñez Ruiz
IB "Jaume Callís", Vic

("Gracias a la educación musical del pueblo catalán ha podido hacerse ésto, que sería poco menos que imposible en cualquier otra región de España. Se ha podido propagar una ideología cantando...", "El Heraldo de Madrid", 1900, cit. per R. Alier i J.Ll. Marfany).

1.- La producció editorial del Mil·lenari ençà i el lloc de l'ensenyament de la història

El problema més greu de les darreres commemoracions "nacionals" (recuperació de les despulles de Guifré el Pilós, el Mil·lenari, Bases de Manresa, etc.) no és, al meu entendre, la parafernàlia d'actes oficials ni la retòrica oficial i nacionalista que els han acompanyat (després de tot, això també succeïa al franquisme davant la incredulitat dels més o desvetllava reaccions com la del petit portador del "tambor de hojalata"), sinó el fet de disposar d'uns extraordinaris mitjans per a "transmetre" el "missatge ideològic" excloent i la capacitat de "crear opinió pública", cosa que, pel que fa a la cristallització social del catalanisme decimonònic, ja van advertir P. Vilar referint-se a la Renaixença i J. Ll. Marfany a la "croada" modernista. "Lo esencial es saber", es demanava P. Vilar, "por qué esta corriente intelectual, cuyo valor literario no sobrepasa a la obra mistraliana, pudo encontrar a su servicio un 'teatro', una 'prensa', unas 'asociaciones', y por último, influir a todo un pueblo, en lugar de quedarse en una obra de capillas y almanaque". A l'ensenyament de la història i de les ciències socials, enteses com una manera d'afirmar la pròpia catalanitat i un pas "cap a aquesta mítica catalanització total", se'ls assigna un paper destacat dins aquest projecte d'hegemonia ideològica i dominació política. Cal

que els contigunts de llibres de text, manuals divulgatius i recursos audiovisuals enllacin, sense solució de continuïtat, encara que aquesta no existeixi, amb la "imatge directa del paradís nacionalista" que parteix del "bressol" i en qualsevol cas és anterior a 1714. El fet que les mentides i invencions del Mil·lenari hagin inundat els texts i manuals d'història ha estat un dels fruits més granats de la celebració del Mil·lenari.

La producció editorial ha estat, en efecte, molt ampla i diversa, sobretot al voltant dels "orígens" i "procés de formació nacional". L'ofensiva ideològica nacionalista, en aquest camp, accentuada potser pel desfasament entre recerca i divulgació (G. Tribó), fàcilment apreciable als llibres de text, ha impregnat, amb rares excepcions com la d'uns "dossiers" de "L'Avenç", revistes (algunes molt difoses a les biblioteques dels centres com "Crònica d'Ensenyament" i "Escola Catalana"), manuals d'història i reedicions d'històries generals (per exemple, el "Compendi..." d'A. Ferret, la "Síntesi..." de J. Moners, el "Resum..." de F. Soldevila...), col·leccions divulgatives ("Catalunya, un país d'Europa": "El naixement de Catalunya...", Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament-Patronat Català Pro Europa; "Enciclopèdia de temes catalans", Edicions Mil·lenari, núm. 2: Fr. Udina Martorell: "El naixement polític de Catalunya"...), històries vulgaritzadores (quaderns d'"El Periódico"...), recursos àudio-visuals (sèrie de dibuixos animats a TV3 i "vídeos educatius" de Serveis de Cultura Popular), Fulletons oficials propagandístics ("Un poble amb història", a "Catalunya, gent d'equip"...), col·leccions didàctiques (amb mostres representatives de la millor tradició historiogràfica romàntica i nacionalista a la "Biblioteca Bàsica d'Història de Catalunya", Barcanova, per ex.: J. Campàs: "Els orígens nacionals", i a la "Biblioteca de la Classe", Edit. Graó, núms. 4, 7 i 17), propostes d'una "nova història" de Catalunya, quaderns d'activitats d'aprenentatge de diverses editorials... Fins i tot, assaigs guardonats d'intel·lectuals nacionalistes suposadament seriosos (J. Guia, Pep Solervicens...) assumeixen la violència feudal i l'expansió colonial com a fonaments legítims de la "nació" i fan pròpia la interpretació, excloent i obviamment interessada, dels "croats" i inventors de la "Reconquesta" i "restauració" com a signes d'identitat nacional. Arribats a aquest punt, em demano en què es diferencia la reivindicació de la comunitat de països de parla espanyola (la idea de Nebrija de la llengua com a companya de l'imperi) de la de països catalans, la

commemoració del Vè Centenari de la del Mil·lenari, etc.

2.- El "disseny curricular" de "Ciències Socials", entre les Bases de Manresa i Maastricht

La fabricació dels nous continguts de la "història nacional" prossegueix al compàs de "la Catalunya somniada" (J. Burgaya). Un dels aspectes més destacats, al "disseny curricular", d'aquesta "Catalunya somniada" és el despenjament de la història d'Espanya i, fins i tot, de la Corona d'Aragó. Així, trobem que es parla de les relacions de Catalunya amb la monarquia dels Habsburgs, com si aquesta fos exterior al Principat, el 1714 es presenta com l'annexió a la monarquia borbònica i la fi de l'Estat català, es pretén estudiar la revolució industrial, la Segona República i la guerra civil obviant la història d'Espanya, etc. (cfr. objectius generals 4.4, 4.5 i 4.6 i objectius terminals 4.13, 4.16, 4.18 i 4.19...). Un altre aspecte és la exigència d'"identificar" i "reconèixer" els indrets, símbols i mites culturals emblemàtics dels Països Catalans, dins la perspectiva de catalanització de Catalunya (objectius terminals 1.14 i 1.15). En aquest sentit, es manté una constant del nacionalisme històric. Deixant ara de banda la distorsió històrica i la inconsistència d'aquests plantejaments historiogràfics, cal prendre en consideració dos assumptes clau. El primer, l'intent de formar ciutadans amb consciència de pertànyer a una història i realitat nacionals, de què han estat excloses totes les "altres" realitats (les que s'exposen, per exemple, a "En las afueras del medievalismo", de M. Barceló i altres, o tota la tradició social obrera i popular contemporània, que discorre al marge o en contra del nacionalisme), les quals, per una banda, resulten un destorb per a l'acceptació del "continuum històric" o "tradició nacional" que, per una banda, enllaça les llegendes i cròniques dels monjos del s. XI amb la mitologia nacionalista contemporània, i que, per altra banda, impossibilita l'explicació i comprensió racional del procés de formació, reproducció i expansió de la societat feudal que s'acaba identificant amb la "nacional". Amb aquest "continuum històric" es crea una impregnació col·lectiva i subjectiva fictícia (Salrach) i es manipula el passat adduint una suposada "independència" "de què tot de catalans dels segles XVI i XVII semblava d'ordre's" (N. Sales) i oferint una visió maniquea i idealitzada de "feliç Arcàdia abans de l'arribada del pèrfid Borbó" (J.M. Gay Escoda). En efecte, els

objectius generals s'organitzen com un abans i un després del 988 i del 1714 (4.6).

3.- La funció simbòlica de la llengua al disseny curricular

Dins aquest projecte uniformitzador i assimilacionista i aquesta "panòplia de gestos simbòlics", la llengua ha esdevingut un gest essencial. Cal veure-ho en la importància que s'atorga, al "disseny curricular" (segon nivell de concreció), als temes d'història de la llengua "pròpia" com a vehicle i signe d'identitat nacional, en relació a altres temes d'història econòmica i social. Les "altres" llengües i cultures del passat llunyà i recent deixen d'existir als objectius i continguts. De fet, el "Programa d'Immersió Lingüística" a EGB s'ha presentat com un vehicle de catalanització total i l'escola s'ha entès com un mitjà d'assimilació cultural (J. Arenas, R. Torrents, E. Fdez.-M. Aek, S. Campo i altres, "Jornades de normalització lingüística a l'ensenyament" de CCOO, etc.). L'ensenyament de la història es considera, tanmateix, un instrument més dins l'escola-instrument. És per aquesta "batalla de la llengua" (J. Martí) que exigia J. Pujol "una certa militància" (II Simposi de l'Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants).

Immersió, escola, ensenyament de la història i normalització lingüística se'ns presenten com a components interrelacionats d'un ample projecte d'homogenització ideològica i assimilació cultural, coincidint amb el lema del programa de cultura de CDC: "Una cultura, una llengua, una nació" (una entesa com a única). L'objectiu explícit és el monolingüisme, com a component indissociable de la identitat nacional monocultural o uniformement cultural, en aquest cas, la d'una nació diferenciada davant Europa (J. Guifreu, J. Solé i Camardons, S. Cardús, etc.). Llengua, història, nació són encara instruments de la "consciència patriòtica". Aquest em sembla el veritable significat de la commemoració del centenari de les Bases de Manresa, el qual s'ha celebrat seguint la línia argumental de la trobada dels delegats de la Unió Catalanista i de la commemoració del Mil·lenari. Fa 100 anys es va explicar l'abast de les Bases d'aquesta manera: "El dia que tots serem ben catalans, llavors podrem cridar tots alhora: Patria, respira are que ja ets lliberta...; quan se aconseguís que tots o la immensa majoria dels fills de Catalunya entenguessen lo que vol dirser català y volguessen serho, la renaixensa de la nostra

Patria, la total reivindicació de sos drets fora acabada..." (cit. per J.Ll. Marfany) (J.M. Gasol). A la sessió d'apertura, J. Pujol continuava el mateix discurs: "Hem d'anar més enllà, més enllà en la financiació, en l'administració, en la consciència del país, la qual ha d'ésser més intensa i més extensa... Sense patriotisme cap país no pot fer res que valgui la pena...". A l'esborrany de "Bases per al futur nacional de Catalunya, 1992", s'actualitza el vell projecte i, a les consideracions conegudes, s'hi afegeix: "... perquè sigui una realitat un Estat Català, integrat a la Comunitat Europea, però diferenciat de l'Estat Espanyol".

4.- "Nova història"?

El despenjament de la història d'Espanya al "disseny curricular" encaixa amb aquest projecte nacionalista. A les mistificacions del "nacionalisme històric" (J. Romaguera), presents en els nostres manuals i als crèdits experimentals (D. Freixanet i altres: "Catalunya abans de la industrialització" -La deducció conceptual i la seva inclusió en el temps. Identificació de les pròpies arrels-, "Identitat i diversitat",...), s'aniran afegint als objectius i continguts els nous arguments diferencials de la modernitat i vocació europees "des de sempre" (una de les llegendes de "Catalunya, un país d'Europa") i del dèficit fiscal o, dit d'una altra manera, la "viabilitat (i necessitat) econòmica de la independència de Catalunya" (J. E. Amengual).

El "nou" discurs té formulacions que posen de relleu el fons calvinista i de "Lliga Llombarda" que ha estat sempre subjacent a la doctrina catalanista: "La dependència és un mal negoci" (J. Puntí, conseller nacional d'ERC), "Que se entere el pueblo de que si fuéramos independientes, cosa que lograremos pronto, ese bilión de pesetas expoliado nos permitiría un progreso y un bienestar muy superior al que tenemos" (A. Colom, "El País"), les inversions públiques que a Andalusia són parasitàries serien rendibles a Catalunya... El que em sembla greu no és que intel·lectuals i dirigents nacionalistes diguin fal·làcies, sinó que aquestes perdurin als manuals d'història i, mitjançant l'ensenyament de la història o les ciències socials, acabin formant "opinió pública". La immigració, per exemple, és considerada al "disseny curricular" com a aportació econòmica i problema en la perspectiva de la seva "catalanització". Els llibres de text tampoc acostumen a fer-se ressó que les

divisions internes del treball i especialitzacions productives del "mercat nacional" espanyol han estat resultat inevitable del procés d'industrialització (espanyol-català) ni a explicar els mecanismes d'explotació entre territoris i espais de l'estructura econòmica espanyola, que, des dels temps de L. Figuerola, ha estat ben estudiada per economistes com C. Pi Sunyer, J. Sardà, J. Ros, A. Montserrat, E. Lluch, J.Ll. Sureda, J.M. Bricall... i fins i tot, el mateix Trias Fargas, del qual, referint-se als mecanismes de finançament autonòmic, va sortir la tesi d'"asfixia premeditada". Menys encara, es planteja als manuals la qüestió de la diversitat socio-cultural i de la interculturalitat.

5.- Cap a una F.E.N. del segle XXI?

Fa alguns anys A. Balcells, C. Martí i J. Termes proposaven "un nou projecte d'història nacional" com a "eina" i "tasca" de "reconstrucció (i reconquesta) nacional" per a fer de Catalunya una "nació viable" a les acaballes del segle XX en la perspectiva europea. Pensem que els objectius i continguts oficials de l'ensenyament de la història i de les Ciències Socials van en aquesta direcció. Hi ha professionals de la història, intel·lectuals i polítics que consideren legítim falsejar el passat per tal de crear "consciència nacional" (A. Altisent, Casanvoas). El "disseny curricular" recull aquesta aspiració de convertir-se en un disseny de "currículum nacional". Fa poc escrivia S. Cardús: "La mateixa construcció de la unitat política d'Europa està pendent de la possibilitat de desvetllar, o d'inventar, sentiments de pertinença o identitat europea... Per això, els europeistes demanen que s'escrigui també una 'història nacional' europea, sense complexos. Que la història d'Espanya perdi una mica de pes específic en relació a la de Catalunya (...) és, doncs, un pas més en la reconstrucció nacional del nostre país. A costa d'altres nacionalismes, és clar" ("Història i patriotisme"). Acabarem fent el mateix que els historiadors de la "unidad de destino"?

LA SINCRONIA ENTRE L'ENSENYAMENT PRIMARI I SECUNDARI

M. Rosa Pous Fàbregas¹
IB A. Pous, Manlleu

El principal objectiu que es pretén aconseguir amb l'experiència que a continuació s'exposa és posar en connexió dos mons que generalment estan poc en contacte, el de l'Ensenyament General Bàsic i el de l'Ensenyament Secundari. Qui pateix les conseqüències d'aquest aïllament en què ens mantenim mestres i professors són els alumnes, quan en acabar l'etapa de Primària han de passar a l'Institut i adaptar-se a uns mètodes de treball diferents i a un professorat amb una altra preparació.

L'experiència que durant anys m'havia aportat la tutoria de primer curs de BUP m'havia servit per a constatar que els alumnes de primer, uns més que d'altres, manifestaven sovint la preocupació que els generava ja a vuitè de Bàsica el canvi cap a l'Institut, i a Primer de Batxillerat l'adaptació a unes maneres diferents. Per això, quan l'any 89-90 se m'oferí la Coordinació de Primer vaig tenir l'oportunitat de poder aprofundir en aquest tema que feia temps que tenia necessitat d'aclarir: quins eren en concret els aspectes que més els dificultaven l'aprenentatge i que feien que a primer curs tants alumnes fracassessin.

El primer pas fou constatar quines eren concretament les dificultats. Això es dugué a terme a través d'una enquesta passada a la totalitat d'alumnes de primer de l'Institut, amb un total de 19 preguntes exposades de manera molt concisa, clara i curta, sense donar peu a possibles ambigüitats. Evidentment això pressuposava intuir prèviament quines eren les dificultats que, de fet, giraven entorn d'uns pocs eixos: la problemàtica derivada del canvi de centre, que era la que es volia definir més perquè era l'objectiu inicial de l'estudi i perquè és aquesta en la qual amb més facilitat els ensenyants podem actuar; la problemàtica derivada de l'interès de l'alumne envers l'estudi, aspecte aquest que també ens pertoca; i d'altres aspectes de tipus humà,

¹ Aquest treball ha estat elaborat essent l'autora Coordinadora de Primers a l'Institut A. Pous de Manlleu, durant el curs 1989-90.

cultural, d'hàbit i organització, etc.

Amb suport informàtic fou possible saber quins d'aquells entrebancs eren els més significatius, quantificant els resultats i realitzant gràfics per treure'n finalment conclusions. Els resultats evidenciaren unes dificultats -poques-massives, que ens havien de fer replantejar, de totes totes, els nostres esquemes de treball; altres resultats no eren tan aclaparadors però demanaven també la intervenció.

Un cop elaborat l'informe amb les conclusions es donà a conèixer en Claustre al professorat de l'Institut, on es van debatre els resultats. Després s'actuà a nivell pràctic des dels Seminaris per tal d'apropar els nostres mètodes i actituds als de la Bàsica, així com resoldre les altres dificultats d'ordre intern que s'havien evidenciat.

Per altra banda, a nivell de Bàsica el procés havia de ser el mateix, acostar-se en els últims cursos als mètodes de l'Institut. S'envià una nota a tots els centres d'on procedien els alumnes informant-los de l'estudi que s'havia fet, i posant-nos a la seva disposició per informar-los dels resultats, tant els generals com els del seu centre, sense donar-los evidentment cap pauta d'actuació, sinó només com a notificació. No tots els centres s'interessaren pel tema però sí la majoria, es mantingueren amb els quals dues reunions (el curs s'acabà i la Coordinació també), que ens serviren per a intercanviar opinions i sincronitzar-nos una mica més a fi d'evitar que el canvi sigui per als respectius alumnes quelcom traumàtic.

LAS FUENTES DEL CURRÍCULUM DE CC.SS. Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Javier Santamaria

Asesor de Ciencias Sociales, Vitoria-Gasteiz

Agustín Gil

Asesor de CC.NN.

Se parte del supuesto que la formación en Ciencias Sociales es una realidad compleja, ya que el profesorado en activo posee su propia cultura personal y colectiva sobre la forma de realizar el proceso de enseñanza/aprendizaje; cada docente tiene unas concepciones y teorías que forman el sustrato de su propia acción que se manifiesta en las diversas situaciones de la clase. Los preconceptos que el profesorado sostiene sobre la enseñanza forman un entramado -teoría curricular, epistemología de las ciencias, psicopedagogía, didáctica general y especial- que será necesario explicitar para poder desarrollar una formación en profundidad.

La Reforma exige un nuevo modelo de profesor que sea capaz de ir realizando diferentes niveles de concreción partiendo del DCB de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. La garantía de que el cambio real llegue al aula es una adecuada formación que supere los meros tecnicismos o las simples recetas.

En una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, el profesorado ha de experimentar un cambio conceptual -marco teórico y creencias acerca del proceso de E/A- y actitudinal -implicación personal-. Para ello son necesarias las siguientes condiciones: participación de todos los responsables en la reflexión sobre la realidad concreta del aula; tiempos y espacios de reflexión en el propio centro docente o de la misma zona, donde se confronte la propia realidad práctica con otros aportes teóricos; formación de los docentes con un modelo no-sumativo de elementos inconexos; creación de grupos o seminarios dentro de los mismos centros o de centros cercanos.

Todos los docentes tienen un modelo pedagógico implícito que necesita ser

contrastado tanto por su propio análisis como con las teorías que inciden sobre la práctica. Hemos tomado las "fuentes del curriculum" como el punto de partida de la reflexión realizada en los seminarios, lo que permite la aplicación crítica de los nuevos presupuestos curriculares y, a la vez, la mejora profesional del colectivo de enseñantes. La realización de un proyecto curricular de área y la construcción de unidades didácticas requieren una profundización en las fuentes curriculares para poder fundamentar modelos didácticos nuevos que cuestionen el hacer diario actual.

HIPOTESIS DEL TRABAJO

1. Las prácticas del profesorado suelen estar poco fundamentadas y se llevan a cabo de forma poco reflexiva y coherente, siendo en muchos casos poco correctas desde el punto de vista científico.
2. Existe una distancia entre lo que el profesor/a piensa como correcto y lo que hace en su práctica.
3. La reflexión colectiva desde la práctica y apoyada en el análisis en profundidad de las fuentes curriculares puede acercar la teoría y la práctica y a la vez mejorar el marco teórico de referencia.

DESARROLLO DE LOS SEMINARIOS

Hemos realizado un trabajo colectivo y en equipo que ha facilitado de manera interactiva la toma de conciencia de unas realidades muchas veces comunes al grupo de profesores/as que examinan su práctica docente.

Se analizaron por el siguiente orden las fuentes curriculares: psicológica, epistemológica, sociológica y pedagógica. Los materiales de reflexión consistían en: 1. una encuesta inicial que permitía conocer las ideas previas del seminario sobre cada fuente. 2. análisis de la misma a través de su plasmación en el eje de coordenadas. 3. Lectura de diversos textos sobre la fuente en cuestión, apropiados

para poder modificar la teoría y práctica del aula. 4. Debate dirigido por el Asesor que tenía que desembocar en la concreción de unos puntos concretos que permiten el consenso sobre el modelo didáctico para el grupo que seguirá trabajando el próximo año en la realización de unidades didácticas y en los primeros pasos del proyecto curricular de área.

Las encuestas previas se reflejaban mediante una serie de puntos en el plano cartesiano en el que se contraponían en el eje de abscisas y ordenadas las líneas teóricas más importantes de cada una de las fuentes:

1. Psicológica:

Conductismo -empirismo- de Gagné, Skinner... frente al Cognitivismo/Racionalismo de la Gestalt, Piaget, Ausubel, Vigotsky...

Aprendizaje social de Vigotsky, Feuerstein...frente a aprendizaje individual de Piaget.

2. Epistemológica:

Experiencia -empirismo, observación, inducción- versus Teoría racionista, método hipotético-deductivo-.

Ciencia como actividad constructiva -idealismo, subjetivismo- versus Ciencia verdad objetiva -realismo, objetivismo-.

Ciencia evolutiva versus Ciencia estática.

3. Sociológica:

Enfoque funcionalista frente al dialéctico-crítico.

Teorías de la resistencia -relaciones dialécticas con autonomía relativa- frente a teorías de la reproducción -determinismo sociológico y reduccionismo-.

4. Pedagógica:

Enseñanza aprendizaje por recepción versus por descubrimiento.

Enseñanza centrada en la materia/profesor versus centrada en el alumno.

El punto de partida que las encuestas proporcionaron en las respectivas fuentes fue el siguiente:

1. Fuente psicológica: El conductismo salvo en algún caso muy concreto no es aceptado al menos teóricamente; las teorías cognitivas no se subrayan en exceso, y hay un mayor acercamiento a las concepciones del aprendizaje social frente al individual.

Se dan, en general, unos posicionamientos más cercanos a los presupuestos de la Reforma (teorías cognitivas y aprendizaje social).

2. Fuente epistemológica: Se destaca una concepción de las Ciencias Sociales partiendo de la inducción y la observación frente a las concepciones que parten de lo hipotético deductivo. Se subraya en dichas ciencias más lo evolutivo que lo estático, la consideración de ciencias construidas más que objetivas y la contextualización más que la ciencia pura.

3. Fuente sociológica: Se inclinan más por la visión funcionalista que por la crítica, y dentro de ésta hay un mayor decaimiento por las teorías de la resistencia frente a las de la reproducción.

4. Fuente pedagógica: Destacan con clara referencia el modelo constructivista presentado por la Reforma. Se subraya de forma importante las estrategias de descubrimiento frente a la recepción, y con un peso importante del papel de la materia y del profesor respecto al alumno.

Las fuentes se fueron analizando en el orden expuesto; se realizaron pequeños debates sobre las encuestas y los textos con vistas a conformar y consensuar un

modelo didáctico.

En la fuente psicológica se destacaron: partir del nivel de desarrollo operatorio; tener en cuenta las ideas previas; la finalidad de la educación es modificar los esquemas de conocimiento -equilibrio inicial, desequilibrio, reestructuración-; la estructura cognitiva está formada por esquemas de conocimiento interrelacionados; lo que el alumno es capaz de aprender con ayuda de los demás; realizar aprendizajes significativos y utilizar la memoria comprensiva; desarrollar el razonamiento partiendo de la identificación de problemas, emisión de hipótesis, análisis de la información, procedimientos explicativos y comunicación de conclusiones.

En la fuente sociológica: tener presente el marco sociocultural donde se desarrolla el curriculum de Ciencias Sociales; reconstruir el conocimiento sobre lo social, político y económico no para reproducir la sociedad existente sino de manera anticipadora y creadora; analizar los valores que se introducen espontáneamente en la escuela y crear un sistema valorativo basado en la solidaridad, participación y respeto; formar ciudadanos/as capaces de comportarse de forma responsable consciente y crítica para comprender y transformar la sociedad; interacción dentro del aula con agrupaciones diversas.

En la epistemológica: la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede ser un reflejo calcado de la investigación disciplinar universitaria; aproximación al método y a los procedimientos de la Geografía y la Historia como ciencias más globalizantes; el conocimiento social está impregnado de elementos de valor e ideología y es un producto histórico social; importancia de los conceptos y teorías, de los procedimientos explicativos -globalizador, explicación causal e intencional, cambio y continuidad-, y los de investigación-verificación; principales paradigmas referentes a la Geografía y la Historia.

En la pedagógica: La realización de un modelo didáctico -objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, recursos, organización y evaluación- sometido a experimentación, evaluación y revisión constante está conectado con la imagen de un colectivo de profesores que individualmente y en grupo toman decisiones acerca del curriculum, las prueban y validan, a la vez que contrastan con las experiencias de

otros colectivos del área social.

CONCLUSIONES

Se confirman las dos primeras hipótesis de partida -prácticas poco fundamentadas y sin una reflexión coherente; diferencia entre lo que se piensa como correcto y la realidad de la práctica-.

Se ha mejorado el marco teórico de referencia por medio del desarrollo del seminario; sin embargo, sigue siendo necesario, partiendo de los puntos comunes conseguidos, el seguir trabajando el próximo año en la realización de algo más práctico -unidades didácticas, concreción del proyecto curricular- para acercar de manera dialéctica la práctica a la teoría y viceversa.

La experiencia se ha llevado a cabo en dos seminarios paralelos -uno de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el otro de Ciencias Naturales- de un centro de EPA de Vitoria y en un seminario interdisciplinar e internivelar de una zona rural -Kanpezu- de Alava.

3. Experiències i reflexions sobre recursos i procediments

ELS JOCS DE SIMULACIÓ I LA HISTÒRIA

Tomàs Biosca i Esteve
Complex Educatiu de Tarragona (CET)

1) PRESENTACIÓ

L'objectiu d'aquesta comunicació és donar a conèixer una proposta didàctica que he dut a terme durant quatre anys/cursos en diversos Instituts d'Educació Secundària de Formació Professional. Es tracta d'una activitat en forma de Jocs de Simulació històrica. La falta d'espai impedeix una exhaustiva enumeració de les característiques concretes i individuals de cadascun, per això presentaré d'una manera genèrica tota l'experiència i els resultats obtinguts.

2) INTRODUCCIÓ

Intentar trencar el desinterès i l'absència de motivació per part dels alumnes envers la Història és la base de les experiències que ara presento.

A partir de jocs de simulació com a eina didàctica, pretenc estimular els alumnes en el coneixement històric i, sobretot, implicar-los en el procés d'estudi.

Els avantatges que presenta aquesta estratègia metodològica són múltiples però podríem agrupar-los en tres grans apartats:

a) La forma lúdica que ajuda a engrescar els alumnes que, tot jugant, van practicant el que prèviament s'ha estudiat a classe. És indubtable que un aprenentatge basat en el joc és més agradable per als alumnes i els professors que la utilització d'exercicis tradicionals.

b) Un segon apartat fa referència al fet que són els mateixos alumnes els qui fan i viuen activament la Història. Hi ha tot un procés de personificació que els implica i absorbeix i els fa subjectes d'allò que han estudiat. Aquest fet ajuda a trencar les possibles barreres de rebuig o d'indiferència envers la disciplina i prepara positivament l'aplicació posterior de nous jocs de simulació.

c) La pràctica d'aquests jocs implica un treball en comú a classe amb què assegurem la integració dels coneixements programats. Però també aconseguirem assolir tot un seguit d'actituds i valors com poden ser, entre d'altres: respectar el torn de paraula, valorar i apreciar els diferents punts de vista dels altres, aprendre a rebatre amb arguments les opinions contràries, prendre part activa en la presa democràtica de decisions, responsabilitzar-se de portar el control de respostes, etc. Fruit d'aquestes discussions col·lectives, els alumnes van assumint comportaments de sociabilitat i cooperació essencials en la nostra societat plural.

3) EL NOM DELS JOCS

Cada joc està pensat per aplicar-lo a una unitat temàtica específica. Els noms i els moments històrics són els següents:

- EL MISSATGE SECRET (Les Civilitzacions Urbanes de l'Orient Mitjà).
- EL VIATGE DE L'ARGOS (el Món Clàssic i l'Hèl·lade).
- LA CARTA DEL SENYOR FEUDAL (El Feudalisme).
- CONSTRUÏM UNA CATEDRAL (El Ressorgiment Urbà i els Gremis).

4) OBJECTIUS

En tots aquests jocs de simulació el que pretenem com a Objectiu General gira entorn a l'aprenentatge de tot un seguit de fets, conceptes i relacions referents a l'època històrica en què es desenvolupen.

No obstant això podem treballar Objectius Específics relacionats amb altres coneixements relatius també a les Ciències Socials com són la Història de l'Art i la

Geografia.

Al costat d'aquests aspectes en trobem d'altres relacionats amb la Llengua a partir de la integració del vocabulari general del tema i el vocabulari propi de la història de l'art. Tampoc no cal oblidar l'adquisició d'una més gran precisió en l'expressió oral i escrita a través de les diferents respostes.

Una altra disciplina implicada seria les Matemàtiques en el cas del joc del Missatge Secret. S'hi treballarien les causes del sorgiment del sistema decimal i sexagesimal i de l'elaboració de les fórmules per a mesurar àrees i volums.

Queda clar que allò que es pretén és arribar a un Treball Interdisciplinari per tal d'enfocar des de les màximes perspectives les unitats estudiades, donar així una visió de conjunt i integrada.

A més dels objectius de caire acadèmic connectaríem aquestes activitats amb l'educació cívica i social. La constatació de similituds i diferències entre les cultures i civilitzacions permet treballar la valoració i crítica de la nostra pròpia societat.

5) METODOLOGIA

La forma lúdica en què es presenta aquesta proposta és un factor clau per tal d'afavorir l'interès dels alumnes.

Només amb aquesta Metodologia Activa i Participativa es pot assegurar la intervenció decidida dels deixebles.

Ara bé, per tal de gaudir dels jocs de simulació caldrà fer un treball personal previ, tant a classe com a casa (atenent les explicacions del professor, realitzant els exercicis, estudiant la matèria, etc).

Només així aquesta estratègia didàctica pot tenir èxit. El treball personal és primordial i imprescindible, per això aquests jocs de simulació cal veure'ls com a

eines complementàries a tot el treball realitzat anteriorment.

En parlar de metodologia activa i participativa he de dir que el paper del professor ha de ser també dinàmic. Si el que es pretén aplicant aquests jocs és "tenir entretinguts els alumnes", el resultat serà negatiu ja que no estan ideats en aquest sentit. El docent ha de ser un detonant que engresqui i solucioni els dubtes i problemes que es presentin en el decurs del joc i en cada grup segons les seves característiques particulars.

6) EDATS A LES QUALS VAN DESTINATS

Tots els jocs didàctics han estat pensats bàsicament per ser aplicats a l'Ensenyament Secundari però no cal descartar la seva utilització en el darrer cicle de l'Ensenyament Primari.

Les edats de 12-16 anys podrien ser orientatives. De fet els professors han de decidir en quin moment i de quina manera introdueixen aquesta proposta didàctica depenent de les característiques del seu centre, de les possibilitats de col·laborar interdisciplinàriament amb d'altres departaments o seminaris, dels trets dels seus alumnes (maduració, interessos, preparació, aptituds, edat..) etc.

7) VALORACIÓ

Val a dir que els resultats globals han estat satisfactoris sobretot en el cas de poder aplicar diversos jocs al llarg d'un mateix curs.

La causa és que els alumnes es familiaritzen amb els seus mecanismes tot sabent que aprofitant les classes i amb el treball previ la simulació i experimentació dels materials serà millor. Els propis alumnes amb les seves crítiques han estat moltes vegades els qui han fet canviar i millorar els jocs. No cal dir que també la pròpia observació del professor serveix per a optimitzar-los.

De totes maneres malgrat que hi ha unes tendències generals i comunes per part de tots els grups d'alumnes i de tots els cursos, el docent ha d'estar sempre disposat a adaptar el joc a cada grup i moment.

Una observació final seria que els primers jocs aquí presentats: el Missatge Secret i el Viatge de l'Argos corresponents a les Civilitzacions Urbanes de l'Orient Mitjà i al Món Clàssic i l'Hèl·lade respectivament són els que donen un resultat menys bo, fins i tot negatiu.

Les causes podríem concretar-les en:

- a) La falta d'estudi per part dels alumnes en assimilar senzillament joc didàctic a "joc". No serveixen de res les advertències prèvies del professor. Només amb la constatació pràctica que no es pot participar activament sense aquest estudi previ fa reaccionar els alumnes.
- b) La segona causa seria que aquests dos jocs didàctics els he provat al llarg del primer trimestre del curs i molts alumnes encara no han assimilat el canvi que representa el pas de l'Educació Primària a la Secundària.

Aquesta tendència s'inverteix en els altres jocs tot coincidint amb què ja saben quina és l'única manera de poder aprofitar l'activitat i que ja es troben molt més centrats en el curs.

Aquestes valoracions val a dir, que són fetes a partir d'enquestes anònimes fetes als alumnes de primer curs, de les experiències amb els de segon curs, on ja no es produeix la situació negativa abans esmentada i de les pròpies observacions del professor.

**LES BASES DE DADES:
CONSULTA I CREACIÓ DES DE L'ÀREA DE CIÈNCIES
SOCIALS**

**Montserrat Ferrer i Parareda
M. Josep Vilaclara i Ribas**

DEFINICIÓ

Una base de dades és una massa d'informació organitzada en una estructura lògica que permet la seva recuperació de forma automàtica.

Les bases de dades poden ésser documentals i no documentals. Les documentals ens permeten emmagatzemar gran quantitat d'informació escrita i una interrogació molt més lliure.

Aquestes poden ésser de text complet o referencials. En les de text podem obtenir la informació de manera directa, i en les referencials rebrem notícia d'on adreçar-nos per tal de trobar aquesta informació.

Nosaltres treballem les bases documentals, tant les referencials com les de text complet, i la nostra proposta s'adreça al segon cicle de l'ensenyament secundari i a nivells de batxillerat.

Per a aproximar-se a una base de dades la millor manera és iniciant el coneixement a través de la consulta de les bases ja existents.

CONSULTA

A l'actualitat hi ha bases de dades que la Generalitat posa a l'abast de les escoles.

Bases de dades referencials que tinguin interès des de l'àrea de Ciències Socials,

podem esmentar: SINERA (que conté un recull de recursos i material didàctic que pot ésser útil per al professorat en general) i la de "L'AVENÇ", (que conté un desglossament dels articles de la revista "L'AVENÇ" d'un determinat període.

Les bases de dades de text complet són les que ens interessin més, ja que per a treballar amb els alumnes és molt més motivador fer una cerca que ens ofereixi resultats immediats que no pas una que ens faciliti i ens remeti al lloc on podem trobar aquesta informació.

Bases de text amb possibilitats de treballar amb els nostres alumnes des de l'àrea de Ciències Socials són: una sobre ermites romàniques de Catalunya i una altra sobre textos històrics (CLIO) que es poden interrogar amb MICRO-QUESTEL.

La base CLIO és una bona eina per al professorat a fi d'obtenir textos històrics per a treballar amb els alumnes. Ofereix també la possibilitat de retocar-los i anar creant, de forma paral·lela, una base de dades personal apropiada a les nostres necessitats.

Aquestes bases de dades són relativament reduïdes i poden introduir-se en el disc dur per tal d'ésser interrogades. D'altres bases són, però, molt més extenses i estan recollides en un disc compacte que permet acumular una més gran quantitat d'informació: és el que anomenem CD-ROM.

D'altres bases de dades importants, que contenen gran quantitat d'informació, es poden interrogar utilitzant un mòdem i connectant amb la xarxa telefònica. Són les comunicacions anomenades en línia (ON-LINE). Un exemple d'aquestes bases poden ésser algunes de les que té el PIE (Programa d'Informàtica Educativa de la Generalitat de Barcelona), com és el cas de la SINERA que ja hem esmentat abans.

EXEMPLES PRÀCTICS:

Treballem una base de dades ja existent en català per introduir el llenguatge d'interrogació i practicar estratègies de cerca.

Triem una base de dades del (PIE), sobre esglésies romàniques o pre-romàniques catalanes, que conté 136 registres.

La consulta d'aquesta base ens permet obtenir informació per a realitzar diferents activitats a classe:

- 1) Treball de vocabulari específic sobre elements arquitectònics referits a l'època. Buscar informació a la base i complementar-la: tipus de plantes, tipus de cobertes, tipus d'arcs, finestres...
- 2) Fer una cerca cronològica. Buscar les 5 esglésies més antigues i les 5 més modernes, situar-les en un mapa. Comparar-les. Explicar les característiques del romànic més tardà i del més antic. En quines zones geogràfiques es troben i per quines raons...

CREACIÓ DE BASES DE DADES

La creació de bases de dades es pot introduir amb alumnes de 15 o 16 anys (segon o tercer de BUP actuals o segon cicle de secundària i batxillerats, segons els esquemes de la Reforma).

En el procés de creació són els alumnes els qui elaboren el material que haurà de configurar la base de dades, redacten els registres (fitxes), introdueixen la informació i finalment la interroguen (fan preguntes per recuperar automàticament la informació).

Podem construir dos tipus de bases de dades: una de referencial sobre articles de premsa, i una altra de text complet, sobre períodes d'història.

PROCÉS DE CREACIÓ:

- 1) El primer pas és decidir i delimitar el tema. En el cas de la base de dades de premsa caldrà triar un tema que pugui ésser proper i motivador per a l'alumne, i que ens permeti de trobar informació abundant en els diaris. Caldrà acordar quines

publicacions treballarem, d'on traurem la informació i establir acords de conceptes...(tothom ha de seguir unes pautes comunes i així la base serà coherent i útil).

2) Organitzar els alumnes en equips de treball reduïts. Es pot aprofitar la divisió actual de les hores B, ja que l'estructura del grup/classe queda reduïda a la meitat d'alumnes.

Disposem d'un grup de 20 alumnes que haurem de subdividir en grups. L'equip de treball que millor funciona és el de dos individus, però si cal, podem arribar fins a tres.

3) Distribució del treball. Cada grup queda responsabilitzat d'una part del tema, un període, unes publicacions (segons l'estructura i el contingut de la base) i es responsabilitza també d'un determinat nombre de registres.

4) Definir el model de registre. Cal establir un model de registre (fitxa) i pactar o decidir els camps (apartats) que la integraran.

5) Recollida de dades. Un cop acceptat el tema, distribuït per grups i establert el model de registre, podem iniciar ja la feina d'investigació i recerca de la informació. Aquesta feina la realitzaran els alumnes seguint les orientacions més o menys estrictes del professor, en funció del nivell d'aquests i de la dificultat del tema.

6) Introducció en un processador de textos. Un cop confeccionats els registres assignats amb anterioritat, els alumnes, han d'introduir-los en un processador de textos (FW3).

Fóra millor que l'alumne sabés ja el funcionament més bàsic del processador de textos. En cas que no fos així, pot significar que la confecció de la base sigui molt més lenta, però es pot fer igualment. Pot ésser un bon moment per a introduir el processador de textos a l'aula. I ben segur que ens sorprendrà veure la facilitat i rapidesa amb què els nostres alumnes aprenen i dominen la seva utilització.

Si els alumnes ja saben utilitzar el processador de textos podem aprofitar per aprofundir i presentar d'altres aspectes més complexos com són les macros per a emmagatzemar els camps de cada registre, o la utilització dels diccionaris per corregir les errades mecàniques i/o ortogràfiques, la paginació...

7) Revisió i control. Els registres ja redactats amb el processador són impresos en paper i presentats al professor per a la seva correcció. És important comprovar que els registres siguin el màxim de correctes possible abans d'ésser introduïts en un gestor de bases de dades.

El professor revisa les fitxes i pot utilitzar aquest material com exercici per obtenir, si cal, una qualificació dels alumnes o pot limitar-se a detectar els errors.

8) Introducció al gestor de bases de dades. Un cop confeccionats i revisats els registres podem procedir a la seva exportació a un gestor de bases de dades (Concord).

9) Després de dur a terme tot aquest procés, la base de dades permet la recuperació de la informació introduïda de forma molt diversa i molt ràpida.

La interrogació pot ésser senzilla i directa a través d'una dada concreta: personatge, data, institució, o pot ésser complexa si demanem informació sobre la intersecció de dues dades diferents.

ELEMENTS PEDAGÒGICS

En el procés de creació i interrogació d'una base de dades són molts els elements d'aprenentatge que es treballen:

- Afavoreix la comunicació i estimula la capacitat d'interacció (professor i entre els mateixos alumnes).
- Potencia l'hàbit de treball en equip.
- Afavoreix l'hàbit de discutir de forma argumentada i assumir els acords comuns.
- En la recollida de dades els alumnes s'acostumen a buscar la informació, a seleccionar i localitzar el material adient...

- Confeccionar un bon registre significa:
 - * Triar i seleccionar els conceptes fonamentals.
 - * Saber elaborar una síntesi de la informació.
 - * Utilitzar un vocabulari precís i adient.
 - * Expressar amb coherència la informació que s'ha recollit de manera que resulti entenedora per als posteriors usuaris.
- Amb el processador de textos, l'alumne:
 - * treballa els processos lògics
 - * aprèn el domini de l'ordinador
 - * millora especialment els aspectes formals i ortogràfics.
- En la interrogació de la base l'alumne:
 - * ha d'establir estratègies de cerca per recuperar la informació, això implica:
 - Dominar les relacions lògiques entre conceptes.
 - Utilitzar un vocabulari precís.
 - Acordar estratègies si treballa en grup.
 - * ha de saber interrelacionar les informacions obtingudes per extreure'n conclusions.

**L'EMPATIA HISTÒRICA COM A INSTRUMENT
D'APRENENTATGE DINS LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA:
UNA PROPOSTA DE TREBALL**

Enric Serrano

L'empatia històrica com a nou procediment dins el marc curricular de la reforma

Dins el gran ventall de possibilitats quant a la diversitat de llenguatges que han de circular en el nostre medi educatiu **L'EMPATIA** hauria d'assolir un lloc de preferència com a veritable mitjà de desenvolupament humà.

L'empatia i el mateix fet dramàtic en si pot erigir-se per al professor d'Educació Secundària com a un **veritable procediment** que permet crear situacions educatives clau en la recerca de l'auto-estudi. **Són** estris de comunicació que l'alumne pot anar assolint al llarg d'aquesta important etapa. Amb l'empatia el noi-noia descobreix i amplia la seva visió del món amb, cada cop, més maduresa. L'empatia i el fet dramàtic en si és, a més a més, un **procediment d'equip** que es conforma a partir de l'autenticitat de cada membre. I, és evident, que entrar en el fet dramàtic suposa la utilització d'una metodologia per aprendre a veure i viure críticament i per actuar creativament. Es tracta de "**ficar-se en la pell d'un altre**". Per això en el procés dramàtic caldrà actuar sense trampes, veient les coses des dels ulls del personatge, enfrontant-se a situacions en les quals cal respondre a partir dels propis recursos intel·lectuals, emocionals, expressius ... la qual cosa indueix a un **aprenentatge**.

Plantejar l'empatia d'una manera seriosa als centres d'ensenyament és iniciar una aventura en la qual si bé tots són protagonistes és el **professor-animador** qui duu el timó a les seves mans. De la ruta escollida dependran no només unes situacions d'empatia i/o drama ben fets sinó, i el que és més important, una manera de viure i relacionar-nos als centres educatius. És per això, que caldrà que el

professor-animador estigui un xic al corrent de les experiències en aquest camp que, tot just, s'inicien.

L'empatia, però, segons el nostre parer, no s'acaba en allò que podríem dir "situacions de drama", a més es poden treballar: **titelles, mim, ombres xineses, marionetes, improvisacions i altres jocs d'expressió**. Aquests procediments ens ajuden com a eines per a orientar els nostres alumnes, no necessàriament com a futurs actors (encara que algun pot descobrir la seva vocació) ans per plantejar-nos l'originalitat i versatilitat d'aquest procediment que amb les experiències s'enriqueix i es perfecciona.

Presentació del procediment: l'empatia històrica com a instrument d'aprenentatge

Aquest procediment que hem posat en pràctica en un parell de Centres d'Educació Secundària estava basat en la proposta d'aplicació que en aquest treball de recerca presentem.

És cert que havíem tingut notícies d'aquest procediment, o del que podríem dir que s'aproximava a aquest procediment, en alguns cursos d'estiu. D'altra banda algun especialista de la Facultat d'Història ens havia fet alguna breu pinzellada sobre la tècnica tot parlant d'un projecte educatiu britànic anomenat "History 15-16" amb propostes d'aprenentatge actiu de la Història.

Tot i així, les notícies que teníem no estaven gaire definides. Calia posar-les a punt per al **Marc Curricular de la Nova Proposta d'Educació Secundària Obligatòria**.

A més, aquestes notícies de treball amb l'empatia històrica ens havien arribat muntades sobre la idea d'una total improvisació. Ho expliquem: la proposta anava pel camí que si, per exemple, s'havia de treballar el tema de la Revolució Francesa calia deixar a classe ben clares les posicions dels diferents grups polítics de l'època per a, seguidament, improvisar uns Estats Generals, una Assemblea Legislativa o bé una Convenció Thermidoriana. En les discussions parlamentàries calia que cada

grup polític fes valer la seva ideologia subjacent mitjançant les paraules i actituds arquetípiques de cada partit ja fossin Jacobins (partidaris de les idees de Rousseau, extremistes), Girondins (defensors dels interessos de la burgesia enriquida) o Feuillants (partidaris del retorn als antics esquemes monàrquics)... Aquest tipus d'enfocament podria, segons ens semblava, funcionar bé en els nivells de Batxillerat (modern tram 16-18), però no pas als nivells d'Educació Secundària Obligatoria (12-16). El problema amb què topàvem quan volíem posar en marxa aquest procediment a l'aula era que, com a mínim, l'alumne havia de tenir prèvia reflexió i treball d'equip un "paper-rol" base de qual partir per a poder treballar amb una mínima coherència.

Metodologia de l'empatia històrica , una proposta de treball a l'aula

La proposta d'Empatia Històrica per a ser treballada a classe és doble:

- 1) De "**cicle curt**" per a ser utilitzada quan hom disposa d'una o dues setmanes per a la seva realització.
- 2) Una altra de "**cicle llarg**" que pot arribar a durar d'un a tres mesos o més.

Com comprovareu, aquest treball de recerca inclou després d'aquest capítol quatre propostes d'empatia històrica. És un primer material susceptible de modificacions en funció de les necessitats del grup-classe. Moltes vegades l'alumnat participa en el procés creatiu afegint, completant o canviant ostensiblement trossos sencers d'aquestes propostes. Són, precisament, per això! És a dir, per a ser canviades segons convingui. Els efectes, la música, el vestuari etc... són elements que han estat variats un i mil cops. I són moltes les vegades que hem estat sorpresos nosaltres mateixos per l'originalitat i enginy dels recursos de l'alumnat.

La **1a proposta o de "Cicle Curt"** és utilitzable quan es disposa de poc temps dins la programació del mòdul. El nivell d'organització o complexitat d'aquesta tasca és reduïda i tots podem trobar un moment al llarg del curs per dur-la a terme. És la que més hem utilitzat als centres d'Ensenyament Secundari en què, com és sabut, no podem badar gaire degut a la quantitat de continguts a impartir.

La **2a proposta o de "Cicle Llarg"** suposa una major dedicació. Es destinen més hores dins el disseny del crèdit a treballar i polir els aspectes que més interessin de la tasca. És aplicable quan hom desitja tenir un "producte" més ben acabat de cara a una "Mostra de teatre" (com les que els ajuntaments promocionen sovint) o per presentar en una "Setmana Cultural", a la resta de companys i/o, fins i tot, com a activitat entroncada amb el "Taller de Teatre".

A) LA PROPOSTA DE "CICLE CURT"

- Partim dels textos ciclostilats que hem inclòs al final d'aquest treball.
- Motivem el grup-classe fent veure que proposem una experiència en la qual el protagonisme és d'ells (dels alumnes). Que el seu èxit o fracàs si és que la proposta és aprovada, depèn en un 100% d'ells. Recordem que l'experiència és d'allò més apassionant perquè es tracta de **"ficar-se a la pell d'un personatge de la Història"**. Mirar de pensar, fer i sentir com aquells homes i dones que hagueren de viure uns altres moments.
- Som partidaris d'anar explicant paral·lelament el tema si més no ja que el treball d'empatia permet de reconèixer molts elements prèviament ja treballats a classe. Fins i tot no està de més haver treballat les 3/4 parts del tema per tal que, d'una manera espontània els alumnes vagin col·locant les informacions que els arriben mitjançant aquest procediment tan particular.

1a SESSIÓ DE TREBALL

- Entreguem el text, a poder ser, en una classe de petit grup (hores "B"). Així tenim oportunitat de comentar-lo adequadament:
 - indiquem que és una proposta i que, per tant, poden canviar-la mentre s'ajusti al tema treballat,
 - i que, en funció del temps que hi hagi per a preparar-la, poden optar:
 - per un muntatge tipus **ràdio-novel·la** en què poden sortir a escena amb uns cartellats que indiquin el personatge corresponent. (Aquest

sistema s'assembla molt al que els professionals de la ràdio fan en les ràdio-novel·les; s'asseuen al voltant d'un micròfon per tal de declamar un text amb l'ajuda d'uns "efectes especials")

- o bé per un muntatge **teatral** en el qual ja s'inclou el moviment dels personatges : l'acció. (Aquest duu més feina però és més engrescador).

- A continuació dividim l'obra per grups. Una part per a cada grup de la classe. D'aquesta manera el "dia de l'estrena" cadascú tindrà la seva part per aportar. Els personatges es poden "estirar o arronsar" en funció del nombre de components de cada grup.

- Un cop dividits en grups fem que es reunixin i comença la nostra tasca d'orientació i coordinació. Prèviament haurem assignat un "**coordinador**" a cada equip.

- anem a cada equip de treball i demanem al "coordinador" que apunti qui farà cada personatge. Donem les "**Regles d'Or de la Declamació**":

- declamar en veu **alta**;

- parlar a **poc a poc**;

- **vocalitzar** convenientment el text donant-li l'**entonació** adequada.

- els fem una petita mostra de com es pot declamar el text convidant alguns a completar el diàleg.

2a SESSIÓ DE TREBALL

- Entrem a classe i la dividim directament en equips de treball.

- Anem supervisant els avenços realitzats per cada equip. Orientem, coordinem, suggerim, corregim. La nostra tasca és, una mica, la d'un director d'escena.

- Recordem que han d'anar pensant en la disfressa (si és que han optat per fer-la; no es planteja com a obligatòria) i també en els "efectes especials" (no obligatoris) si és que volen ambientar amb sons o músiques el text.

- Aquests temes relacionats amb el "vestuari", "l'ambientació musical", "decorats" i àdhuc "maquillatge" han de gestionar-se al dedins de cada equip (sempre i quan hi hagi prou laxitud i possibilitat de fer-ho; forçar en excés no duu enlloc!).

3a SESSIÓ (+4a i 5ena SI FOSSIN DE MENESTER)

- Estarà destinada a fer una primera posada en escena. Corregir errors, suggerir solucions als problemes que vagin sortint.
- Veure l'estat de la "tramoia"; so, decoració, vestuari, maquillatge (quan s'escaigui).
- Anunciar que l'estrena és a prop. Cal no badar.

L'ESTRENA

- Té múltiples modalitats:
 - solament per al propi grup-classe;
 - per als companys de nivell;
 - al teatre del centre per a tothom qui vulgui i/o intercanvi amb d'altres centres.
- Evidentment, al llarg de les sessions de preparació hem aprofitat per a incidir en els aspectes d'assimilació del tema que més s'escaiguin car el text dóna moltes possibilitats de comprensió i aprenentatge. És ara, però, quan podem aprofitar-ho encara més. Ho realitzarem mitjançant un "fòrum". És a dir utilitzant el col·loqui com a sistema de reflexió. Fins i tot entre escena i escena, mentre el següent equip munta la seva tramoia particular (que, recordem, haurà de ser senzilla) podem aprofitar per a fer unes reflexions:
 - per què aquell personatge ha dit o fet tal o qual cosa?
 - quina idea han volgut transmetre els actors?
 - quins personatges han aparegut en escena?
 - etc, etc ...

- Finalitzada l'obra encara es pot anar més enllà en una darrera reflexió:

- quines escenes us han cridat més l'atenció?
- quina relació hi ha hagut amb alguns punts del tema ja tocats a classe?
- paraules, accions, actituds que no s'han comprès de l'obra?
- etc, etc...

B) LA PROPOSTA DE "CICLE LLARG"

- Com ja hem apuntat, aquesta proposta pot comportar fins a tres mesos o més de preparació. Pressuposa una altra actitud envers el tracte donat a aquesta proposta dins el marc de programació del mòdul. També pot estar interdisciplinàriament relacionada amb un "Taller de Teatre" per exemple. La nostra experiència en aquest sentit ens recorda que s'utilitza menys vegades que la "curta". Tot i així pot tenir un especial paper en activitats extraordinàries del centre: "Setmana Cultural", "Mostres de Teatre", etc...

- El plantejament del treball aquí és ja diferent. En aquesta versió ens prenem el temps necessari perquè el "producte" "surti bé", cosa que -tot i restant important- no era un objectiu prioritari en la "Proposta de Cicle Curt".

- El temps d'elaboració col·lectiva del text pot incrementar-se. Els elements de tramoia, so, decorats, vestuari, maquillatge, es poden cuidar molt més (sense voler ser tampoc uns professionals, perquè no ho som!).

- El ritme de treball i els nivells d'exigència que cada grup-classe es poden auto-exigir són ben diversos. Tampoc no hauria de ser una activitat asfixiant, ni molt menys "estressant". És una activitat que es fa perquè hi ha ganes de fer-la i perquè ens hem proposat uns senzills objectius.

- No assenyallem en aquesta proposta les sessions. És evident que el procés de treball és aquí completament personal i creatiu. Fins i tot el mètode de treball admet tot tipus de variacions. Es poden dedicar sessions a veure d'altres situacions i circumstàncies i quines haurien estat aleshores les actituds i/o accions dels

protagonistes; etc ...

ADVERTIMENT

- En els 4 materials que proposem a continuació per a realitzar experiències d'empatia històrica hi podrem trobar les bases de relació d'aquests amb el **1r i 2n Nivells de Concreció** per tal d'aclarir el seu funcionalisme respecte les noves perspectives plantejades per la Reforma d'Ensenyament Secundari.
- Entenem que el 3r nivell és prou particular de cada centre, seminari i professor com per a donar una sola versió: les possibilitats són extraordinàriament variables.

4. Vè Centenari i desenvolupament

PRESENTACIÓ D'UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA: DEBAT TELEMÀTIC, EL DEUTE EXTERN D'AMÈRICA LLATINA

**Maria Comín i Oliveres
Grup d'Ensenyants per un món solidari
M. P. Trayner**

Breu descripció

En el marc del desenvolupament i incorporació de noves tecnologies en l'àmbit pedagògic, intermón i el PIE van plantejar-se la incorporació de centres de secundària en un projecte experimental de comunicació a través de la telemàtica, per a treballar temes socials, en aquest cas *el Deute Extern d'Amèrica Llatina*.

Per això es van organitzar dos debats, en què van participar uns vint grups de diferents centres d'arreu de Catalunya. A cada un d'aquests grups se li van assignar uns codis que li van permetre d'intervenir. Així mateix cada debat tenia un moderador. El moderador és qui planteja les preguntes del debat, qui recull les diferents intervencions, les ordena i les respon.

Aquests dos debats van constar de sis preguntes, corresponents a sis setmanes, organitzades en blocs temàtics. Cada setmana el moderador intervenia amb una pregunta nova, després d'haver recollit i contestat les preguntes de la setmana anterior. Així mateix, els alumnes cada setmana a través dels seus codis, recollien la intervenció i pregunta del moderador i les intervencions dels companys dels altres grups. Aquesta informació era debatuda i discutida a l'aula, en grups de sis a vuit alumnes, les conclusions dels quals es posaven en comú. Una vegada conegudes totes les conclusions s'elaborava la resposta, que podia ser la síntesi de totes les altres o l'elecció de la que ells consideraven més representativa del grup.

Prèviament a l'inici del debat el tema havia estat treballat a l'aula a partir del quadern de "Cristianisme i Justícia" "La deuda externa de América Latina". Qüestió pendent. També s'havien fet sessions d'entrenament tècnic. Per a treballar els continguts a l'aula, una vegada iniciat el propi debat, es comptava, a més del quadern ja esmentat i de les intervencions setmanals del moderador i dels altres grups, amb un dossier d'informació complementària i guia per al professor, el PCGlobe, i la *Maleta pedagògica d'intermón: Redescobrir Amèrica Llatina*.

El tractament del contingut va tenir un doble enfocament, per un costat teòric de comprensió del fenomen, causes, gènesi i conseqüències tant a nivell econòmic, com humà, social, cultural i polític. I per un altre més pràctic, quines implicacions tenim nosaltres en aquest fenomen, què hi podem fer i possibles solucions tant a escala personal com internacional.

Anàlisi

L'eina informàtica, -en aquest cas utilitzada no només com a processador de text sinó també com a eina telemàtica, de comunicació-, ha permès un tractament més profund dels continguts, ja que l'alumnat ha tingut una participació, grau d'implicació, i actituds de treball superiors a les habituals. El fet de saber que s'estaven comunicant amb altres nois i noies d'arreu de Catalunya, que també treballaven el mateix tema, i de poder intercanviar-hi opinions i informació els ha fet assimilar amb més rapidesa i interès els continguts. Un altre factor a valorar també positivament ha estat el treball en grup dins de l'aula.

El fet de plantejar el tema no només teòricament sinó també buscant les implicacions personals i les possibles solucions, ha permès treballar també valors i actituds.

Ara bé, convé plantejar les limitacions. En primer lloc ens trobem amb les de tipus tècnic, és a dir, cal una familiarització amb l'eina informàtica i un petit entrenament tècnic, també convé que el centre compti amb un responsable de l'aula d'informàtica que col·labori i resolgui les possibles complicacions que es presentin. En segon lloc, tothom ha coincidit en què una intervenció per setmana comporta un ritme

massa accelerat, que limita i fins i tot arriba a impedir el veritable debat entre els nois i noies dels diferents centres, i queda el debat reduït a respondre a les preguntes del moderador, la majoria de les vegades. En tercer lloc, un altre factor que ha accentuat aquest problema ha estat l'excés de grups que participaven en cada debat, i la seva diversitat de nivells. En quart i darrer lloc, també fóra interessant que les intervencions del moderador fossin obertes, és a dir, en el cas d'aquests debats, la intervenció del moderador, sovint contenia la resposta, que si bé no impedia pas la discussió a l'aula, sí que d'alguna manera deixava tancades les respostes.

En general, però, l'experiència ha estat valorada positivament tant per part dels alumnes com del professorat que hi ha participat, ja que es pot parlar d'una bona assimilació dels continguts, d'un grau de discussió a l'aula interessant, i d'una certa sensibilització i conscienciació respecte la problemàtica que apareix en el tema treballat. De totes maneres tothom va coincidir que en un proper debat es deixessin dues setmanes per intervenció nova, és a dir que les preguntes tinguessin una duració quinzenal, de manera que hi hagués un termini de temps més llarg perquè els nois i noies dels diferents centres debatessin entre ells. També, hi havia qui era partidari inclús de reduir el nombre de preguntes. També va estar tothom d'acord que fóra millor que el nivell dels grups fos similar, i també en reduir-ne el nombre, per tal de facilitar la veritable comunicació.

D'aquesta manera potser s'aconseguiria un millor coneixement entre els nois i noies, molts dels quals van demanar de fer una trobada que els permetés el coneixement personal.

En síntesi, la utilització de noves tecnologies a l'aula, com a eina i no com a fi en elles mateixes, permet millorar el tractament i l'assimilació dels continguts, i introduir temes absents o tangencials en els curricula, com són les **qüestions socials**, però fonamentals per a la introducció i treball dels **valors i actituds**.

**1992: Vè CENTENARI DEL DESCOBRIMENT DE QUÈ?
500 ANYS ABANS, ELS VÍKINGS JA HI HAVIEN ARRIBAT**

**Núria Florensa i Soler
J. Antoni Lamarca i Farré**

L'objectiu d'aquest treball era experimentar, de manera pràctica, l'**aprenentatge significatiu**.

Inicialment, aquest tipus d'aprenentatge servia per a identificar l'oposició a l'**aprenentatge repetitiu**, que era un mètode clàssic d'ensenyament.

La base de l'**aprenentatge significatiu** no és cercar tot allò que tingui una identificació amb el que s'ha d'aprendre: els continguts, sinó que dona particular importància als coneixements que prèviament tenim sobre el tema d'estudi. A més, sovint s'han de cercar diferents vies per aconseguir interessar els alumnes, utilitzar l'observació (des de l'inici de l'estudi, la seva evolució, i el seu procés de formació final), i d'aquesta manera donar sentit a l'aprenentatge. Poder aprofundir, i fer que tot el conjunt d'activitats siguin el màxim de significatives.

Aquest tipus d'aprenentatge deixa de ser una acumulació d'informació, per ampliar el marc a fi de formar persones actives, participatives, crítiques i creatives.

S'ha escrit molt sobre l'**ensenyament significatiu**, i alguns ensenyants ho vèiem nou i interessant, però com sempre...tenim grans marcs pedagògics i didàctics, però manquen models, exemples pràctics, i la seva utilització concreta.

Amb aquest plantejament metodològic inicial vam escollir LA CIVILITZACIÓ DELS VÍKINGS per estudiar-la, i relacionar-la amb el "DESCOBRIMENT D'AMÈRICA".

L'elecció fou per les següents causes:

- a) Perquè creïem que els vikings era una cultura molt desconeguda per als nostres alumnes. La poca cosa que devien conèixer d'aquesta civilització eren els tòpics trets dels còmics, de la televisió o bé del cinema.
- b) Vam voler aprofitar que el Museu d'Història d'Estocolm i "la Caixa" farien una exposició a Barcelona, això facilitaria una sortida extraescolar complementària del tema estudiat a fi de donar-li un altre contingut més enllà del marc de l'aula.
- c) A més, també subliminalment, volíem endinsar-nos en la mitificació espanyola del descobriment d'Amèrica, que estem "patint" amb la "celebració" del Vè Centenari.
- d) Assenyalar la superioritat d'una cultura envers una altra, ja que no va ser una "trobadà", sinó que va comportar la conquesta, la colonització i una imposició de la més forta i estructurada: militar i religiosament, sobre la indígena.

Aquestes van ser les premisses de l'elecció feta.

Les activitats van realitzar-se a dos centres de la ciutat de Barcelona: l'IES Juan Ramón Jiménez i l'IB Barcelona-Congrés.

Els alumnes eren un total de 50, que cursaven 2n d'Ensenyament Secundari Obligatori i 2n. de BUP. El nombre tan limitat va ser perquè la tasca d'ensenyament que prevèiem requeria un seguiment molt personalitzat, la qual cosa impossibilitava fer-ho amb més alumnes, ja que, a part, com a professors continuàvem amb les nostres classes obligatòries i quotidianes.

El treball que vam anar fent amb els alumnes per fases correlatives, va ser el següent:

PRIMERA PART:

PROVA INICIAL DE CONEIXEMENTS

SEGONA PART:

BUIDAT DE LES RESPOSTES

TERCERA PART:

PREPARACIÓ DE LA VISITA A L'EXPOSICIÓ

QUARTA PART:

PETITA RECERCA DELS ALUMNES

CINQUENA PART:

CONEIXEMENT I LECTURA SOBRE ELS INDIS:

LA VISIÓ DELS VENÇUTS

SISENA PART:

CRÍTICA PERIODÍSTICA SOBRE L'EXPOSICIÓ

SETENA PART:

PREPARACIÓ DE LA VISITA GUIADA A L'EXPOSICIÓ

VUITENA PART:

DIA DE LA VISITA A L'EXPOSICIÓ DELS VÍKINGS

L'índex del material que vam utilitzar és:

- I. LA CIVILITZACIÓ DELS VÍKINGS.
- II. IL·LUSTRACIONS DE LA CULTURA VIKINGA.
- III. MAPA DE LES EXPEDICIONS DELS VÍKINGS.
- IV. LES FANFÀRRIES DEL QUART CENTENARI I LA CELEBRACIÓ DEL CINQUÈ CENTENARI.
- V. CANTOS TRISTES DE LA CONQUISTA.
- VI. INFORME DE MARTÍN GONZÁLEZ SOBRE LOS INDÍGENAS DEL PARAGUAY Y SU SERVIDUMBRE.
- VII. LA HISTÒRIA I ELS INDIS NORD-AMERICANS.
 - VII.1. ELS INDIS PROTECTORS DE LA NATURA.
 - VII.2. ELS MATRIMONIS MIXTOS.
 - VII.3. LES CONFERÈNCIES DE PAU: PAPER MULLAT.
- VIII. L'ORIGEN DELS INDIS.
- IX. CONQUESTA I EVANGELITZACIÓ: "PER DÉU I PER L'OR".
- X. AMÈRICA LLATINA: LA REALITAT ACTUAL.
- XI. MORIR DE FAM

Un cop dut a terme l'estudi, vam aconseguir:

- a) Una clara **desmitificació** per no caure en la fal·làcia històrica.
- b) Podem explicar, de manera pràctica, els resultats obtinguts en l'aplicació de la darrera tendència pedagògica: l'**ensenyament significatiu**, que és aplicable als cursos de primària i secundària.
- c) Mitjançant la **civilització dels víkings i el "descobriment" d'Amèrica**, establir una relació que serveix: per a conèixer la cultura víkinga, la seva arribada a l'altre cantó de l'Atlàntic abans de Colom i com, a partir del segle XIX, s'ha utilitzat la data emblemàtica de 1492 amb diverses finalitats.
- d) Un coneixement de l'**indi americà** i la seva situació amb la conquesta, colonització, i actualment.
- e) Facilitar als nostres companys professors/es uns **materials complementaris**, per a poder seleccionar i utilitzar a les classes.

Els objectius mínims, després de treballar-lo àmpliament a classe i fora de classe, individualment i en grup s'havien aconseguit.

A causa de la diversitat d'alumnes, els més avançats van aportar més informacions, dades concretes, més personatges, civilitzacions, etc. L'aprenentatge de cadascun va ser més o menys ampli, d'acord amb les seves capacitats individuals.

Però els mínims de coneixements significatius, formadors i desmitificadors, s'havien complert, per tant teòricament podíem sentir-nos satisfets, però...

És això el que pretenem amb un aprenentatge significatiu? Creiem que, com a ensenyants, ens queden preguntes per respondre:

1.- Resulta eficaç dedicar, com a professors, tant de temps a preparar una activitat escolar i extraescolar dirigida a pocs alumnes?

2.- És rendible com a professionals? És just per a l'alumnat?

3.- És convenient per als nostres alumnes ampliar el seu marc de coneixements, quan sempre, ells i nosaltres, anem justos de temps i amb prou feines podem complir els programes marcats?

- Hem triat les paraules “coneixements” i “temps”, perquè per assolir un bon aprenentatge hem hagut d'enfocar de diverses maneres els continguts, per tant amb els diversos nivells d'aprofundiment hem anat *invertint* molt de temps.

4.- Resulta bo dispersar l'atenció de l'alumnat amb ensenyaments estranys a les tradicionals cultures clàssiques mediterrànies, que són el nostre antecedent? El que sovint se'ls preguntarà i utilitzaran.

5.- Quin dret tenim, com a professors a seleccionar aleatòriament (hem triat les tutories pròpies) uns alumnes per treballar més amb ells? Amb tots és impossible assolir un aprenentatge significatiu adient. Nosaltres tenim 195 i 155 alumnes cadascun, amb 3 i 5 nivells diferents d'assignatures respectivament, a causa de la massificació que patim alguns professors de Secundària.

6.- No deu ser que tots aquests marcs psico-pedagògics i didàctics no s'ajusten a la realitat i són impossibles davant de *grans masses escolars*?

7.- Probablement tots els plantejaments teòrics resulten fantàstics, però són una utopia alhora d'aplicar-los? Ja que només són possibles per a alguns de nosaltres a costa del mateix de sempre: del temps de lleure, gràcies al mal entès *voluntarisme*, que possiblement no és altra cosa que defugir de la monotonia i l'avorriment, cercant vies imaginatives.

Indubtablement a nosaltres, com a ensenyants, ens ha compensat: **no volem renunciar a la utopia.**

Hem experimentat una metodologia diferent, hem desmitificat una civilització, els

víkings, i una commemoració, el Vè Centenari.

Aquest tipus de treball, ens pot servir de model. Utilitzar el material complementari per als alumnes; fins i tot ampliar el nombre d'alumnes, i fer una autocorrecció a classe. I finalment, extrapolar-lo a d'altres estudis, que s'ajustin als nostres interessos, com ensenyants, als coneixements i a l'actualitat del moment.

Per l'aprenentatge que van fer els nostres alumnes, van valorar i respectar les cultures diferents de la nostra. A més de fer-los comprendre que només el coneixement ens facilita el saber, i, per tant, ens permet destriar mites, llegendes, triomfalismes, fal·làcies i... poder arribar a una realitat.

Amb aquestes finalitats ens complauria compartir el nostre treball amb vosaltres; aquest el presentarem el proper 17 d'octubre a les 7 de la tarda, al Museu "Les Maleles" de Montcada i Reixac.

BIBLIOGRAFÍA

- Catàleg de l'exposició Víkings. Fundació "la Caixa"; Barcelona, 1991 .
- COLECCIÓN DE DOCUMENTOS INÉDITOS; Tom XXXVII; Imprenta de Manuel G. Hernández; Madrid, 1882.
- ERDRICH, Louise: Remei d'amor. Grup del Llibre.Barcelona, 1988. ("L'autora va néixer a Wahpeton, Dakota del Nord, el 1954. De família germano-americana i chipewa, pertany a la Banda de la Muntanya de la Tortuga d'aquesta tribu, de la qual el seu avi era el cap a la reserva").
- GIBSON, Michael: Vikingos. Pueblos del Pasado. Editorial Molino; Barcelona, 1977.
- JACOBS, Wilbur R.: El expolio del indio norteamericano; Alianza Editorial; Madrid, 1973.

**EL MÓN ACTUAL:
DESENVOLUPAMENT I SUBDESENVOLUPAMENT**
**Proposta per a crèdit de l'àrea de Ciències Socials d'una experiència
de Geoeconomia de 2n de BUP**

**Montserrat Riera Molist
IB J. Callís de Vic**

Tant els objectius com el desplegament didàctic de l'experiència de Geoeconomia de 2n de BUP, en la qual s'inspira la meua proposta de crèdit, van ésser objecte d'una ponència col·lectiva de l'equip de Geoeconomia del Seminari de Geografia i Història de l'IB J. Callís de Vic, presentada al I Simposium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials, celebrat a l'Escola Universitària de Vic, l'abril de 1988. Més tard, va ésser també objecte d'un article de R. Núñez a "Cuadernos de Pedagogía" (no. 163, oct. de 1988).

1.- Situació del crèdit a l'etapa

"El món actual: desenvolupament i subdesenvolupament" ho presento com un crèdit comú de ciències socials pensat per dur-lo a terme a l'últim any del segon cicle de l'etapa secundària obligatòria, és a dir, als 16 anys.

Al meu entendre, l'últim curs de l'ensenyament secundari obligatori com a etapa terminal de l'ensenyament obligatori ha de plantejar-se amb una visió més globalitzadora, en la qual, després d'un aprenentatge més empíric, els alumnes desenvolupin una més gran capacitat d'abstracció, que possibiliti també el procés de conceptualització i maduració personal.

Tal com està enfocat el crèdit, aquest requereix un nivell d'abstracció i conceptualització propi de l'alumne de 15-16 anys, període caracteritzat per la transició del pensament concret cap al pensament abstracte. És per això que proposo el crèdit per a aquesta edat; penso que pot contribuir a reafirmar i ajudar en aquest

procés d'adquisició del llenguatge i pensament formal.

Un altre factor que justifica aquest criteri és la utilització de diferents escales (pròxim-local, llunyà-universal) i diferents temps (present, passat i prospectiva), amb un tractament sincrònic de la història entorn al nucli temàtic del crèdit que la fan difícilment abastable pels alumnes d'edats inferiors, on és més adequat el mètode empíric-inductiu que no el model teòric-deductiu que aquí es proposa.

2.- Justificació de l'opció metodològica de la proposta

L'eix vertebrador del crèdit està estructurat entorn al tema "El món actual: desenvolupament i subdesenvolupament". Tota la programació es desgrana al voltant d'aquest tema nucleador i amb l'objectiu que l'alumne pensi geogràficament el món actual en termes d'espai d'envergadura planetària, sense allunyar-se però de la realitat catalana i sàpiga situar l'anàlisi de la realitat geoeconòmica de Catalunya dins d'aquest espai més global.

Aquest enfocament pretén fugir de la tradicional "geografia descriptiva" que al capdavant acaba essent l'estudi fragmentari de diverses disciplines juxtaposades, unes, preferentment les de la indústria i urbana, estudiades des de suposats numèrics i quantitatius, i altres, en particular la dels paisatges agraris, desenvolupades amb un enfocament regional. Per tant es tracta de la Geografia concebuda com una ciència social, interdisciplinària, integradora i globalitzadora i referida plenament als problemes del món actual.

Penso que amb aquest plantejament el crèdit reflexeix una de les premisses bàsiques dels objectius de la Reforma en la mesura en què s'intenta assolir el coneixement i comprensió del món d'avui, procurant inserir dialècticament l'estudi de realitats a diferents escales (estudi local i general) i no defugint les categories temporals present-passat.

Tanmateix aquest estudi de la realitat actual requereix un apropament al coneixement dels problemes del Tercer Món, bastant ignorats fins ara en els plans d'ensenyament i motiu d'atenció en molts cursets programats pels ensenyants en els últims mesos

(Intermón, CIDOB, Rosa Sensat, Universitat ...). Crec que és necessari programar crèdits que desenvolupin aquests temes, aprofitant els nous curricula que ofereix la Reforma.

Aquest plantejament requereix però un nivell de conceptualització que només es comença a produir en l'alumne de 15-16 anys, edat de l'últim curs del cicle de l'Ensenyament Secundari Obligatori, nivell en què es proposa aquest crèdit.

Penso que a més a més els problemes d'aquesta geografia interessin a l'adolescent en la seva condició de ciutadà i alumne. Com a ciutadà l'alumne es troba interessat per la comprensió dels grans problemes econòmics i geopolítics del món actual, tal com ho demostren les dades d'una enquesta d'Inspecció sobre l'ensenyament de la Geografia i Història. Més encara, aquesta capacitat d'anàlisi i interpretació global resulta indispensable per a conèixer les relacions ocultes de la realitat pròxima que l'envolta, del seu entorn. I per la seva condició d'estudiant, s'ha de dotar l'adolescent d'un instrumental analític, conceptual i crític que l'ajudi a "pensar geogràficament" els esdeveniments del món actual.

Així, el bloc de fets, conceptes i sistemes conceptuais s'articula al voltant d'un nucli temàtic, desenvolupament i subdesenvolupament, tractat a diferents escales espacials (el pròxim-local, el llunyà-universal) i diferents temps (present, passat i prospectiva).

Tanmateix aquests continguts no pertanyen a un únic bloc dels que es proposen en el Disseny Curricular, ni segueixen el mateix ordre del llistat, sinó que en funció d'aquest nucli temàtic s'organitzen, incloent apartats de diferents blocs. Així del bloc 1, Humanitat i Medi Físic, es relacionen els objectius 1.11. Del bloc 2, Ocupació del territori, es fa referència als apartats 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.6, 2.9. Del bloc 3, Transformació i explotació del territori, s'esmenten els apartats 3.1, 3.3, 3.12. Del bloc 4, L'organització dels homes i del territori, es fa referència als punts 4.7 i 4.12. Per acabar, del bloc 5, la culturalització del territori, es fa esment al punt 5.6.

En aquesta proposta didàctica de metodologia activa, els procediments adquireixen un paper fonamental, al incorporar el treball de tècniques molt variades (gràfics, mapes,

estadístiques, textos, dibuixos, còmics, atlas) amb diferents ensinistraments (resums, enquestes, síntesi, esquemes, definicions, etc.) i amb altres recursos com els debats, enquestes, entrevistes, elaboració de murals i treballs monogràfics, exposicions, etc. i sobretot la manipulació i utilització dels mitjans de comunicació. L'alumne durant el temps del crèdit ha d'anar incorporant i elaborant un dossier de premsa entorn a l'eix temàtic central i degudament classificat ho ha d'anar relacionant tot amb els conceptes treballats.

També les eines informàtiques són un interessant recurs didàctic, de manera que l'alumne pot utilitzar i manipular diferents fonts d'informació (estadístiques, gràfics, mapes, dades, etc), comparar-les i establir conclusions.

Per últim, els materials àudio-visuals són un altre procediment per a obtenir i analitzar informació de gran utilitat en les activitats del crèdit. Així, juntament amb la visió de diapositives, reportatges en vídeo, pel·lícules i àudio-visuals musicals, configuren un ventall molt ampli de possibilitats que pretenen potenciar la recerca i la descoberta, a la vegada que intenten fomentar les habilitats i tècniques d'estudi.

Per a facilitar la relació i comprensió de totes aquestes activitats d'aprenentatge en un marc general es proposa al començament de cada apartat el treball d'un text teòric que servirà de punt de referència i aclariment dels conceptes més importants que s'aniran treballant en les activitats, recollides en un dossier de treball.

En aquest projecte les activitats pràctiques proposades no es justifiquen només per l'objectiu de l'ensinistrament en les tècniques de treball geogràfic, sinó especialment per la necessitat que l'alumne recopili, organitzi, valori i interpreti críticament el cabdal d'informació que li arriba, vulgui o no, i l'envolta sobretot "fora de classe". Per tant l'orientació pràctica del treball personal de l'alumne, individual o en grup, a classe i sobretot, fora de classe, és la "construcció de raonaments" que permeten articular o encavallar diferents fenòmens o esdeveniments relacionables, des dels més concrets i pròxims a la vida real fins als d'escala planetària.

Per a poder dur a terme una relació més directa amb aquesta realitat propera i concreta, he procurat utilitzar material i informació de la nostra comarca, Osona.

Així, algunes de les dades estadístiques i material de premsa provenen de fonts d'informació local i comarcal (Ajuntament, diari 9 Nou, Ausona ...) i per altra part en la proposta de taula rodona sobre els moviments migratoris, la majoria dels qui participen són persones que viuen i treballen aquí.

Apart del bloc de procediments, la posada en pràctica d'aquest crèdit exigeix una valoració i dedicació intensa als continguts de valors, normes i actituds, tal com es veu en el llistat de la selecció d'aquests continguts presentada al començament.

Tot i que no hi ha gaire experiència sobre el treball d'actituds, valors i normes en l'àrea de Ciències Socials, el plantejament del crèdit pressuposa una constant atenció a aquests valors i sobretot als que han de conformar uns individus més crítics i madurs, o sigui els continguts de convivència cívica i social, i els de respecte, solidaritat i cooperació i relativisme (defensa del medi ambient, superació d'actituds eurocentristes i racistes ...). En aquest sentit, les transformacions econòmiques i demogràfiques de les últimes dècades han tingut una forta repercussió social i educativa a la comarca d'Osona. Em sembla, per això, molt important situar els problemes de convivència que es plantegen amb la presència massiva d'immigrants, sobretot magrebins, dins la perspectiva d'una societat diversa i plural.

El sentit interdisciplinari d'aquesta proposta implica una relació estreta i treball conjunt amb altres matèries de Secundària com la religió, ètica, música, ciències experimentals, llengua, ... i portar a terme activitats interdisciplinàries.

Sóc conscient que aquesta proposta no és fàcil i representa un indubtable esforç tant per al professor com per a l'alumne. Pel que fa al professor, els anys de pràctica d'una experiència semblant m'animen a tirar endavant el projecte i proposar-lo com un crèdit. I per part de l'alumne, també ha estat valorat molt positivament per una àmplia majoria, tot i que suposa una ruptura amb els seus esquemes mentals "acomodaticis" i l'obliga a pensar i analitzar la realitat des d'una perspectiva diferent.

AMÈRICA, AMÈRICA: INDIS, BLANCS I NEGRES

Lito Caramés (IB Alella)

Miquel Izard (Universitat de Barcelona)

Josep Rovira (IB Eugeni d'Ors)

Carme Sellés (IFP Ciutat Badia)

Ma. Pau Trayner (IFP Pedraforca)

Lluís Vargas (IES del Vallès)

L' objectiu del llibre " **Amèrica, Amèrica : Indis, Negres i Blancs**". (Editorial El Roure) és oferir uns materials d' Història d'Amèrica " subjectius " ja que, com s' afirma en la introducció del llibre " se'ns fa difícil pensar que es pot reconstruir asèpticament el que va passar, doncs, la gent és sempre partidària i està compromesa. I en el nostre cas, voldríem explicitar sense embuts la nostra militància. Observem i expliquem el passat americà des d' una concreta perspectiva perquè totes aquestes calamitats es varen donar en grau superlatiu en el nou continent, i perquè, en segon lloc, pensem que es pot i cal lluitar, de moment utòpicament, per edificar un món pacífic, just i solidari ". El nostre pla de treball ha consistit en elaborar una sèrie de temes, on es recullen diferents espais geogràfics del continent americà com si fossin carpetes, que puguin facilitar als alumnes de forma individual o col·lectiva el seu coneixement.

Els temes elaborats són:

- Els araucans (Xile)
- Les societats "cimarronas"
- Què fan els negres a Amèrica ? (El Carib)
- Centreamèrica
- On són els indis ? (Mèxic)
- El general Custer morí por vuestros pecados (Amèrica del Nord).

Hem procurat que els materials complissin els següents objectius:

- Presentar uns materials que ajudin a conèixer la Història d'Amèrica des d' una perspectiva no eurocèntrica, no sexista, ni violenta.
- Oferir una realitat més atractiva per als alumnes i animar-los a conèixer altres pobles actuals i cultures diferents.
- Crear una dinàmica perquè siguin els mateixos alumnes els qui arribin a fer les comparacions.
- Intentar que arribin a conèixer altres valors, costums, i normes culturals, superant així l'actual etnocentrisme acadèmic i facilitant el relativisme cultural.

Hem procurat, per altra banda, que el professorat que vulgui utilitzar aquests materials tingui estris necessaris per a donar de cada tema una visió de:

- . L' actualitat
- . La situació anterior a la invasió occidental
- . La colonització
- . La independència que no va ser
- . El neo-colonialisme

Els materials per a treballar aquests temes han estat recollits amb la intenció que tinguin les característiques següents:

- **Materials variats.** Mapes, fotografies, textos històrics,....
- **Instrumentes d' aprenentatge actiu.** L'alumnat ha d'efectuar una lectura crítica i fomentar la confrontació d' opinions i debat.
- **Materials flexibles i oberts** de manera que el professorat pugui adaptar-los als objectius i especificitats del seu disseny curricular i a les possibilitats de cada centre.

- Els materials parteixen de **realitats i conceptes coneguts i/o pròxims**. Aquesta és una de les raons per les quals cada un dels temes s' inicia amb l' estudi de la realitat actual.

- **Diversitat** en el treball dels materials i en la proposta d' activitats. Alguns documents poden treballar-se individualment i col·lectiva, altres exercicis estan plantejats per a utilitzar materials de consulta addicionals ; altres activitats que se suggereixen, donen lloc a la utilització d'empatia i jocs de simulació com instruments idonis per a aconseguir els objectius proposats.

Així, doncs, els documents recollits volen afavorir un ensenyament crític i dinàmic, però no solament de les Ciències Socials. El compromís amb la realitat actual i la revisió d' algunes versions, permet que aquests materials puguin ser útils en altres àrees i/o assignatures i per al professorat en general.

5. Experiències i reflexions sobre valors i actituds

PROJECTE "DELINQUÈNCIA JUVENIL I SOCIETAT. UNITAT DIDÀCTICA EN EL CAMP DE LES ACTITUDS. UNA RECERCA INTERINSTITUCIONAL A GIRONA"

Joaquim Asso i Dalmau
Rosa Badosa i Collell
Joan Manuel Barceló i Sitjes
Montse Bastit i Vallmajor
Joan Colomer i Ribas
Lluís Gómez i Font
Joan Ibáñez i Perera
Anna Mateu i Vidal
Calaia Sobrequés i Callicó
Montserrat Yagüe i Puzano

PREÀMBUL

Amb el nom de "*Delinquència juvenil i societat. Unitat didàctica en el camp de les actituds. Una recerca interinstitucional a Girona*" intitulem un projecte del que s'ha constituït, a la vegada, com una experiència didàctica, una recerca de noves metodologies, la confecció d'un material didàctic formalitzat. L'àrea en la qual s'insereix és la que genèricament anomenem de *Ciències socials*, tot buscant punts de vista interdisciplinars que descriguin i expliquin un fenomen social, de fons. Conjuntament amb l'intent d'oferir una comprensió del tema de fons, oferir un apropament al teixit social de la pròpia ciutat.

L'apropament de què acabem de parlar havia de ser tant conceptual com actitudinal. La voluntat d'incidir en les actituds és el que ha permès una confluència d'objectius entre les institucions que s'han implicat. El compromís de col·laboració es

formalitzà fins a la redacció d'un *Projecte*¹ comú.

A) EXPOSICIÓ DE MOTIUS

La falta de projectes educatius de col.laboració i recerca interinstitucionals és una mancança habitual que molts professionals constatem i que, de ben segur, va en detriment d'un aprenentatge significatiu dels alumnes, a la vegada que és un obstacle a la projecció exterior de la mateixa feina institucional.

Moguts, en part pel desig i la necessitat de superar aquesta situació, a mitjans de l'any passat membres de l'Institut de Formació Professional "Narcís Xifra" de Girona, del Jutjat de Menors de Girona i de la Secció Territorial de Justícia Juvenil de Girona del Departament de Justícia de la Generalitat, vàrem iniciar converses per tal de concretar un projecte de col.laboració, amb la finalitat immediata que alumnes de l'esmentat institut treballassin sobre el tema de la **delinqüència juvenil** a la ciutat. Es partiria del contacte directe amb les institucions que tenen responsabilitat sobre el tema d'estudi.

B) ESTRUCTURACIÓ

Necessàriament aquest plantejament implicava d'altres institucions, a més a més de les esmentades. Així es va acordar sol·licitar la col.laboració de membres de la judicatura, de la fiscalia, de la Policia Local, dels Mossos d'Esquadra, de la Policia Nacional, i dels Serveis Socials de l'Ajuntament de Girona.

Considerem un deute de gratitud constatar les facilitats i la col.laboració que s'han brindat en tots els llocs i en el tracte amb les persones que han col.laborat.

L'estudi de l'estructura i de les funcions generals, així com les específiques al voltant de la *delinqüència juvenil*, que podien oferir totes les citades institucions, juntament amb la consegüent possibilitat que els alumnes modifiquessin les seves actituds respecte al tema, constituïrien les fites bàsiques de l'experiència.

El projecte ha estat inicialment adreçat als alumnes de cinc grups de segon curs (1er) de l'IFP "Narcís Xifra". Ha implicat un total aproximat de 150 alumnes.

El disseny de l'experiència s'ha proposat acomplir dues condicions imprescindibles:

- a) La participació activa dels alumnes implicats.
- b) La distorsió mínima del treball quotidià de les institucions implicades en el projecte.

Per aquests motius s'estableix una estructura operativa de treball que es concreta en 3 *àrees* institucionals (completades per dues d'altres exclusivament "escolars") que plantegen l'estudi i apropament a un total de 10 centres institucionals lligats a *àmbits* temàtics que els són propis.

Les tres grans àrees són :

- a) àrea **Policial**.
- b) àrea **Judicial**.
- c) àrea d'"Execució de mesures".

Complementàriament, abans i després de realitzar les activitats d'apropament a les institucions, es contemplen dos altres moments de treball d'aula: el primer, **Introductori** (en el qual es lliga la noció "preventiva" de *Serveis Socials* -en aquest cas els municipals-); en acabar, un altre de **Final**, de síntesi i formulació de conclusions.

Com a figura important volem destacar la que hem anomenat **Portanveu de la institució**. Als llocs on s'acudeix per visitar s'ha comptat amb una persona que sempre, per sort, ha pogut tractar-se d'algú altament qualificat i coneixedor del servei o realitat a analitzar. Amb ells s'ha preparat prèviament la visita, concretant els aspectes pre-establerts del qüestionari-guia de visita. La tasca fonamental considerem que és la d'aportar el punt de vista propi (personal i/o de la institució a la qual pertany). Entenem que, partint de la comparació dels diversos punts de vista, l'alumne podrà formar-se una idea contrastada i crítica. Altrament, en diversos casos

els col·laboradors han aportat documentació molt útil com a informació temàtica per als professors, o com a material per a treballar en l'aula. Per finalitzar, la persona que haurà fet de guia en la visita, contribueix també a l'avaluació final, participant en la confecció d'una fitxa valorativa.

C) TRACTAMENT DIDÀCTIC

LES VISITES: ELEMENT ESTRUCTURANT I DINAMITZADOR

També sintèticament, direm que l'aplicació didàctica l'estructurem al voltant de deu visites a institucions gironines que treballen, des de diverses parcel·les, en el camp de la delinqüència juvenil.

RELACIÓ DE LES 10 VISITES

- 1) Serveis socials de l'Ajuntament: Taialà
- 2) Policia Municipal
- 3) Cos Nacional de Policia. Direcció Prv. de Seguretat Ciutadana
- 4) Mossos d'Esquadra. Brigada de Menors
- 5) Jutjat 3, del Penal. Judici
- 6) Audiència. Judici
- 7) Assessorament tècnic al jutjat de menors
- 8) Jutjat de menors. Judici
- 9) Execució de mesures I: Medi obert
- 10) Execució de mesures II: Centre educatiu Montilivi

Inicialment ens desplaçarem amb grups d'uns 15 alumnes dels segons cursos del Ier de FP. de l'I. **Narcís Xifra**. Com que són membres de 5 grups-classe (uns 150 alumnes en total), afecta en cada curs a uns tres alumnes. Convindrà especificar que el professor-acompanyant (titular, això sí, de la matèria de "socials" o "ciències humanes") no és necessàriament el mateix que a cada alumne li correspon "a classe". Un segon professor (assignat aleatòriament, segons mecanismes d'institut) acompanyarà a efectes de seguir les normes de seguretat.

La persona que, formant part de la institució visitada, ens acompanya i guia és la que formula en primera instància bona part dels conceptes i opinions a treballar. Es tracta d'una manera de "recollir de la realitat" els continguts escolars.

"PRECAUCIONS" PER A EVITAR "MERMES" ESCOLARS

Operativament (l'element pràctic sempre és important en aquests "afers") l'estructura permet sumar l'experiència de deu "sortides" sense necessitat d'aturar una sola classe.

Encara que sembli el "*más difícil todavía*", com que ja hem dit que de mitjana afecta tres nois de cada grup-classe, no queda fora del "normal" que les classes continuïn (com així fou fixat en el Consell escolar del dia 7-XI-91 per acord de tots els implicats). Coherentment, els companys dels tres alumnes que aniran a la visita faran la classe normal de les assignatures que correspongui a aquell dia. Cada alumne que, com a màxim deixarà d'assistir a classes "normals" d'un matí o una tarda, s'ha de comprometre a requerir dels companys la informació que no haurà rebut.

JA A L'AULA

A l'aula tots els alumnes reben part de la informació i experiència per mitjà del paper fonamental dels companys (de 2 a 4), aquells que s'hauran desplaçat a obtenir informació de l'àmbit temàtic a plantejar.

Aquest paper protagonista dels companys és en part "corregit" pel professor que haurà: dissenyat prèviament i marcat part de les pautes d'informació²; demanant un informe escrit previ a l'exposició dels nois que intervindran a classe; precisant o criticant, en finalitzar l'exposició, els continguts emprats. Les exposicions orals han de durar una mitjana de trenta minuts.

La classe-experiència-exposició genera tot un àmbit de metodologies i de fenòmens actitudinals amb què ara no ens allargarem a justificar (en parlem una mica a les valoracions).

Amb posterioritat, i fins a un màxim mitjà de dues hores, es fa un treball d'aprofundiment més "acadèmic" i més guiat pel professor. **Però el professor compta ara amb: uns mínims continguts "assegurats" (?); una actitud ben diferent dels alumnes; una riquesa de punts de vista i materials.**

D) VALORACIONS

Un cop ja hem dut a la pràctica, fonamentalment en el segon trimestre del curs 91-92, el projecte que presentem, el grup de persones implicades, les que signem la present *comunicació*, hem valorat l'experiència.

Hem basat, fonamentalment, la nostra valoració en un contrast i debat d'opinions en reunió conjunta dels autors del projecte. També hem comptat amb un petit disseny, a manera de recerca qualitativa, pel mètode de *triangulació*³.

Vàrem entendre, en el moment de projectar, que donada la complexitat de la recerca i la voluntat d'incidir en el camp de les actituds, s'esqueia una avaluació qualitativa de l'experiència. Renunciàvem a fer quantificacions, la validesa de les quals, tenint en compte les circumstàncies en què ens movíem, no veiem controlable. Evidentment, no aspirem a *demostrar* científicament la certesa de les nostres conclusions, però sí a mostrar i valorar línies que entenem que poden ser generalitzables.

De manera quasi esquemàtica, fets els advertiments que precedeixen, emetrem els judicis que segueixen. Hem ordenat els comentaris associant els aspectes segons el tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals), precedint presentem les consideracions per aspectes "generals".

a) En relació al disseny general

1) Hem comprovat que el disseny que proposem⁴ és practicable i aporta fruits que compensen l'esforç realitzat.

2) Una de les nostres "preocupacions", la d'evitar al màxim la distorsió de les

entitats implicades, també s'ha assolit. Recordem que les visites han permès una observació en profunditat de les institucions visitades. També tinguem present que cada curs implicat ha *sofert* prop de deu sortides *extraescolars*⁵.

3) Hem aconseguit que els estudiants assumissin, per a ells mateixos i als companys, un *rol* docent⁶. Tot i les naturals limitacions i irregularitats que ja havíem previst⁷.

4) Els resultats han estat valuosos en el camp de les actituds més que en els conceptes apresos pels estudiants.

5) Les institucions visitades es mostren satisfetes de la possibilitat assolida de donar a conèixer la pròpia tasca, així com d'obrir-se al conjunt de la societat.

6) El grau de coordinació i preparació entre els professors i els portanveus de les institucions ha estat positiu⁸, tot i que no s'han pogut realitzar dues de les visites programades⁹. Així mateix hem valorat que hagués convingut tenir alguna trobada prèvia més en alguna de les sortides. És, doncs, de vital importància per a la tasca que descrivim un grau elevat de coordinació entre els portanveus i els professors.

7) Hem comprovat i considerem importants les potencialitats, a aprofitar des dels instituts, que ofereixen institucions que no tenen elles mateixes una funció en l'educació reglada. En coordinació amb l'escola, centres que no en són es poden convertir en "recintes escolars" (en el bon sentit de la paraula).

8) Com a mínim en poblacions de mitjana grandària i per a temàtiques de naturalesa com la que hem afrontat, la ciutat es converteix en un marc (petit "cosmos") idoni per a observar i estudiar fenòmens socials complexos. Entenem que es tracta d'una manifestació més de la urbs entesa com a "Ciutat educadora". Temàtiques com les que proposem utilitzen la ciutat com a "laboratori" d'estudi de fenòmens diferents dels, més tractats habitualment, treballs monumentals o urbanístics.

b) En relació als conceptes

9) Valorem el que hem emprat com un mètode de treball escolar molt adequat per a treballar els "conceptes previs" dels estudiants: en vistes a detectar-los; d'esmenar-los per part del professor, si s'escau¹⁰.

10) També ha estat molt formatiu per als professors el constatar els nombrosos "conceptes previs" erronis que patim. Tant en la terminologia que afecta a les institucions, com en els canvis d'estil que s'han anat produint en totes elles, l'experiència ha significat un important "reciclatge".

11) Ha estat apreciable el paper "docent" assumit pels estudiants en la transmissió de coneixements "apresos sobre el terreny". El sol fet que les explicacions vinguessin de companys ha propiciat una manera més planera d'acostar els estudiants als conceptes de fons¹¹.

12) Un defecte que cal constatar ha estat el de voler introduir massa conceptes a treballar en les visites. Detectem una tendència excessiva dels professors a "aprofitar" la sortida; així com dels responsables de les institucions a oferir una visió el màxim de "completa" i correcta. Tal circumstància ha fet perdre agilitat en certs moments a alguna de les visites. Caldrà en properes edicions ser més selectius en el llistat de conceptes a treballar.

c) En relació als procediments

13) L'experiència ha possibilitat importants pràctiques de procediments de treball en diversos camps: observació i anàlisi d'una realitat social; treball de presa de notes i síntesi escrites; exposicions orals; debat espontani; formulació i fonamentació de judicis de valor, oralment i per escrit.

14) Hem constatat que, malgrat que es recomana des de fa temps que es practiqui, els nois/es no tenen gaire experiència i possibilitats en el seu historial escolar de realitzar exposicions orals. Per a molts alumnes l'experiència ha estat novedosa i els ha provocat un cert "nerviosisme"¹².

d) En relació a les actituds

15) Ha estat el camp més ric en resultats constatables. Els factors que més han influït poden ser: el protagonisme dels companys com a transmissors d'una experiència i uns coneixements; l'apropament "en viu i en directe" a institucions poc accessibles habitualment; la tria d'un tema de fons, la delinqüència juvenil, que sol atraure força els adolescents.

16) Els/les nois/es han apreciat especialment el caire "diferent" de les classes¹³.

17) També allò que més han apreciat els estudiants ha estat el sentit de participació i diàleg que ofereix el tipus d'activitat¹⁴.

18) Ha estat interessant per als dissenyadors de l'experiència el constatar nombrosos elements del que podríem anomenar "actituds prèvies" dels estudiants.

19) Els/les nois/es que volten els setze anys manifesten, inicialment, actituds força estrictes amb la consideració del delictes. "Funcionen molt pel principi de *qui la fa la paga*"¹⁵. Els adolescents poden ser el jutge més implacable¹⁶.

20) Malgrat actituds inicialment força inflexibles amb el "delinqüent" abstracte, una de les constatacions més importants de l'experiència és que es podia incidir força en el camp actitudinal. En concret, hem detectat que en aquells grups d'alumnes que participaven en contacte directe amb nois/es afectats per la comissió d'algun delictes, les actituds de comprensió i solidaritat eren més evidents¹⁷. Ho atribuïm a un mecanisme d'identificació.

21) Per als professors ha estat molt interessant observar indicis "identificables" d'una actitud més positiva vers una activitat escolar, com ho era la de l'experiència. Volem citar algunes constatacions significatives que han manifestat els estudiants¹⁸:

a) El que s'havia esdevingut a classe era, en ocasions, comentat en sortir de l'aula entre els alumnes.

b) En tornar de les visites era freqüent que els alumnes es preguntessin i comentessin què havien observat.

c) Un dels quatre nois entrevistats manifestava haver tingut ocasió d'utilitzar alguns dels aprenentatges escolars en una conversa amb el grup d'amics¹⁹. Concretament quant al coneixement de les funcions pròpies de la policia, així com en la valoració del seu treball.

22) Entenem que no hem assolit tant com prevèiem un tractament crític de la temàtica d'estudi. En ocasions l'experiència personal dels nois s'ha quedat en un nivell de vivència, més que de reflexió. Fins i tot, per als alumnes, el descobrir realitats més positives que els estereotips populars, ha fet deixar un xic de costat algunes problemàtiques de fons²⁰.

D) CLOENDA

Reiterem que aquest document només pretén servir per a fer una sinopsi de l'experiència realitzada. Una *Presentació* més àmplia (Document 1), el *Projecte* pròpiament dit (Document 2), així com les diverses especificacions i materials (en annexos), resten accessibles a possibles consultes.

Per a posar-se en contacte amb els redactors de la present *comunicació* es pot escriure o telefonar, indicant a l'atenció del grup *Delinqüència juvenil i societat*, o dirigint-se personalment a algun dels signants del projecte. Es pot escriure o telefonar a:

IFP Narcís Xifra. C./ Joan Bosco, nº 1 de Girona. 17.007 (tel. 21.26.12)

Annex

SINOPSI DE L'EXPERIÈNCIA

La que presentem comença per ser una experiència per a **descentrar** l'activitat acadèmica del marc purament escolar.

Aquesta opció es fa per tal d'afavorir dos grans objectius:

- a) Treballar les **actituds** (en un marc i punt de mira més dinàmics i vivencials)
- b) Fer jugar a l'**alumne un paper d'agent docent**. Moltes vegades com a "transmissor" de continguts, però també com a agent amb aportació pròpia.

Posar en joc possibilitats educatives que tenen moltes institucions que, de fet, no són del marc instruccional.

Mostrar "experimentalment" com és possible (fins a quin punt i de quines maneres) treballar en el camp de les actituds, des del marc escolar. Optem per un tipus d'experimentació qualitativa, fonamentalment (pel que són els temes d'anàlisi, i per punt de vista).

Com a mètode de recollida i contrastació de les informacions s'ha utilitzat el de *Triangulació*.

Fonamentar uns criteris crítics en el/la alumne, el màxim d'autònoms (aquí sempre s'entén la precisió "d'autònoms que es pugui"): ja que se'l sotmetrà a punts de vista ben diversos que caldrà contrastar i sintetitzar.

Complementant l'anterior declarem que ens situem en un tipus d'enfocament educatiu que s'ha anomenat "pedagogia crítica".

Volem encarar també, metodològicament i a la pràctica, el problema de la

interdisciplinarietat en les ciències socials.

Es veu doncs, que el nostre projecte pretén, a la vegada, confeccionar un material didàctic, conceptualitzar una metodologia educativa, i, finalment comprovar experimentalment els nostres supòsits en el marc de la docència real. Dit d'una altra manera, ens situem en l'àmbit de la "investigació-acció".

La nostra activitat entenem que pot tenir una vigència per a altres persones i llocs perquè la volem inserir en l'àmbit dels plantejaments de l'anomenada "reforma" del sistema educatiu, la intencionalitat teòrica de la qual compartim en bona part.

En part per això ens situem en una estructura que, sense voler ser necessàriament un "crèdit" (evidentment en l'aplicació enguany al I.F.P. Narcís Xifra no pot ser-ho en termes reals), s'hi aproxima quant a disseny i durada temporal.

Coherentment el nostre disseny, tot i que vol ser força entrelligat, té una estructura modular **oberta**.

Estructurem els diversos continguts en blocs que anomenem "**àmbits**" que per a nosaltres s'han constituït en mòduls de programació (d'unes dues hores de mitjana)

El plantejament pensem que resta força obert perquè:

- acollim aportacions i punts de vista de col.laboradors.
- tal com estan concebudes les unitats didàctiques permeten integrar característiques del grup classe o del petit grup d'alumnes que està actuant, primer en les visites, i, posteriorment, en les exposicions a l'aula.
- perquè concebem l'avaluació bàsicament com a referent per a readaptar els plantejaments didàctics.
- Hem optat perquè la gent que redactéssim el projecte no fóssim només professors. Era coherent amb els nostres plantejaments, procurant inserir les propostes escolars en parcel·les concretes del món "real".

NOTES

¹El *Projecte* a què fem referència consta de tres blocs de documents: 1) **Presentació** de l'experiència; 2) **Disseny didàctic**; 3) **Annexos**, amb el recull de documents previs al projecte generats per cada institució, *dossier* per als alumnes, pautes per a la valoració, materials per a una *triangulació* valorativa. Lògicament la present comunicació no pot donar idea de tot. Si algú estigués interessat en consultar la documentació al·ludida, pot posar-se en contacte amb els redactors.

²Vegi's annex V: pp. 0.1 i 0.2

³En tres cursos, corresponents a un professor, hem demanat valoracions dels alumnes mitjançant un *diari de l'estudiant* (n'hem recollit catorze); també un *observador* ha assistit a tres classes, així com entrevistat a quatre dels/les nois/es que havien realitzat diaris.

⁴El disseny al·ludit queda breument exposat en la present *comunicació*. Altres aspectes, més concrets, els tenim recollits en un *Projecte* general a què ja hem fet referència.

⁵Aquí s'ha mostrat aplicable i útil el fet de realitzar les visites amb només de dos a quatre alumnes de cada curs.

⁶Ens sembla il·lustrativa la frase recollida en un dels diaris d'estudiant: "...hi han posat entusiasme a l'hora d'explicar el treball. És a dir, s'explicaven, fins i tot, com si fossin professors, i això ha fet (literal) l'atenció del tema" (comentari de l'alumna A a una de les exposicions dels companys).

⁷Depenent de la cura i capacitat dels/les estudiants implicats, el resultat podia variar. Com a exemple "poc afortunat" en assumir el propi paper, l'estudiant A comenta el següent "Els "oradors" no ho tenien gaire ben preparat, més que tot ho anaven llegint. Tampoc no sabien gaire el que havia de dir cadascú i en quin moment. Alguns conceptes no han quedat gaire clars".

⁸La mitjana de trobades prèvies entre el professor responsable de la visita i el portanveu de la institució ha estat de dues.

⁹Concretament, hem hagut d'anul·lar l'assistència a dos judicis per causa del canvi de locals que ha afectat als jutjats de Girona, així com per criteris de selecció de casos adequats.

¹⁰En el moment de "corregir" errades conceptuals hem valorat que no cal ser exhaustius (o perquè es tracta d'errades marginals, o perquè ampliaria massa el temps disponible). En especial és important no "tallar" normalment les exposicions. El professor pot esmenar errades, en un comentari global valoratiu, al final de l'exposició dels/les nois/es.

¹¹L'alumna B manifestava d'una de les exposicions dels companys "*...y sobre todo ellos sabían muy bien lo que explicaban, pues apenas leían. A mí me ha gustado porque ellos lo explicaban con sus palabras y con palabras muy normales*".

¹²Han estat freqüents les al·lusions en els diaris d'estudiants als "nervis" passats per l'interessat o per companys en el moment d'exposar.

¹³L'alumne "C" manifesta en el seu diari: "*Avui en general la classe s'ha mostrat atenta, crec que ha estat perquè aquesta no ha tingut res a veure amb la constitució*" (cal aclarir que formalment les hores dedicades a l'experiència eren de les de la matèria escolar que s'anomena "Constitució").

¹⁴L'alumna A manifesta: "*En diferenciació de la classe d'Història a Constitució és molt diferent, una és més teòrica. En canvi l'altra és escoltar i dialogar*".

¹⁵La frase és d'un professional del departament de Justícia juvenil que ha participat en l'experiència i ha actuat de portanveu en una de les activitats de visita i simulació d'un cas.

¹⁶Una jutgessa que ha participat en l'experiència manifestava en relació a opinions expressades per estudiants: "*s'observa que són molt durs, més que nosaltres*".

¹⁷Fenòmens com les mostres d'alegria per la dificultat d'un fiscal en intentar demostrar l'autoria d'un delict; la predisposició mostrada en vistes a establir alguna activitat "extraescolar" amb nois als quals s'imputa comissió d'alguns petits delictes juvenils.

¹⁸En aquest apartat ha estat molt útil la indagació feta per la figura de l'"observador" de l'experiència.

¹⁹Evidentment aquí és de lamentar el no poder comptar amb un repertori més ampli d'entrevistes o el condicionant d'haver renunciat a algun tipus d'enquesta al respecte. Convé també advertir que el noi que manifestava tal circumstància és dels que podríem considerar com a més "conscients de la classe". Malgrat que no sabem l'abast quantitatiu de la repercussió "fora del marc escolar", ens ha semblat interessant el sol fet d'haver-ne constatat l'existència.

²⁰En relació a l'exposició que una noia va efectuar sobre la seva visita al centre Educatiu Montilivi, per a nois en règim semi-obert, la companya "D" recull en el seu diari: *"Molt efusiva la part de l'exposició de la Marta que, no cal dir, va quedar "al.lucínada". Ho van explicar molt bé però recalcant massa la seva impressió del centre (...) ja que la Marta només intervenia amb: "però estava molt bé, molt bé..."*.

VALORES, NORMAS Y ACTITUDES

E. Casanova

Esta modesta comunicación no tiene por objeto poner en conocimiento de los compañeros ningún tipo de nueva experiencia en la didáctica de la materia. Aunque su finalidad no es por ello menos importante, ya que pretende suscitar la reflexión y el debate sobre el oficio de enseñar historia en estos tiempos que corren. Tiempos de cambios generalizados que afectan a todos los órdenes de la vida y, cómo no, también a nuestro trabajo.

La rutina, tras algunos años de docencia, y una excesiva profesionalidad, nos abrumba y nos lleva con frecuencia a olvidarnos de lo más importante, a saber: ¿para qué sirve lo que hacemos, además de para ganarnos la vida? ¿qué repercusión tiene o debería tener la enseñanza de la historia en las jóvenes generaciones? ¿puede estar ausente este planteamiento de una honrada labor docente?

Todos recordamos esa manida, pero apasionante definición de la historia como: *una ciencia que estudia el pasado para mejor entender el presente y prever el futuro*. Esta idea, que presidió el inicio de muchos de nosotros en su estudio, está hoy en crisis. La certeza que nos daba se desvanece y la historia es cuestionada, al punto de que algunos, como el nipoyanqui Fukuyama, la consideran acabada¹.

Cierto es que la realidad nos ha dado una lección de humildad a todos aquellos que creíamos saber ya, cuales eran las leyes por las que se regían las sociedades humanas. La poca o mucha historia que habíamos aprendido no nos ha servido a ninguno para prever lo que iba a suceder en los países del Este y no nos está sirviendo para entender lo que pasa en Bosnia.

Pero, si apenas nos es útil para explicar la compleja realidad del presente y mucho menos para intuir el futuro, ¿para qué nos sirve?; ¿para que les sirve a nuestros alumnos? ¿sólo para conocer el pasado, en un alarde cultural?. Si tuviera la certeza de que esto es así, puede que no abandonara este trabajo, a falta de otro mejor

que hacer, pero estoy seguro de que ya no serviría para él.

No sé, si el historiador puede prever el futuro, o descubrir reglas generales de la evolución, como intentó Tucídides, en el estudio del pasado. De lo que sí estoy seguro es de que la historia no ha acabado y, de que el futuro de la humanidad debería ser mucho más halagüeño que nuestro presente, y que la fundamental labor del enseñante de historia es preparar ese futuro.

Tampoco sé, si el discurso histórico al que me quiero aferrar goza de la cientificidad decimonónica, que hace no tanto le presuponía, pero sé seguro que se apoya en una moralidad ilustrada y dieciochesca, de la que no quiero apear-me. Y aquí, a esta altura de mi reflexión profesional, más cerca de la moral que de la "ciencia", me encuentro con la Reforma de las enseñanzas medias y el nuevo diseño curricular del área de "ciencias sociales".

En él, por primera vez se explicita algo difícilmente discutible: que la transmisión de conocimientos en cualquier materia, no es ajena a la de valores normas y actitudes, objetivo último de todo proceso de educación (socialización) del individuo.

Todos los compañeros que hayan experimentado la Reforma o que se hayan enfrentado a la realización de un crédito siguiendo el nuevo diseño curricular, se habrá encontrado con la enojosa tarea de concretar los objetivos que se persiguen en cuanto a los valores, las normas y las actitudes, y muchos habrán minusvalorado su importancia o se habrán preguntado cómo es posible definir éstos a la hora de explicar la geometría plana elemental.

Es cierto que en algunas materias resulta más dificultoso y menos aparente el poder delimitar estos objetivos, pero no sucede así en el área que nos ocupa de las "ciencias sociales", en donde, casi por definición, se transmiten y se han transmitido, de un modo inconsciente, y no tan inconsciente, conocimientos fuertemente impregnados de valores.

Por tanto, hemos de reconocer como un acierto de la Reforma, el enfrentar al

profesorado en general, de un modo formal y por primera vez, a una meditación sobre este tema.

No cabe que sigamos amparándonos en la "objetividad" de las materias que impartimos, o en el nivel al que lo hacemos, para negar lo evidente, que cualquier proceso educativo, guste o no, supone transmisión de ideología y en el fondo responde de un modo fundamental a esta función.

Al explicitarse en el nuevo diseño curricular los objetivos en cuanto a valores normas y actitudes, aquel que se acerque a él con seriedad, se verá obligado a manejar los propuestos como terminales, a concretarlos en su programación cotidiana y, lo que resulta más apasionante, a contrastarlos con los propios, viéndose obligado a una definición, de la que solemos huir.

Somos conscientes de las limitaciones de la escuela tradicional, o sea de la nuestra, en un mundo dominado por los medios de comunicación, que han usurpado buena parte de la función formativa del individuo, pero no caemos en la tentación de minusvalorar el papel de la educación formal hasta excusarla de toda responsabilidad en el proceso de socialización de nuestros jóvenes. Por ello creemos que el planteamiento que estamos comentando nos obliga a los enseñantes a recuperar una dimensión socrática en nuestro trabajo, marginada en los últimos tiempos por un exceso de didactismo.

No obstante no estamos de acuerdo con que la inserción de las normas, valores y actitudes se haga en el campo de los contenidos porque obliga a su necesaria evaluación. Si bien los consideramos como elementos imprescindibles en la labor de programación del profesor, por lo que supone de obligada reflexión sobre lo fundamental, vemos arriesgada su valoración en los alumnos. Por dos razones, o bien se convierte ésta en un puro trámite, o la evaluación negativa ante valores poco admisibles pero muy extendidos (racismo, insolidaridad, etc) se convierte en una punición ideológica que no es de recibo pedagógico.

Queremos también proponer una revisión de los objetivos terminales, en lo tocante a valores, normas y actitudes propuestos por el Departament de Ensenyament de la

Generalitat de Catalunya en el área de "ciencias sociales"², que si bien en general los consideramos válidos, adolecen de una cierta ambigüedad.

Estos objetivos terminales se nos presentan divididos en cinco apartados: **1-Actitudes personales en la vida cotidiana y en el estudio. 2-Normas para sistematizar el propio trabajo. 3-Convivencia cívica y social. 4-Respeto, solidaridad y cooperación.** Y por último, **5-Relativismo.**

Nuestras precisiones no afectan a todos los objetivos propuestos. Hay apartados como el de *Normas para sistematizar el propio trabajo*, que podrían completarse, pero que, desde nuestro punto de vista, su formulación sería en conjunto correcta con una salvedad, el apartado **2.4.Tratar con respeto a los compañeros de estudio, maestros, profesores y trabajadores de la escuela en general**, debería figurar en el primer apartado y no en éste.

En los otros bloques de objetivos introducimos modificaciones parciales a su redactado y aunque las enmiendas parezcan de forma, lo son en realidad de contenido. En el **1.1.Comportarse de manera respetuosa con las personas, grupos sociales e instituciones...**, proponemos la supresión del término instituciones, por considerar que éstas, no tienen vida propia y no son ajenas a las personas y a los grupos sociales que las constituyen, y que el respeto que nos merezcan no puede ser distinto, ni estar por encima de esa realidad.

Pensamos que se debería suprimir, del mismo bloque, por lo ambiguo de su formulación, el apartado **1.7.Obedecer el imperativo de un reglamento democrático.** Resulta difícil establecer en que consiste un reglamento democrático y paradójicamente el respeto al mismo podría entrañar conflictos con imperativos, si se quiere kantianos, de orden superior. Recordemos la llegada de Hitler al poder bajo el reglamento democrático de la república de Weimar.

En el bloque tercero, el apartado **3.5.Conocer y considerar los valores y normas fundamentales que dimanen de la Constitución Española y del Estatut d'Autonomia de Catalunya**, debería decir: Conocer y valorar los aspectos positivos y las limitaciones de la Constitución Española y del Estatut d'Autonomia de Catalunya.

Por considerar que no es bueno sacralizar ante el alumno ningún tipo de documento político, por muy fundamental que éste sea, dado el carácter tornadizo y mutable que suelen tener, como se puede apreciar con nuestra Constitución a raíz de los acuerdos de Maastricht.

En el apartado 3.6. *Aceptar el pluralismo político y cultural valorándolo como una aportación al patrimonio colectivo de la Humanidad*, suprimiríamos la enfatización última, por considerarla una hipérbole propia de los tiempos.

En el apartado cuarto, el punto 4.1. *Solidarizarse con aspectos o temas de interés común*, debería rezar: Informarse y adoptar una postura personal frente a temas de interés común, por considerar impropio una solidaridad acrítica, por muy común que sea el interés del tema.

En el punto 4.2. *Cooperar en la consecución de intereses que benefician a la comunidad*, debería decir: Cooperar en la consecución de intereses que benefician a la mayoría de la comunidad, ya que los intereses, en cualquier comunidad, son diferentes y contrapuestos y el beneficio de unos no siempre es el de todos.

En el 4.3. *Cooperar, colaborar y solidarizarse con aquellos que sufren injusticias o son víctimas de situaciones desgraciadas*, nos parece una formulación poco enérgica para la realidad a la que nos enfrentamos, por ello proponemos: Luchar contra las injusticias y las desigualdades en nuestro entorno, con lo que se complementaría perfectamente con el 4.4.

En el bloque quinto el apartado 5.1. *Valorar positivamente las conductas de otras cosmovisiones y ámbitos culturales que tiendan a la liberación del dolor humano*, sería más precisa si se redactara del siguiente modo: Valorar...que contribuyan a la conquista de la libertad, la igualdad y la solidaridad entre las mujeres y los hombres de este mundo.

Intimamente relacionada con la anterior, y como aportación de nuestra cultura occidental a las otras del planeta, el punto 5.6. *Proclamar la fraternidad e igualdad entre los diferentes pueblos y culturas de la Tierra* podría formularse así: Proclamar

la libertad, la igualdad y la solidaridad entre las mujeres, hombres y pueblos de la tierra.

Estos objetivos pueden parecer a muchos utópicos, pero no lo son más que otras utopías que han vertebrado el progreso de la humanidad. Transmitir esa utopía a nuestros alumnos, en estos momentos, daría sentido a nuestra tarea de enseñar historia. Así lo apuntaba ya, hace tiempo, alguien tan poco sospechoso de radicalismo, como fue ese maestro de historiadores, el liberal inglés E. H. Carr.

"El progreso en los asuntos humanos, en la ciencia, o en la historia, o en la sociedad, ha provenido fundamentalmente de la valerosa disposición de los seres humanos a no limitarse a buscar la mejora, pedazo a pedazo,...sino a librar, en nombre de la razón, batallas fundamentales, al modo corriente de hacerlas y a las premisas confesadas u ocultas de que éste parte." ³

Convendría no olvidarlo.

NOTAS

¹El sentido del artículo de Fukuyama, publicado en castellano por la revista **Claves**, y del libro recientemente editado por Planeta, con el título **El fin de la historia y el último hombre**, no es el que vulgarmente se le ha dado y que yo utilizo aquí. La tesis central de este funcionario del Departamento de Estado americano, parte de un pseudo análisis de la **Filosofía de la Historia** de Hegel para llegar a la conclusión de que el sistema económico, social y político actualmente imperante en el mundo se corresponde al último estadio de desarrollo en la historia de la humanidad, lo que le permite decir que la historia ha terminado, no como una sucesión de acontecimientos pero sí como una superación de limitaciones.

²**Disseny Curricular Ensenyament Secundari Obligator**i. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. pág. 69. Barcelona 1989.

³E. H. Carr **¿Qué es la historia?**. Ed. Seix Barral, pág. 211. Barcelona 1976.

**ELS VALORS A LA HISTÒRIA I
LA HISTÒRIA COM A PRETEXT
(Reflexions al voltant del "disseny curricular"
de l'Àrea de "Ciències Socials" de l'Ensenyament
Secundari Obligatori)**

**Rafael Núñez Ruiz
IB J. Callís, Vic**

1.- Aparences i contradiccions del "disseny curricular". Diversitat i nació

És un fet remarcable la importància que es concedeix als "valors, actituds i normes" al disseny curricular de l'Ensenyament Secundari (primer nivell de concreció). Concretament, a la introducció al "disseny curricular" de l'àrea de Ciències Socials, es proposen tres "blocs" de continguts -d'un total de cinc- referents a "actituds, valors i normes": convivència cívica i social; respecte, solidaritat i cooperació, i relativisme. Més endavant, a l'apartat 5 dels "objectius terminals" ("La culturalització -sic- del territori"), es proposa "reconèixer la diversitat de manifestacions culturals en el món d'avui...", "conèixer la gran diversitat que hi ha en el planeta de tipus racials, ètnics, nacionals, regionals, etc.", "conèixer l'existència i característiques de les religions més importants..." i altres de semblants. Finalment, dins l'enunciat "Actituds, valors i normes. Continguts", s'afegeixen a les propostes ja esmentades els objectius de la tolerància, l'antidogmatisme, el relativisme..., els quals, junt amb l'acceptació del pluralisme polític i cultural, tornen a aparèixer als "objectius terminals". (Disseny Curricular, Ensenyament Secundari Obligatori. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, juliol de 1989).

Aquest propòsit, però, resulta difícilment conciliable amb altres objectius i continguts, ben explícits, existents al costat dels anteriors, que es proposen la

"integració social", entesa com assimilació "nacional" ("objectiu general de l'etapa" 5 i "objectiu terminal" 2.8), consideren el "progrés tecno-científic, un dels grans motors de la història..." ("objectiu general de l'etapa" 3), sacralitzen l'Estat nacional i la "nació" com a forma superior o per excel·lència d'organització política al món actual ("contingut" 4 de "Fets, conceptes..."), fixen com "objectiu general de l'etapa" "el paper de la Història com a font d'arrelament nacional" i fan explícit, al llarg de l'enumeració de "fets, conceptes i sistemes conceptuals", que la comunitat i la "realitat nacional" catalana -el sentiment de pertinença a la qual ha de desvetllar l'ensenyament de la història- forma part d'un "àrea occidental" (objectius generals 6 i 7), l'única que precisament reuneix tots els requisits, abans esmentats, de la plenitud històrica. La consecució d'aquests components històrics de l'àrea occidental constitueixen precisament el destí teleològic de la història de Catalunya. Pel que fa a aquesta, la mitificació de l'"Estat nacional" comporta que la situació actual es presenti com resultat d'un procés històric incomplet, el qual no serà conclòs fins a la consecució de l'Estat nacional, seguint un discurs ideològic hegelian. En molts llibres de text i manuals d'història nacionalistes, la reivindicació de l'Estat "nacional" -basada, a més, en la interpretació simplista, absolutament qüestionable, que es fa de l'Estat espanyol com imposició dels castellans o, en tot cas, d'altres pobles no catalans- s'acompanya de la crítica de l'"universalisme" (J. Huguet: "Nació sense Estat, poble sense història").

Quin sentit pot tenir, aleshores, el fet d'afirmar que s'han de "valorar les aportacions d'altres àrees culturals" ("objectiu general" 7) i proposar-se, de manera reiterada, "relativitzar els grans conceptes culturals de l'àrea de civilització occidental", "condemnar l'etnocentrisme i eurocentrisme" i -sempre partint del relativisme- "comprendre les maneres d'actuar d'altres cosmovisions i cultures diferents de la nostra" ("objectius terminals" d'"actituds, valors i normes")? "En estas circunstancias", diu D. Juliano de manera adient, "el viejo relativismo cultural no es suficiente... Partiendo de una idea esencialista de la cultura, el relativismo plantea la tolerancia entre culturas separadas y autónomas, pero al no tener en cuenta su dinámica de cambios internos, propone mantener la especificidad mediante el aislamiento..." (Cuadernos de Pedagogía, no. 196, "Interculturalismo"). En efecte, es considera la cultura occidental com un tot uniforme o com un "cos" essencialment homogeni, als quals no és atribuïble la diversitat. Per aquesta raó,

quan es parla de diferències culturals al "disseny curricular", sempre es refereix aquesta diversitat en relació a "altres" cultures "exterior", a expressions culturals "alienes" i a formes "forànies" a la "nació". Mai no es reconeix la pluralitat sociocultural o ètnica i la interculturalitat de la "realitat nacional" realment existent. Mireu, per exemple, l'"objectiu general de l'àrea" 7, l'"objectiu terminal" 2.8 de "fets..." i el "contingut" 5.2 d'"actituds, valors i normes".

Aquesta aparent contradicció entre els objectius d'actituds de tolerància envers "l'altre" o "la diferència" i els continguts "nacionals" es fonamenta en el concepte historiogràfic de "nació", en la percepció del que s'entén per "realitat nacional" i la funció que s'atribueix a la història i al seu ensenyament com "eina de construcció nacional", la qual intenció política és ben present a l'"objectiu general" 6 i al "terminal" 3.9.

2.- Els valors i el pretext. Al començament fou el Mil·lenari

L'ensenyament de la Geografia i Història (Ciències Socials, ara) és, en efecte, un vehicle efectiu i determinant de la transmissió de "valors" a l'educació. "Sempre ens trobem que en la visió històrica que donem, s'introdueixen o s'obvien, conscientment o inconscient, uns valors determinats, a la vegada que actuem segons unes valoracions implícites" (Grup d'estudis sobre el T.M., Jornades set. 87; R. Grasa, Jornades Internac. de Coeducac.). Deixant ara de banda el debat sobre la objectivitat, impossible si s'entén com neutralitat i hipòcrita si s'identifica amb posició acrítica (Fontana), el que ens interessa aquí és l'anàlisi dels valors historiogràfics que es transmeten en els actuals llibres de text i les programacions dels continguts de GH de Catalunya, vigents arran de la celebració del Mil·lenari (Ordre de juliol de 1988), i en els "dissenys curriculars" de l'Ensenyament Secundari reformat, que són, si més no, com veurem, una reproducció ampliada. En ambdós casos, la recuperació del passat es fa a través de l'òptica distorsionadora i falsejada d'un nacionalisme historiogràfic, d'arrel decimonònica, essencialista i excloent, que, sense pudor, mostra la seva vocació d'hegemonia ideològica (J.M. Fradera: "El passat com a present..."). S'interpreta el passat "en funció de certes definicions vuitcentistes i actuals de 'nació'... o de la noció vuitcentista d'estat nació" (N.

Sales), les quals concepcions difícilment poden "desvincular-se del suport que li oferiria una tradició social secular" (Ruiz Doménech), és a dir, la presentada com a "nacional" per l'"oligarquia" dominant i dirigent (J. Amelang, J.H. Elliot). Això que s'ha dit respecte al nacionalisme historiogràfic i als objectius del Mil·lenari és vàlid per als continguts de geografia i història que amb tal ocasió es van elaborar.

Els programes i temaris lliurats per la celebració del "Mil·lenari de Catalunya" -"muntatge polític" (J. Riera i Sans), "campanya agit-prop, per la qual després d'haver fet país s'excita a fer ideologia per legitimar la dominació política" (J.M. Gay Escoda), "discurs defensiu enfront del discurs espanyol i enfront dels xarnegos" (M. Izard)...- han servit per assenyalar el caràcter "diferenciador" d'una imatge de Catalunya, europea i moderna per orígens, decurs i vocació històrica, envers una Espanya anacrònica, per passat i per present massa propera al Sud per ser admesa, en igualtat de condicions, al club de dret reservat de les regions riques europees (L'Avenç, n. 117). No són gens exagerades -ans al contrari, em semblen curtes-, les valoracions anteriors, si tenim en compte les declaracions institucionals i de consellers i personatges oficials al voltant del Mil·lenari, el discurs oficiós de determinades revistes i entitats com *Omnium Cultural*, les explicacions -i interpretacions històriques- d'autoritzats portanveus com Ainaud de Lasarte, les justificacions de determinats professors universitaris que van donar suport als fastos, etc., totes elles encaminades a la percaça del "fet diferencial" que legítimi les opcions polítiques diferenciades de les classes "nacionals" dominants.

És, amb tot, la conferència magistral de J. Pujol a la Universidad Carlos III, fa ara un any, la versió més completa i la interpretació orgànica més pretensiosa que subjau sota l'operació de manipulació històrica del Mil·lenari, fins al punt que el passat es confon amb el pujolisme i l'historicisme pujolista amb el passat de Catalunya. La teorització històrica que fa Pujol del desenvolupament nacional de Catalunya en una perspectiva europea tendeix a fonamentar la idea de l'excepcionalitat catalana dins Espanya i per sostenir aquest "fet diferencial" no dubta a recórrer al vell determinisme de la geopolítica i a la caracteriologia dels pobles, que tant ha agradat al catalanisme històric (E. Ucelay-Da Cal). El problema és que aquest "historicisme pujolià", un esglaó més del "passat com a present" que caracteritza la invenció del catalanisme (J.M. Fradera), és el que reproduïen els

continguts de GH de Catalunya, els nous "dissenys curriculars" i la major part dels nous llibres de text, traduïnt en "raó pràctica" la intenció política de fer de l'ensenyament de la història una "eina de construcció (o reconstrucció) nacional" (J. Pujol, a la "Conferència Internac. sobre "L'ensenyament i les regions a la perspectiva de l'Europa de 1993"; R. Juncosa, presentació dels "dissenys curriculars" al I Simposium de l'Ensenyament..., a Vic, com a director gral. d'Innovació educativa, i com a director gral. de Coordinació...: "Catalunya a l'escola. Educació i signes d'identitat").

Els continguts vigents per l'ordre de 1988 són per data i per esperit fills de les celebracions de l'assentament de les despulles de Guifré el Pilós a Ripoll i del Mil·lenari. En aquest temari (bloc temàtic 3, la Catalunya medieval), els "orígens nacionals" apareixen associats a aquest comte i aquest Monestir, és a dir, a la dinastia "nacional" -avant lletre- que va presidir la dominació feudal de la societat i a la institució que va tenir una importància decisiva en la invenció d'una "tradició" i d'una dinastia "nacionals", indispensables per a legitimar la naturalesa brutal i espoliadora, colonial i imperial, dels "orígens nacionals" (P. Bonnassie, J.P. Freedman) i del seu procés de "formació i consolidació" (M. Barceló, R.I. Burns, J. Portella, R. Soto, J. Nadal"), com gairebé de tots els "orígens nacionals" de l'"àrea occidental" (R.I. Moore).

"La representació unívoca nacional dels catalans -alertava ja aleshores R. Vinyes- és una sublimació més que perillosa, una falsedat ressonant, un recurs ideològic". Ha estat, però, un recurs ideològic útil per a "adequar" els nous continguts d'història i donar suport al discurs institucional d'identificació col·lectiva amb la política "nacional" dels qui governen a la Generalitat per fer de Catalunya un país "modern" i "competitiu", i difondre pertot arreu el lema "Catalunya, un país d'Europa", d'una Catalunya "hereva" de l'Antiguitat clàssica (O. Vergés) i deslliurada de la contaminació sarraïna per la mediació de Sant Jordi i dels artífexs eclesiàstics, que han arribat a ésser la principal intel·lectualitat orgànica nacional (M. Zimmerman, J.P. Freedman).

3.- Continuïtat nacional i discontinuïtats històriques

Hem fet esment de la importància que adquireix la institució eclesiàstica en la conformació de la "identitat nacional" catalana. Així apareix en totes les publicacions didàctiques, col·leccions, manuals i llibres de text, i fins i tot, en publicacions més especialitzades. El fet sorprenent és que es fan pròpies les interpretacions inventades i les llegendes "restauradores" dels monjos i dels amanuenses eclesiàstics i es dona per bona la identificació volguda entre "cultura nacional" i tradició "nacional-catòlica". "Començà -descriu J.M. Salrach- una tasca de construcció de la memòria genealògica del llinatge barceloní i d'exaltació del seu fundador, el comte Guifre el Pelós, presentat com a salvador i pare de la pàtria; i en els escriptors dels monestirs es redactaren les primeres peces historiogràfiques, els annals o cròniques, on els monjos mostraren als seus protectors, el comtes, la manera com havien de pensar la seva pròpia història...", amb la finalitat de "restaurar" un passat inexistent i la missió de deslliurar-se dels sarraïns, presentats, des del segle XI, com a enemics d'aquesta "reconstrucció nacional" (J.M. Salrach: "Catalunya i catalans, des de quan?"; veure també A. Barbero-M. Vigil, R. Garaudy).

Es crea, arran d'això, una interpretació historiogràfica que estableix una línia de continuïtat des d'uns orígens nacionals, amb l'abat Oliba com un dels "pares de la pàtria", fins a la segona "restauració nacional", la del catalanisme (J.M. Fradera, M. Remisa), amb la Renaixença, les bases nacional-catòliques de Manresa i els mites vuitcentistes dels bons catalans o "vigatans" de Ma. de Bell.lloc, de Montserrat, etc. Aquesta línia de continuïtat arriba, sense solució de continuïtat fins la revisió actual de la "consciència nacional catalana", a la qual cal situar la publicació de diversos documents dels bisbats catalans i el projecte d'una conferència episcopal catalana, reafirmant la tradició goticista nacional, amb les felicitacions i placets dels dirigents nacionalistes (Presència). D'aquesta manera es considera legítim arribar a dir que, per història, "Catalunya és constitutivament cristiana..." (J. Galfí: "La formació de Catalunya"). Els temaris del Mil·lenari avalen aquesta interpretació, ja que dels 4 temes del bloc temàtic 3 ("Catalunya medieval"), gairebé un apartat sencer (la vida rural, els monestirs, l'art romànic...) es dedica al paper de l'Església, i així s'ha entès als llibres de text i a les col·leccions didàctiques. Tant als continguts de

l'Ordre de 1988 com al "disseny curricular" de la reforma i als llibres de text i crèdits experimentals es fa omissió, a més, de les altres -també "pròpies"- cultures i formacions socials del nostre passat (M. Sánchez, J. Cruz Hernández, D. Bramón), les quals no aparèixen sinó és com a víctimes, annexes o "enemics" contra els quals se'n reforça la "identitat nacional", d'acord amb la versió de Cl. Sánchez Albornoz sobre la "Reconquesta". Així, és normal que les Universitats emblemàtiques es diguin R. Llull o P. Fabra i no Nahmànides o F. i Guàrdia. Un apropament a la realitat històrica resulta del tot més impossible, si, a més, s'ignora que existeixen "ruptures" que fan inexistent la suposada "continuïtat" (M. Barceló, P. Guichard).

6. La ciutat, recurs didàctic

BARCELONA: LA CIUTAT ACTUAL, BASE DEL CONEIXEMENT DEL PASSAT

**Elvira Martínez Floren
Catedràtica IB Albéniz**

GEOGRAFIA - HISTÒRIA - URBANISME

1. PRESENTACIÓ

El treball “ BARCELONA LA CIUTAT ACTUAL, BASE DEL CONEIXEMENT DEL PASSAT” consisteix en una aproximació metodològica per dur a terme l'estudi de la ciutat de Barcelona amb alumnes d'Ensenyament Secundari.

L'objectiu del nostre treball és elaborar el material adient per a l'estudi de la història de la ciutat de Barcelona, i el seu creixement urbà.

És resultat d'una recerca bibliogràfica i de fonts, d'un treball de camp realitzat a diferents barris de Barcelona amb motiu de l'assignatura: “Barcelona: creixement urbà”, EATP que impartim a 3er BUP a l'IB Albéniz de Badalona. Es tracta d'una recerca històrico-didàctica orientada a l'Ensenyament Secundari.

Comprèn cinc temes referents a diferents moments de la Història de Barcelona del segle XVIII a l'actualitat.

Cada tema consta de:

- Una introducció històrico-urbanística.
- Itineraris per districtes de Barcelona.
- Una selecció de diapositives comentades que poden servir per a classes d'àudio-

visuals.

- Material de treball (mapes, textos, gràfiques, i estadístiques) per a treballar a classe i que permet desenvolupar habilitats dels alumnes.
- Propostes d'activitats per als alumnes.
- Selecció bibliogràfica sobre el tema.

Aquest material s'adapta al disseny curricular de la Història i la Geografia al Batxillerat, la qual cosa el fa utilitzable com a material de treball pels alumnes (llibre de text d'un crèdit d'aquestes matèries),

2. RELACIÓ DE TEMES I MATERIALS

Tema 1. BARCELONA PRE-INDUSTRIAL S. XVIIIè.

Consta de 52 pàgines.

Inclou: 8 plànols

5 textos

1 dibuix

1 sèrie estadística

36 diapositives

Tema 2. LA INDUSTRIALITZACIÓ A LA BARCELONA EMMURALLADA

(primera meitat s.XIXè)

Consta de 59 pàgines, més 1 pàg, s.n.

Inclou: 5 sèries estadístiques

7 plànols

9 textos

1 dibuix

Relació de fàbriques i d'espais religiosos desamortitzats a Barcelona
(primera meitat s. XIXè)

39 diapositives

Tema 3. BARCELONA OCUPA EL PLA: L'EIXAMPLE I L'ANNEXIÓ DE MUNICIPIS (segona meitat XIXè)

Consta de 66 pàgines

Inclou: 6 sèries estadístiques

1 gràfica

1 dibuix

10 plànols

12 textos

20 diapositives

Tema 4. BARCELONA DURANT EL RÈGIM FRANQUISTA

Consta de 109 pàgines

Inclou: 11 textos

11 articles premsa

4 plànols

5 mapes

2 imatges

1 quadre

3 sèries estadístiques

1 gràfica

40 diapositives

Tema 5. BARCELONA ACTUAL

3. BIBLIOGRAFIA EMPRADA

* BARCELONA S. XVIII: BIBLIOGRAFIA GENERAL

ARRANZ, M.; GRAU, R.; LOPEZ, M.: "El parc de la Ciutadella. Una visió històrica." B. 1984.

CARRERA I PUJAL : " La Barcelona del s. XVIII. B. 1951.

CERDÀ, I.: "Teoría General de la Urbanización". Vol II "Estadística urbana de Barcelona". M. 1971.

CIRICI PELLICER, A.: "Barcelona pam a pam". B. 1971.

HERNANDEZ CROS, J. E.: "Catàleg del Patrimoni Arquitectònic Històric-Artístic de la ciutat de Barcelona" B. 1987.

DURAN I SANPERE, A.: "Barcelona i la seva història. La formació d'una ciutat". B. 1972.

FARRÉ I SANPERE, M. C.: "L'Arquitectura a la Història de Catalunya". B. 1987.

FONTANA, J.: "La fi de l'Antic Règim i la industrialització (1787-1868)" Vol. V H. de Catalunya de P.Vilar, B. 1988.

GALERA; ROCA; TARRAGÓ: "Atlas de Barcelona s. XVI-XX". B. 1982.

GARCÍA BAQUERO, A.: "Comercio colonial y producción industrial en Cataluña a finales del siglo XVIII". a NADAL "Agricultura, comercio colonial y crecimiento económico en la España contemporánea".B. 1974.

GARCÍA ESPUCHE, A. "Espai i societat a la Barcelona pre-industrial". B. 1986.

MADOZ P.: "Barcelona". Facsímil dins "Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y posesiones Ultramar" M. 1846. Vol VIII.

PI I ARIMON, A.: "Barcelona antigua y moderna". B. 1854.

SOBREQUÉS I CALLICO: "L' onze de setembre i Catalunya" B. 1976.

TATJER MIR, M.: "La Barceloneta del s. XVIII al Plan de Ribera" B. 1973.

TRIADO, J. R.: "L'època del Barroc s. XVII-XVIII" Vol V H. de l'Art Català.

B. 1984.

BIBLIOGRAFIA PER ALS ALUMNES

ALIER, R: "La fàbrica d'indianes de la família Canals". Recerques n. 4, p. 59-91.
B. 1974.

HARRANZ HERRERO, M.: "De la casa artesana a la capitalista: l'habitatge a la Barcelona del XVIII". III Jornadas de estudios históricos locales. p. 245-254. Mallorca 1985.

ARTIGAS: "El Raval , història d'un barri". p. 19-32 B. 1980.

DELGADO, J. M. "Comerç colonial i reformisme borbònic: els decrets del lliure comerç". L'Avenç n. 15, p. 24-28. B. 1979.

GRAU, R.: "La manufactura algodonera y la ciudad". C.A.U. n. 19, p. 77-79 B. 1973.

MOLAS RIBALTA, P.: "Los gremios barceloneses del s. XVIII. M. 1970 Cap. 25 "El gremi de velers".

OLIVA, J. M.: "La reial companyia de comerç de Barcelona a les Índies. L'Avenç n. 15 p. 29-33. B. 1979.

BARCELONA PRIMERA MEITAT S. XIXè: BIBLIOGRAFIA GENERAL

ALEMANY. "El port de Barcelona ". B. 1984.

ARTIGUES.: "El Raval: Història d'un barri". B. 1980 Cap. "El Raval marc de la Revolució industrial". pag. 33-47.

BARRAQUER ROVIRALTA: "Los religiosos en Cataluña la primera mitad del

s. XIX". B. 1915, T. II.

BENET; MARTÍ.: "Barcelona a mitjans del segle XIX".

BOHIGAS, O.: "Barcelona entre el Pla Cerdà i el barraquisme". B. 1963. Cap. "La casa vuitcentista".

CERDÀ, I.: "Teoría General de la Urbanización".

CIRICI: "Barcelona pam a pam".

FARRÉ; HUERTAS: "Barcelona. Construcció d'una ciutat". B. 1982.

FIGUEROLA, L.: "Estadística de Barcelona en 1849". B. 1849.

FONTANA, J.: "La fi de l'Antic Règim i la industrialització (1787-1868). Vol V d'Història de Catalunya dirg. P. Vilar. B. 1988.

GALERA et alii. "Atlas de Barcelona". B. 1982.

GARCÍA ESPUCHE; GUARDIA: "Espai i societat a la Barcelona pre-industrial". B. 1986.

IZARD, M.: "El segle XIX burgesos i proletaris". B. 1978. Col. Conèixer Catalunya.

IZARD, M.: "Industrialització i obrerisme". B. 1973. Cap. 1 i 2.

MADOZ: "Diccionario".

MONLAU: "Abajo las murallas!". B. 1841.

NADAL et alii: Catàleg Exposició "Catalunya fàbrica d'Espanya". Barcelona 1985.

PI I ARIMON: "Barcelona antigua y moderna".

RIPOLL - CARBONELL - ALCOLEA: "Art català" Vol I. B. 1983.

SALARICH: "Higiene del tejedor". Vic 1854.

TORRES I CAPELL: "Inici de la Urbanística municipal de Barcelona. Mostra del fons municipal de plans i projectes d'urbanisme 1750-1930". B. 1985.

VICENS VIVES: "Industrials i polítics". B. 1972 (2).

VV.AA.: "Història de la Diputació de Barcelona". B. 1987.

VV.AA.: "Catalunya i Espanya al segle XX". B. 1987.

BIBLIOGRAFIA PER ALS ALUMNES

FONTANA, J: "La fi de l'Antic Règim i la industrialització (1787-1868)". Vol. V de "Història de Catalunya" dirg. P. Vilar. B. 1988.

NADAL et alii: Catàleg Exposició "Catalunya fàbrica d'Espanya" B. 1985.

ARTIGUES.: "El Raval: Història d'un barri". B. 1980, cap. "El Raval marc de la Revolució industrial", pag. 33-47.

BENET, MARTÍ.: "Barcelona a mitjans del segle XIX".

BOHIGAS, O: "Barcelona entre el Pla Cerdà i el barraquisme". B. 1963. Cap. "La casa vuitcentista".

IZARD, M: "Industrialització i obrerisme". B. 1973, Cap. 1 i 2.

IZARD, M: "El segle XIX burgesos i proletaris". B. 1978, Col. Conèixer Catalunya.

RIPOLL- CARBONELL-ALCOLEA: "Art català", Vol. 1, B. 1983.

VICENS-VIVES: "Industrials i polítics". B. 1972 (2).

BARCELONA SEGONA MEITAT S.XIXè: BIBLIOGRAFIA

- ALEMANY, J.: "El port de Barcelona. Història i actualitat". B. 1984.

- CARRERAS I VERDAGUER: "Les agregacions municipals de 1897 a Barcelona. El cas de Sants i Carreras Candi". La Història del Pla de Barcelona, I. B. 1984.

- CERDÀ, I.: "Teoría General de la Urbanización".

- CERDÀ, I.: "Reforma y ensanche de Barcelona".

- FARRÉ, C.: "L'arquitectura en la història de Catalunya".

- FONTANA et alii "Catalunya i Espanya al s. XIX". B. 1987.

- GABRIEL, P.: "Entre liberals i conservadors 1880-1898 a "Història de la Diputació de Barcelona" T. II pàg. 319 a 327.

- GRAU, R; LÓPEZ, M: "Exposición Universal de Barcelona. Libro del Centenario 1888-1988". 1988.

-MARTORELL: "Historia del urbanismo en Barcelona. Del Pla Cerda al Área Metropolitana". B. 1970.

- NADAL, F.: "Burgueses contra municipalismo" a "La configuración de la Gran Barcelona y las anexiones municipales (1874-1904). Geocrítica n. 59-60, Septiembre 1985.

- PUJADAS, I.: "La població de Barcelona a la segona meitat del s. XIX. l'Avenç n. 118 , setembre 1988.
- SABATÉ, X.: "Primera edad del Ensanche. Arquitectura doméstica". ETSAB, 1989.
- TAFUNELL, X.: "La construcción residencial en el crecimiento económico en Barcelona 1854-1897", UAB 1988.
- TERMES: "De la revolució de setembre a la fi de la guerra civil. 1868-1939", T. VI Història de Catalunya. E. 62, 1987.
- TORRES I CAPELL et alii: "Inicis de la urbanística municipal" B. 1985.
- VICENS VIVES : "Industrials i polítics".
- VVAA: "Barcelona i l'Exposició Universal 1888". Dossier a l'Avenç n.118, setembre 1988.
- VVAA: "Cerdà 1876-1976" rev. Construcción de la Ciudad, n. 6-7, B. 1976.
- VVAA: "Catàleg i Guia de l'Exposició "El quadrat d'or", B. 1990.

BARCELONA DURANT EL RÈGIM FRANQUISTA: BIBLIOGRAFIA

- RIQUER, B; CULLA, J. B.: "El franquisme i la transició democràtica" a Història de Catalunya.T. VII. Ed. 62 (1989).
- CASASSAS: "El barcelonès i Barcelona ciutat. La metròpoli actual" a "Geografia de Catalunya". T. III, pàg. 641-684. Ed Aedos. (1973).
- BUSQUETS, J.: "Historia de la urbanización marginal como infravivienda en Barcelona". Urbanización marginal I E.T.S.A.B. (1976), pág. 54-91.

- DONATO, J.: "Barrios altos de San Andrés". Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo, (1965), pág. 19-40.
- BORJA, J. et al.: "La gran Barcelona". (1971).
- TARRAGÓ, M.: "Política urbana y lucha de clases". Avance. (1976).
- ASCÓN, R.: "Las ciudades y la política urbana" a BENEJAM, P.: "Temas de Geografía de España". (1983), pág. 131-140.
- CARDELLUS-PASCUAL "La inmigración" a BENEJAM op cit pág 52-62.
- VVAA: "La inmigración". C.A.U. 1972 abril-mayo
- JUTGLAR et al. "La immigració a Catalunya". Matriales (1968)
- RECOLONS, Ll.: "La població de Catalunya. Distribució territorial i evolució demogràfica 1900-1970. Laia (1976).
- FABRE; HUERTAS: "Tots els barris de Barcelona". T. VII, Ed. 62 (1977).
" Barcelona construcció d'una ciutat".
- ALIBES et al.: "La Barcelona de Porcioles". CAU n. 21, B. 1973.
- VVAA. "Los suburbios". Cuadernos de Arquitectura, n. 60, B. 1965.

BIBLIOGRAFIA PER ALS ALUMNES

- "Els 10 districtes de Barcelona 1990" fulletó del servei d'estadística de l'Ajunt. Barcelona.
- Sèries estadístiques del Padró d'habitants i Anuari Estadístic C. Barcelona. 1990.
- "Informació del Districte de Nou Barris" (ciclostil del Consell de Districte).

- Manual de Geografia de BUP.
- BORJA, J.: "La Gran Barcelona". 1971, pág. 62-67.
- JUTGLAR.: "Perspectiva històrica de la fenomenologia migratòria a Catalunya". A "La immigració a Catalunya" pàg. 7-21. 1968.
- MARTORELL, J.M.: "El problema de la vivenda i la immigració". A "La immigració a Catalunya" pàg. 145-158. 1968.
- CARDELLUS-PASCUAL: "Inmigración". A. BENEJAM: "Temas de Geografía" pag 52-62.

7. L'arqueologia com a recurs i com a centre d'interès

MOBLE DIDÀCTIC SIMULADOR D'UN CENTRE D'INTERVENCIÓ ARQUEOLÒGICA EQUIP COSSETÀNIA. IPFP "Comte de Rius". TARRAGONA

**R. Alvarez
F. Barceló
N. Montardit
E. Zubiria**

Al setembre de 1987, en el marc de la III Trobada de Seminaris d'Història, Geografia i Formació Humanística d'Ensenyament Secundari vam presentar l'experiència "Les activitats humanes i el temps històric" que es va publicar en el llibre-resum de la Trobada (pàgines 147-153).

Poques són en aquesta vida les coses immutables, generalment i afortunadament la majoria solen variar amb el temps i es van adaptant a les noves circumstàncies. L'ensenyament, en la mesura en què ha de respondre a les necessitats i inquietuds d'un món canviant i d'uns nois/es que participen de la mateixa manera d'aquest procés de canvi, segueix aquest principi general. Dintre del grup l'esperit crític i la permanent recerca de noves vies han estat una constant al llarg de la seva trajectòria. El plantejament, en els seus inicis, responia a unes condicions i a un temps determinats. Per això, actualment, ens trobem en una fase de reflexió interna per a tractar d'adequar tot el material que hem elaborat a les noves directrius que ens han de conduir en un termini no gaire llarg, si hem de fer cas de la proposta de calendari d'implantació, a la Reforma.

Al final, com a punt de referència i comparació, adjuntem el quadre-resum del projecte en el seu estat actual. Cada unitat didàctica consta bàsicament d'una guia del professor, un dossier d'activitats per a l'alumne i un material d'avaluació. Com hem indicat anteriorment, ara estem treballant en la fase de reconversió de les unitats didàctiques a crèdits. Aquesta tasca no ha d'ésser

especialment difícil perquè participem de moltes de les directrius didàctiques de la Reforma i, per tant, en la majoria dels casos és més una qüestió de forma que de fons. Esperem presentar en una propera Trobada algun exemple concret d'aquesta reconversió.

La introducció precedent, que aparentment té molt poc a veure amb l'enunciat inicial, està pensada per a contextualitzar l'objecte central d'aquest escrit que no és altre que mostrar un joc de simulació que nosaltres hem batejat amb el nom de Moble didàctic simulador d'un centre d'intervenció arqueològica i que incloem com una activitat més dintre de la Unitat Didàctica intitolada "De la cova al poblat".

És un fet evident que darrerament l'Arqueologia s'ha popularitzat de manera considerable... En el cas concret dels nostres alumnes, l'interès general es veu incrementat per la imatge "romàntica i aventurera" dels arqueòlegs i per la fascinació que desperten aquestes civilitzacions llunyanes i desconegudes, envoltades de moltes incògnites i misteris que es poden anar esbrinant a poc a poc. Aquests estereotips favorables, encara que no coincideixin plenament amb la realitat, es poden aprofitar com a elements motivadors i engrescadors, sense deixar, però, que la "caricatura" substitueixi ni desvirtui les tasques concretes i autèntiques de l'investigador ni del científic.

La filosofia i els objectius finals del projecte són aproximar el contingut teòric a la realitat pràctica. En parlar d'Arqueologia, aquesta es troba en els jaciments. Malauradament no sempre es té a l'abast una excavació per a visitar o comentar. Aleshores una sortida pragmàtica i efectiva pot ser recórrer a "sucedanis". El moble didàctic compleix aquest paper, ja que és una calaixera amb deu calaixos que tracta de reproduir un tall estratigràfic d'un jaciment prehistòric (1 calaix = 1 estrat amb les troballes corresponents).

A. DESCRIPCIÓ

1. EL MOBLE: presenta les següents característiques formals:

- calaixera (Figura 1)
- les parts laterals i posteriors són de fusta i estan pintades en franges de diferents colors cadascuna de les quals representa un estrat; la part de davant és de vidre.
- la superfície de cada calaix es troba recoberta de suro per a ressaltar en relleu les troballes.
- disposa de rodetes que li donen mobilitat i permeten una utilització directa a l'aula.
- candau de seguretat.

2. EL CONTINGUT: Bàsicament consisteix en estris i restes d'animals. Els instruments han estat elaborats pel Laboratori d'Arqueologia i Història Antiga del Departament de Geografia, Història i Filosofia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona(en aquest sentit, cal assenyalar que la seva col.laboració i assessorament han estat molt valuosos i enriquidors, fet que volem ressaltar i agrair); els ossos són d'animals actuals. A continuació perquè serveixi de mostra i exemple presentem un dibuix del contingut del "nivell 8 " (Figura 2).

B. GUIA DE TREBALL

El calaix es pot utilitzar de tres formes:

- a) com a avaluació sumativa: el dossier que anirà fent l'alumne pot ser un estri excel.lent per comprovar el seu nivell d'assoliment dels objectius.
- b) com a "centre d'interès" per treballar aquest període històric.
- c) com a activitat de reforç per consolidar i repassar continguts ja vistos a classe.

En qualsevol cas, el fil conductor de l'actuació de l'alumne ha de ser un diari d'excavacions en el qual ha de recollir totes les incidències, etapes i troballes que, al llarg de la simulació, es vagin produint. Aquestes dades permetran realitzar la publicació de la memòria final.

Per a seguir un esquema lògic es poden marcar cinc fases:

1. LA PROSPECCIÓ (recerca i localització del jaciment)

Encara que en parlar de troballes espectaculars, sempre són paradigmàtics exemples com el d'Altamira, pel que tenen d'anecdòtics, en la majoria de les ocasions no és la sort sinó el treball sistemàtic el que condueix l'arqueòleg de forma racional als indrets adequats.

La primera tasca de l'alumne ha de ser la de dotar de context el calaix, és a dir, ha de crear un entorn natural per a inserir el jaciment: descripció amb text i dibuixos, plànols o fotografies de l'indret, ubicació geogràfica, nom, com s'ha localitzat, quins tràmits s'han seguit per obtenir les autoritzacions i les subvencions...

2. L'EXCAVACIÓ

Una gran part del legat material dels nostres avantpassats ha romàs molts anys enterrat. Només una mínima quantitat ha sobreviscut al pas del temps. El que queda és, malgrat tot, un fabulós arxiu de dades que l'arqueòleg tractarà de descobrir i estudiar. L'excavació és, doncs, la forma més directa i habitual d'accedir a aquestes informacions. És important, però, que la minuciositat i l'exactitud més escrupolosa en la recollida dels detalls guïïn tot el procés (un jaciment és un llibre que només es pot llegir un cop ja que la seva lectura implica la destrucció dels "fulls" o capes de terra que l'integren). L'alumne haurà de treballar els següents aspectes:

a) organigrama de l'equip arqueològic: sobretot cal insistir en la diversitat

d'especialistes que hi treballen per obtenir la màxima informació possible.

b) eines i mitjans: material topogràfic, material d'excavació, material fotogràfic, material químic.

c) les tècniques arqueològiques: reticular el jaciment, determinar el punt zero per prendre les cotes de profunditat, situar tridimensionalment les troballes, dur a terme talls estratigràfics (conjunt d'estrats vistos globalment), establir la potència dels estrats i del tall estratigràfic, delimitar els testimonis arqueològics o trossos de terreny que es deixen sense excavar, utilitzar adequadament els estris (més contundents o més delicats segons les circumstàncies), realitzar fotografies i plànols, tenir cura de passar la terra per garbells, fer els treballs complementaris del laboratori.

d) l'estudi de les troballes característiques del període: les indústries lítiques, els ossos d'animals i de persones, la microfauna, els grans de pol·len, els sediments, i altres restes de l'activitat humana, com per exemple, el foc.

Tots els objectes portaran el número-clau d'identificació que respondrà a un codi segons el lloc on s'ha trobat. Cal tenir present, també, que cada material necessita un tractament apropiat a la seva naturalesa.

3. LA DATACIÓ

Es pot establir de dues formes:

a) cronologia relativa: determinar l'ordre en el qual s'han succeït o han evolucionat les diferents cultures de les quals tenim vestigis. Es basa, per tant, en un estudi comparatiu d'elements mitjançant l'estratigrafia (tota capa geològica és anterior a la superior i posterior a la inferior), la tipologia, la tecnologia amb què han estat fets els objectes arqueològics, els sincronismes culturals (uns elements ja datats d'una cultura serveixen per a datar els d'un altra similar), l'ajut de la geologia (les capes geològiques són datables).

b) cronologia absoluta: determinar la data exacta mitjançant l'ús de les ciències

físiques, químiques i biològiques (carboni-14, potassi-argó, dendrocronologia, palinologia...).

4. LES PUBLICACIONS (la interpretació històrica de tots els materials arqueològics).

Com ja hem dit anteriorment, l'excavació d'un jaciment implica la seva destrucció. Les publicacions són, doncs, l'únic que en sobreviurà. Per tant, cal un gran rigor per tal de preservar el màxim de dades i informació.

Les següents pautes s'han de seguir amb un ordre lògic i coherent:

- el text: explicació del que s'ha realitzat.
- uns mapes que situïn el jaciment dins la comarca, la regió i el país.
- uns plànols del jaciment i de les rodalies.
- dibuixos del material arqueològic.
- fotografies.
- conclusions.
- documentació bibliogràfica consultada per extreure dades o comparar-ne.

5. EL DESTÍ FINAL DE LES PECES

Una vegada excavat el jaciment, els arqueòlegs gaudeixen d'un temps limitat (a Catalunya és de dos anys) per tal de restaurar i estudiar les troballes.

Quan s'han realitzat els estudis pertinents, justificats davant l'administració mitjançant una memòria d'excavació, els materials són lliurats, amb un inventari exhaustiu, al Museu o a la institució pública encarregada de guardar-los en dipòsit.

Dins el Museu, altres arqueòlegs poden tenir accés a la seva revisió i practicar diferents estudis.

Si anteriorment s'ha explicat que excavar requereix uns requisits previs a nivell d'autoritzacions oficials (apartat 1) i una qualificació professional de tot l'equip que hi intervé (apartat 2), ara es pot introduir la idea que totes les troballes són una herència dels nostres avantpassats i, per tant, un patrimoni de la humanitat. Les actuacions al marge d'aquest esquema, bé sigui d'aficionats o de mercaders, són una clara agressió a aquest legat col·lectiu i una forma de destruir pistes del passat.

Finalment, voldríem dir que, degut a l'espai limitat del que disposem, més que una descripció detallada del joc de simulació hem fet una declaració d'intencions en forma de guió. Esperem, però que us sigui útil.

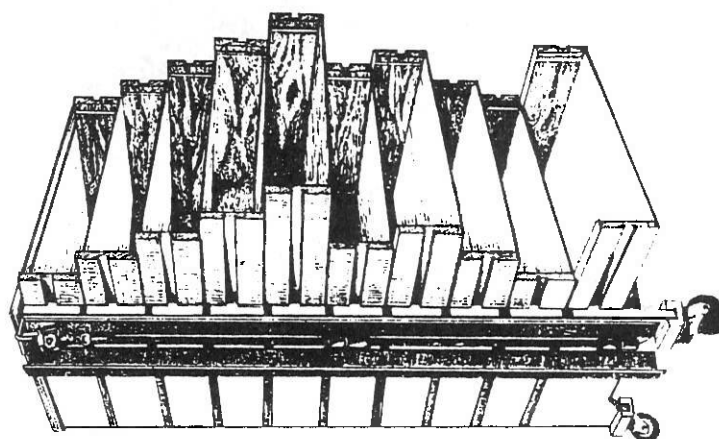


Figura 1

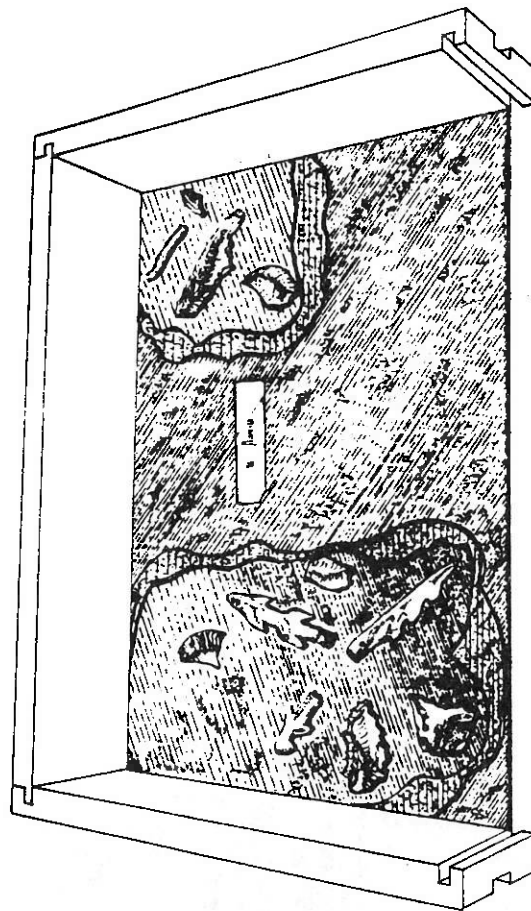


Figura 2

Si anteriorment s'ha explicat que excavar requereix uns requisits previs a nivell d'autoritzacions oficials (apartat 1) i una qualificació professional de tot l'equip que hi intervé (apartat 2), ara es pot introduir la idea que totes les troballes són una herència dels nostres avantpassats i, per tant, un patrimoni de la humanitat. Les actuacions al marge d'aquest esquema, bé sigui d'aficionats o de mercaders, són una clara agressió a aquest llegat col·lectiu i una forma de destruir pistes del passat.

Finalment, voldríem dir que, degut a l'espai limitat del que disposem, més que una descripció detallada del joc de simulació hem fet una declaració d'intencions en forma de guió. Esperem, però que us sigui útil.

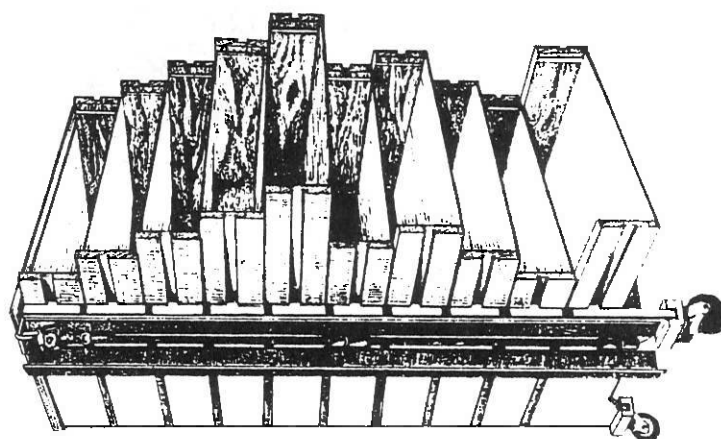


Figura 1

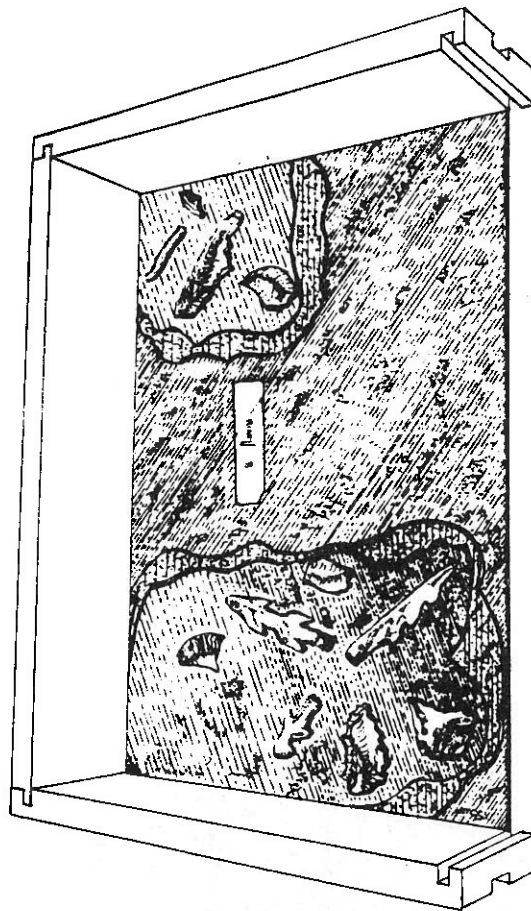
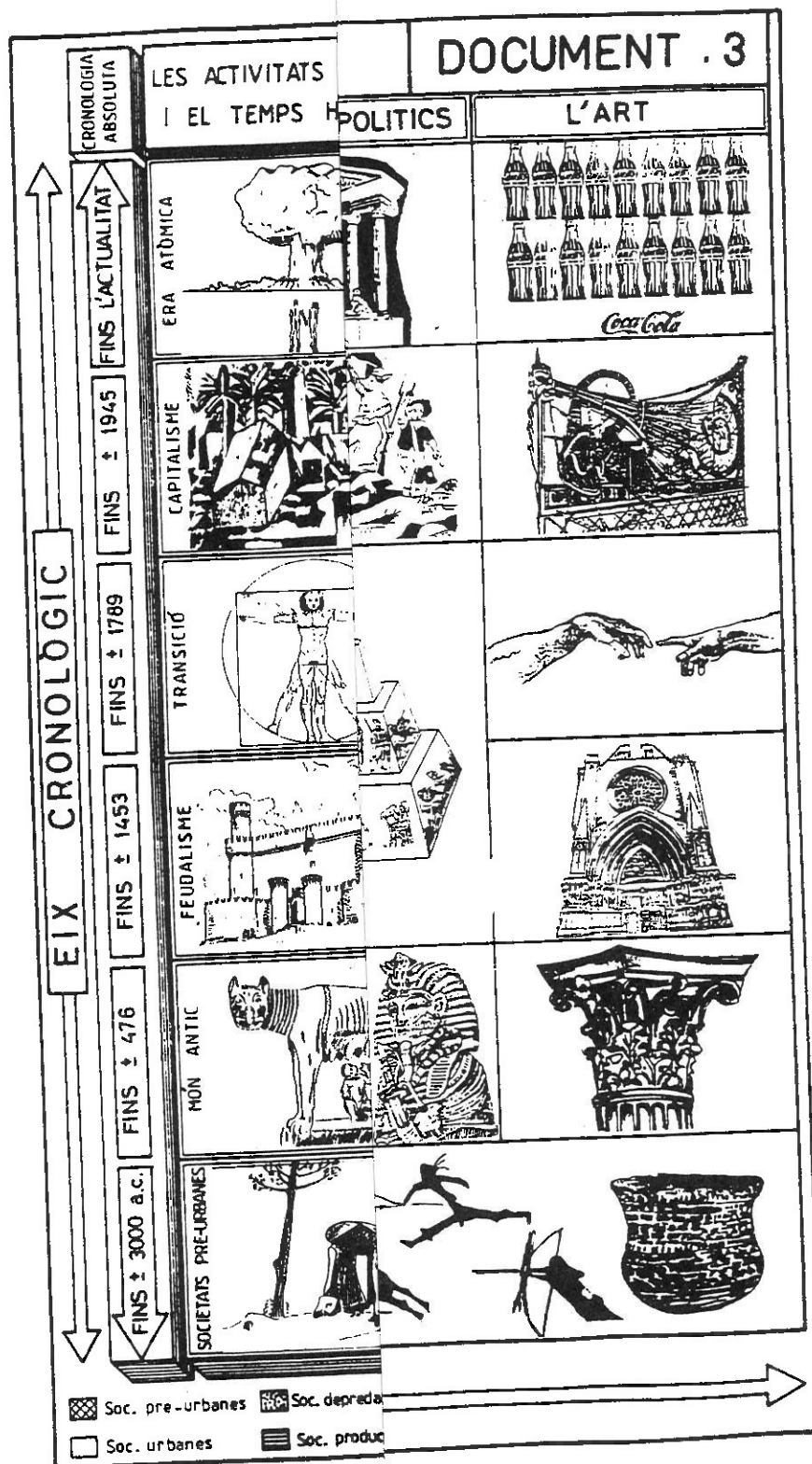


Figura 2



L'AULA-TALLER D'ARQUEOLOGIA: ESTUDIAR LA PREHISTÒRIA A TRAVÉS DE LES SEVES RESTES MATERIALS

Marià Carrera

Cristina Gatell

Joan Homar

Felipe Molinero

IB "La Romànica", Barberà del Vallès

Fa cinc anys, dins la Setmana Cultural del Centre, els professors del Seminari d'Història de l'I.B. "La Romànica" de Barberà del Vallès vàrem endegar un TALLER D'ARQUEOLOGIA. Ens movia la constatació, després de molts anys de treballar la Prehistòria amb alumnes de primer de BUP, de la dificultat que tenen els nostres alumnes per a assimilar un període històric tan allunyat de la seva realitat quotidiana i amb unes restes materials tan escasses i fragmentàries. Creiem que, d'entrada, la Prehistòria és un tema que motiva els alumnes precisament perquè desperta la seva imaginació: sistemes de caça, animals desapareguts, ritus màgics, formes d'hàbitat primitiu... Ara bé, aquesta motivació inicial es veu truncada per la dificultat de lligar aquest món imaginat amb grans dosis de fantasia amb les restes arqueològiques que ens permeten arribar a un coneixement científic d'aquest període històric.

1. Presentació i trajectòria de l'experiència

El Taller d'Arqueologia va consistir en l'estudi d'un jaciment arqueològic simulat del Neolític. Al pati de l'Institut vam marcar una gran quadrícula del 12 metres quadrats i 15 cm. de profunditat. L'omplírem amb sorra barrejada amb ciment en proporció de 10 a 1 i hi vàrem enterrar simulacions de les restes materials més característiques d'aquest període (eines de pedra, d'os i de banya, ceràmica, una dea mater...). Aquestes restes es trobaven relacionades i formaven algunes de les estructures més representatives del Neolític: pedres fogueres i cendra formant una llar, pedres per

assenyalar un fons de cabana, restes d'ossos de cabra, ovella i vaca per a simular una àrea de deixalles, restes de pedres per a indicar la zona de talla, restes d'argila i ceràmica per a indicar la possible existència d'un forn, restes de blat i ordi carbonitzat....

L'experiència volia mostrar als alumnes la forma com treballen els arqueòlegs i així van haver d'excavar el jaciment, enregistrar les coordenades de les troballes, aixecar plànols del jaciment, agafar mostres, aixecar els materials i finalment analitzar les troballes tot simulant la tasca de l'arqueòleg en el laboratori. Per a dur a terme aquesta tasca vàrem elaborar una fitxa de laboratori de cada peça que recull les seves dades més significatives (veure annex 1). La interrelació entre les diferents troballes es fa palesa mitjançant l'elaboració de la planimetria de cada quadrícula, de tot l'estrat i dels talls verticals. L'experiència va concloure amb la tasca més apassionant: reconstruir la vida dels homes i les dones en el passat a partir de la interpretació de les restes materials que ens han deixat. Per a aquesta tasca globalitzadora els alumnes se servien de textos historiogràfics, de material etnogràfic (vídeo), d'il·lustracions que recreaven la vida en temps prehistòrics, etc...

L'experiència ens va semblar interessant i els alumnes van sortir-ne tan engrescats que ens vam plantejar convertir-la en una EATP per a tercer de BUP. Les bases en què ens vam moure van ser les mateixes, però vàrem ampliar el nombre d'estrats del jaciment ja que ens vam plantejar un estudi de tota la Prehistòria. La realització d'aquesta experiència va ser més difícil tant pel que fa a la construcció del jaciment com per l'excessiva quantitat de temps que vàrem emprar en la seva excavació. Al llarg d'aquell curs havíem entrat en contacte amb l'Àrea de Ciències Socials Coordinació de les Àrees de Documentació i Experimentació que va donar suport a l'experiència i ens va encoratjar a transformar-la en una unitat didàctica que pogués està a l'abast d'un nombre més gran de centres. Per aquesta raó, vam reorientar l'experiència vers una nova direcció que no comportés una infraestructura tan complexa: una maleta didàctica sobre la Prehistòria, dues o tres de les quals es preveu que quedaran dipositades als Centres de recursos a disposició del professorat (material de préstec).

2. L'Aula-Taller d'Arqueologia: una maleta didàctica

La maleta didàctica ofereix diversos recursos didàctics per a treballar la Prehistòria a partir de les seves restes materials, però a diferència del que hem exposat fins ara, ja no se centra en l'excavació d'un jaciment simulat, sinó en un treball d'indagació a partir de la reproducció d'estris de la Prehistòria. De totes maneres, l'excavació d'un estrat no queda del tot descartat, sinó que és un recurs opcional depenent de les possibilitats i interessos de cadascú. El material didàctic que conté la maleta és el següent:

a) **reproducció de les restes materials i dels estris** més representatius dels diferents períodes prehistòrics. Per exemple, per al Paleolític Superior hi ha estris de sílex (puntes de sageta, burins, rascadors, gratadors...), estris d'os i de banya (agulles, punxons, atzagaies, arpons, hams, propulsors...), mostres d'art moble (bastó de comandament, gravats sobre pissarra, os i banya, Venus, objectes d'adornament corporal...)

b) **dossiers de treball per a l'alumne**. Aquest material es basa en l'anàlisi dels estris de la maleta i té la finalitat de conduir l'aprenentatge a partir d'una estratègia d'indagació guiada. Els continguts s'estructuren a partir de tres grans eixos conductors: 1. Què és l'Arqueologia?. 2. Els nostres avantpassats més llunyans. 3. Com vivien les dones i els homes a la Prehistòria.

c) **material àudio-visual** que conté:

* dos jocs de diapositives, un sobre medi natural, fauna glacial, formes d'hàbitat, mètodes de caça, etc... i l'altre sobre la Prehistòria a Catalunya (jaciments, fòssils, peces més emblemàtiques, pintures rupestres...)

* una cinta de vídeo amb gravacions sobre la talla de la pedra i les tècniques de treballar l'os i la banya, l'excavació d'un jaciment i documentals sobre les formes de vida de pobles primitius actuals

d) **material complementari** per a realitzar alguna activitat pràctica:

- * còdols i nuclis de sílex perquè els alumnes intentin tallar algunes eines prehistòriques (chopper, bifaç...)

- * òxids, greixos i argiles per a simular com s'obtenien els colors i elaborar alguna pintura com les prehistòriques

- fragments d'os per a elaborar alguna agulla

- argila i petxines per a fer una ceràmica del tipus cardial

e) **material de consulta i reforç:** bibliografia i filmografia

3. Objectius didàctics

L'Aula-Taller d'Arqueologia centra els seus objectius didàctics en cinc grans direccions:

- * introduir els materials arqueològics a l'aula. Un objectiu primordial és que els alumnes siguin capaços d'elaborar els esquemes conceptuals bàsics de la Prehistòria mitjançant l'anàlisi i la interpretació de restes arqueològiques. Volem que els alumnes, acostumats majoritàriament a treballar amb fonts documentals escrites, siguin capaços de descriure, classificar, analitzar i, finalment, interpretar documents arqueològics.

- * implicar més directament els alumnes en la construcció del seu propi coneixement amb la creença que gràcies a la realització de tasques diferents de les habituals a l'aula els predisposaríem millor cap a l'aprenentatge de la Prehistòria. També volem fomentar el treball col·lectiu i en equip per tal d'estimular el debat i la discussió.

- * exercitar els mètodes de treball de l'arqueòleg. No pretenem, però, fer investigadors en miniatura, sinó que perseguim que a través de la simulació de la

tasca de l'arqueòleg, els alumnes assoleixin una sèrie d'habilitats i estratègies intel·lectuals que facilitin l'adquisició d'un pensament formal. Les tasques que els alumnes han d'afrontar requereixen l'exercici d'habilitats cognitives com ara l'observació directa, l'anàlisi i la comparació de materials, i, el que és més important, la formulació i comprovació d'hipòtesis. Així, mitjançant la simulació arqueològica, els estudiants s'exerciten en les capacitats operatives que exigeix el mètode científic. Aquest és per a nosaltres el nucli fonamental de la nostra experiència.

* fomentar l'adquisició d'algunes de les capacitats de raonament històric necessàries per a la comprensió d'alguns aspectes inherents a l'explicació històrica. Treballem la comprensió del temps històric (en el nostre cas el de llarga durada ja que abarquem gairebé dos milions d'anys), els processos de canvi històric (anàlisi del pas d'una societat nòmada de caçadors-recolectors a una altra de sedentària i agrícola), la causalitat històrica (a partir del problema de com i per què es va descobrir l'agricultura) i finalment, el relativisme (valoració de diferents interpretacions d'un mateix fenomen i diferents punts de vista davant els problemes).

* sensibilitzar els alumnes en el respecte i valoració de les restes del passat com a valuoses fonts d'informació que cal preservar així com fomentar el coneixement del patrimoni arqueològic català i la seva importància.

4. Metodologia

L'eix conductor de l'aprenentatge es basa en una estratègia d'indagació guiada i es fonamenta en l'observació, comparació, anàlisi i interpretació de les restes materials que es troben reproduïdes a la maleta. L'alumne té un dossier que condueix aquest procés indagatori i que segueix a grans trets els següents passos:

* anàlisi del plànol d'un estrat ideal (un per a cada període) on es troben ubicades les restes materials que l'alumne té al seu abast (veure Annex 2)

* observació, descripció i comparació dels estris. Plantejament d'hipòtesis sobre el

seu material, procés d'elaboració, utilitat i funcions (veure Annex 3)

* comprovació de les hipòtesis formulades a partir de texts complementaris, reproduccions gràfiques i material àudio-visual

* plantejament de noves hipòtesis globalitzadores sobre quines formes de vida, organitzacions socials, manifestacions artístiques, pràctiques rituals, etc..., correspondrien als grups socials que van deixar aquestes restes materials. Per tal de poder donar continguts més amplis en aquesta fase, els alumnes treballen amb fonts etnogràfiques que ens mostren les formes de vida dels pobles primitius actuals.

En tot aquest procés, l'alumne compta amb un material de caràcter pràctic (mapes, esquemes, quadres comparatius, jocs de simulació...), que li facilitin la tasca de globalització i li permetin avançar des de l'anàlisi d'un cas particular a l'aprenentatge d'esquemes conceptuals més generals sobre la Prehistòria.

5. L'avaluació dels alumnes

Plantegem començar la unitat didàctica amb una **avaluació inicial** basada en un treball en grup. Els alumnes s'ajunten en grups de 3-4 i a cadascun dels grups li donem un dibuix que representa una escena diferent de la vida en els diferents períodes prehistòrics i 2 o 3 estris del període a què correspon el dibuix (el material va rodant entre els grups). En equip, els alumnes han d'explicar quines formes de vida es representen, anotar els conceptes bàsics que se'n desprenen, la funció dels estris i, finalment, han d'ordenar cronològicament les diferents escenes tot seguint l'evolució tècnica dels estris. Després es fa una posta en comú i discussió, arriben a conclusions vàlides i cada grup ha de donar al professor els seus escrits en els quals ha introduït les correccions resultat de la posta en comú.

L'**avaluació formativa** cerca la gestió dels errors per part dels propis alumnes. Els alumnes resolen en grup cadascuna de les parts de la indagació que se'ls planteja i plantegen al professor els dubtes que tenen. Després, en una posta en comú, els diferents grups exposen les conclusions a què han arribat, discuteixen les posicions diferents i arriben a conclusions. Individualment, cada alumne corregirà en el seu

dossier, de manera evident, els errors que hi hagi abans de donar el dossier al professor, el qual, després de fer-ne la correcció detectarà quins han estat els problemes no resolts i les dificultats més grans. Després comentarà els resultats individualment i en grup i modificarà o reforçarà els aspectes del contingut o del mètode de treball que cregui adient. Aquest procés es repetirà en cadascun dels apartats del dossier i el professor n'obtindrà informació per saber com va el procés d'aprenentatge, reconduir-lo si és necessari, i per ajudar a qualificar els alumnes.

L'**avaluació sumativa** s'obtindrà a partir dels resultats obtinguts en cadascuna de les parts del dossier, en la valoració de la seva participació en els processos de discussió i participació en el treball col·lectiu. També es tindran en compte els resultats del treball fruit de la Visita al Museu Arqueològic de Barcelona i una prova globalitzadora que es farà al final de l'experiència i que valorarà tant els aspectes de continguts com els procedimentals, tal com s'ha anat fent al llarg de tota l'avaluació formativa.

6. Valoració de l'experiència

És difícil valorar si aquesta estratègia didàctica garanteix un aprenentatge realment significatiu. Tanmateix, podem afirmar que una bona part del camí que porta cap a aquest tipus d'aprenentatge, es fa més fàcilment: aquell que reclama la motivació i l'interès, en altres paraules, les ganes d'aprendre de l'alumne. L'experiència ens ha mostrat que aquesta manera de treballar no només implicava i apassionava més els nostres alumnes, avorrits de tant discurs expositiu, sinó que a més a més, els ensenyava una nova manera d'afrontar l'estudi de la història. Els estudiants agraeixen que se'ls plantegi un mètode més participatiu d'ensenyament-aprenentatge. Això, d'entrada, els motiva favorablement, els posa en posició més activa, no en el sentit de realitzar més activitats, sinó de predisposar-se a aprendre. Després, és tasca del professor canalitzar aquest interès cap a activitats que siguin veritablement fructíferes i que promoguin l'aprenentatge dels alumnes.

BIBLIOGRAFIA

BARDAVIO, A.; GONZÁLEZ, P.: El Taller d'Arqueologia i Història Col·lecció "Reforma Educativa". Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1990.

CARBONELL, E.: "Prehistòria i Arqueologia com a factor social i pedagògic" a Guix núm. 96, octubre 1985.

DYER, J.: Teaching Arqueology in schools. Shire Publications Ltd, London, 1983.

PUIG, F.; VIVES, M. D.: "Experiència d'Arqueologia Escolar" a Guix núm. 96, octubre 1985.

SANTACANA, J.: "La Arqueología: investigación y aventura" a Apuntes de Educación, núm. 29, Ed. Anaya, abril-juny 1988.

JACIMENT: ROMÀNICA II

BARBERÀ DEL VALLÈS

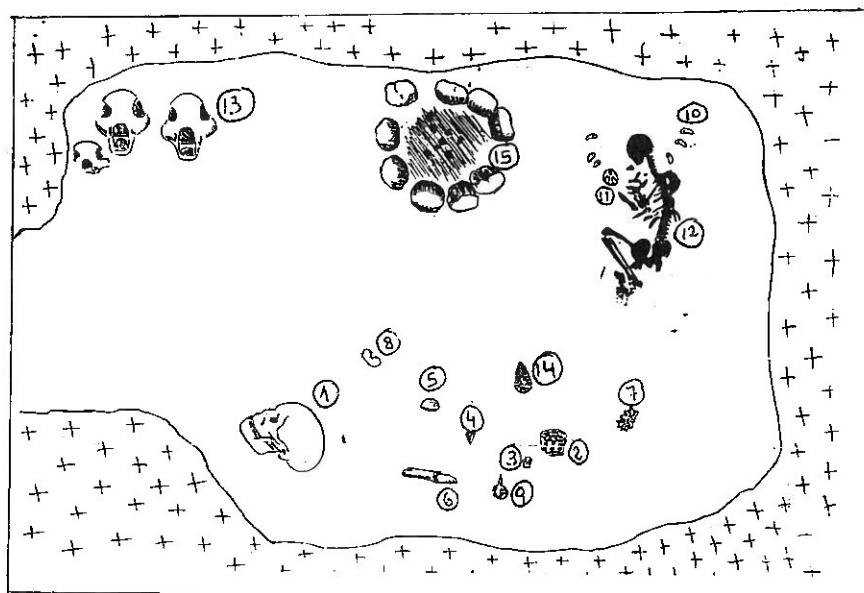
Fitxa de laboratori: descripció de cada troballa

CAMPANYA: any 1990-91		Data _____
Excavadors _____		
Estrat _____	quadricula _____	
Número d'ordre d'inventari _____		
Coordenades	x	_____
	y	_____
	z	_____
Descripció		
Material _____		
Forma de l'objecte _____		
Mides _____		
Identificació _____		
Funció _____		
Dibuix de l'objecte		

ANNEX 2

1. Un jaciment del Paleolític Mitjà

Aquest dibuix simula el plànol d'un estrat d'una excavació arqueològica. Pertany al Paleolític Mitjà i podria tenir una antiguitat d'entre 150.000 i 40.000 anys.



a) Observa el plànol amb atenció i esbrina què poden ser tots els materials numerats que s'hi han trobat.

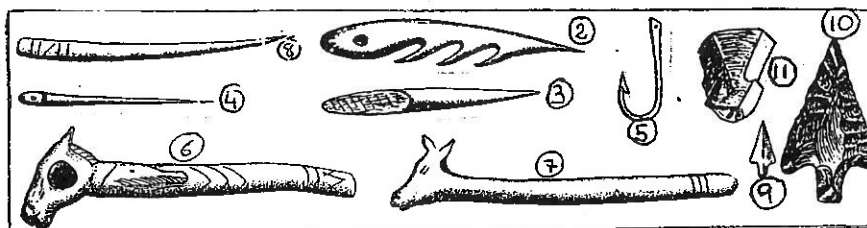
- | | |
|----------|----------|
| 1 _____ | 9 _____ |
| | 2 _____ |
| 10 _____ | |
| 3 _____ | 11 _____ |
| 4 _____ | 12 _____ |
| 5 _____ | 13 _____ |
| 6 _____ | 14 _____ |
| 7 _____ | 15 _____ |
| 8 _____ | |

b) Totes aquestes restes materials no estan aïllades sinó que formen associacions que componen un conjunt arqueològic. ¿Quines noves associacions trobes en aquest estrat?

Explica quina forma d'hàbitat conforma aquest estrat.

ANNEX 3

5. Els estris més bells del Paleolític



a) Si observes els estris de l'armari veuràs que apareixen nous materials. ¿De quins nous materials es traca?

_____ i _____

b) Agafa l'estri número 2 de l'armari.

¿De quin material està fet? _____

Per la forma, ¿quina deu ser la seva funció? _____

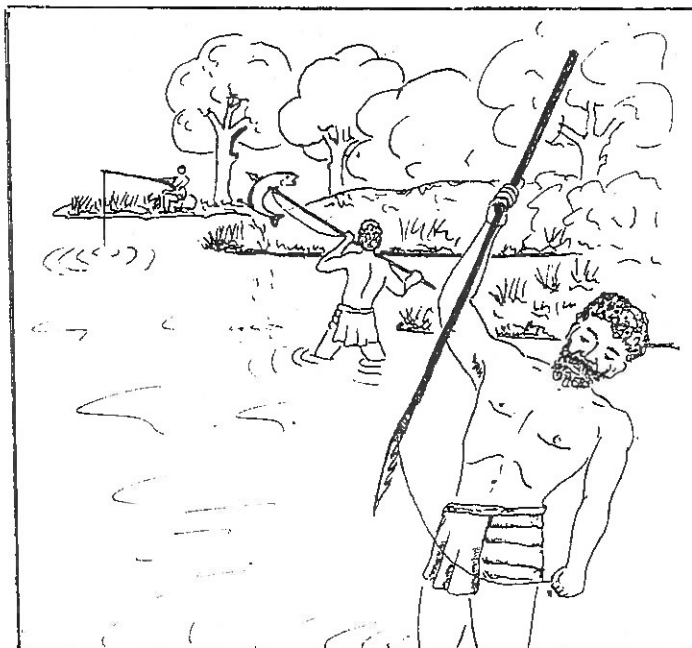
¿Quina finalitat tenien les aletes? _____

¿Quin altre estri pots trobar relacionat amb la mateixa activitat que aquest? _____

Descriu-lo _____

Observa els dibuixos i explica com s'empraven aquests estris.

L'estri núm. 2



L'estri núm.

8. Altres experiències

L'ANY QUE VÀREM NÉIXER **Treball de recerca a tercer de BUP**

Josepa Ballbé Llonch
IB Montjuïc

Aquesta experiència es va dur a terme amb dos grups de tercer de l'Institut de Batxillerat Montjuïc el curs 1990-91. En principi es va plantejar, a començaments del segon trimestre, com una simple activitat per omplir les hores B (dues hores seguides setmanals), però molt aviat va derivar en un treball de recerca molt més ampli i engrescador. Els alumnes havien nascut els anys 72, 73 i 74; a través d'una investigació de fets dels últims moments de la dictadura van viure aspectes d'aquesta etapa decisiva i van iniciar una anàlisi dels trets fonamentals del franquisme.

Activitats de preparació (a classe, tots els alumnes del grup junts)

- a) Els alumnes van preguntar a casa seva què havia passat, a nivell nacional o internacional, l'any del seu naixement, per poder-ne fer, amb les aportacions de tots, un llistat ordenat. Pels motius que sigui, el resultat va ser bastant decebedor (excepte en el cas d'una noia que havia nascut amb el pare a la presó pels fets de la Parròquia de Maria Mitjancera). Per això:
- b) En les dues sessions següents vaig presentar i explicar sumàriament alguns esdeveniments d'aquells anys, a base de veure de què parlaven els diaris.
- c) A continuació, un "dossier" d'acudits de l'època d'en Perich (podien haver estat de qualsevol altre humorista) ens va acabar de fer entrar en l'ambient (el "progre", el "facha", el capitalista, l'obrer, el PNN, la dona objecte, el pres polític, la censura, la immigració, la "majoria silenciosa" de la guerra del Vietnam).

d) Però, com ho recorda ara la gent que va viure aquells moments? Resposta: comentari de l'article de Rosa Montero "Tal como éramos", publicat al suplement d'"El País" de 20 de novembre de 1985.

e) Un dels fets que havia causat més impacte entre els alumnes era, òbviament, l'atemptat contra Carrero Blanco. Vam veure en vídeo la pel·lícula "Operación Ogro", d'una banda com activitat de reforç, d'altra banda per fer-ne una anàlisi crítica (objectiu del llibre en què es basa el guió).

Organització del treball de recerca

Ja documentats, entre tots vam fer la llista de fets i aspectes que semblaven més significatius, amb més possibilitat de treballar-hi o, senzillament, amb especial interès per algú.

Els alumnes es van distribuir en grups, generalment de 5 o 6, i cada grup va triar un tema de la llista (en casos de dos o més grups que coincidien en les preferències es va haver de fer un sorteig).

A partir d'aquest moment tot el treball va ser ja en equip. Els grups venien a classe cada quinze dies, de manera alterna, i les classes es van destinar exclusivament a la direcció del treball de cadascú:

1. Subministrament de documentació i bibliografia
2. Discussió de la línia de treball a seguir: selecció dels punts fonamentals; biblioteques, hemeroteques i arxius de diaris on consultar; persones susceptibles de ser entrevistades, guió de les entrevistes...
3. Seguiment i resolució de dubtes i problemes. Els dies que el grup no venia a classe els dedicaven a la recerca.

Els treballs per grups

Els treballs de cada grup i el material utilitzat van ser els següents:

1. La moda

Bibliografia: "Enciclopedia de la Moda". Ediciones Destino
"Espanya, 50 anys de moda". Ajuntament de Barcelona
Números d'"El Hogar y la Moda", "Telva", "Hola", "Garbo" i
"Diez minutos".

Entrevista amb una perruquera.

Altres materials: fotografies familiars.

2. La música

Bibliografia: "Tu música". El Periódico.
L. Crespo i altres. "Be Bop a Lula. Biografía del Rock". Caixa de Pensions.

Altres materials: articles i cintes proporcionades per la professora de música.
discos de les famílies dels components del grup.

3. El cinema

Bibliografia: R. Gubern. "Historia del cine".
J. Marías "Enciclopedia ilustrada del cine".
"Saber ver cine".
Números de "Triunfo".

Van veure en vídeo: "El último tango en París" i "Ana y los lobos".

4. La clandestinitat

Bibliografia: F. Jáuregui i P. Vega. "Crónica del antifranquismo 3"
F. Almendros i altres, "El sindicalismo de clase en España"
P. Ardiaca, "La fundación del P.S.U. de Catalunya"
C. García i altres, "El sindicalismo en Cataluña"
Joan B. Culla, "Del pla d'estabilització a la fi del franquisme",
Història de Catalunya, vol. VII, edicions 62.

Entrevistes: Alfred Clemente (C.C.O.O.)

(els va ser impossible contactar amb algú d'U.G.T.)

5. Puig Antich

- Bibliografia: C. Tolosa, "La torna de la torna"
Números de "La Vanguardia", "Tele/Exprés", "Noticiero Universal", "El Caso", "Le Monde".
- Entrevistes: Montserrat Puig Antich
Maria Jesús Pérez
Benjamín Laguno
- Altres materials: Llibre de records de la família Puig Antich.

6. El Procés 1001

- Bibliografia: "El Correo Catalán", "La Vanguardia Española", "Mundo Diario"
- Entrevista: Tito Márquez (C.C.O.O.)

7. La censura en els mitjans de comunicació

- Bibliografia: Equipo Reseña, "Prensa comarcal i censura"
J. L. Abellán, "Censura y producción literaria en España".
J. M. Baget Herms, "18 años de T.V.E."
"La cultura española durante el franquismo"
"Le Monde".
- Entrevistes: Francisco Candel
J. M. Huertas Clavería
Ramon Amposta

8. Assassinat de Carrero Blanco

- Bibliografia: F. Jáuregui i P. Vega, "Crónica del antifranquismo 3"
"Operación Ogro"
"La Vanguardia Española"
- Entrevista: Francisco Candel

9. L'educació a Espanya

- Bibliografia: "La educación en España: bases para una política educativa"
"Libro blanco para la reforma del sistema educativo"
"España y la ley de Educación"
Llibres de text de l'actual EGB i de l'antic Batxillerat.

10. Guerra del Yom Kippur

- Bibliografia: P. Calvocoressi, "Historia política del mundo contemporáneo"
M. Dolores Alba i altres "Historia Universal Salvat"
F. Noy, article a "Historia y Vida"
números d'"El Mundo" i "La Vanguardia Española"

11. Cop d' Estat a Xile

- Bibliografia: Carlos Rama "Chile, mil días entre la revolución y el fascismo"
S. Axelsson i altres, "Chili, le dossier noir"
"Chile. Documento". Agermanament.
- Altres materials: la pel·lícula "Llueve en Santiago"
el disc de cançons de Víctor Jara

12. Watergate: una crisi constitucional

- Bibliografia: "Libro del año 1973". Ed. Salvat
"Libro del año 1974". Ed. Salvat
"El País", "La Vanguardia Española"
- Altres materials: la pel·lícula "Todos los hombres del presidente"

13. La guerra del Vietnam

- Bibliografia: W. Benz i H. Graml. "Problemas mundiales entre los dos bloques del poder"
Historia Universal siglo XXI, vol. 36

W. Burchet, "Hanoi sota les bombes"

J. González Salcedo i G. Ramírez Aledón, "Historia del mundo contemporáneo a través de sus documentos"

Quino, "Mafalda"

"La Vanguardia Española", "Triunfo"

Van veure en vídeo: "Nacido el cuatro de junio"

14. El Marroc de Hassan II

Bibliografia: Giles Perrault, "Nuestro amigo el rey"
números de "La Vanguardia española" i altres diaris.

Van intentar infructuosament obtenir dades d'"Amnistia Internacional" (fins i tot van telefonar a la seu a Londres).

15. La Revolució dels Clavells

Bibliografia: Antoni de Spínola, "Portugal e o futuro"
Humberto de Cruz i Carmen Espinar, "Portugal, una experiencia de poder popular"
A. Praça i altres, "25 de abril documento"
Autors varis, "Almanaque mundial 1975" i "Almanaque mundial 1980"
"La Vanguardia Española", números del 26, 27 i 28 d'abril de 1974.

Altres materials: documents facilitats per l'ambaixada de Portugal a Espanya
cinta de José Afonso "Grândola Vila Morena"

16. Pablo Picasso

Bibliografia: Ingo F. Walter, "Picasso"
"Picasso", Clásicos del Arte, Ed. Noguer
"Picasso azul y rosa", Clásicos del Arte, Ed. Noguer
Catàleg del Museu Picasso
A. Cirici, "Picasso"

Van visitar el Museu Picasso.

(Si presento tota aquesta relació tan llarga dels treballs i del material emprat és, a part de per la utilitat que pugui tenir per a algú, en reconeixement a l'esforç dels alumnes, que en alguns casos van fer una feina de recopilació de dades i de documents considerable).

Amb tota la informació cada grup va redactar un treball. Els alumnes tenien la idea d'aplegar posteriorment tots els treballs i fer-ne un llibre. Jo pensava més aviat en una exposició a l'institut, que hauria servit de recapitulació. No hi va haver temps ni per a una cosa ni per l'altra: exàmens de final de curs. De totes maneres, com a cloenda, es va fer una sessió amb desfilada de models de l'època i audició de música.

Algunes consideracions

Tot fent el seguiment de cada grup, em vaig adonar de la dificultat que tenen molts alumnes per a llegir un text llarg (article o llibre) i per a copsar-ne les idees principals. I, llegint els treballs, vaig veure com els costa planificar i organitzar uns coneixements per a expressar-los correctament. No cal dir que, a l'hora de citar les fonts d'informació ho van fer de manera molt incorrecta (jo les he anat citant tal com consten en cada treball). Una altra vegada caldrà preveure-ho.

Però el fi no era la redacció d'un treball, sinó tot el camí per a arribar-hi i això, pel que fa a la majoria, va resultar.

Un dels treballs comença així: *"Cuando se nos propuso la idea de hacer este trabajo, nos pareció extraordinario, interesante y muy curioso (sic). Hablar sobre aquellos años tan significativos y tan importantes en la marcha de España nos pareció de lo más seductor. Ya desde el principio estábamos convencidísimos de qué fenómeno queríamos hablar y, sin dudarlo ni un momento, nos comprometimos: queríamos tratar la clandestinidad, basándonos en lo que nos dijeran las entrevistas. Todo estaba decidido, todo estaba fijado, nos queríamos poner a trabajar al instante. Hace unos días nos reunimos para hacer un guión de trabajo y, cuando estábamos a punto de empezar, no sabíamos cómo hacerlo. De todas maneras, después de haber*

estado con un papel en blanco delante y un bolígrafo tapado en la mano, pensamos que el método próximamente descrito sería el más indicado ...". Sense ser-ne conscients, els alumnes formulen aquí els dos objectius bàsics de l'experiència: aprendre a treballar amb mètodes i gaudir amb la recerca.

INVESTIGACIÓ I HISTÒRIA A TERCER DE BUP

Mercedes Duran Penedo
IB de Montcada i Reixac

Des que imparteixo l'assignatura d'Història, fa vint anys, sempre m'he plantejat com fer que l'alumne no la veiés com un cúmul de fets, dades i noms que se'ls aprenia per a l'examen i que quan abans se n'oblida més descansat es queda.

Davant d'aquest plantejament, parlaré de les experiències didàctiques que des de fa temps porto a terme a l'Institut de Montcada i Reixac, i he de dir que, com tota experiència, encara que els resultats no hagin estat positius al 100 per 100 sí que he obtingut un balanç prou satisfactori com per a donar-lo a conèixer.

El primer objectiu a establir és que l'alumne senti interès per conèixer la Història, en aquest cas la més propera a ell, la local, i per a això hem d'utilitzar la investigació, o sigui convertir els alumnes en petits aprenents d'historiadors que descobreixin el passat de la seva població a la vegada que se'ls desperta l'interès per conèixer el del seu país i el de la resta d'Estats.

Com he portat a terme aquest objectiu?

En primer lloc m'he recolzat en dues fonts importants de la Història: l'Arqueologia i la documentació. Per a portar a terme aquesta última vaig tenir la sort que la Fundació Cultural de Montcada té un arxiu de deu mil fitxes documentals, donat per un montcadenc, on es trobaven recollides tot un seguit de dades locals tretes de l'Arxiu de la Corona d'Aragó, de l'Arxiu Municipal, del Bisbat, etc, amb la problemàtica que estaven escrites a mà i eren de difícil lectura per a consultar. Nosaltres ens vam oferir a fer-los la transcripció a unes noves fitxes escrites a màquina que facilités la futura lectura.

La temàtica de la qual ens vam encarregar va ser -La Família dels Montcada . Després d'explicar i treballar l'Edat Mitjana a classe, vaig donar a cada alumne unes vint fitxes ordenades cronològicament. Ells en van fer la transcripció i, una vegada supervisades, per mi, ja les podien escriure a màquina. Un dels problemes que van sorgir, com era natural tractant-se de l'època medieval, eren els textos en llatí. Se'n va fer una primera transcripció i a continuació els alumnes que tenien l'assignatura de llatí, en col.laboració amb el seu professor, van haver de donar la definitiva, a la vegada que s'aprofitava per traduir el que allà es deia.

Acabada aquesta fase, l'alumne, amb les fitxes que havia transcrit havia de fer un resum dels esdeveniments per ell descoberts. Finalment s'agrupaven en equips de treball de quatre persones, tenint cura que els seus treballs tinguessin un ordre cronològic, recopilaven els fets i feien una posta en comú, i descobrien el que havia fet la família dels Montcada a la nostra població.

Amb tot això l'interès per l'època medieval va canviar per complet. El feudalisme, l'art, etc, ara es veien des d'una altra òptica i era la de la proximitat, els noms dels llocs es coneixien i era suficientment encoratjador com perquè els alumnes em demanessin més fitxes.

Durant dos cursos ho vam fer, vam transcriure unes 3000 fitxes, però malauradament aquesta experiència no es va poder continuar perquè la Fundació va tenir por que es divulgues massa el seu arxiu i perdés interès. Agraït-nos els serveis prestats no ens varen deixar més materials, amb la qual cosa vam haver de donar per finalitzada la prova.

L'altra experiència és l'arqueològica que des de fa deu anys portem a terme amb els alumnes de l'EATP d'Arqueologia a tercer de BUP.

Coneixedors, el 1981, que al jaciment ibèric de Les Maletes, dins del terme de Montcada i Reixac, s'havia fet un talla-focs amb la consegüent destrossa de les estructures arquitectòniques que restaven sota terra, vam emprendre la tasca d'assumir la seva excavació, i després de demanar els corresponents permisos a la Generalitat i a l'Ajuntament, vam començar a impartir a l'Institut un EATP

d'Arqueologia. En aquest EATP el nostre objectiu principal era i és el de donar a conèixer als nostres alumnes una de les fonts bàsiques per al coneixement de la Història Antiga.

Com he portat a terme aquesta tasca?

En primer lloc introduïm els alumnes en aquesta ciència mitjançant unes quantes lliçons teòriques entorn el món de l'arqueologia: per a què ens serveix, ciències auxiliars que es necessiten, tècniques de prospecció i coneixements socio-econòmics i culturals del món ibèric, etc.

Després d'aquesta fase, el dissabte pugem al jaciment i fem la neteja i conservació de les estructures arquitectòniques ja excavades a la vegada que tapem els forats fets pels descontrolats i recollim els materials que hi deixen escampats. També fem reconeixement del terreny i localització de nous jaciments.

Seguidament a l'aula, inventariem i dibuixem els materials recollits. Amb això l'alumne aprèn a dibuixar les peces, a descriure-les i a diferenciar-ne els diversos materials.

Finalment, l'alumne, amb l'ajut dels materials del Museu i dels dibuixats per ell, fa una reconstrucció de la vida al poblat de Les Maletes al segle IV a.C.

En aquest jaciment hem portat a terme cinc campanyes d'excavació, fetes durant la primera quinzena de juliol de cinc cursos acadèmics consecutius i en elles van participar els alumnes d'aquest EATP. El resultat de tot això ha estat la creació d'un Museu per a Montcada. Aquesta entitat no solament ha servit per guardar i conservar els materials del jaciment ibèric, sinó que també ha fet que molts d'aquells primers alumnes de l'EATP segueixin vinculats al Museu com a col·laboradors i actualment, amb les seves carreres acabades en Història Moderna, Antiga, Ciències de la Informació, Biològiques, etc, formen un equip d'investigació amb empenta i ganes de seguir aprofundint en la Història de la seva població.

EL FRISO DE LA HISTORIA COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DEL TIEMPO HISTÓRICO

Ramón Galindo Morales
Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Granada

I) INTRODUCCIÓN

La presente comunicación pretende poner de manifiesto la necesidad y conveniencia de abordar didácticamente, el concepto de Tiempo Histórico, y en este sentido, proponer como un instrumento fundamental el **Friso de la Historia**, todo ello en el marco del R.D. que establece las enseñanzas mínimas para la E.S.O.

A continuación vamos a contextualizar el tema desde distintos marcos de referencia (legal, epistemológico, psicopedagógico y didáctico).

- Marco legal de referencia:

El **R. D. 1.007/91**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en el bloque 2 recoge distintos contenidos relacionados con el **tiempo histórico**:

* **Conceptos:** El tiempo histórico, nociones de cronología, el cambio y la continuidad a través de la evolución en el tiempo de aspectos significativos de la vida humana.

* **Procedimientos:** Interpretación y representación de secuencias temporales y procesos de cambio mediante diagramas, cuadros y mapas cronológicos. Identificación, análisis y comparación de procesos de evolución y cambio histórico de distinta duración y ritmo. Identificación y distinción entre transformaciones estructurales y coyunturales en el análisis de los procesos de cambio.

- **Marco epistemológico/disciplinar:**

No hay que profundizar excesivamente en la epistemología de la Historia para comprender y justificar la necesidad de prestar una especial atención educativa al tema del tiempo histórico; podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el concepto al que aludimos constituye la "columna vertebral" de la Historia, sin un conocimiento diacrónico de los distintos acontecimientos que han ido conformando la Humanidad, no se podrá alcanzar una visión precisa de la Historia.

- **Marco psicopedagógico:**

Si analizamos con algún detenimiento las dificultades de enseñanza/aprendizaje que presenta el área de Ciencias Sociales, tendremos que coincidir en que el **proceso de conceptualización del tiempo histórico**¹ es una de las fundamentales. Los docentes del área no podemos programar de espaldas a esta evidencia.

- **Marco didáctico:**

Siendo coherentes con lo que llevamos dicho hasta ahora, tendremos que diseñar estrategias de enseñanza/aprendizaje, elaborar instrumentos y técnicas didácticas que nos permitan, en el contexto de las unidades didácticas, tratar convenientemente el concepto que comentamos. En este sentido, el Friso de la Historia, tal y como lo proponemos en esta comunicación, consideramos que es un instrumento relevante.

II) EL TIEMPO HISTÓRICO. ASPECTOS FUNDAMENTALES

Si analizamos con algún detenimiento los estudios e investigaciones realizadas² en torno al tiempo histórico, tendremos que llegar a una serie de **conclusiones** que nos parecen fundamentales:

- El tiempo histórico es un **metaconcepto**, complejo y abstracto, que incluye

¹ V.V.A.A. (1989). "Diseño Curricular Base. Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales". M.E.C. Madrid.

² Ver apartado de bibliografía.

multitud de aspectos (cronología, periodización, sucesión, simultaneidad, duración, evocación, ritmos).

- El tiempo histórico no se conoce de un modo intuitivo, requiere una verdadera construcción psicológica. El mero desarrollo psicológico no da unos niveles adecuados de comprensión de las diferentes nociones temporales.
- El tiempo histórico no ha sido motivo especial de aprendizaje por sí mismo. Los programas oficiales y los libros de texto en su mayoría, han dedicado muy escasa importancia al concepto.
- Existen dificultades a la hora de abordar el concepto en una programación (complejidad del objeto de estudio, pocos estudios psicopedagógicos sobre el tema, poca tradición didáctica en la enseñanza de la Historia).

De estas conclusiones, básicas, fundamentales, los docentes debemos extraer **implicaciones educativas:**

- Programar actividades que cubran los distintos aspectos que engloba el concepto de tiempo histórico.
- Las programaciones del área de Historia deberán contemplar en lugar importante, la adquisición de nociones temporales. Habría que tender hacia una programación de la Historia centrada en el tiempo histórico.
- Construir, elaborar técnicas didácticas, que contribuyan a aumentar el ritmo de desarrollo en la adquisición de nociones temporales.
- Incluir en las unidades didácticas de Historia, actividades tendentes a adquirir nociones temporales.

III) EL FRISO DE LA HISTORIA

- Finalidad:

Como ya se ha señalado anteriormente, este instrumento nos va a servir, fundamentalmente, para trabajar en el aula una de las principales dificultades de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales: el proceso de conceptualización del tiempo histórico. El alumno/a en los primeros años de su escolarización, tiene una percepción del tiempo ligada a ritmos subjetivos internos y externos característicos de la vida de las personas. Esta percepción debe ir desarrollándose y completándose

hasta alcanzar la comprensión de conceptos como **evolución, cronología, sucesión, continuidad, simultaneidad, permanencia**, en definitiva, desarrollar en el alumnado la orientación y localización temporal. En la Educación Secundaria Obligatoria, la conceptualización del tiempo histórico se considera fundamental en el contexto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, por lo que el tratamiento que le demos a este aspecto debe avanzar en profundidad con respecto al que ha recibido en la Educación Primaria.

El proceso de representación del tiempo se produce en estrecho contacto con el de representación del espacio, por lo que resulta adecuado el uso de instrumentos como el que estamos comentando, que relacionan ambas nociones (espacio y tiempo).

- Descripción:

Como su nombre indica, consiste en un friso o estela mural que se puede colocar en una de las paredes de la clase. Los materiales para su construcción pueden ser variados: franela, fieltro, papel de envolver...

Las dimensiones que podemos utilizar son las siguientes: 8 m. de longitud por 70 cm. de anchura. En dicha longitud, cada mm. es un año, cada cm. es una década, cada dm. un siglo y cada m. un milenio. Los períodos históricos estarían representados proporcionalmente a su duración y en su totalidad, a excepción de lo que se ha venido en llamar "Prehistoria", que dados sus amplios límites, presenta en sus inicios una línea quebrada que indica su continuidad.

Los **períodos o etapas históricas** a incluir en el friso estarán en función de la división que establezcamos de la Historia. A modo de propuesta se establecen cuatro grandes etapas, que serían:

- * Civilizaciones primitivas.
- * Antigüedad clásica.
- * Época medieval y primeras civilizaciones modernas.
- * Revolución Industrial y época contemporánea.

El friso presenta tantos colores distintos como etapas hayamos establecido. Cada

color, por tanto, tiene una extensión proporcional al tiempo de duración de cada período. Los cortes de los colores no se suceden de una forma vertical, sino que lo hacen en forma de líneas inclinadas, las cuales se prolongan en el tiempo por la parte baja del friso, queriendo indicar que una determinada época histórica no comienza o termina de una forma brusca, sino que se realiza paulatinamente, además de que tampoco se produce dicho cambio para todas las zonas de la Tierra a la vez.

- Utilización del friso:

A modo de propuesta, se sugiere lo siguiente: cada vez que el alumnado estudie un tema histórico, lo localizarán en el friso a través de una imagen (dibujo, fotografía, etc.). El friso permite la observación de un hecho histórico a través del tiempo, podemos estudiar la evolución de aspectos básicos de la vida cotidiana (la vivienda, los transportes, el mundo laboral, los vestidos, etc.) e ir relacionándolo, uniendo las distintas imágenes alusivas a los distintos aspectos.

Por otra parte, del friso general que hemos confeccionado, podemos derivar apéndices, que abarquen distintos momentos históricos (por ejemplo la Revolución Industrial y la Época Contemporánea), que permitan efectuar las profundizaciones que se estimen convenientes.

IV) BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

* Olvera, F. (1.986): **"La Investigación del Medio en la escuela"**. Fundación Paco Nátera. Granada.

* Comes, P. y Hernández, X. (1.986): **"Vivir en la naturaleza"**. Ed. Teide. Barcelona.

* Pozo, J. (1.986): **"El niño y la Historia"**. M.E.C. Madrid.

* Asensio, M. y Pozo, J. (1.987): **"El aprendizaje del tiempo histórico"**. En "Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación

y en la práctica". Ed. Visor-MEC. Madrid.

* Pagès, I., Blanch, J. (1.988): **"Situat-se en el temps, situar-se en la Història"**. Guix, nº 124. Barcelona.

* Carretero, M., Pozo, J., Asensio, M. (1.983): **"Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia"**. Infancia y Aprendizaje, nº 23. Madrid.

* Carretero, M. y Pozo, J. (1.987): **"Desarrollo intelectual y enseñanza de la Historia"**. En "La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado". M.E.C. Madrid.

* Pozo, J., Carretero, M. y Asensio, M. (1.983): **"Como enseñar el pasado para entender el presente: observaciones sobre la didáctica de la Historia"**. Infancia y Aprendizaje, nº 24. Madrid.

* Pozo, J. y Carretero, M. (1.983): **"El adolescente como historiador"**. Infancia y Aprendizaje, nº 23. Madrid.

* Ramírez, S. y Rodríguez, J. (1.986): **"Conozcamos nuestro medio"**. Edición del Colectivo Educativo Ceutí. Ceuta.

* Hannoun, H. (1.977): **"Aprender a situar los acontecimientos en el tiempo"**. En "El niño conquista el medio". Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

* Luc, J. (1.981): **"Rehabilitar la cronología"**. En "La enseñanza de la historia a través del medio". Ed. Cincel-Kapelusz. Madrid.

Dipòsit Legal B-31280

Gráf. Saias - Barcelona

