



Publicació
de Rosa Sensat

abril 1998

PERSPECTIVA

ESCOLAR 224

L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

El rostre humà d'Europa

Col·legi públic Emili Vallès,
25 anys d'escola

La violència a l'escola

L'adolescent del cicle 12-14

Abril 1998

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 2 4

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Josep Callís, Rosa Carrió,
Ton Creus, Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Toni Poch, Teresa Serra

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Publicitat:

Publicitària
C/ Ribes, 15 entr. 4a. • 08013 Barcelona
Tel.: 232 94 11 • Fax: 231 66 15

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.
P.V.P. 750 ptes.

Dibuix de la coberta: Escola Municipal Casas.

Editorial:

Llengua i multimèdia. 1

Monogràfic:

L'ensenyament de la història a la fi del segle XX

Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes de futur. 2

Joan Pagès

Competències curriculars del professorat d'història i ciències socials.

Ernesto Gómez Rodríguez 13

Es pot ensenyar història a primària?

Ramon Sitjà i Domènech 21

La història a l'ESO. Algunes reflexions.

Artur Domingo i Barnils 33

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 41

Escola.

Experiències escolars:

El rostre humà d'Europa. *Pilar Domínguez, Alfred Paredes i Mercedes Ruiz de Gopegui* 46

Activitats escolars:

Col·legi públic Emili Vallès, 25 anys d'escola. *Equip de mestres del CP Emili Vallès* 52

Escola i societat.

Educació cívica i ètica:

La violència a l'escola. *Rosa Sellarès i Viola* 61

Estratègies:

L'adolescent del cicle 12-14. *M. Teresa Farreny Terrado* 70

Novetats bibliogràfiques.

Compartiendo palabras. *Elisenda Giner* 73
Altres novetats. 75

Llengua i multimèdia

A l'ombra de Sant Jordi, gran dia de les lletres catalanes, el debat gira entorn de la implantació del llibre en català. Però nosaltres voldríem enfocar un altre debat molt important per al futur de la cultura, que és l'ús de materials multimèdia en llengua catalana.

De cada dos CD ROM que es venen a Espanya, un es compra a Catalunya. Xifres gairebé semblants es poden donar del nombre d'usuaris d'Internet; l'interès que desperten les noves tecnologies en el nostre país sembla incostestable. En contra de les previsions apocalíptiques que s'alçen davant la proliferació d'aquesta mena de suports, nosaltres pensem que el món de l'educació en sortirà beneficiat. Estem convençuts que aquests recursos són una bona eina per als ensenyants: permeten accedir a fonts d'informació actualitzades, faciliten els aprenentatges i són una eina eficaç per intercanviar projectes i posar en contacte comunitats apartades entre ells o aïllades.

Un aspecte, però, ens preocupa: la presència irrellevant del català en aquest camp. Per exemple, l'editor de textos amb què estem treballant, molt interactiu però amb el menú en castellà (amb sort!). Per exemple, l'edició multimèdia (els CD-ROM), on només dues empreses, i no pas de les més potents, produeixen directament en català i les altres es limiten a traduccions escadusseres: en total, quinze o vint títols! Per exemple, la llengua habitual de les llistes de distribució, on sovint el català és menys usat que el portuguès, i no pas per manca de participació dels col·laboradors locals. Per exemple, les vacil·lacions en la terminologia, on la mandra o l'esnobisme fan predominar «e-mail» per «correu electrònic».

Se'ns dirà que l'anglès és una llengua de comunicació com una altra, que no podem encantar-nos amb nimietats. Però tinguem en compte que parlem de productes que usarem amb els nens en un marc escolar que té com a llengua pròpia de l'ensenyament el català. Certament, Internet va ser pensat per a la comunitat científica, que té la seva interllengua, però no van ser-hi pensats els fulls de càlcul o les enciclopèdies ni els jocs ni els programes educatius.

Tot això pot ser reconduït si tenim clar la mena de productes que, al nostre parer, s'haurien d'usar en català. Uns ajuts institucionals a la traducció i a la creació de programes autòctons són imprescindibles, però també ho és una actitud vigilant i una lluita contra la rutina, que fins ara ens ha portat a acceptar qualsevol cosa. Per la consecució d'un model social multicultural que sigui respectuós amb els drets de les persones, cal la pervivència de les llengües minoritàries en els àmbits socials i culturals.

2 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

L'article planteja quin és el debat real avui sobre l'ensenyament de la història, com hi pesen les concepcions ideològiques, polítiques i també les concepcions sobre l'aprenentatge. Posa l'accent en el valor educatiu del coneixement històric escolar i les seves relacions amb la historiografia. Ensenyar història és comprometre's amb una determinada concepció del món i del futur. Aprendre història és assumir protagonisme en la construcció responsable i solidària del futur.

Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes de futur

Joan Pagès

És evident que el Sr. José M. Aznar, actual president del Govern espanyol, no hauria aprovat l'assignatura d'història si fos un alumne de l'actual ESO i s'apliquessin, per valorar els seus coneixements, els criteris que vol aplicar la ministra d'Educació del seu Govern, Esperanza Aguirre, per avaluar el coneixement històric de l'alumnat del nostre país. Com es pot dir públicament que el futur rei Fernando VII va conspirar contra el seu pare a començaments del segle XVIII, o que Godoy era el Príncep de Godoy? Menys mal que el Sr. Aznar ja fa temps que va estudiar història —en una escola privada, per cert— i que el Sr. Kohl, cap del Govern alemany davant del qual va fer aquesta afirmació, no sap gaire història d'Espanya. De totes maneres, si el Sr. Aznar fos avui estudiant de primària, d'ESO o de batxillerat trobaria molt pocs ensenyants que el suspenguessin per aquest error, llevat que tingués per profesora la seva ministra d'Educació o alguns dels experts que la van assessorar en l'elaboració de l'avantprojecte de contrareforma de la història que tanta polseguera va aixecar fa uns mesos i que, probablement, la segueixi aixecant quan aquest número surti al carrer.

Què succeeix avui amb l'ensenyament de la història? Per què s'han emplenat pàgines i més pàgines dels diaris, s'han dedicat hores i hores a les emissores de ràdio i a les televisions per debatre l'estat de salut o de malaltia de l'ensenyament de la història a secundària? Per què l'ensenyament de la història que va rebre el Sr. Aznar —i molts altres ciutadans i ciutadanes— no va aconseguir fer-li aprendre història?

En la meua opinió, en el passat debat sobre l'ensenyament de la història no van aflorar els problemes reals de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història tal com els viuen i els perceben els seus protagonistes (professorat i alumnat), o com apunten els resultats de les investigacions dutes a terme aquí i en els països del nostre entorn cultural (vegi's, per exemple, la valuosa investigació feta a França per Lautier, 1997, sobre els coneixements històrics de l'alumnat i del professorat de secundària, o la de Galindo, 1997, sobre el professorat de secundària a Espanya). Es va produir un debat protagonitzat per polítics, periodistes i certs sectors de la intel·lectualitat, acompanyats d'alguns acadèmics, d'alguns experts o d'alguns professors, sobre una proposta de contrareforma del currículum d'història de la LOGSE que no va ni diagnosticar els problemes reals ni hi va aportar solucions. Res del que va passar no ha estat original. Havia passat abans, i segueix passant avui, a França, al Regne Unit, als Estats Units, a Itàlia, a... i probablement continuarà passant en el futur.

El currículum d'història i la concepció educativa de la dreta

En un treball recent, Black i Macrauld (1997) afirmen, en parlar de les relacions entre la història i la ideologia, que els freqüents debats produïts en relació amb el contingut del currículum d'història indiquen la naturalesa ideològica del problema i la seva importància com a instrument al servei dels polítics. I assenyalen que les passions que aixequen aquests debats no es produeixen en altres disciplines escolars.

Aquest peculiar interès dels polítics per la història escolar ha tingut, i té, repercussions en l'estat en què es troba el seu

4 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

ensenyament. Els exemples abunden en quasi bé tots els països del nostre entorn. A França, país de llarga tradició curricular centralista, l'ensenyament de la història és valorat per Michaux (1997), autora d'una obra dirigida al professorat d'història dels *collèges* —la nostra ESO—, com a problemàtic perquè es troba en una cruïlla de demandes diverses i sovint contradictòries que provenen de la necessitat d'atendre, simultàniament, la producció de la recerca universitària, la demanda social —de la qual afirma que massa vegades està molt mediatitzada—, les instruccions oficials i, finalment, l'interès de l'alumnat.

Al Regne Unit, la política de la Sra. Thatcher d'imposar un currículum centralitzat, el *National Curriculum*, va ser considerada per força sectors del professorat i de la societat com un intent de restringir el pluralisme i d'acabar amb l'autonomia del professorat. L'elecció dels continguts del currículum d'història es va fer des d'una «tradició selectiva», representada pels valors i els punts de vista de grups concrets i poderosos que van abonar el coneixement d'una «història políticament correcta» (Crawford, 1996). Per Crawford, la dreta té un «temor paranoic» a la possibilitat que el professorat exerceixi independentment el seu judici professional. Per això, el contingut del currículum d'història va ser sotmès a una estructura legislativa, ideològica i política que fa difícil —però no impossible— adoptar alternatives a la proposta oficial.

Els problemes del currículum d'història —i en general, de les humanitats i de les ciències socials— no poden desvincular-se de les concepcions educatives de la dreta, com ha assenyalat Apple (1996) en l'analitzar la política educativa del «reagisme» i del «tatcherisme». El debat sobre l'ensenyament de la història s'emmarca en l'intent de crear una «autèntica ideologia orgànica» a fi que tota la societat participi d'una mateixa «voluntat popular nacional» (l'es c ometes són d'Apple). En els darrers temps, la premsa, ingènuament o intencionada, s'ha fet ressò del que Apple denuncia com a instruments de la dreta per imposar els seus objectius a la societat (el «pànic» dels pares a la disminució dels «nivells» de coneixement de l'alumnat, la por a l'increment de la violència en les escoles públiques, etc...). En el fons, un doble atac contra: a) l'escola pública i b) l'oportunitat prevista per la LOGSE d'un currículum comprensiu, descentralitzat, accessible a tot

l'alumnat i adequable a una realitat social i cultural plural. I també un atac a les competències que la LOGSE atorga al professorat, competències que no han comptat mai amb el vist-i-plau de la dreta. La dreta, políticament i socialment intervencionista, desconfia de la capacitat del seu professorat per dirigir i organitzar el seu propi treball i per decidir els continguts més adients al seu alumnat. I busca la manera de recuperar tot el seu protagonisme.

Fer front al control que els governs, els polítics, determinats sectors socials i ideològics i el món editorial exerceixen sobre el currículum d'història no és fàcil. Ho és menys quan el pes de la tradició es decanta cap a una determinada concepció de l'ensenyament basat en rutines i quan la formació rebuda pel professorat té importants dèficits que li dificulten poder exercir les seves competències en el sentit que preveu la LOGSE. Ara bé, ni és impossible ni, de nou, hem de pensar que som originals. L'anàlisi comparativa del que succeeix en altres indrets, la investigació i la innovació des de la pràctica són els principals elements per intentar trobar respostes als problemes reals de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història.

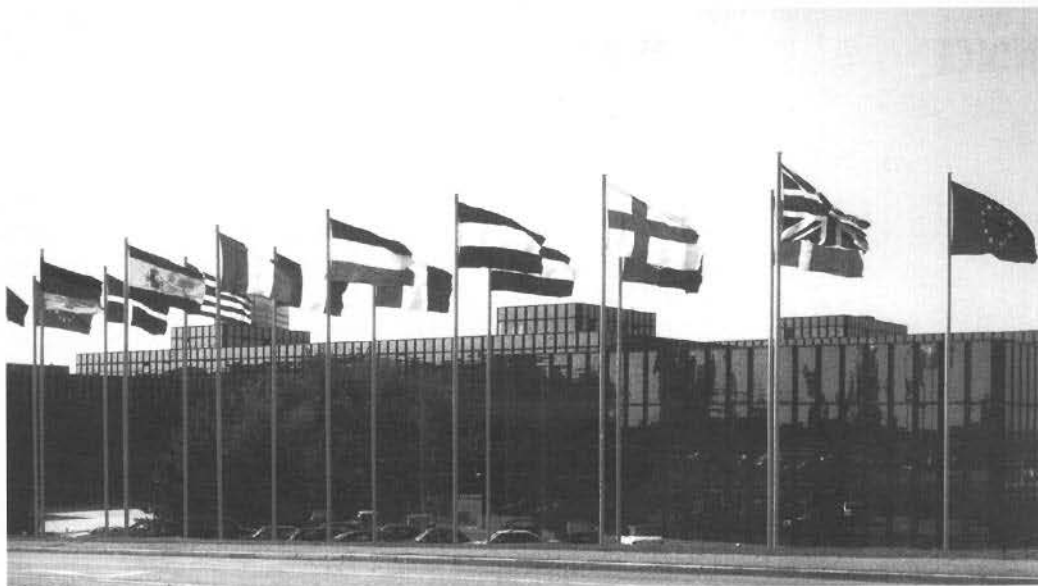
De fet, en els darrers deu o quinze anys, a Catalunya i a Espanya s'ha publicat més que mai sobre l'ensenyament de la història i de les ciències socials, s'han fet tota mena de jornades, de cursos de formació, s'han elaborat propostes curriculars agosarades per trencar amb una llarga tradició d'un ensenyament força rutinari i poc motivador per a l'alumnat, i s'ha començat a investigar la pràctica de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i de les ciències socials amb un volum que ja es pot considerar acceptable de tesis doctorals escrites i de línies de recerca engegades. Avui és possible defensar un discurs coherent sobre les possibles vies per on ha d'avançar l'ensenyament de la història per convertir-se en un instrument al servei de les generacions del segle XXI. La coherència del discurs ha de passar per establir unes relacions molt clares sobre els aspectes següents: 1) el valor educatiu del coneixement històric escolar, 2) les relacions entre la historiografia i el saber històric escolar, i 3) noves concepcions de l'aprenentatge i de l'ensenyament de la història.

El valor educatiu del coneixement històric escolar

El primer problema arrenca del valor educatiu que hauria de tenir l'ensenyament de la història per formar la ciutadania a fi de fer front als reptes del segle XXI (Pagès, 1994). La història, com és sabut, és el passat, però també la interpretació d'aquest passat. Els coneixements històrics són el resultat de la reflexió que cada generació fa sobre els seus orígens i l'intent de comprendre com el seu present està condicionat per ells. Però són, també, uns instruments per situar-se en el present i poder preveure com les decisions que es prenen poden prefigurar el futur. En opinió d'Evans (1996), per exemple, l'ensenyament de la història ha de tenir com a propòsit fonamental inspirar la reflexió crítica sobre el nostre passat, el present i el futur.

Les dimensions teòriques i conceptuals dels sabers històrics, com a constructes humans, poden esdevenir eines poderoses en mans dels ciutadans i de les ciutadanes a l'hora de prendre decisions sobre el que volen, i poden fer, amb el seu futur personal i social. No són, només, disquisicions especulatives sobre el passat, els seus fets, les seves evidències i els seus protagonistes. No són relats encadenats, com si fossin una pel·lícula en tecnicolor, amb un acabament feliç si es tracta d'una comèdia, o dissortat, si és una tragèdia. La història no té un acabament. És canvi i continuïtat, és acció i reacció, és transformació i estancament, és un producte humà protagonitzat per humans que tracta sobre problemes humans que han passat, passen i passaran. És la indagació sobre la raó de ser de la humanitat i les seves possibilitats de seguir sent. Aquest és el valor educatiu en el qual s'han d'educar els nens i els joves per adquirir protagonisme en la construcció del seu temps, de la seva societat, i per aprendre del passat el valor que té seguir aprofundint en la construcció d'una societat més justa, més democràtica, més solidària. Per Morduchowicz (1995), ser ciutadà democràtic requereix assumir un compromís pel canvi. L'expectativa del canvi és el que motiva les persones a intervenir, a buscar respostes per un futur millor. La comprensió i l'explicació del canvi, i la manera d'intervenir-hi, hauria de ser un dels principals nords de l'ensenyament de la història.

La comprensió del canvi no ha constituït, però, el fil conductor



de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història. La història escolar ha optat per una concepció continuïsta, lineal, del passat a fi de garantir una certa cobertura a l'imaginari social dels nostres orígens comuns. De fet, com assenyala Topolski (1994), la història escolar s'ha basat més en una visió del passat de caràcter mític que en una interpretació susceptible de ser qüestionada i revisada a la llum dels problemes del present.

Les relacions entre la historiografia i el saber històric escolar

També la historiografia ha estat sotmesa al servei del poder polític durant molt temps. Determinades escoles historiogràfiques han subministrat els sabers en què s'ha basat el coneixement escolar i han legitimat determinades concepcions educatives de l'ensenyament de la història. En el passat debat, molts pocs polemistes van considerar les diferències existents entre el saber històric i el saber històric escolar. La majoria identificava ambdós objectes com a integrants d'un tot, obviant que les finalitats, la comunicació, producció i construcció de sabers, etc. obeeixen a

8 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

lògiques diferents si bé estretament relacionades (Benejam, 1997).

Després de la caiguda del Mur de Berlin i la desaparició de la Unió Soviètica, la historiografia ha entrat en una situació crítica les repercussions de la qual afecten l'ensenyament. La influència del postmodernisme en la història ha accentuat el debat sobre aspectes com el paper de la contextualització història dels esdeveniments, la descentració del subjecte i la particularització derivada del sexe, l'ètnia i la classe social, el relativisme, la narració, la deconstrucció del discurs, etc. que poden donar un tomb a les concepcions positivistes dominants encara avui en la història escolar. També els vincles entre elements postmodernistes i marxistes poden afavorir un replantejament de la història escolar en el sentit que plantegen, per exemple, Corcuera de Mancera (1997) i Fontana (1997).

Per Corcuera de Mancera (1997), autora d'una interessant anàlisi sobre l'evolució de la historiografia del XIX i del XX, fer història avui «possiblement sigui, primer, una manera de llegir i segon, una manera de donar sentit a la realitat passada i present» (p. 11). Fontana (1997), per la seva part, en la presentació de la seva *Introducció a l'estudi de la història* dóna arguments per copsar el valor educatiu de la història i de la història escolar: «El criteri temàtic que s'ha adoptat per confegir aquest llibre és el de triar els grans problemes —no tots, pero sí els que ens han semblat ésser els més representatius— que afecten els homes i les dones que viuen en societat, que és el subjecte de què s'ocupa la història. Problemes que són del passat i del present, i previsiblement d'un futur almenys immediat, i que es consideren en una perspectiva temporal, evolutiva, que és la pròpia de la història. Agafarem, per tant, qualsevol d'aquestes grans qüestions d'una manera global, i l'analtzarem en la seva evolució, no per fer-ne un estudi complet, des dels orígens fins a avui, sinó per mostrar com aquest mètode d'anàlisi pot ajudar a entendre problemes humans fonamentals.» (p. 13)

Els problemes humans fonamentals (que per Fontana es deriven de: l'escenari de la història, el nombre d'homes, les formes de subsistència, les formes d'organització col·lectiva, els fonaments de la política i les idees) poden ser, sens dubte, un element clau a l'hora de seleccionar i organitzar el contingut d'història del currículum

escolar. Afecten tots els protagonistes de la història: els homes i les dones, els grups socials i ètnics, pobles i col·lectius, persones concretes. Permeten una projecció territorial en la qual es combini l'escala local, la més propera, amb l'escala mundial, tenint en compte escales intermèdies com ara Europa, la Mediterrània o la diversitat cultural d'Espanya. I, sobretot, requereixen el domini d'unes capacitats i d'uns conceptes interpretatius que no sols van més enllà de les realitats sobre les quals s'aprenen sinó que permeten projectar el coneixement històric cap a altres realitats del passat i cap al present.

Els problemes humans fonamentals poden ser, haurien de ser, una alternativa de la concepció positivista i eurocèntrica del saber històric escolar. Haurien de permetre fer més significatiu aquest coneixement en relacionar-se amb els problemes de la vida, del present, alhora que serien d'un gran valor per comprendre que l'evolució del pensament i l'acció humana no ha estat mai predeterminada sinó que ha estat el resultat d'un conjunt de circumstàncies i propòsits que han esdevingut una de les moltes realitats possibles.

Noves concepcions de l'aprenentatge i de l'ensenyament de la història

La funció cívica i social que pot tenir el coneixement històric escolar requereix la formació de l'estructura mental de l'alumnat. Per a Mattozzi (1997), la funció cognitiva de la història, és a dir les competències cognitives per pensar el món en termes històrics, no ha estat reconeguda més que recentment en l'ensenyament i encara no és considerada a l'hora de la construcció del currículum. Aquest és un altre problema important. L'obsessió per un currículum carregat de continguts factuais ha impedit massa sovint aprofundir en la complexitat dels sabers històrics i desenvolupar capacitats cognitives que permetin a l'alumnat ser protagonista del seu aprenentatge. Per aquesta raó sembla que en els aprenentatges escolars de la història, l'alumnat utilitza maneres de pensar i conceptes habituals de la seva vida més que conceptes interpretatius elaborats per la història per explicar i comprendre el passat (Lautier, 1997). La necessitat de desenvolupar el pensament històric i social de l'alumnat per llegir la realitat en termes

10 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

històrics xoca amb un discurs i una conceptualització complexa que no rep una atenció acurada ni en els materials curriculars ni en la pràctica (Pagès, 1997). Això no impediex als alumnes memoritzar i recordar els fets i els problemes, ordenar-los segons un relat o una narració cognitivament poc sofisticada. En canvi, pot ser un obstacle perquè comprenguin, interpretin i valorin els fets i els problemes històrics i socials amb coneixement de causa i els projectin en la millora de la seva pràctica social.

La formació del pensament historicosocial es desenvolupa a través de les capacitats que l'alumnat posa en funcionament quan s'enfronta a un repte o a un problema històric. L'aprenentatge de capacitats com ara saber utilitzar i analitzar evidències, saber formular-se preguntes, saber sintetitzar i comunicar informació, comprendre els mecanismes del canvi i la complexitat de la causalitat històrica, argumentar els propis punts de vista i valorar els dels altres, respectar la diversitat cultural o saber comprendre els punts de vista dels altres és considerat per alguns autors com un dels «atributs vitals dels ciutadans en una societat democràtica, ja que pot ser transferit a altres àrees d'interès intel·lectual i pot ser aplicat a la vida diària» (Knight, 1996: 20).

Per al professorat, això requereix, en primer lloc, predisposar l'alumnat perquè accepti els reptes que li presenta el coneixement històric. Un cop predisposat l'alumnat, el professorat ha de saber renunciar a les pretensions holístiques del currículum escolar, seleccionar el contingut segons les potencialitats educatives que pot tenir per al seu alumnat, comunicar-li la intencionalitat de l'ensenyament i articular estratègies d'ensenyament i aprenentatge variades que combinin la utilització de tota mena de recursos i el treball individual amb el cooperatiu.

La nova societat de la informació requereix persones amb els caps ben ordenats més que persones amb els caps molt plens però mal organitzats. Requereix persones que sapiguin utilitzar les noves tecnologies de la informació més que persones que siguin utilitzades per les que manegen i manipulen la informació. Un bon aprenentatge de la història no sols ha de permetre saber coses sobre el passat, sinó també ha de permetre a la ciutadania saber com el passat pot ser utilitzat per atemptar contra la llibertat de pensament

i d'acció. La llarga ombra del passat sobre el present pot ser alliberadora o alienadora, conservadora o transformadora, estar al servei de la democràcia o contra la democràcia. La història escolar no és, no ha estat ni serà mai un producte objectiu, neutre. Ensenyar història és comprometre's amb una determinada concepció del món i del futur. Aprendre història és assumir protagonisme en la construcció responsable i solidària del futur.

Bibliografia

- APPLE, M. A. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, 1996.
- BENEJAM, P. «Las finalidades de la educación social». A: BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, 1997, p.33-51.
- BLACK, J.; MACRAILD, D. M. *Studying History*. London: Macmillan, 1997.
- CORCUERA DE MANCERA, S. *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- CRAWFORD, K. «Packaging the Past: the primary history curriculum and how to teach it». *Currículum Studies*, vol. 4, núm. 3, 1996, p. 401-416.
- EVANS, R. W. «A critical approach to teaching United States history». A: EVANS, R. W.; SAXE, D. W. (ed.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 1996, p. 152-160.
- FONTANA, J. *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica, 1997.
- GALINDO, R. *La enseñanza de la historia en educación secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaida, 1997.
- KNIGHT, P. «Research and the Improvement of School History», A: BROPHY, J. (ed.) (1996): *Teaching and Learning History. Advances in Research on Teaching*, vol. 6, 1996, p. 19-50
- LAUTIER, N. *À la rencontre de l'histoire*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- MATTOZZI, I. «La storia insegnata: una educazione civica o un'educazione sociales o una formazione cognitiva». Ponència

12 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

- presentada al Congresso O Ensino da Historia: *Problemas da didáctica e do saber histórico*. Associação des Professores de Historia. Lisboa/Porto, 1997.
- MICHAUX, M. *Enseigner l'histoire au Collège*. Paris: Armand Colin, 1997.
- MURDOCHOWICZ, R. *De la actualidad a la escuela. La formación social y democrática*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- PAGÈS, J. «Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències Socials a finals del segle XX?». *Perspectiva Escolar*, núm. 182, 1994, p. 9-20
- PAGÈS, J. «La formación del pensamiento social». A: BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, 1997, p. 151-168
- TOPOLSKI, J. «Structure des mythes historiques: historiographie, conscience historique, mémoire». A: MONIOT, H.; SERWANSKI, M. (dir.): *L'Histoire en partage 1. Le récit du vrai*. Paris: Nathan, 1994, p. 71-81

El comportament que adopti el professorat serà fonamental per a l'èxit de la reforma educativa propiciada per la LOGSE. El professorat, que rep noves competències, haurà de conèixer-les i tenir la capacitat suficient per desenvolupar-les, fet que exigeix canvis en la formació inicial.

Competències curriculars del professorat d'història i ciències socials

Després de nombroses reformes escolars, la investigació educativa ha vingut a confirmar la idea, tan senzilla com fonamental, que l'èxit o el fracàs de les reformes depèn en gran mesura de les actituds i comportaments adoptats pels docents en la posada en pràctica de les novetats que s'introdueixen (Hertzberg, 1981; Sarason, 1990, 1996).

**Ernesto Gómez
Rodríguez**

Universidad de Málaga

En l'actual reforma propiciada per la LOGSE, aquesta circumstància esdevé especialment notòria a causa del grau tan elevat de protagonisme que s'atorga al professorat en una àmplia categoria d'atribucions, moltes de les quals són inusuals en el sistema escolar espanyol. Per sort, la nova llei no vol el professorat com un mer pràctic, sinó com un element que pren decisions i planifica el currículum i també les seves accions futures. Aquest nivell d'autonomia implica, però, un grau elevat d'incertesa pel que fa al desenvolupament del nou model educatiu, sobretot si el professorat, seguint una llarga tradició que el porta a interpretar el currículum i la pràctica com dos aspectes diferents (Thorthon, 1991), es limita a fer la seva feina com un mer executor de decisions curriculars adoptades en àmbits llunyans que no poden pronunciar-se sobre els aspectes concrets de la seva pràctica.

14 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

En les pàgines següents posarem en relleu algunes de les noves competències del professorat d'història i ciències socials derivades del desplegament de la LOGSE a partir de dues premisses. La primera és que tals competències són conseqüència de la interpretació de l'ensenyament des de diferents paradigmes educatius, epistemològics i psicològics; la segona és una conseqüència lògica derivada de l'anterior, ja que en tractar-se de competències noves, aquestes competències han de ser apreses i, per consegüent, incorporades al bagatge professional del professorat en la seva formació inicial i permanent.

1. Competències derivades de la presa de decisions curriculars d'àmbit general

Per àmbit general considerem aquí les competències relacionades amb el disseny del Projecte Curricular de Centre —PCC—. A banda de les discrepàncies que puguem mantenir respecte al model curricular previst a la LOGSE i el marc administratiu que l'ha desplegat, és evident que la nova llei configura un àmbit curricular ben diferent dels anteriors en garantir una àmplia autonomia pedagògica als centres escolars perquè estableixin el marc on s'ha de produir la intervenció particular del seu professorat.

El model curricular és prou obert i flexible per legitimar la intervenció del professorat en la presa de decisions curriculars. Aquesta legitimació, però, comporta, en la normativa oficial, una sèrie d'actuacions orientades a concretar propostes curriculars específiques per a cada centre que tinguin en compte la seva realitat educativa i, especialment, les característiques del seu alumnat.

Rebutjant moltes de les interpretacions estèrils i actuacions tecnicistes que s'estan produint en la realització del PCC, entenem que aquest projecte adquireix una dimensió transcendental quan s'utilitza com un «espai col·legiat» de desenvolupament professional del docent, que contribueix i possibilita la reflexió i l'anàlisi de la seva pràctica des del contrast amb les seves teories educatives personals i les dels seus companys i que, com a resultat, permet establir l'àmbit de coneixement de l'alumnat i d'actuació del professorat (Gómez, 1997).

Elaborar un PCC viable per a un centre i un alumnat específics implica, fonamentalment, la presa de decisions conjunta per part de l'equip docent, cosa per a la qual cal un mínim de reflexió, debat i consens. Si del que es tracta és d'establir un marc d'actuació flexible i coherent que no es limiti a atendre els aspectes més burocràtics de la planificació i no compliqui amb requeriments administratius la pràctica del professorat, probablement seria suficient que el professorat de les distintes àrees reflexionés i acordés com concretar, organitzar i seqüenciar els objectius generals i els coneixements de les àrees de coneixement. Un acord que es fa imprescindible atesa l'amplitud i generalitat amb què són redactats.

Per al professorat de ciències socials, això implicaria una capacitat suficient sobre tres àmbits ben diferenciats.

a) *Epistemològic*. Davant l'opció integradora que articula el coneixement social escolar en àrees —coneixement del medi social i cultural i ciències socials—, la presa de decisions curriculars requereix un professorat amb un ampli coneixement de les diferents disciplines acadèmiques, com també de la història i evolució de les matèries escolars; dos camps de coneixement diferents però necessaris, per concretar les aportacions de les ciències socials al desenvolupament de l'alumnat.

b) *Psicològic*. Determinar què és possible ensenyar i què és possible aprendre requereix conèixer les característiques psicològiques de l'alumnat, com també els processos psicològics que intervenen en l'aprenentatge del coneixement social.

c) *Didàctic*. Per procedir a la necessària transposició didàctica del coneixement social fins a posar-lo a disposició de l'alumnat és imprescindible que el professorat reconstrueixi el seu propi saber

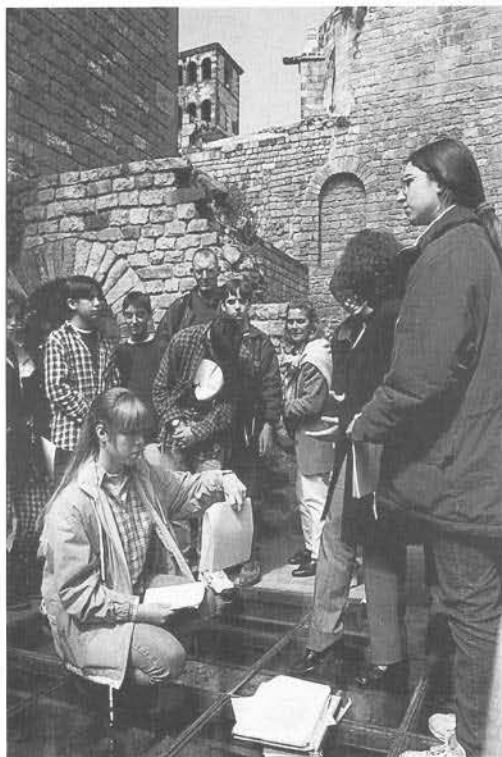


Foto: Museu d'Història de la Ciutat. Fotògraf: Pere Vives.

16 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

acadèmic des d'una reflexió crítica que tingui en compte tant les aportacions de la didàctica de l'àrea com la seva pròpia experiència pràctica.

Només mitjançant una reflexió que inclogui aquests tres àmbits es podrà dissenyar el marc enquadrador dels objectius i coneixements escolars que es tindran en compte en el transcurs del procés educatiu.

2. Competències derivades del model d'aprenentatge proposat

Avui sabem que la manera com s'ensenyen les ciències socials té una relació estreta amb la idea de com es produeixen els aprenentatges (Onosko, 1991). L'articulació de la LOGSE al voltant d'un model constructivista de l'aprenentatge aconsella un model d'ensenyament centrat en l'alumnat, que tingui en compte les seves característiques, però també d'un professorat que dugui a terme unes tasques ben distintes de les acomplertes fins avui.

En plantejar-se l'ensenyament com un procés de desenvolupament de l'alumnat, el professorat perd la seva funció bàsica tradicional de transmissor de la informació per exercir un paper de facilitador, traductor i gestor de l'ensenyament, i possibilita que l'alumnat la utilitzi per reconstruir el coneixement i contribuir així a la seva maduració personal i intel·lectual.

Per intervenir en aquesta reconstrucció i facilitar els canvis conceptuals que han de produir-se durant l'aprenentatge, el professorat necessita conèixer com es procedeix en l'adquisició d'aquest pensament, a més de la lògica interna del saber referent, és a dir, de les diverses ciències socials.

3. Competències derivades del model d'àrea de ciències socials. Geografia i història

La concepció de ciència social que es reflecteix a la LOGSE indica una fractura respecte d'anteriors concepcions científiques

mantingudes fins ara. Encara que podria ser més àmplia i rigorosa, l'estructuració i diferenciació del contingut en tres grans apartats —conceptes, procediments i actituds— modifica profundament la idea de saber escolar.

En els aspectes fonamentals, aquesta nova estructura necessitaria dues competències fonamentals. En primer lloc, la d'establir una relació entre conceptes, procediments i actituds en seqüències d'ensenyament i aprenentatge que, lluny de fragmentar el coneixement de manera artificial, el tractin i desenvolupin des d'una perspectiva global que faciliti a l'alumnat el seu traspàs i aplicació a situacions de la vida quotidiana. En segon lloc, la d'organitzar i seqüenciar el contingut de manera adequada a la capacitat evolutiva de l'alumnat, que respongui adequadament als principis de motivació, significativitat i rellevància del coneixement.



Foto: Museu d'Història de la Ciutat. Fotògraf: Pere Vives.

4. Competències derivades de la presa de decisions curriculars d'àmbit immediat

Per marc immediat entenem la «classe», amb totes les accions derivades del procés concret d'ensenyament-aprenentatge. La investigació educativa demostra que aquest procés està integrat i condicionat per una quantitat ingent de circumstàncies i factors que amb la seva interactuació originen multitud de situacions específiques que fan inviable la proposta de fórmules genèriques aplicables a qualsevol situació. Els darrers anys, aquestes situacions han augmentat en complexitat a causa de les noves aportacions de l'epistemologia i la psicologia al currículum.

Aquests arguments justificarien la impossibilitat de concretar en capacitats específiques la multitud d'accions que el professorat ha

18 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

de tenir en compte i exercir durant el procés d'ensenyament. Hi ha, però, una raó més convincent: encara que fos possible la fragmentació de capacitats específiques, la mateixa fragmentació impediria assolir una visió general de l'ensenyament-aprenentatge com un procés. Per això preferim agrupar-les en formes més genèriques, perquè creiem que guanyen en racionalitat i permeten establir seqüències d'actuació més lògiques d'ensenyament.

La capacitat bàsica més necessària seria la d'interpretar què passa i per què a la seva classe, ja que sense aquest mínim, però transcendental coneixement, no serà possible prendre decisions i intervenir-hi. Ara bé, al costat d'aquesta competència, en necessitarà moltes d'altres que contribueixin a assegurar la direcció i gestió del procés educatiu, entre les quals podríem destacar les relacionades amb:

- La planificació i gestió d'estructures i tasques d'ensenyament-aprenentatge diverses.
- La selecció, construcció i utilització de materials curriculars de diversa índole.
- La configuració d'espais i temps diferenciats —de recerca d'informació, del seu tractament i gestió, d'avaluació, d'ampliació o reforçament d'aprenentatges, etc.—, com també de diferents marcs d'aprenentatge —individual, grupal, col·lectiu...— concordes amb les tasques proposades.
- L'atenció als diferents ritmes d'aprenentatges que es produeixen entre l'alumnat, com també als problemes específics que se'n deriven.

Això ens du a la idea, com més va més estesa, que una altra capacitat bàsica fonamental per al professorat ha de ser la de transferir l'aprenentatge de la seva pròpia pràctica a les noves situacions.

5. Les noves competències i la formació inicial del professorat de ciències socials

De tot el que hem exposat fins ara, en podem deduir la necessitat urgent d'introduir canvis en la formació del professorat de l'àrea, concordes amb les noves capacitats que es requereixen.

Actualment, la formació inicial dels i de les mestres de primària —els que han d'atendre l'àrea de coneixement del medi social— es caracteritza per una forta càrrega psicopedagògica i una gran dispersió en nombroses matèries que impedeixen tractar els aspectes més didàctics, és a dir, la relació entre el saber acadèmic i el saber professional (Pagès, 1997).

Tal com reflecteix el recent informe de l'INCE, la formació del professorat de secundària encara és més deficitària. Aquí, la component psicodidàctica a penes es té en compte, i això contribueix al fet que en aquesta etapa la idea motora de l'ensenyament i l'aprenentatge s'estructuri al voltant dels aspectes epistemològics, els quals en resulten reforçats, i sorgeixi un rígid model acadèmicista del saber.

Sense cap esperit corporatiu, en la formació de tots dos tipus de professors i professores, l'espai fonamental ha d'ocupar-lo la didàctica de les ciències socials, des de la convicció que el seu coneixement ha d'encaminar-se a dotar el professorat de coneixements i raons suficients que li permetin decidir allò que ha de fer amb els alumnes i amb la seva feina en general, com a professionals autònoms de l'ensenyament (Contreras, 1990), cosa que requereix formar-los com a pràctics reflexius capacitats per a decidir i intervenir en la formació social del seu alumnat. Això requeriria introduir dues importants modificacions. En primer lloc, i com afirma Pagès (1997), caldria plantejar la conveniència d'incorporar a la didàctica de les ciències socials molts dels aspectes que avui es tracten i estudien des de la didàctica general i la psicologia de l'educació, bo i entenent que guanyarien en sentit quan es contemplessin a la llum d'uns coneixements o problemes concrets de la pràctica educativa. En segon lloc, caldria establir una relació molt més dinàmica i enriquidora entre els aspectes teòrics de la formació i les pràctiques d'ensenyament, amb l'objecte de garantir una formació basada en la reflexió d'aquesta mateixa pràctica.

En definitiva, els eixos fonamentals que haurien d'articular la formació de professors de ciències socials, se situarien en les capacitats de:

- Desenvolupar els coneixements i les competències necessàries

20 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

per interpretar i intervenir en la realitat escolar, acceptant críticament els models preestablerts i excloents sobre l'ensenyament i l'aprenentatge.

- Elaborar mecanismes d'anàlisi dels processos d'ensenyament-aprenentatge, tant vivenciats personalment com observats i experimentats en la seva formació professional.
- Fomentar la capacitat professional d'aprenentatge permanent.

Referències

- CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal, 1990.
- GÓMEZ, A. E. *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1997.
- HERTZBERG, H. G. *Social Studies reform*. Boulder: SSEC, 1968.
- ONOSKO, J. J. «Barriers to the promotion of higher order thinking in Social Studies». A: *Theory and Research in Social Education*, 19 (4), 1991, pàgs. 341-366.
- PAGÈS, J. «La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio». A: *Investigación en la Escuela*, 31, 1997, pàgs. 89-98.
- SARASON, S. B. *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- SARASON, S. B. *Revising the culture of the school and the problem of change*. Nova York: Teacher College Press, 1996.
- THORTON, S. J. «Teacher as curricular-instructional gatekeeper in Social Studies». A: J. P. SHAVER (Ed.). *Handbook of Research on Social Studies teaching and learning*. Nova York: Macmillan, 1991, pàgs. 237-248.

L'autor fa una anàlisi dels objectius del currículum de l'àrea de coneixement del medi social de l'educació primària i connecta amb els que fan referència a l'ensenyament de la història. També ens presenta una reflexió sobre l'aplicació del constructivisme en aquesta àrea, tot exposant unes pinzellades de quins temes són més adequats per ajudar o formar persones que puguin incorporar-se a les diferents esferes de la vida social.

Es pot ensenyar història a primària?

No solament es pot ensenyar història sinó que cal ensenyar història a l'etapa de primària. Les preguntes que ens hem de formular són: quina història?, de quina manera cal que els alumnes l'aprenquin?, amb quina finalitat?

**Ramon Sitjà
i Domènech**

Mestre. Professor de
Didàctica General de la
U. de Vic

En el disseny curricular de l'àrea de coneixement del medi social i cultural de primària, ja hi trobem en l'apartat d'objectius generals:

- Demostar haver-se iniciat en la comprensió del temps històric i d'algunes característiques de les grans etapes de la història de la humanitat.
- Reconèixer i explicar esdeveniments, llocs, símbols, monuments, personatges, institucions del passat i del present, definidors de la geografia, de la història de Catalunya i de la seva realitat social, territorial i nacional que li permetin progressar en el sentiment de pertinença al país.

En el bloc de continguts hi ha també apartats concrets d'història tant en procediments com en conceptes i fets, a part dels continguts històrics barrejats amb d'altres ciències socials. Per tant, es prescriu que ensenyem història a primària; ara bé, els alumnes la poden aprendre?

Una mica d'història

Junt amb la geografia, la història ha estat present tradicionalment en els programes d'ensenyament des del segle passat. En els orígens era una història destinada a reforçar la idea de nació associada a un territori. Intentava explicar les grans gestes de cada país. Tots els països s'han servit de la història per aconseguir identificar els seus súbdits o ciutadans en la idea de l'Estat-nació per sobre de l'ètnica o cultural.

En el decurs d'aquest segle, la història va deixar de tenir aquesta funció primordial d'alliçament polític i la va compartir amb la de contribuir a la formació integral de la persona i el desenvolupament de la seva intel·ligència. Es va situar la història en un context general formatiu.

Amb la Llei General d'Educació del 1970, a l'Estat espanyol, en el context de l'Educació General Bàsica apareixen refoses les dues disciplines tradicionals de geografia i història en una nova matèria anomenada ciències socials. Al Batxillerat es manté la divisió de disciplines clàssica.

Per primera vegada hi havia, a primària, la voluntat de treballar aquestes matèries d'una manera interdisciplinària, fins i tot junt amb altres ciències socials (economia, sociologia, etc.). Es pretenia tenir unes ciències socials més flexibles i més adaptades a les capacitats dels alumnes. De totes maneres, aquestes intencions es varen concretar ben poc. En l'anomenada primera etapa d'EGB (de 1r. a 5è.), encara s'intentà un esforç de síntesi pluridisciplinària, però en la segona etapa (de 6è. a 8è.) continuà una història amb estructura politicomilitar i una geografia molt descriptiva.

Cal dir que a Catalunya, els Moviments de Renovació Pedagògica, emparant-se en els nous canvis, endegaren una dinàmica de reflexió i creativitat. Es bastiren programes alternatius amb forts components interdisciplinaris. El grup de Ciències Socials de Rosa Sensat va acomplir un treball importantíssim culminat amb la publicació dels llibres *Les Ciències Socials a Primera Etapa d'EGB* i *Les Ciències Socials a Segona Etapa d'EGB* ambdós a finals dels anys 70.

Als inicis dels vuitanta, es discutia amb passió, sobretot a les Escoles d'Estiu, el que calia fer en ciències socials. Estàvem en moments de la transició democràtica, i no ruptura, fet que va facilitar la continuïtat de la vella escola, fins i tot després del trasllat formal de competències a la Generalitat. Es potenciaven estudis sobre el medi i la societat. Calia que el nen conegués el seu medi per poder criticar-lo i intervenir-hi. Vist amb la perspectiva del temps, crec que el debat i l'aplicació a l'aula va afectar una minoria interessada, mentre que la gran majoria de professionals en va quedar al marge.



Amb la Reforma arriba el constructivisme

A la LOGSE, es recullen moltes de les opinions dels Moviments de Renovació en ciències socials i altres àrees de l'ensenyament. Molts mestres i escoles es veuen recolzats amb un cos teòric que fins ara no tenien.

El constructivisme manté que l'aprenentatge no equival necessàriament a desenvolupament. L'aprenentatge organitzat es pot convertir en desenvolupament mental. Ara sabem que l'alumne no aprèn per imitació, com deia el conductisme, ni construeix el coneixement, com deia Piaget, sinó que, literalment, reconstrueix les experiències personals que té quan interactua amb el seu medi social. Cada alumne té una manera pròpia d'interpretar l'espai humanitzat, perquè les connexions i les relacions entre els conceptes que fa la ment de cada individu són d'una diversitat gairebé infinita.

Els conceptes nous no agafen sentit, no s'interioritzen, fins que no es connecten amb els conceptes previs, de manera que no actuen aïlladament, sinó que formen una xarxa, un sistema de relacions. Aquestes xarxes a vegades formen estructures molt simples i comprometen pocs conceptes, mentre que altres cops formen estructures molt complexes i amb nombroses connexions.

Vist així, el procés evolutiu o de maduració no coincideix amb el procés d'aprenentatge; al contrari, el procés evolutiu va a remolc del d'aprenentatge.

24 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

D'acord amb el que hem exposat anteriorment, l'ensenyament de les ciències socials hauria de respectar quatre moments importants:

1. L'exploració de les idees prèvies dels alumnes sobre l'espai humanitzat.

Els alumnes ja tenen molts conceptes previs sobre el seu medi físic o social, de manera que els conceptes previs que tenen sobre l'espai humanitzat i els seus problemes són múltiples, diversos i generalment desorganitzats, però els serveixen per a les seves necessitats. El constructivisme insisteix en el fet que l'alumne prengui consciència dels coneixements que ja té, que els ordeni i organitzi i que el mestre trobi el camí per posar aquest coneixement de l'alumne amb el coneixement social o ciència.

2. Introducció de nous conceptes.

Molts mestres encara actuen com si el fet d'explicar un nou concepte impliqués necessàriament el seu aprenentatge i no es preocupen de provocar el dubte, de produir un desequilibri en les estructures existents. El comportament d'aquests mestres explica la persistència dels errors i la creació per part dels alumnes d'estructures mentals paral·leles: unes ben integrades, serveixen per a la vida, i altres, les escolars, es memoritzen sense sentit per ser reproduïdes en un examen i ser oblidades tot seguit.

Els conceptes previs són molt estables i ofereixen resistència al canvi, però també són molt dinàmics i capaços de canviar. Com diu Pilar Benejam, «cal trobar qüestions significatives, socialment urgents, científicament rellevants i fer-ho d'una forma conflictiva, dialèctica, que demani la participació i que impliqui l'alumne amb el tema». Ara sabem que les capacitats dels alumnes no responen a cicles o etapes maduratives sinó a nivells de pràctica diferents. Es tracta d'un procés en el qual la quantitat de coneixements i la qualitat de les connexions mentals són els factors que limiten els nous aprenentatges.

Aquesta manera d'entendre el problema invalida la concepció que els alumnes no poden fer determinades operacions abstractes.

En realitat, poden fer qualsevol operació mental sempre i quan tinguin les referències necessàries prèvies.

Una de les propostes metodològiques de l'escola activa era la de posar l'alumne en contacte directe i espontani amb la realitat per tal de descobrir-la, tot enriquint la seva experiència i la seva capacitat de comprensió. Ara es considera que aquesta pràctica proporciona un coneixement superficial i descriptiu que capta les aparences dels fenòmens, però que no arriba a descobrir els mecanismes que expliquen la realitat.

S'ha de mantenir l'observació i l'experiència, però cal tenir situacions preparades, riques, adequades, compensatòries i basades en el supòsit que el mestre haurà d'intervenir, no solament per guiar l'experiència, sinó per resituar, completar i corregir la seva percepció.

3. Aplicació de les noves idees a la solució dels problemes.

Quan un nou coneixement se situa en la xarxa mental d'un alumne com a resultat del procés d'aprenentatge, tots els components relacionats amb aquesta estructura mental es poden veure afectats o modificats en el temps.

Per assegurar un aprenentatge en ciències socials cal aplicar els nous conceptes a problemes sobre la localització, l'organització, la dinàmica i la interpretació de les qüestions referents a l'espai humanitzat.

Cal que els problemes tinguin sentit i responguin a necessitats reals, però sobretot cal que els alumnes tinguin un marc de referència necessari per poder actuar i formular un pensament crític i alternatiu.

4. Més enllà del constructivisme.

El constructivisme ens dóna pistes de quin és el procés d'aprenentatge i, per tant, orienta sobre com hem d'ensenyar si volem que l'alumne aprengui. Tanmateix, pot ser una teoria perillosa quan s'aplica a ciències socials. L'ensenyament de les ciències

26 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

socials no és innocent perquè, si pretén ser neutral, resulta ser profundament conservador. En l'aprenentatge del fet social apareixen temes on no tothom està d'acord, estem en el camp de les ideologies i dels valors.

En l'exploració de les idees prèvies obliguem l'alumne a prendre consciència del seu coneixement per organitzar-lo i comunicar-lo. Això implica unes preferències i uns criteris.

Durant el procés d'introducció de nous conceptes s'estableix una interacció entre el pensament de l'alumne, el del mestre, els companys de classe, els llibres de text i els materials curriculars diversos. Aquesta interacció provoca dubte, conflicte i produeix un desequilibri que pot provocar un canvi.

Quan apliquem el coneixement a la resolució de problemes posem la comprensió en relació amb la voluntat. Dependrà sempre de les preferències del subjecte que actua i de la seva escala de valors.

Les ciències socials i per tant la història les han fetes els homes quan es defineixen respecte d'un conjunt de qüestions referents al territori. La configuració actual de l'espai i el territori es el resultat d'uns processos que s'han produït d'acord amb les decisions i els interessos dels grups que han tingut el poder i aquestes decisions han donat com a resultat les grans diferències entre grups socials.

El coneixement que tenim de l'espai i el territori, no el podem presentar com una qüestió tancada i, per tant, admet la crítica. És possible fer-ne interpretacions diferents i és possible formular propostes alternatives de futur.

Si els alumnes poden entendre que la realitat és el resultat d'un procés en construcció i transformació, això permet no solament conèixer el món i els seus problemes sinó també les possibles alternatives. No n'hi ha prou de saber com són les coses, sinó també interessa pensar com podrien ser millors i més justes.

Aquesta consideració de «poder ser» obre un camp de debat de les possibles alternatives i obliga a explicitar les preferències i els



Com vivien els avant-passats.

critèris de cadascú i demana una actitud coherent que ajuda l'alumne a construir els seus valors i assumir la seva responsabilitat.

Problemes i alternatives de les ciències socials a primària

Hem avançat des de la posada en pràctica del nou currículum de la reforma en les ciències socials a primària? Crec sincerament que les escoles que ja tenien una línia marcada, amb els plantejaments abans exposats amb treball en equip, fent un treball interdisciplinari de la geografia i la història per mitjà de plantejaments didàctics a partir d'experimentar amb i sobre el medi, a partir de la reforma i amb l'ajuda del constructivisme han pogut consolidar i millorar els projectes curriculars propis en aquesta àrea. Crec també que les escoles que es limitaven a seguir uns llibres de text d'una editorial concreta, en tot cas, si han millorat és perquè l'editorial en qüestió també ho ha fet.

28 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

Què passa doncs en ciències socials a primària i concretament en coneixements d'història? És que el fet de marxar molts especialistes de l'antic cicle superior d'EGB a ESO ha fet que ningú no es responsabilitzï a les escoles de coordinar i dirigir els treballs en aquesta àrea?

Hi ha realment un cert estancament didàctic en història i en general a les ciències socials? Què fan els Moviments de Renovació Pedagògica aquests últims anys en aquest camp? No hi ha grups de treball que facin recerca en aquesta direcció? Hi ha influït el fet que a les escoles de Magisteri no existeixi aquesta especialitat i s'hagi diluït en la de primària? Caldrà contestar ben aviat algunes d'aquestes preguntes.

Com treballar la història?

En el nou currículum de ciències socials hi continuen havent temes de geografia i història, encara que ha guanyat en més interdisciplinarietat. El «present», però, en la majoria de llibres de text sempre surt gairebé al final dels temes. Sembla com si els fets concrets i immediats només han d'aparèixer al final d'un llarg i penós recorregut. Hi ha una confusió entre la dinàmica dels aprenentatges i la lògica de la disciplina. Si un vol ser historiador sí que cal que comenci per la prehistòria i acabi en el present, però a un alumne de primària, i fins i tot un adolescent, no li és necessari.

En la majoria dels casos, treballant la història d'una manera sincrònica, s'aconsegueix l'invers del desitjat: que els alumnes acabin fastiguejats de tant trajecte històric i perdin l'interès per les ciències socials. Cal arribar a preocupar-se del passat, però a partir del present. No a l'inrevés.

L'aprenentatge del fet social, i aquesta és la tasca de les ciències socials, ha de néixer de l'experiència directa dels alumnes i no d'abstraccions d'especialistes. Cal començar pel present per arribar al passat amb voluntat de tornar al present per extreure'n lliçons de cara al futur.

S'hauria de començar la història a partir de temes d'estudi que

estiguin a l'abast dels alumnes: la casa, els oficis, el barri, la ciutat, l'agricultura, les màquines, l'alimentació... traslladats en el temps, que es poden treballar, fins i tot, d'una manera interdisciplinària o globalitzada. Comporta això que deixem de banda la història política?

A un alumne del cicle mitjà o superior, plantejar-li les relacions socials durant l'època feudal o els pactes a la Corona d'Aragó és demanar-li un esforç superior a les seves possibilitats. En canvi, al cicle mitjà i superior sí que són capaços d'entendre com es conreava a l'edat mitjana, com funcionava un molí a partir d'un rec d'aigua, com era un castell. Moltes vegades, fins i tot, es podrà visitar l'objecte d'estudi i se'n podran fer recerques directes.

Cal que estiguem convençuts que aquests conceptes que estem treballant són importants; no pensem que perdem el temps, ja que segur que serviran per establir sòlides bases i xarxes de relació que a llarg termini han de donar el seu fruit.

Aquesta manera de treballar la història que podríem anomenar «història de les coses», a partir d'objectes, estris, màquines i la seva evolució en el temps, és el que permet treballar un tema àmpliament com l'agricultura, els transports, els vestits..., i estudiar-lo des de l'origen fins als nostres dies, o si es vol començar pel present i arribar al passat. Aquesta història diacrònica és, al meu parer, molt més didàctica a primària que una manera sincrònica de treballar.

Cal insistir que és fonamental, en tota aquesta etapa, dotar els estudiants d'uns hàbits i actituds científiques davant els interrogants; per tant, en els cicles mitjà i superior cal garantir una bona formació procedimental, cosa que vol dir infinites possibilitats (fotografies d'un castell, plànols d'una masia, anàlisis històriques de paisatges, dibuixos de peces de museu, entrevistes a testimonis...), tot això fent referència constant a l'entorn com a document històric, i aquí és on connectem amb la història local o la història de l'entorn.

La història i les ciències socials són importants per als futurs aprenentatges

Malgrat la problemàtica actual sobre l'ensenyament de les humanitats, hi ha un cert consens social sobre la seva importància per a la formació general dels ciutadans. Deixant de banda la utilització ideològica i la manipulació política de què moltes vegades ha estat objecte, la història segueix tenint un lloc de primer ordre en els programes educatius, perquè el discurs històric, en general, té interès per als éssers humans; fins i tot en altres àrees, últimament prenen molt interès la història de la pròpia disciplina.

La història contribueix a mantenir la memòria col·lectiva, imprescindible per a la subsistència de tota col·lectivitat, procurant desenvolupar en els escolars l'esperit crític i contribuint, en la mesura del possible, a racionalitzar les tradicions i els mites històrics.

Segons l'historiador Josep Fontana, l'estudi de la història és fonamental per a la formació político-ideològica de la societat: «D'entre totes les ciències socials, la història té el privilegi de ser la que majors serveis pot rendir, perquè és la més propera a la vida quotidiana i l'única que abasta el fet humà en la seva totalitat.»

La història i la cronologia són inseparables. L'aprenentatge de la història contribueix a desenvolupar en la ment de l'alumne la idea de temporalitat, donant-li les claus perquè sàpiga situar-se en la perspectiva de l'evolució de les societats. El fris cronològic és un dels instruments didàctics més utilitzats, per mitjà del qual l'alumne capta l'existència d'un «abans» i un «després».

És evident que s'estudia història per entendre el món en què vivim, per poder actuar-hi amb esperit crític i no simplement per recordar gestes o personatges del passat. Caldrà, doncs, seleccionar aquells esdeveniments que siguin necessaris per aconseguir aquesta finalitat.

La història té un valor formatiu per ella mateixa; el problema és que costa molt ensenyar-la, cosa que, als mestres, ens hauria d'esperonar i estimular i sobretot als experts en didàctica de la història, disciplina que segons la professora alemanya G. von Staert

es la «ciència de la consciència històrica, de la seva morfologia, gènesi i funció de la societat».

No ens ha de preocupar que veus molt recents s'exclamin pel poc pes de la història en concret i de les humanitats en general en els nous currículums de la reforma. Abans de discutir proporcions de cada matèria dins del currículum caldria posar-se d'acord sobre què volem i què podem obtenir de cadascuna d'elles.

Un currículum amb molta dosi d'humanitats però que formi els alumnes per ser subordinats en el treball, sotmesos a una autoritat i sense autonomia no ens soluciona res. Tan important són els continguts com el procés socialitzador (relacions humanes entre alumnes, mestres-alumnes i amb l'entorn). Es pot educar en la llibertat i en el compromís, en la submissió i en l'aïllament tant des de la llengua com de la informàtica, de la història o de la tecnologia.

Cal formar persones perquè s'incorporin en les diferents esferes de la vida social: esfera política (participació ciutadana...), esfera econòmica (producció, consum...) i esfera familiar (relacions entre grups d'edat, de sexe, d'ètnia...).

Cal obrir i bolcar la història i les ciències socials cap a les experiències i problemes rellevants de les persones: treball, intercanvi, consum, lleure, relacions... Cal acabar amb la idea que preparar per al treball és només adquirir habilitats manuals aplicables a un procés tècnic. El treball és també un espai humà i social. Potser el que ens passa és que la majoria de mestres només hem treballat en una escola!

Bibliografia

- HERNÁNDEZ CARDONA, Xavier. *Ensenyar Història de Catalunya*. Barcelona: Graó, 1990.
- FERNÁNDEZ, Mariano. *L'Aprenentatge del fet social*. Actes del II Simposium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials. Vic: Eumo Editorial, 1991.
- Educació Primària. Coneixement del medi social i cultural. Exemples d'unitats de programació*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1994.

32 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

CARRETERO, Mario i altres. *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor distribuciones, 1989.

VALDEÓN, Julio. *Enseñar Historia. Todavía una tarea importante. Los Procedimientos en Història*. IBER. Barcelona: Graó, 1994.

Currículum d'Educació Primària. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1992.

BENEJAM, Pilar. *La proposta curricular i la didàctica de les Ciències Socials*. Actes del II Simpòsium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials. Vic: Eumo Editorial, 1991.

SITJÀ, Ramon. *Una seqüenciació de les Ciències Socials a Primària*. Actes del II Simpòsium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials. Vic: Eumo Editorial, 1991.

L'autor reflexiona sobre quina història hem d'ensenyar a l'ESO i sobre el debat referent als seus continguts. Té en compte l'aspecte finalista de l'ESO i la necessitat que l'alumne d'aquest nivell adquireixi una sèrie d'habilitats i el domini de procediments bàsics per a la comprensió social del present i del passat.

La història a l'ESO. Algunes reflexions

S'ha parlat força del projecte de decret d'humanitats plantejat la tardor passada pel Ministeri d'Educació del Govern espanyol (afortunadament retirat de moment). Si bé l'objecte inicial d'aquest article no és incorporar-se a la polèmica sobre l'esmentat decret, és obvi que qualsevol reflexió sobre l'ensenyament de la història a l'ESO no pot eludir referir-s'hi, ja que en ell (i en la seva intencionalitat) s'hi reflecteixen alguns dels aspectes bàsics referits als problemes de l'ensenyament-aprenentatge, així com la utilitat i funció de l'ensenyament de la història.¹

En general, el debat s'ha centrat en dos aspectes. Un de caire més «tecnicopedagògic» sobre el tipus de currículum. L'altre té un caire més polític —i no ens n'hem pas d'espantar— sobre quina història s'ha d'ensenyar, en aquest cas referit a la relació *història de les «nacionalitats històriques»-història d'Espanya* i la seva traducció en els programes d'ensenyament.²

I és que, com ja sabem, la història no és una ciència neutra apartada totalment d'impliacions ideològiques i, per tant, el seu ensenyament tampoc no ho pot ser del tot. Per això caldria abandonar una certa hipocresia (per totes bandes) segons la qual uns oferirien una visió de la història «netament científica» (en el sentit

**Artur Domingo
i Barnils**

Professor de l'IES Escola Industrial de Sabadell

1. D'altra banda, el fet que s'hagi retirat, de moment, no significa que les seves concepcions de fons s'hagin esvaït i és previsible que el debat continuï ja que el Govern no ha renunciat als seus objectius i a tal efecte s'ha format una nova comissió.

2. Caldria no oblidar que la qüestió de quina història ensenyar ha estat objecte de debat altres vegades, en relació amb altres aspectes i sovint connectat a diferents opcions ideològiques.

de no ideologitzada) i els altres una visió purament ideològica i, per tant, científicament invalidada. *En totes les opcions hi ha ideologia*. Tanmateix, l'aspiració més honesta hauria de ser el *rigor*, enfront de la propaganda, la *visió crítica* com a eina d'interpretació i construcció del discurs històric i la recerca, així, del *màxim d'objectivitat possible en un procés obert i en diàleg permanent*.

Però, tornant al que hem anomenat aspecte «tecnicopedagògic» del debat, comparteixo les crítiques al detallisme i la inflació exagerada de temes que es trobava en la proposta del Ministeri. Un temari d'aquestes característiques a l'ESO condemnaria el professorat a retornar a les pitjors pràctiques pedagògiques de temps passats. Fer passar per un embut el llistat de *mínims comuns* proposat pel Ministeri, només dóna marge per a la memorització passiva i irreflexiva del nostre alumnat, sense quasi possibilitat d'interrogar-se, reflexionar i comprendre, i construir així el que coneixem com un aprenentatge significatiu.³

El projecte de decret també deixa malparat el que fa referència als aspectes procedimentals, indispensables en un bon plantejament de la nostra disciplina. No es pot ensenyar tota la història. Però es poden donar eines per apropar-s'hi, conèixer-la millor, interpretar-la. Saber com i on cercar informació. Saber llegir la societat, poder fer una lectura més enriquidora i crítica dels mitjans de comunicació, del tipus que siguin. Tot això és tan important com el temari de fets i conceptes i qualsevol projecte educador que en mereixi el nom ho hauria de tenir present. No sembla que hagi estat així en aquest cas.

Quina història hem d'ensenyar?

L'altre aspecte del debat fa referència, com ja hem dit, a quina història s'ha d'ensenyar, si més no, a les «nacionalitats històriques». Malauradament es parla molt poc de quina història s'ensenyava i de com s'hauria de fer a l'Espanya «no perifèrica». No ens hauria d'estranyar que sorgeixi aquest tema quan es parla d'ensenyar història. No és altra cosa que el reflex inevitable de la confusió i la conflictivitat que hi ha sobre aquesta qüestió en altres àmbits. Una qüestió sobre la qual s'ha fet, precisament, molt poca pedagogia arreu de l'Estat i, en canvi, molta demagògia.

3. Amb això no menys tinc en absolut la importància que en l'aprenentatge i la formació dels i les nostres alumnes han de tenir elements com la utilització i el desenvolupament de la memòria i la pràctica de l'estudi rigorós i disciplinat. No tot en l'aprenentatge ha de ser «engrescador», «juganer» o sense esforç, «sense adonar-se'n». Però el conreu de la memòria i l'estudi han de tenir un sentit i justificació: enriquir el procés de comprensió i la capacitat de construir el propi aprenentatge.

Certament, com s'ha dit a bastament, hi ha un primer conflicte de competències. Des del Ministeri sembla haver-se desfermat una ofensiva per reduir o tutelar les competències en la matèria de les Administracions autonòmiques. Aquesta pretensió, si es confirmés, seria inacceptable. Tanmateix, el problema no es pot reduir a aquest fet i amagar el cap sota l'ala. Cal assumir el debat sobre els continguts de l'ensenyament de la història a casa nostra sense amagar-se sota el mantell protector de les nostres institucions. Només així serem capaços d'avançar vers projectes didàctics més rics i compromesos.

El marc de referència territorial primer a l'hora de configurar els continguts de l'àrea de ciències socials a l'ESO és Catalunya, com ja deixa clar el disseny curricular en el seu primer nivell de concreció.⁴

I precisament el que possiblement ens manca encara és una tradició suficient en l'ensenyament de la història de Catalunya, pel que fa a programes, metodologia, recursos didàctics, etc. que el converteix encara en vacil·lant. És fàcil en aquest sentit anar de la infravaloració de la nostra especificitat històrica a l'exaltació romàntica de les «nostres gestes». I ens cal encara, aprofitant les aportacions historiogràfiques dels darrers anys, seguir avançant en la construcció d'una història rigorosa, no defensiva i sense complexos que pugui ser ben ensenyada als centres. Un altre tema és com s'hauria d'estructurar en el marc curricular, ja que aquí les possibilitats són variades.

També és evident que bona part de la història de Catalunya (com del present) no és comprensible sense relacionar-la amb la història d'Espanya i, a més, hi està imbricada. Hi ha molts exemples, però només en citaré un. Com es podrien comprendre la Segona República i la Guerra Civil, només en referència a Catalunya? Però també, com es podrien estudiar aquí aquests fets sense referir-los a l'especificitat i característiques pròpies que tingueren a Catalunya? Això ho sabem la majoria dels qui portem aquesta pràctica a les aules i actuem, crec, en conseqüència, amb més o menys fortuna. Per això és lamentable la demagògia que ha aparegut en molts mitjans de comunicació arreu de l'Estat, pel que fa a aquest assumpte. El problema ve quan des de diversos àmbits

4. *Curriculum d'Educació Secundària Obligatoria*. Àrea de Ciències Socials. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1993.

36 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

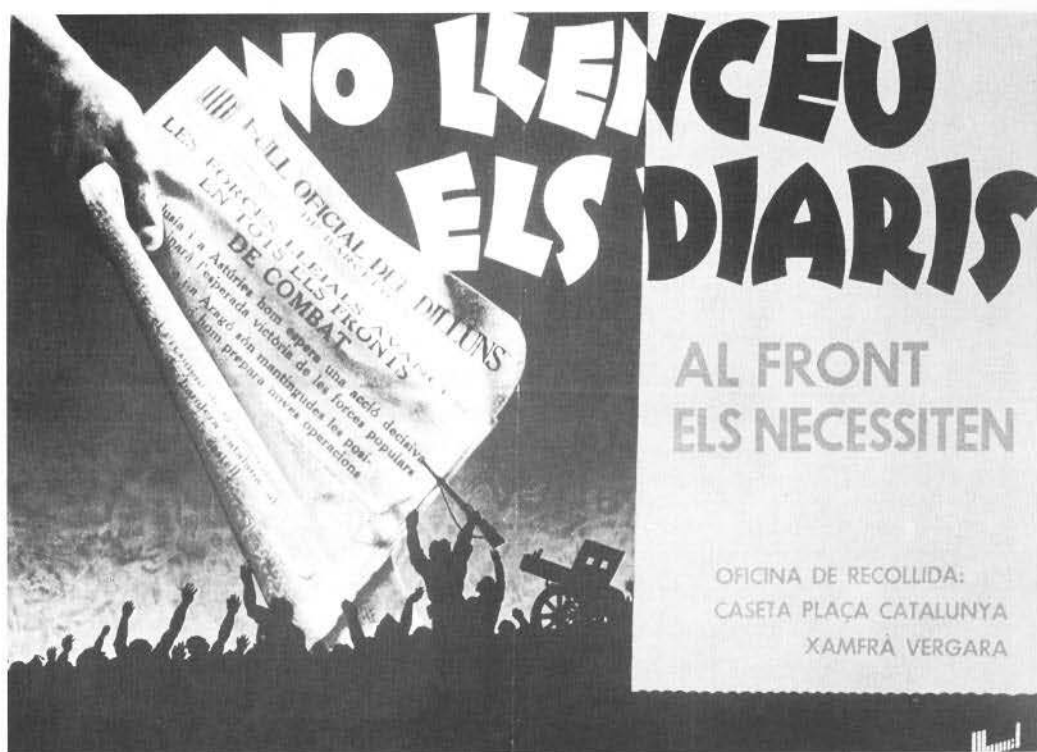
s'intenta instrumentalitzar aquest tema per satisfer altres projectes i aspiracions. I és evident que el projecte de decret bevia d'aquestes intencionalitats, però també sovint s'entra en aquest joc des d'altres Administracions.

En qualsevol cas, el marc de referència territorial (o nacional) que s'adopti no hauria de tenir com a vocació formar les i els joves ja sigui com a «nacionalistes catalans» o com a «militants d'una Espanya unitària i moderna». Les opcions polítiques i ideològiques estan en un altre nivell. La funció de l'educació hauria de ser donar les eines de comprensió i d'intervenció en la realitat social. Després, que cadascú opti pel que li plagui. I això no té res a veure amb una suposada asèpsia i neutralitat total, impossibles i falses, com ja he dit abans. Però sí a posar per davant el rigor, el sentit crític i potenciar les actituds analítiques, receptives i obertes en la nostra tasca.

Una visió universalista

Però més enllà del que hem plantejat en l'apartat anterior, crec que hi ha una prioritat: el món actual no està circumscrit a les fronteres, ja siguin de Portugal, de l'Ebre, dels Pirineus o de l'estret de Gibraltar. Comprendre el món d'avui (i la història ens hi ha d'ajudar) requereix donar prioritat a una visió universalista i universalitzadora. I això ha de ser present en la formació social que volem oferir als i a les nostres alumnes de l'ESO.

Elements com el marc europeu on estem integrats, però també, més específicament, el marc mediterrani, amb el qual tenim tantes arrels comunes, han d'estar molt presents. I el marc mediterrani l'entendem en el seu sentit més ampli, és a dir, sense oblidar-ne els vessants sud i est. Però això, no com a part d'un temari detallista i formal, sinó d'una manera dinàmica que permeti accomplir una de les funcions essencials de la història: el diàleg entre present i passat per poder comprendre el present i construir un futur millor. I més enllà encara, ha de ser present un món que se'ns fa cada cop més petit, però no més intel·ligible. Cal facilitar al nostre alumnat el coneixement de diferents cultures i la seva presència al llarg de la història, les relacions d'interdependència mundial, les relacions



entre el primer i el tercer món, els conflictes i les manifestacions de solidaritat. Certament, tot això no és cap novetat i està recollit en bona mesura en els dissenys curriculars de ciències socials per a l'ESO.

L'etern problema del currículum

Ja ho hem dit abans: no es pot ensenyar tota la història a l'ESO. Ni tan sols tota la història que considerem important. Com passa en d'altres matèries, aquest problema només desapareixeria, i no n'estic del tot segur, si es multipliquessin fins a l'impossible les hores d'història que s'hi imparteixen. A més a més, l'àrea de ciències socials integra altres disciplines també necessàries i importants, per bé que no són objecte d'aquest article.

Segona consideració: l'ESO és una educació finalista que marca la fi de l'ensenyament obligatori i comprensiu. Els itineraris que

38 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

seguiran els diferents alumnes un cop acabada aquesta etapa i el contacte i necessitats que tindran en relació amb les ciències socials i la història en particular són dels més variats. Però, totes i tots estaran immersos en un món social on la formació que hagin adquirit en aquest àmbit els hauria d'ajudar a comprendre'l i a implicar-s'hi. Aquest és un objectiu general i desitjable per a tots.

Però, el currículum també ha d'atendre les possibilitats, necessitats i demandes diverses del nostre alumnat. Aquest és un tema més general i que no afecta de manera exclusiva la nostra matèria. L'èxit d'un sistema educatiu comprensiu depèn en bona mesura de la capacitat que té per donar resposta *real* a les necessitats diverses. Qualsevol consideració genèrica sobre el currículum d'història ha de tenir lògicament present aquest aspecte.

Tenint en compte les consideracions anteriors, què pot ser convenient que conegui un alumne d'ESO en relació amb la història? En l'anterior apartat he apuntat alguns aspectes pel que fa als àmbits territorials i, per tant, no els repetiré. Situant-nos en un punt de vista més temporal, sembla una idea compartida que un alumne d'ESO hauria d'accedir a un cert coneixement dels principals períodes de la història de la humanitat des dels seus orígens fins ara. És a dir, un coneixement bàsic de les formes de vida, de pensar, de relacionar-se i d'organitzar-se que han viscut o patit els homes i les dones al llarg de la història. I també els canvis, evolució i interrelacions en tots aquests processos.⁵

D'altra banda, els coneixements factuais han d'anar acompanyats, com sabem, de l'adquisició d'una sèrie d'habilitats que és desitjable que hagi assolit bona part del nostre alumnat en finalitzar aquesta etapa. Es tracta en aquest cas del domini de procediments bàsics per a la comprensió social del present i del passat. Els aspectes de temporalitat, relativitat del temps històric, conceptes cronològics bàsics, llegir i interpretar mapes, gràfics, enquestes... Així com adquirir el domini d'un vocabulari conceptual el més ric possible, expressar-se, escoltar, relativitzar, argumentar, matisar... I tot això ha d'estar en relació amb l'aprenentatge d'aquells continguts factuais i conceptuals que es justifiquen per ells mateixos, però que també els serviran de suport a la vegada per adquirir aquestes habilitats.

5. Es tracta d'una organització amb el benentès que hi haurà alumnes amb currículums molt adaptats que segurament no assoliran aquests objectius i d'altres que han de tenir la possibilitat d'aprofundir-los i ampliar-los.

Caldria encara no oblidar tot allò que fomenti la curiositat, el respecte i la sensibilitat pel passat i el patrimoni històric. I no sols per totes les raons que hem esmentat fins ara, sinó també per fomentar i ampliar la pròpia capacitat de gaudir i emocionar-se.

En qualsevol cas, no es tracta en la meva opinió d'un procés en el qual es puguin dissociar i compartimentar tots aquests elements.

Concretar tot això en una proposta curricular no és la pretensió d'aquestes reflexions i ben segur que molts professionals i molts centres han desenvolupat dissenys curriculars adaptats a la seva realitat. D'altra banda, aquesta tasca d'adequació i revisió és una constant en la pràctica docent i s'enriqueix en el debat i l'intercanvi d'experiències. Només pretenc plantejar, doncs, algunes consideracions.

En primer lloc, s'ha de respectar l'autonomia de cada centre, atenent les seves característiques, a l'hora de concretar el currículum comú i el variable. Ja hem assenyalat que un bon model ha de tenir en compte, en la mesura en què això sigui possible, la diversitat d'interessos i possibilitats dels nostres alumnes. El currículum, per tant, ha de ser prou flexible per respondre a aquesta diversitat.

Tanmateix, convé que hi hagi uns continguts bàsics comuns a assolir per tots els centres que cohesionin el que haurien de saber els nostres alumnes (salvant aquells casos d'adaptacions curriculars més profundes).

A l'hora de seleccionar continguts, crec convenient atendre un doble criteri:

a) És preferible seleccionar menys continguts i poder treballar-los amb certa profunditat (just el contrari del que plantejava el projecte del Ministeri). Si n'hi ha un excés en relació amb les hores disponibles, plantejaments pedagògics bàsics com fomentar la comprensió, capacitat d'anàlisi, valorar críticament, indagar, exposar, etc. esdevenen paraules buides.

b) És bo que els continguts siguin contextualitzats. S'ha de facilitar la comprensió i la integració dels aprenentatges en un marc

de referència més general i ordenat. Com afirma J. Pagès, «*ubicar el objeto de estudio dentro de un marco general que le dé sentido*». ⁶ Crec que això és important i complementari de l'anterior. Encara que els nostres alumnes no estudiïn les característiques de totes les societats antigues, han de poder situar allò que pel que fa al tema aprenguin en un context referencial que els permeti integrar i comprendre millor els seus aprenentatges.

Si estudien amb certa profunditat determinats aspectes històrics, però no se'ls ofereix la possibilitat d'ordenar-los i contextualitzar-los, es poden acabar fent un embolic i perdent, amb el temps, bona part del que havien après. Si contràriament han adquirit aquesta possibilitat d'integrar els coneixements en contextos més generals, els permetrà emplenar buits en el futur, integrar nous coneixements i revisar els anteriors.

Continuar el debat més enllà del decret

Tanmateix, el debat que ha generat el decret no ens ha d'amagar les dificultats i limitacions pròpies que viu l'ensenyament de la història (decret al marge) al nostre país. Abans del projecte ministerial no vivíem tampoc en el millor dels móns possibles.

Hi ha encara massa contradiccions entre les intencions proclamades per la Reforma i la realitat quotidiana. Certament es duen a terme força experiències didàctiques i metodològiques renovadores i totes i tots fem el que podem per fer de l'aprenentatge de la història (i de les ciències socials en general) una eina útil per a les i els nostres alumnes. Però la pràctica diària topa amb massa dificultats perquè aquestes experiències més dinàmiques siguin prou generalitzades. Explicitar aquestes dificultats i contradiccions seria potser tan extens com aquest article, raó per la qual ho estalviarem.

Tanmateix, és evident que cal disposar de més espais i més temps per a la reflexió i l'intercanvi d'experiències en els centres i en el conjunt del professorat.

6. P. BENEJAM, J. PAGÈS. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB, 1997.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a *PERSPECTIVA ESCOLAR*

Biblioteca Rosa Sensat

- Les Ciències socials: un pas més.* Núm. 182 (febrer 1994), p. 2-44
- L'Ensenyament de la història, encara.* Núm. 139 (novembre 1989), p. 2-36
- GRUP EINA. *Aprendre tot investigant: un nou camí en l'ensenyament de la història.* Núm. 46 (juny 1980), p. 42-46
- MUÑOZ, Emili. *La Segona etapa de l'ensenyament secundari i les ciències socials.* Núm. 129 (novembre 1988), p. 52-57
- OLLER FREIXA, Montserrat. *Tot llegint el decret del 25 de juliol sobre els coneixements de geografia, història i els trets socio-culturals de Catalunya.* Núm. 133 (març 1989), p. 47-50
- PAGÈS BLANCH, Joan. *L'Ensenyament de la història a Catalunya: balanç i perspectives.* Núm. 139 (novembre 1989), p. 10-17

Llibres i revistes

- ALTAMIRA, Rafael. *La enseñanza de la historia.* Madrid: Akal, 1997 (Akal referentes; 1)
- APPLE, Michael W. *El Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora.* Barcelona (etc.): Paidós, 1996 (Temas de educación; 39)
- Àrea de ciències socials: currículum educació secundària obligatòria.*

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

- Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993 (Nou sistema educatiu)
- BASIANA OBRADORS, Jordi. *Història del món contemporani. Batxillerat. Modalitat d'Humanitats i Ciències Socials. Exemple de segon nivell de concreció i unitat didàctica* / Pere Gasol i Pujol (coaut.). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1997 (Materials de treball)
- BATLLORI OBIOLS, Roser. *El Diseño curricular en ciencias sociales: estado de la cuestión* / Joan Pagès Blanch (coaut.). En: BOLETÍN DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, nº 1 (1990), p. 9-38
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. *Los contenidos en ciencias sociales*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 168 (marzo 1989), p. 38-42
- CALAF MASACHS, Roser. *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, 1994
- Ciencias sociales: contenidos, actividades y recursos* / coord.: Pilar Benejam Arguimbau, Joan Pagès Blanch. Barcelona: Praxis, 1997 (Guías Praxis para el profesorado de ESO)
- COLOMER, Teresa. *La proposta del decret ministerial de les humanitats* / F. Xavier Hernández (coaut.), Antoni Zabala (coaut.). En: GUIX, núm. 241 (gener 1998), p. 49-54
- Cómo enseñar ciencias sociales*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 8 (noviembre 1992), p. 5-42
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1991 (Akal universitaria; 142)
- Didáctica de la historia*. En: STUDIA PEDAGOGICA, nº 23 (enero/diciembre 1991), p. 9-108
- Les Didactiques de l'histoire et de la géographie*. En: REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE, nº 106 (janvier/mars 1994), p. 5-77
- Educació primària. Coneixement del medi: social i cultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1994 (Exemples d'unitats de programació; 6)
- La Enseñanza de la historia: estado de la cuestión* / P. Rodríguez Oliva, ... (et al.). Málaga: Ágora, 1992
- La Enseñanza de las ciencias sociales* / comp.: Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio. Madrid: Visor, 1989 (Aprendizaje Visor; 47)
- Enseñar y aprender ciencias sociales: geografía e historia en la educación secundaria* / coord.: Pilar Benejam y Joan Pagés. Barcelona: La Universitat. ICE : Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria; 6)
- Especial: didáctica de les ciències socials*. En: ESCOLA CATALANA, núm. 283 (octubre 1991), p. 6-39

- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia. *Enseñar historia: algunas reflexiones*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 26 (mayo 1994), p. 67-70
- FERRERES CALVO, Ernest. *Història. Batxillerat. Matèria comuna. Exemple de segon nivell de concreció i unitat didàctica* / Jordi Llorens i Vila (coaut.). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1997 (Materials de treball)
- FONTANA, Josep. *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica, 1997
- La Formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* / Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las ciencias sociales. Sevilla: Díada, 1997
- FRIERA SUÁREZ, Florencio. *Didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia*. Madrid: De la Torre, 1995 (Proyecto didáctico Quirón)
- GALINDO, R. *La Enseñanza de la historia en educación secundaria: una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaida, 1997
- GAVALDÀ, Antoni. *El Debat de les humanitats: llums i ombres* / Antoni Santisteban (coaut.). En: COMUNICACIÓ EDUCATIVA, núm. 11 (març 1998), p. 4-10
- Geografía, historia y ciencias sociales: análisis de las propuestas*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 180 (abril 1990), p. 87-90
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a Carmen. *La Enseñanza de la historia en el nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Marcial Pons: OEI, 1996
- GRUPO CRONOS. *Un proyecto cara a la enseñanza de las ciencias sociales*. En: SIGNOS, nº 7 (octubre/diciembre 1992), p. 62-77
- GRUPO CRONOS. *Proyectos, materiales y desarrollo curricular: estado de la cuestión en el área de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria*. Grupo Asklepios (coaut.) En: INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 15 (1991), p. 85-97
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. *Ensenyar història de Catalunya*. Barcelona: Graó, 1990 (El Llapis)
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. *El futuro de la historia en la reforma educativa* / J. Santacana (coaut.). En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 8 (noviembre 1992), p. 36-40
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. *Procedimientos en historia* / C. Trepas Carbonell (coaut.). En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 193 (junio 1991), p. 60-64
- La Història: manual d'ús* / J. S. Pérez Garzón, ... (et al.). En: L'AVENÇ, núm. 221 (gener 1998), p. 50-52
- MERCHÁN IGLESIAS, Francisco J. *¿Qué historia enseñar?* En: INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 5 (1988), p. 21-27

44 L'ensenyament de la Història a la fi del segle XX

- Nuevas fronteras de la historia.* En: ÍBER, n° 12 (abril 1997), p. 5-78
- PAGÈS BLANCH, Joan. *Els Continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica.* En: L'AVENÇ, núm. 177 (gener 1994), p. 49-52
- PAGÈS BLANCH, Joan. *La Formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudios.* En: INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n° 31 (1997), p. 89-98
- PAGÈS BLANCH, Joan. *Una Reflexió sobre l'estat de l'ensenyament de la història.* En: L'AVENÇ, núm. 195 (setembre 1995), p. 55-58
- PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* Madrid: MEC: Morata, 1993 (Educación infantil y primaria; 28)
- Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación secundaria obligatoria) / coord.: Grupo Cronos.* Salamanca: Amarú, 1991
- ¿Qué historia enseñar?* En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 213 (abril 1993), p. 7-38
- SIMPÒSIUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS (1: 1988: Vic). *Actes.* Vic: EUMO, 1988 (Documents; 8)
- SIMPÒSIUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS (2: 1991: Vic). *Actes.* Vic: EUMO, 1991 (Documents; 14)
- TREPAT, C. *Els Procediments en història: una justificació del seu ensenyament.* En: L'AVENÇ, núm. 172 (1993), p. 68-71
- VALDEÓN, Julio. *Enseñar historia. Todavía una tarea importante.* En: ÍBER, n° 1 (julio 1994), p. 99-105
- VALDEÓN, Julio. *La historia hoy.* En: VELA MAYOR, n° 6 (1995), p. 41-47
- VALLS, E. *Los procedimientos: su concreción en el área de historia.* En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 168 (1989), p. 33-36
- VILLARES, Ramon. *Per fi, la història (i el Decret d'Humanitats).* En: L'AVENÇ, núm. 223 (març 1998), p. 44-46

ALBERTÍ

5 EINES CLAU AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA
IL·LUSTRAT**
la clau de l'ensenyament

880
pàgines

43.028
entrades

947
dibuixos

75.967
accepcions

3.264
ptes.

ae
ALBERTÍ
GRAN

-  **1** **DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA IL·LUSTRAT. GRAN**
-  **2** **DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA.** 34a edició. 1.920 ptes.
Repertori amplíssim en volum lleuger i manejable.
-  **3** **CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Gros).** 20a edició. 5.650 ptes.
Obra de consulta per als nivells màxims d'ensenyament.
-  **4** **CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Mitjà).** 13a edició. 2.300 ptes.
Versió reduïda de l'anterior, orientada al nivell d'estudis mitjans.
-  **5** **CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Petit).** 12a edició. 1.640 ptes.
Versió orientada al nivell d'estudis primaris.

ae ALBERTÍ, EDITOR

Volem mostrar a l'alumnat l'Europa dels rostres, de persones que conviuen, tenen creences..., en fi una Europa feta de gent diversa. Per a això hem seleccionat cinc aspectes a estudiar i per mitjà d'una metodologia basada en el treball cooperatiu hem intentat apropar significativament a l'alumnat la realitat multicultural d'aquest continent.

El rostre humà d'Europa

Pilar Domínguez

Alfred Paredes

Mercedes Ruiz de Gopegui

Escola Josep Pla de Sant Andreu de la Barca

Qui som?

Som un grup de mestres de 8è. d'EGB de l'escola pública Josep Pla de Sant Andreu de la Barca (Baix Llobregat). Aquesta experiència, que porta per títol: «El rostre humà d'Europa» i que teniu al davant, ha estat realitzada en el curs acadèmic 1996-97, al nivell de 8è., i creiem que pot ser portada a terme com un crèdit variable per a l'ESO.

Justificació teòrica

Des del punt de vista dels referents teòrics, tenim, fonamentalment, el camp geogràfic i el psicopedagògic. Des de la geografia, hem optat pel paradigma de l'anomenada geografia de la percepció en la mesura que ens era més útil per poder apropar-nos als coneixements previs de l'alumnat i perquè ens permetia poder treballar el tema des d'una òptica més subjectiva i més entenedora i motivadora per als nostres alumnes.

La psicopedagogia ens enuncia que l'alumne ha de ser conscient de les seves pròpies idees, ja que aquest coneixement és un pas necessari per plantejar la seva transformació. És imprescindible que el professor motivï els alumnes a explicitar i conèixer les seves concepcions sobre els fenòmens que s'estudien mitjançant la utilització de distintes tècniques de representació i treball en l'aula (gràfics, dibuixos, textos, discussions).

Hem partit de les teories constructivistes. Les idees dels alumnes no canvien simplement perquè se les enfronti a un model científic; perquè aquest canvi és produeixi es necessària la relació del nou material amb el ja conegut.

Justificació metodològica

La metodologia emprada ha estat basada en allò que s'anomena «estructures de treball cooperatiu». Aquestes estan basades en el treball fet per petits grups, generalment, on l'assoliment dels objectius i, per tant, la recompensa pel treball acomplert depèn de la participació de tot el grup en aquest assoliment. Així, l'èxit passa per l'èxit de tot el grup, no individualment i molt menys en comparació amb el fracàs dels altres.

Aquestes situacions poden ser també molt positives de cara a poder tractar la diversitat de l'alumnat pel fet que:

- En general representen un tipus de treball que resulta engrescador, particularment per a aquells alumnes que tenen més dificultats quan fan altres tipus de tasques escolars, en especial si les fan individualment.

- Permet que l'alumnat amb més facilitat per a l'aprenentatge pugui ajudar els que mostren més lentitud o dificultat. Aquest ajut resulta doblement beneficiós: per als «tutoritzats», perquè reben un ajut més proper a ells; per als «tutors», perquè se'ls exigeix un nivell de clarificació i exposició dels seus coneixements, o sigui una millora qualitativa d'aquests.
- El treball de petit grup cooperatiu possibilita que els diferents grups treballin a diferents ritmes, en uns continguts i unes activitats més adaptades a les seves possibilitats. Les situacions cooperatives sovint donen lloc a un tipus de treball més autònom.
- Ajuda a assumir responsabilitats; un cop repartides les feines, cadascú es fa càrrec d'una part; es fa responsable de la part que li pertoca i ho ha de fer bé ja que ho haurà d'explicar a la resta de companys; és l'expert.

Com ho hem fet?

El disseny emprat s'ha basat en les teories de Slarin (1984) i l'hem emprat segons el model cooperatiu tipus Mosai II. Per estudiar el tema d'Europa, hem seleccionat cinc aspectes significatius que reflecteixen la diversitat existent. Aquestes temes són: el menjar, les festes, la història, les religions i les llengües.

Els grups estaven compostos per cinc alumnes i hi havia cinc grups (tenim dos vuitens amb 25 alumnes a cadascun). Dins cada grup hi havia tants experts com apartats corresponents. Així cada grup (A, B, C, D, E) estava compost per cinc membres (A1, A2..., B3, B4, ...C5). Tots els experts es reunien i discutien, buscaven informació i

la posaven en comú i tornaven al seu grup d'origen, on havien d'explicar a la resta de companys les conclusions a les quals havien arribat. D'aquesta manera aconseguíem la responsabilitat. L'expert era responsable davant la resta del grup; la comunicació i la solidaritat, perquè en el treball cooperatiu la informació no és un bé que s'amaga, sinó que és tot el contrari: es comparteix, s'ajuda a d'altres. Per altra banda, ens permet treballar tècniques que impliquen la recerca i l'elaboració de la informació, no és copiar qualsevol cosa.

Hem utilitzat com a fonts bibliogràfiques la biblioteca de l'escola i s'ha buscat informació a revistes, llibres de text, enciclopedies... També hem utilitzat el suport informàtic i hem anat a buscar aquells programes que tenien informació que ens podia ser útil com el Clic...

Avaluació

L'avaluació s'ha caracteritzat per tres fases o moments:

Avaluació inicial. Què saben els nostres alumnes dels temes a treballar?

La prova inicial —full que té per títol «Què sabem»— es va fer anònimament per facilitar més desimboltura dels alumnes, així els resultats ens donen una idea del grup classe i no individualment.

Avaluació processual. Com van evolucionant els nostres alumnes?

Ens mostra les dificultats que van apareixent i com són afrontades pels alumnes.

Serveix per veure si el disseny temàtic és el més adient o no, les dificultats de realització..., per mitjà de l'observació siste-

màtica —full de seguiment—, que ens permetia analitzar tot el procés desenvolupat per l'alumnat.

Avaluació sumativa. Quin ha estat el resultat final?

Tornant a passar l'avaluació inicial podem veure estadísticament els canvis produïts.

Eines avaluatives. Amb quins mitjans hem fet l'avaluació?

Hem tornat a passar la prova «Què sabem?» A l'inici i al final. Tractament estadístic.

Valorant individualment les respostes que cadascú havia posat a la prova final.

Avaluant els treballs presentats.

En uns fulls d'observació sistemàtica on constaven els apartats següents:

- Dinàmica de grups: participació, col·laboració individual/grupal.
- Competència en la resolució dels problemes plantejats individual/grup.
- Exposició- presentació del treball individual/grup.
- Interès- motivació individual/grup.

(Vegeu el quadre de la pàgina següent.)

Conclusions

Des del punt de vista del procés d'aprenentatge endegat, ens sembla una experiència molt positiva. El treball cooperatiu ha funcionat bé i, com ja sap el professorat que l'ha dut a terme, en alguna ocasió és en ell mateix molt gratificant. La participació i l'interès han estat molt alts. Això ens ha permès poder copsar realment quin era el seu coneixement previ d'Europa i quines dificultats tenen a l'hora de buscar informació i interioritzar-la.

QUÈ SABEM DE...

Enquesta

- Digues les tres llengües més importants a Europa. Justifica la resposta.
Llengües _____ - Per quin motiu? _____
- Enumera totes les religions que coneguis. D'aquestes quines són les tres més importants a Europa.
Religions: _____ Importància: 1, 2, 3.
- Sabries dir què és la dieta mediterrània.

Les característiques de la dieta mediterrània són	
es cuina amb	la beguda típica és

Digues plats típics, menges, etc., d'altres països d'Europa.

Plats típics de _____ Cuinen amb _____ La beguda típica és _____

- Digues tres festes, commemoracions, festivals... que recordis de qualsevol país d'Europa.

.....

- Indica tres fets històrics d'àmbit europeu que recordis.

A _____ B _____ C _____

EL TREBALL COOPERATIU

Guió treball cooperatiu «Experts»

A tall d'exemple, teniu al vostre davant un dels guions de treball que es va donar a cada grup per poder dur a terme la recerca.

Llengües		Treballem
Som	Grup	<p>Sabem quantes llengües hi ha a Europa? Quines són les més parlades? Quina o quines creus que són les més importants? <i>Per què, per quin motiu i per a qui?</i> Dibuixa un mapa on quedin reflectits tots els territoris on es parla català. Afegeix-hi allò que creguis que falta en aquest guió. Síntesi: Resumeix aquest apartat per escrit i fes-ne una representació gràfica i numèrica.</p>

En aquest aspecte, ens ha estat de gran utilitat tenir el full d'observació sistemàtica, perquè ens anava ordenant —orientant— els aspectes a tenir presents en l'aula i ajudant i guiant l'alumnat en les tasques encomanades. També ens feia més conscients de quines eren les dificultats, els problemes que els anaven sorgint i així ens permetia poder ajudar l'alumnat

En analitzar les dades estadístiques veiem clarament que, des del punt de vista dels coneixements, hi ha hagut una millora. Els nostres alumnes saben més d'Europa i més objectivament ara que a l'inici de l'experiència.

Si fem una anàlisi més detallada d'aquesta experiència, veurem com a la pregunta de les llengües europees hi ha un desconeixement de les més llunyanes —el rus i l'alemany no eren anomenades per cap alumne en l'enquesta inicial i sí en la final en un percentatge 60,8% i 41,3% respectivament— i els costava justificar les seves respostes, encara que en la final apareixen conceptes com importància demogràfica i fins i tot pes econòmic i tecnològic. També hem de comentar la confusió entre la importància de la llengua castellana a Europa i la relació que estableix amb Sud-amèrica. Aquesta visió va ser matisada com a resultat de la recerca i així, si en un començament el castellà era considerat per un 71,7% com la segona llengua més important d'Europa, a la prova final aquest percentatge se situava en un 45,6%.

Ens ha sorprès el profund desconeixement que tenien dels temes religiosos i no pas per convicció ideològica, sinó simplement desconeixement. Molts alumnes tenien dificultats a l'hora de relacionar els casaments,

les primeres comunions..., als quals han participat i participen, en relació amb la pràctica —eucaristia, matrimoni, sacraments...— propis de l'Església catòlica.

Així, en l'enquesta inicial un grup no gens menyspreable (26% d'alumnes) era incapaç de citar cap religió —ni la catòlica— a pesar d'haver fet molts d'ells la comunió... i no apareixien ni la religió protestant ni l'orto-doxa —curiosament sí, la budista—. En finalitzar el treball, totes les religions tenien mencions i per a molts alumnes el tema religió va ser una vertadera descoberta.

També s'ha de dir que en els temes d'alimentació ha estat difícil trobar informació aclaridora sobre l'anomenada dieta mediterrània i sobre els costums culinaris d'altres latituds —països nòrdics—. De totes maneres, l'alumnat no és conscient de quin tipus d'alimentació —hàbit alimentari— té, ni la importància de tenir una alimentació equilibrada. Com a mostra de la dificultat a l'hora d'identificar les característiques de la nostra dieta, en acabar l'experiència un 19,5% encara en mostrava un desconeixement.

Respecte a les festes, n'han après moltes de les tradicionals de Catalunya o d'altres zones de l'Estat espanyol. El que més valorem és la descoberta per part dels nostres alumnes que les festes tenen un motiu de ser, una història, signifiquen coses i moltes en representen.

Quant als fets històrics, han quedat clarament marcats els aprenentatges escolars fets especialment en el curs anterior. Així, en l'enquesta inicial, un 41% dels fets històrics que apareixien havien estat estudiats

en profunditat a 7è. Al final, fets com la desaparició del Mur de Berlín i l'arribada de l'home a la Lluna feren acte de presència.

Sens dubte, els aspectes més interessants i valuosos d'aquesta experiència educativa no queden reflectits en les dades estadístiques. Ens referim a la metodologia emprada. Educar en la creença de l'autonomia de l'alumnat, ensenyar a aprendre, és una tasca llarga i feixuga, però sens dubte passa per multitud de situacions educatives que, com la que hem explicat en aquest treball, cerca donar eines metodològiques i intel·lectuals als alumnes perquè siguin ells, com no podia ser d'una altra manera, els constructors del seu coneixement.

Bibliografia.

- BUSQUETS, J.; CUACALA, A.; RUBIÉS, A. *La construcció d'Europa. Estats, països, nacions i regions*. Barcelona: Graó, 1995 (Col·lecció Biblioteca de Classe, núm. 77).
- CAPEL, Horacio. *Filosofia y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova, 1981.
- CUBERO, Rosario. *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Ed. Diada Editora, 1993 (2ª edición, abril).
- ONRUBIA, Xavier; FILLAT, Maite; MARTÍNEZ, Dolors; UDINA, Manel. *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Direcció General d'Ordenació Educativa, gener de 1995.

En el present article s'exposa com la celebració del 25è aniversari de la fundació d'una escola pot ser el fil conductor de l'activitat festiva d'un centre al llarg de tot un curs i pot enfortir les relacions entre claustre de professors i AMPA.

Col·legi públic Emili Vallès, 25 anys d'escola

*Equip de mestres del Col·legi Públic
Emili Vallès*

El Col·legi Públic Emili Vallès (actualment CEIP) és una de les quatre escoles públiques d'Igualada, a la comarca de l'Anoia.

Va ser inaugurat l'octubre de 1972, per tant aquest darrer octubre de 1997 ha complert 25 anys. L'escola és gran, però va passar de dues línies a una. El curs passat hi havia encara dos vuitens. Actualment té un grup per nivell, amb nens de tres fins a dotze anys.

Durant el curs 1995-96 es va anar parlant al claustre que seria bo de fer una celebració commemorativa del 25 aniversari. Es van considerar diferents idees per fer-ho extensible a tota la ciutat i que hi intervingués el màxim possible de persones relacionades amb l'escola durant aquests 25 anys.

Organització general

Un cop que es decidí fer aquesta commemoració, es va elaborar una llista d'ac-

tivitats i vam començar a distribuir les diferents tasques.

Es va contactar amb l'AMPA, amb mestres que havien passat pel centre, amb antics alumnes, etc.

Les tasques que ens vam proposar de dur a terme van ser les següents:

1. Elaboració d'un anagrama, el qual durant un any ha acompanyat tota la informació que sortia del centre.
2. Dissenyar i col·locar una banderola a l'entrada.
3. Avisar per carta tots els antics alumnes del centre i antics mestres, convocant-los a la trobada del dia 25 de maig, juntament amb els pares, mestres i alumnes actuals.
4. Exposició fotogràfica al Centre Cívic de Fàtima i, més endavant, a la sala d'exposicions municipal.
5. Elaboració d'un llibre commemoratiu.
6. Elaboració d'un vídeo.
7. Relacionar les festes tradicionals que se celebren a l'escola amb els 25 anys.
8. Tots els dies 25 de cada mes es faria un acte en relació amb el 25 aniversari.

Actes dels dies 25

Per allargar aquest esdeveniment durant tot un any, caldrà espaiar les activitats i fer-les viure a petits i grans. L'oferta i la diversitat d'activitats en seran la clau. Aquesta sistematització va venir donada per la programació d'una activitat mensual coincidint amb el dia 25 de cada mes:

- 25 de novembre. *Dia de la Poma*.
- 25 de desembre (*vacances*).
- 25 de gener. *Excursió familiar a Sant Genís*.

- 25 de febrer. *Mirem enlaire*.
- 25 de març. *La mona*.
- 25 d'abril. *La fontada*.
- 25 de maig. *La trobada*.
- 25 de juny (*vacances*).
- 25 de setembre. *Una dolçaina*.
- 25 d'octubre. *Festa de cloenda*.

Dilluns 25 de novembre

A les 9 del matí arribada del senyor *Superpoma*, tot seguit *Conferència i repartiment de pomes per a tothom*.

Dissabte 25 de gener

L'AMPA organitzà una sortida familiar a Sant Genís. S'hi podia anar a peu o amb cotxe. A l'arribada, esmorzar per a tothom i visita d'un molí d'oli.

Encara que l'assistència no era gaire nombrosa, es va establir una relació cordial i tots vam aprendre una mica sobre l'elaboració de l'oli.

Dia 25 de febrer

Mirem enlaire. Es va fer coincidir la data amb la jornada de portes obertes.

Els alumnes varen decorar el sostre de l'escola. Amb anterioritat a la data, s'havia d'organitzar l'activitat per cicles i tallers de plàstica.

Com a sorpresa, el dia 25 presidí l'entrada de l'escola una llarga banderola penjada d'un pal de més de 6 metres que encara avui voleia i ens fa memòria.

Però també arribà el globus d'Igualada, era grandíols, desplegat ocupà tot el pati. L'aire començà a omplir la lona i el globus s'enlairà en mig de tots nosaltres. Durant tot el matí, en vol captiu, tots vam tenir

54 Activitats escolars

l'oportunitat de pujar-hi i de veure una perspectiva diferent de l'escola i dels seus entorns. Per a la majoria va ser el seu bateig de l'aire. Ens n'ha quedat un bon record.

Dia 25 de març

Es va fer coincidir la diada amb el dia de la mona. A l'hora d'esmorzar ens vam trobar tots al pati i ens vam menjar la mona al so d'una sardana.

Dia 25 d'abril

Vam fer una fontada. Tots els nens i nenes i tots els mestres i les mestres de l'escola vam fer una excursió a peu a una font situada a uns 6 km de l'escola on vam passar tot el dia. Va ser un dia de jocs, on els més petits van estar acompanyats pels més grans. Va resultar una bona jornada de convivència.

L'AMPA va organitzar, al vespre, una conferència per a tots els pares i mares, a càrrec del Dr. Mombiola, el qual tractà del desenvolupament dels infants.

Diumenge dia 25 de maig

Va ser l'acte festiu per excel·lència, el dia cabdal de la celebració del 25 aniversari, una *gran festa de trobada*, organitzada pels mestres i l'associació de mares i pares.

Es va aconseguir reunir en tot el dia prop de 800 persones.

Els actes van ser els següents:

- representació teatral *El flautista d'Hamelin* a càrrec dels alumnes de 2n. de cicle inicial;
- presentació del llibre *25 anys d'escola*;
- dinar (arrossada) al pati de l'escola;
- ball.

A l'hora de dinar, la primera directora

amb el mestre i la mestra més «veterans» al centre van tallar el pastís commemoratiu. També hi havia una parada on es venien records de la diada: gorres, xapes, punts de llibre, *buffs* i postals amb l'anagrama de l'escola i el llibre que havia estat presentat aquell mateix dia.

Com a valoració positiva, el treball conjunt d'organització AMPA-mestres va contribuir a enfortir la bona relació.

Tothom mostrava una gran satisfacció, tant els organitzadors com els assistents, causada pel fet de retrobar-se amb mestres i companys i amb la seva antiga escola.

Dia 25 de setembre

Començava un curs nou i vam reprendre el calendari del 25è aniversari assaborint una dolçaina i fent memòria dels esdeveniments.

Dissabte dia 25 d'octubre

Festa de cloenda. Inauguració d'una estructura lúdica al pati d'educació infantil. Esmorzar de germanor i música de fi de festa.

Festes d'escola

Durant tot el curs vam relacionar amb els actes del 25 aniversari les festes tradicionals que se celebren a l'escola.

Santa Cecília: La setmana de la festa dels músics, tota l'escola vam treballar un compositor i durant les entrades i sortides dels alumnes i les alumnes vam escoltar fragments d'aquest músic, que se sentien pels passadissos de tota l'escola. El dia 22 es va fer una audició relacionada amb algun aspecte que s'havia treballat.



El curs passat es va centrar tot en les cançons de festa i d'aniversari, i a les entrades i sortides les escoltàvem. El dia 22 ens vam aplegar tots al menjador de l'escola i cada curs va cantar la cançó d'aniversari que s'havia preparat: n'hi va haver en castellà, en català i en anglès. Al final de tot va aparèixer darrera d'una porta un pastís gegant fet de cartró amb 25 espelmes, les quals vam apagar bufant tots junts. Aquest pastís s'havia fet en un taller de plàstica. A dins vam trobar una magdalena per a cadascú; les havien elaborat alguns alumnes de cycle mitjà en el taller de cuina que fan habitualment. El pastís tenia un cop d'efecte molt maco i la trobada al menjador fou molt càlida.

Nadal: Per Nadal les úniques coses que tenien relació amb la festa eren el pessebre i un arbre fet de paper, que estaven al vestíbul

de l'escola. Cada any, d'aquesta ambientació nadalenca, se n'encarrega un cycle. Els de cycle mitjà ens van sorprendre amb un arbre que formava part del pessebre i del qual penjaven 25 boles de colors. Cada bola tenia imprès un any, que simbolitzava els anys que fa que funciona l'escola. Al costat s'havia reproduït, en fusta, l'anagrama de l'escola, que és una caseta, que feia de portal. Al davant, també de fusta, hi havia les figures del naixement. Com a fons, un cel blau ple d'estrelles, cadascuna amb el nom i cognoms de tots els nens i nenes de l'escola fet amb lletres boniques i ben decorades.

Carnestoltes: A sobre les disfresses, tothom portava una medalla amb el número 25. Per donar-hi un caire més festiu, la rua es va fer arribar fins a un barri proper a l'escola. Aquesta experiència ens va semblar

tan positiva que no serà pas l'última vegada que obrim la festa al barri.

Pasqua: Normalment, la major part dels cursos elaboren la mona a la classe. La novetat d'aquest any fou que a les classes de parvulari van fer mones per convidar els nois i les noies més grans de l'escola, ja que els ajuden en algunes sortides conjuntes. Els més grans no hi comptaven i els petits van estar satisfets de poder-los donar una sorpresa. La mona, ens la vam menjar tots al bosquet del pati de l'escola, com si fos un aplec.

Sant Jordi: Cada any, per aquesta diada es prepara un joc-concurs amb un tema concret. És un treball individual que fa el nen a casa resolent qüestions, sopes de lletres, mots encreuats... Aquest any feien referència als 25 anys d'escola i al Sr. Emili Vallès.

Els treballs es recullen abans del dia 23, i a tots els participants se'ls dona un punt de llibre que es fa especialment per a aquest dia. Tots els que han resolt bé el qüestionari en retallen la part inferior i aquestes butlletes es posen en caixetes diferents per a cada classe. Aleshores, el dia 23 se n'extreu una per classe, i el que ha estat de sort rep un llibre com a premi; pel sol fet de participar, qual-sevol alumne pot tenir premi.

Durant aquesta setmana, algunes classes van convidar pares o mares que havien estat alumnes de la nostra escola perquè expliquessin les seves experiències, records i algunes anècdotes. També els nois i les noies de 8è. van rebre un senyor que havia conegut personalment el filòleg igualadí Emili Vallès.

Exposició fotogràfica

Per poder portar a terme una exposició fotogràfica sobre els 25 anys del centre, dins el claustre es va crear una comissió de tres mestres responsables de cercar el material entre les fotografies existents al mateix centre o demanar-les a persones i institucions que en poguessin tenir.

A l'hora del muntatge, hi van col·laborar més mestres del claustre. Els apartats que comprenia l'exposició eren:

- fotografia i objectes personals d'Emili Vallès (1878-1950), filòleg igualadí del qual l'escola porta el nom;
- canvis soferts en l'edifici i els patis;
- promocions actuals;
- promocions d'exalumnes;
- excursions i colònies;
- festes i celebracions;
- temes que han marcat la dinàmica del centre:
 - teatre escolar,
 - estudi anual d'un músic, artista i escriptor,
 - agermanament amb Nueva Esperanza,
- activitats de l'Associació de Mares i Pares;
- la mateixa celebració del 25 aniversari;
- vídeo-resum d'activitats i esdeveniments diversos.

També s'exposaven els xandalls de l'escola, objectes record d'activitats i esdeveniments, les revistes de centre, trofeus esportius i «L'Estirolet», la mascota de la biblioteca.

Aquesta exposició es va inaugurar per primera vegada el mes de novembre, al Centre Cívic de Fàtima (barri molt proper a l'escola i d'on sempre han vingut la majoria

dels alumnes). És una barri allunyat del centre de la ciutat format als anys 50 per immigrants del sud d'Espanya. La sala no era gaire gran i no es va poder exposar tot el material.

Al mes d'abril es va exposar a la Sala Municipal, al centre d'Igualada. Les exposicions van ser inaugurades amb la presència de la regidora d'Ensenyament de la ciutat i presentades per la directora del centre. La mestra més antiga de l'escola va explicar les seves vivències en el transcurs dels 24 anys que ha estat al centre.

Tant una exposició com l'altra van ser molt ben acollides. En el barri de Fàtima va ser molt visitada per pares, mares, joves i alumnes amb la il·lusió de recordar el seu pas per l'escola. Valorem molt positivament aquest fet perquè ja era la nostra intenció de donar un primer protagonisme de les festes d'aniversari a aquest barri.

La de la Sala Municipal va servir com a projecció i per donar a conèixer a la ciutat la vida de l'escola.

Al final de l'exposició hi havia un llibre on el públic podia escriure les seves impressions. En transcrivim alguna:

«Sóc una exalumna de l'escola i em dic Elisabet. M'ha agradat molt l'exposició perquè recorda els vells temps de quan era petita, com eren els alumnes de fa molts anys i com eren els mestres de joves! He pogut recordar tot el que vaig fer els darrers anys i pensar en l'escola. M'alegro molt que pugueu celebrar aquests 25 anys d'escola!»

Elisabet



«L'exposició m'ha agradat molt, molts records de la meva infantesa m'han passat pel cap, l'escola ha estat la meva segona casa.»

Manuel

«L'Emili Vallès, l'escola que omple la nostra il·lusió.»

Rosa Maria

Vídeo

Com que es disposava de molt de material filmat des de feia anys i cada any s'anaven filmant els actes més importants de l'escola, es va decidir de fer una recopilació dels moments més interessants de tot el que s'havia gravat.

Dos mestres es van encarregar de fer la tria, posar títols i música. Aquesta tasca es va fer al CRP (Centre de Recursos Pedagògics de l'Anoia). Aquesta feina ens va ocupar força dies, ja que hi havia molt material per veure i en diferents formats. A més, s'havia de seleccionar. S'ha aconseguit un vídeo de quatre hores de durada, del qual es va fer còpia per al centre. El vídeo s'ha cedit a l'AMPA per fer còpies per a les persones que hi estiguin interessades.

Llibre: «25 anys d'escola»

La idea de fer una publicació va sorgir en el claustre. Es veia la necessitat de deixar constància dels vint-i-cinc anys viscuts en un document que quedés per sempre i que poguéssim fer arribar a tothom que hagués estat vinculat al centre.

Una comissió es va encarregar de l'elaboració del projecte i del guió, el qual amb el temps es convertí en l'índex del llibre.

Furgar en els vint-i-cinc anys volia dir consultar diverses fonts: arxiu municipal, biblioteques, revistes d'escola i persones que en un moment o d'altre haguessin estat vinculades a l'escola. Tots eren convidats a posar-hi el seu gra de sorra, volíem que fos quelcom participatiu, i en vint-i-cinc anys són moltes les promocions sortides de l'escola i les persones implicades en el seu projecte. Els diaris locals servien per fer una crida a la participació. Hem de dir que, per aquesta via, la col·laboració va ser molt minsa. Un grup de gent es va encarregar d'engrescar i demanar la col·laboració. Estàvem preparant un llibre i l'ocasió valia la pena; així van anar arribant textos d'escriptors que ens havien visitat, de pares, de

mares, d'exalumnes, de mestres..., persones de tota condició que per un motiu o altre coneixien l'escola.

De mica en mica el llibre va anar prenent forma, tant en el text com en les il·lustracions, fetes per a l'ocasió per alumnes de l'escola o reproduïdes de revistes del centre. També les fotografies d'aquests vint-i-cinc anys van ser un material valuós per seleccionar de l'arxiu tot el que es va creure més escaient.

Estalviem passos entremig per no fer tan llarga l'exposició. Tots sabem que fer un llibre requereix moltes hores d'esforç, de coordinació i de cooperació, però pensem que ha valgut la pena i que ha donat fruits gratificants.

Pel que fa al grup de mestres, ens va obligar a fer memòria, a cercar informació, a treballar junts de manera organitzada, a tirar endavant un projecte del qual tots érem coautors, a contactar amb persones de diferents àmbits, a superar els entrebancs que anaven sorgint, a no caure en el desànim quan les coses no funcionaven com havíem previst.

Els alumnes n'eren els principals protagonistes; a les cobertes podien llegir els seus noms i cognoms; tots i totes sortien a les fotografies de l'interior.

Des dels «petits cargols» als nois i noies de 8è., tots van participar a acolorir motius, fer plegats de paper i d'altres manualitats que anaven inserides en el llibre.

A totes les famílies va arribar el llibre de manera gratuïta, cosa que va permetre llegir-lo junts o comentar-lo amb germans grans

*Els diferents actes han refermat o han creat nous vincles de convivència,
l'escola i la seva imatge n'han sortit enfortides
i la comunitat educativa també.*

59

ESCOLA

que ja havien deixat l'escola. Creiem que ha esperonat la comunicació i que ha estat una eina motivadora per als que s'inicien en el món de la lectura; tenien a les mans un llibre que parlava d'ells, del seus companys, de persones que coneixien i de coses que havien fet.

Cal dir que un grup de mares varen ajudar en l'acabament de les pàgines que requerien un muntatge manual.

Pel que fa a la comunitat, pensem que també ha tingut bona acollida i ha donat a conèixer una part del treball de l'escola a persones de la nostra ciutat i de fora.

Valoració

Si bé estem més o menys avesats a celebrar aniversaris de persones o d'esdeveniments, hem de dir que no teníem gens de pràctica en l'organització d'aniversaris d'escola; ens produïa un cert neguit, el treball afegit era important i l'activitat pedagògica no podia ressentir-se'n.

Ara que ja ha acabat tot, caminant ja cap als vint-i-sis anys, podem dir que les expectatives s'han complert, hem pogut compaginar la vessant lúdica i la pedagògica. Els diferents actes han refermat o han creat nous vincles de convivència, l'escola i la seva imatge n'han sortit enfortides i la comunitat educativa també.

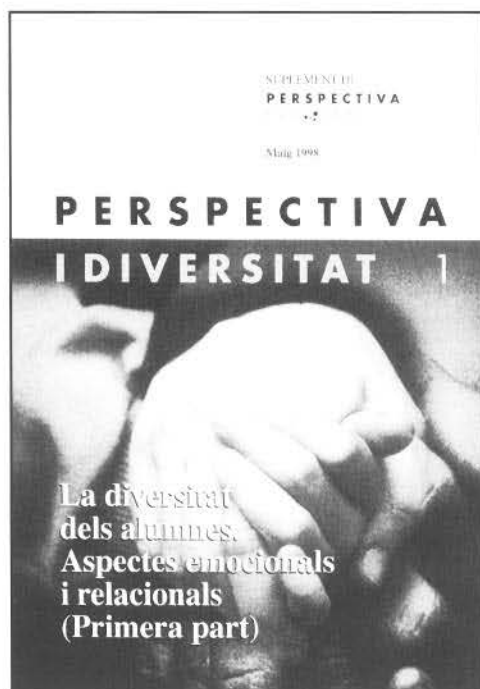
Encara que el disseny general l'havia fet el claustre de professors, molts dels actes s'han organitzat conjuntament amb l'AMPA. Mestres i pares han treballat de valent perquè tot es pogués portar a terme. N'estem contents.

El curs 1996-97 ja és història, resta en el pensament l'agradable record dels actes celebrats: l'escola ha complert ni més ni menys que un quart de segle.

El nostre agraïment a tots els que l'han fet possible.

PERSPECTIVA I DIVERSITAT

A partir de mes de maig **Perspectiva Escolar** oferirà el suplement **PERSPECTIVA I DIVERSITAT**, que apareixerà de manera alternada amb el suplement **Perspectiva ambiental**



Els temes programats fins a finals d'any són els següents:

1. La diversitat dels alumnes. Aspectes emocionals i relacionals (Primera part)
2. La diversitat dels alumnes. Aspectes emocionals i relacionals (Segona part)
3. Agressivitat i violència als centres educatius
4. La comunicació intercultural

En col·laboració amb:

Institut de Ciències de l'Educació de la UAB. Fundació CIDOB i Fundació Propedagògic.

L'article exposa les diferents maneres de violència i fa una anàlisi de les causes del comportament violent a partir dels problemes de conducta dels alumnes dintre de l'institució escolar. Per tal d'intentar reduir els problemes dels nens i les nenes difícils a unes dimensions controlables exposa les condicions per a una intervenció encaminada a la prevenció.

La violència a l'escola

Rosa Sellarès i Viola

Violència o violències?

En els darrers temps es parla molt de la violència a l'escola, dels factors que poden facilitar el sorgiment de la violència i de com es podria prevenir la conducta violenta a l'escola.

Abans de parlar de si hi ha violència o no a l'escola, de si n'hi ha més o menys que en altres èpoques i de si són molts o pocs els alumnes que presenten comportaments violents, caldria posar-nos d'acord en allò que entenem per violència.

Si relacionem la violència amb els comportaments que empren la força física per reduir la voluntat de l'altre, haurem d'admetre probablement que a l'escola n'hi ha més de la que voldríem, però potser menys de la que ens volen fer creure alguns mitjans de comunicació. Quan, amb la seva avidesa pels fets morboses i amb les seves notícies alarmistes ens presenten fets molt

lamentables però aïllats com si fossin habituals, aquests mitjans no fan més que expressar les contradiccions i la hipocresia d'una societat violenta. D'aquesta societat nostra, que alhora que defensa les llibertats individuals i situa el respecte a la diversitat entre els valors més preuats, manté desigualtats socials salvatges, premia els violents i es mostra tan incapaç de defensar-se de la violència de guant blanc com de la concebuda com a espectacle.

Un cert exercici de la violència és inevitable per sobreviure i forma part de qualsevol activitat humana. Així, tant per ensenyar com per aprendre cal un cert exercici de violència.

Si els alumnes no disposessin d'una certa dosi d'agressivitat per interactuar socialment i sentir-se capaços d'incorporar els coneixements impartits per l'escola, i l'escola no comptés amb la legitimitat d'exercir la violentació que li permet imposar normes i formes de conducta, demanar comptes del que els nois han après o han fet i sancionar-los, els processos d'ensenyament-aprenentatge no serien possibles.

Hi ha, però, diferents menes de violència. No es el mateix l'atac físic que les fantasies agressives que mai no es concretaran o que la competitivitat que apareix a l'esport o a l'aula.

Bergeret (1994) proposa diferenciar entre la *violència primitiva d'autodefensa i la violència associada a l'agressivitat i al sadisme*. La primera —de la qual tindríem un exemple en les rebequeries dels nadons que, amb els plors, reclamen amb força el que necessiten— està al servei de l'esforç per la supervivència.

La segona seria una violència perversa. Comportaria el plaer de fer mal i de gaudir en l'exercici o en el resultat de l'exercici de la violència. No es distingiria de la primera per les característiques dels actes, sinó per l'erotització del sentit que es dóna a aquests actes violents.

Certament, la frontera entre les dues menes de violència no és fàcil d'establir i la violència d'autodefensa pot acabar pervertint-se i resultar tan sàdica com la que ha donat lloc a la d'autodefensa. Malauradament, podem observar sovint —per exemple en les actuacions del terrorisme o de la guerra— com causes justes acaben desembocant en una escalada d'horrors en la qual es fa difícil seguir pensant que la raó està de la banda d'aquell que inicialment ha hagut de recórrer a la violència per defensar-se.

A l'escola també pot acabar resultant difícil distingir davant de quina mena de violència ens trobem i diferenciar, per exemple, on comencen i on acaben la violència institucional i la violència individual.

L'anàlisi del comportament violent

Els actes que poden ser qualificats de violents i sancionats com a tals a l'escola *poden ser molt diferents*. S'estenen en un continu i poden consistir en insults, mofes, maltractaments, baralles, reptes i desafiaments, vandalisme, abusos verbals o físics o en l'impediment del transcurs normal de la classe. Poden tenir diferents *graus de gravetat* i ésser *protagonitzats* per persones amb característiques molt diferents. Per això caldria analitzar acuradament i en cada cas les característiques de l'acte violent i el context en el qual ha aparegut (vegeu taula 1).

L'anàlisi de la «conducta violenta»

- El tipus de violència i coacció (verbal, física o moral).
- Si es tracta d'una actitud habitual o d'una conducta puntual.
- La gravetat de la conducta en relació amb allò que és considerat normal (violació de les normes socials, delinqüència, conducta desafiant, etc.) i el context en el qual apareix la conducta i els esdeveniments que l'han precedida.
- El caràcter reactiu o premeditat de la conducta.
- L'edat, història personal i les característiques de les persones involucrades.
- Si es tracta d'una conducta individual o grupal.
- La finalitat dels actes violents.

Taula 1

El desenvolupament de la capacitat de control de l'agressivitat

La possibilitat de controlar l'agressivitat i de posar-la al servei d'empreses que no facin mal als altres ni a un mateix es construeix alhora que s'adquireixen les normes, els valors, a partir de les interaccions amb les figures privilegiades que són els pares. Es desenvolupa tot al llarg de la vida. Hi ha, però, *períodes crítics* que hom pot situar a les primeres edats i a l'adolescència (Sellarés, 1997).

Al principi de la vida veiem la violència d'autodefensa a la qual fa referència Berge-ret en estat pur. Els nadons funcionen en una modalitat de «tot o res», envaïts alternativament per sensacions de malestar o de plaer. El seu organisme, encara immadur, no els permet diferenciar entre el que és extern i intern, entre el Jo i el No-jo.

Perquè el nadó pugui integrar la violència primitiva en el dret i el plaer de viure, experimentar diferents emocions, distingir entre

els sentiments d'amor i d'odi, desenvolupar sentiments de tendresa i posar en relació els seus estats mentals amb els de les persones que l'envolten, és imprescindible *la relació positiva amb l'adult*. També ho serà a l'adolescència, quan l'adult sigui el destinatari dels sentiments d'ambivalència sorgits de les ganes i alhora de la por de fer-se grans dels joves.

El paper de l'adult variarà segons l'edat del nen o de la nena. Tindrà fonamentalment dues funcions: *la de contenir i la d'oferir models per a la identificació*. L'adult haurà de contenir els sentiments dolorosos del nadó, de l'infant o de l'adolescent, tot *fent-se càrrec dels seus sentiments violents i destructius* i ajudant a la seva transformació. Haurà de posar el seu pensament i les seves paraules —en principi, més evolucionats— al servei de la modulació dels sentiments del nen o dels joves de manera que es puguin mantenir dins d'uns límits tolerables tant per als que els experimenten com per al medi que els envolta.

Aquesta funció de contenció de l'adult

serà la que ja des de les primeres edats permetrà que el nen pugui desenvolupar un sentiment de confiança bàsica (Bowlby, 1989) que li permeti tolerar la frustració, controlar les emocions, interioritzar unes normes i incorporar com a límits propis les prohibicions i les restriccions que —necessàriament— li hauran d'imposar els adults.

En segon lloc, l'adult haurà d'oferir *models d'identificació* sòlids que puguin orientar la conducta del nen i li permetin identificar-se amb uns valors. En molts casos, el pas a les actuacions violentes o la conducta autodestructiva són el resultat inevitable d'una exposició massa llarga i desprotegida del nen a la violència primitiva d'autoconservació i a l'absència de models. La causa d'aquesta manca de protecció cal cercar-la en dèficits en la qualitat de les relacions familiars: superficials, violentes, inexistents, o basades en la mentida. Els efectes d'aquestes mancances bàsiques es faran sentir amb virulència a l'escola.

L'exercici d'una certa violència per part dels adolescents és necessari per tal de guanyar-se un lloc en el món adult i esdevenir una persona autònoma des del punt de vista econòmic i sexual. No sempre es fàcil entomar la violència dels adolescents i s'ha d'estar en forma per tractar-los.

Quan se superen certs límits, però, la *resposta de l'adult* davant de les conductes desafiantes o violentes dels joves no és gens fàcil. Alguns nois estan enquistats en un funcionament endurit que no deixa lloc a la possibilitat d'ocupar el lloc de l'altre, de connectar amb les emocions pròpies o alienes, o de reparar les possibles malifetes a partir del sentiment de culpa.

Quan això passa, l'adult corre el risc de respondre amb violència excessiva, de confondre els papers, d'inhibir-se o de delegar la funció de control de casa a l'escola o de l'escola cap a casa.

L'escola davant de la violència

Els problemes de conducta dels alumnes són, juntament amb la seva manca de motivació, la causa principal d'estrès dels professors. Quan no aconsegueixen controlar la conducta d'algun alumne o la del grup ho passen malament i sovint se senten maldestres, sols i amb poc suport de les institucions. Es veuen desbordats i tenen la impressió que no hi ha res a fer per modificar les coses.

Certament, els factors que poden incidir en el sorgiment de la violència a l'escola són molts i no sempre són fàcilment controlables per l'escola. Tenen a veure amb: els condicionaments de caire geogràfic i administratiu de l'escola; amb la imatge professional i social dels professors; amb la capacitat d'assolir els objectius pedagògics de cada escola i amb l'organització i el clima institucional (vegeu taula 2 a la pàgina següent).

L'escola i les seves relacions amb l'exterior

Si bé sempre hi ha un marge per a l'actuació de l'escola i en una mateixa zona desfavorida és possible trobar-hi escoles que controlen la conducta dels alumnes i tracten d'ajudar-los i d'altres que acaben de malmetre'ls, no hi ha dubte que les característiques socioeconòmiques de la po-

Els factors implicats en l'aparició de la conducta violenta

A. *L'escola i les seves relacions externes*

- La localització de l'escola.
- La dificultat en l'aplicació del model comprensiu.
- L'aïllament relatiu de l'escola.

B. *El professorat*

- Crisi d'identitat professional en els professors.
- Què s'entén per disciplina.

C. *L'escola com a proveïdora de coneixements*

- Fracàs escolar.
- Desfasament cultural.
- Èmfasi exagerat en qüestions curriculars.
- Dificultats en l'organització dels grups i l'atenció a les diferències.

D. *L'escola com a organització*

- Rigidesa versus desorganització.
- Anomia, absència d'estàndards morals (una cosa és el que es diu que es fa i l'altre és el que es fa en realitat).
- Manca d'espais per a la discussió i per a la recerca de solucions per resoldre problemes de disciplina.

Taula 2

blació tenen un paper fonamental en el sorgiment de la violència. El fet que en una escola s'hi acumulin molts alumnes que no saben què hi fan ni que poden esperar-ne afavoreix els problemes de disciplina i les actuacions violentes.

Molts nois i noies se senten obligats a romandre a l'escola fins als setze anys sense poder veure els beneficis d'aquesta permanència.

L'aplicació del model comprensiu, és a dir la pretensió d'atendre el conjunt de la població escolar fins a una edat determinada tot responent a la diversitat d'interessos i

capacitats i garantint l'assoliment d'uns nivells de coneixement, no és fàcil i implica una ruptura en la tradició de l'escola, que durant segles ha contribuït a la segregació social. Davant d'aquest repte, les institucions i els mestres senten que han d'entomar tots els encàrrecs que els fa la societat a través de l'Administració, els pares i la pressió mediàtica sense que se'ls proveeixi amb prou recursos per organitzar-se.

El professorat

Els professors es queixen que com més va més difícil els resulta mantenir un mínim

ordre a les classes. Les explicacions d'aquesta dificultat solen fer referència a les característiques personals i socioeconòmiques dels alumnes, a la manca de col·laboració de les famílies o als canvis introduïts per la Reforma i a la manca de recursos per tirar-la endavant.

La implantació de la Reforma i el fet que hagin d'atendre una població molt diferent de la que estaven acostumats fins ara ha provocat una certa crisi d'identitat professional en els ensenyants de secundària. Tant davant dels canvis com davant de les qüestions que tenen a veure amb aspectes curriculars, amb l'avaluació dels alumnes o amb normes de disciplina, les escoles i els professors tendeixen a situar les seves opinions i les seves actuacions en posicions diferenciades. Els dos extrems d'aquestes posicions estarien representats, d'una banda, pels que defensen que són els alumnes els que s'han d'adaptar a l'escola i que aquesta ha de mantenir-se relativament aïllada de l'exterior i garantir per sobre de tot un determinat nivell, i de l'altra, pels que donen prioritat a la funció socialitzadora de l'escola i la conceben com una institució acollidora de les peculiaritats individuals i oberta als conflictes que li vénen de fora.

La primera opció comporta allò que s'ha anomenat «santuarització» de l'escola i l'establiment de vies alternatives de formació per a aquells alumnes que no s'adeqüin a les normes de l'escola. La segona, que requereix l'adaptació de l'escola a la diversitat, requereix un alt grau de maduresa institucional, recursos i un treball de suport que faciliti que els professors més insegurs o que hagin de fer front a problemàtiques especialment difícils puguin compartir amb els seus col·legues les preocupacions i la

recerca de solucions que difícilment vindran de fora de l'escola.

Quan tot això és deficitari, pot passar que la institució expressi fora de l'escola el seu malestar llençant demandes d'ajuda carregades d'angoixa, que s'adoptin mesures de caràcter repressiu, que rarament milloren la situació, o que el professorat es faci càrrec d'aquest malestar de manera individual, tot convertint-se en un conjunt de professionals cremats, descontents i desencisats.

L'escola com a proveïdora de coneixements

Una altra font de malestar entre els mestres i una font de violència són els elevats índexs de fracàs escolar. Si bé se'n parla poc i sembla que l'alarma social que fa uns anys envoltava el fracàs escolar es concentra ara en la problemàtica de la violència, aquest fracàs segueix presentant uns nivells alarmants. Se sap, per exemple, que el 40% de la primera promoció d'ESO no han assolit els nivells mínims. Se sap també el paper que el sentiment de frustració té en l'aparició de la violència.

En l'intent de comprendre el fracàs i la violència a l'escola caldria parar esment a la distància existent a l'escola entre la consideració de l'individu com a alumne i com a persona. Així, el desfasament cultural entre els interessos i valors dels professors i els dels alumnes fa que l'escola no pugui adonar-se que la manca de motivació dels nois a l'escola no es correspon amb l'activitat i la curiositat que mostren fora en relació amb la música, als esports..., ni qüestionar-se davant d'aquest fet.

L'èmfasi exagerat posat en qüestions

curriculars i l'atenció insuficient als aspectes personals i de relació fan que no es concedeixi prou atenció a les expressions del malestar individual o grupal i que aquest pugui esclatar en forma d'actuacions violentes. No hi ha dubte que un primer requisit perquè els nois se sentin integrats a l'escola és que les tasques s'adeqüin a les seves capacitats i interessos i que la diversificació curricular i l'optativitat siguin fórmules útils per donar resposta a la diversitat a l'escola. Aquestes mesures, que són difícils d'establir perquè requereixen recursos i organització, no garanteixen, però, per si soles l'atenció a la persona de l'alumne ni que aquest pugui gaudir dels sentiments de pertinença a la institució i d'acceptació per part del grup.

L'escola com a organització

Les característiques de les escoles com a organitzacions influiran també en l'aparició de la conducta violenta. En la mesura que actuïn amb rigidesa o, al contrari, de manera desorganitzada, que el seu funcionament sigui anòmic o hipòcrita i permeti que una cosa sigui el que es diu que es fa i una altra sigui el que es faci en realitat, no poden exercir una funció de contenció ni transmetre valors.

La manca d'espais per a la discussió i per a la recerca de solucions per resoldre problemes de disciplina afavoreix també la desorientació dels alumnes i la incoherència de la institució en el moment d'imposar límits i normes de disciplina.

Aquests dèficits fan que les anàlisis dels comportaments difícils no sempre se situïn en la dimensió adequada. Pot ser que se'ls ignori, se'ls reprimeixi violentament, que se'n faci un tractament excessivament judicialit-

zat o que —de manera més o menys subtil— es promogui la marginalització o l'expulsió de determinats alumnes.

La intervenció encaminada a la prevenció

Certament, és més fàcil identificar les causes de la violència que no pas aconseguir el canvi, especialment quan la conducta difícil ja està establerta.

Hom no pot ser tan ingenu de pensar que hi ha receptes senzilles per resoldre les situacions conflictives, ni que l'escola es podrà aïllar de la violència que li ve de fora. És segur que no es poden evitar els conflictes. Es tracta, però, d'intentar entendre'ls per tal de reduir els problemes de molts nens difícils a unes dimensions més controlables (Caspari, 1978).

La intervenció preventiva (vegeu taula 3) no hauria d'anar adreçada tan sols a evitar els comportaments conflictius, sinó que hauria de formar part d'un abordatge general que tingués com a objectius l'atenció global a l'alumne com a persona i la institució. Caldria:

- Preocupar-se del funcionament individual, tot garantint la identificació precoç i l'atenció pedagògica i, si calia, psicològica d'aquells nens que presentin dificultats de comportament, tant si ho fan per la via de la inhibició i la incapacitat de defensar-se, com per la de l'actuació violenta contra els adults, els companys o les instal·lacions.
- Incloure el tractament del conflicte en la dinàmica pedagògica, treballar el sistema de sancions i càstigs en el terreny insti-

La intervenció encaminada a la prevenció

- Preocupar-se del funcionament individual.
- Incloure el tractament del conflicte en la dinàmica pedagògica.
- Destinar espais institucionals a la discussió de les qüestions de disciplina i a la cura del clima i de la cultura institucional.
- Suport als mestres a través de grups de reflexió en els quals sigui possible discutir i posar en comú problemes, vivències i estratègies.
- Treball amb pares per tal de compartir criteris i acordar fites comunes.

Taula 3

tucional, implicar els nois en la seva elaboració i aplicació i tenir-lo en compte en els diferents continguts curriculars.

- Destinar temps a l'aula per parlar de les dinàmiques relacionals entre alumnes i alumnes i professors.
- Destinar espais institucionals per a la discussió de les qüestions de disciplina i a la cura del clima i de la cultura institucional.
- Donar suport als mestres a través de grups de reflexió en els quals sigui possible discutir i posar en comú problemes, vivències i estratègies.
- Treballar amb els pares per tal de compartir criteris i d'acordar fites comunes. Si bé sovint no és fàcil la col·laboració de la família, és imprescindible quan es tracta de promoure el canvi quan la conducta violenta està ja instal·lada.

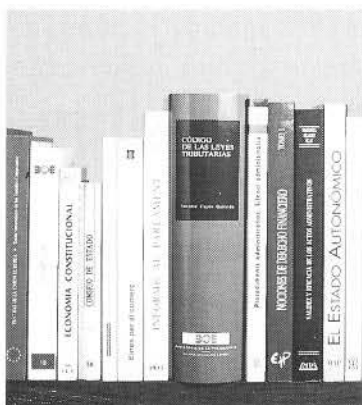
Una citació d'Isaac Asimov diu: «La violència és el darrer refugi de l'incompetent.» És una afirmació dura i desesperançada que remet novament al paper de la frustració en l'origen de la violència. Fa pensar, també, en si l'actuació violenta a l'escola ha de ser sempre atribuïda tan sols a la incompetència de l'alumne. Així mateix, por-

ta a considerar l'important paper que pot tenir l'escola en afavorir que el noi o la noia pugui construir la seva identitat en un ambient contenidor i pugui arribar a sentir-se *competent* no sols en allò que fa referència als aprenentatges, sinó sobretot per moure's a la societat i a la vida.

Bibliografia

- BERGERET, J. *La violence et la vie*. Paris: Payot, 1994.
- BOWLBY, J. *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- CASPARI, I. *El maestro ante alumnos perturbados*. B. Aires: Kapelusz, 1978.
- SELLARÉS, R. «El fenómeno de la violencia juvenil. Dimensiones para su análisis». *Prevenció*, 13, març, 1997.

Totes les PUBLICACIONS



de Totes les INSTITUCIONS

Ministeris
Comunitats autònomes
Diputacions
Ajuntaments
Altres administracions

Subscripcions i venda
de butlletins i diaris oficials (BOE, DOGC i BOP)
el mateix dia que es publiquen.

DEL LLIBRE DE PRESTIGI
AL TEXT MÉS ESPECIALITZAT

*TOTES les publicacions
editades per aquestes institucions
les podeu trobar aquí.*

llibre
ria
DE LA
DIPUTACIÓ

Londres, 57
08036 Barcelona
telèfon: 402 25 00
fax 402 25 15

idE



Institut d'Edicions
Diputació de Barcelona

L'article és una reflexió de l'autora sobre les estratègies més adequades per relacionar-se amb nois i noies de 12-14 anys que sorgeix de la seva experiència en un IES i de l'anàlisi de les característiques psicològiques de l'alumnat d'aquestes edats.

L'adolescent del cicle 12-14

M. Teresa Farreny Terrado

És el segon any que estic treballant com a professora de Pedagogia Terapèutica a l'Institut Serra de Marina de Premià de Mar, i m'ha sorprès agradablement descobrir com són els nois i les noies de primer cicle d'ESO.

El meu punt de mira és des de l'espai dels alumnes amb dificultats.

Dificultats que normalment són:

- Acadèmiques: endarreriment escolar.
- Afectives o emocionals.
- Actitudinals: desmotivació, passotisme, etcètera.
- Derivades d'una determinada problemàtica social, etc.

Diríem que aquestes dificultats, sumades a les que comporta el seu moment evolutiu o maduratiu, formen un bon còctel, que fan necessàries totes les ajudes possibles.

En tots els casos tractats hi hem trobat un denominador comú a l'hora de fer-hi front:

No hi ha dubte que un primer requisit perquè els nois se sentin integrats a l'escola és que les tasques s'adeqüin a les seves capacitats i interessos.

71

- Primer ens els hem escoltat molt.
- Els hem tractat amb molt de respecte i afecte.
- Hem unificat criteris d'actuació amb els tutors i amb tot l'equip docent.
- Hem confiat en les seves pròpies capacitats de recuperació, tot despertant en ells el desig de millorar.
- Hem respectat els seus propis ritmes i hem procurat no angoixar-nos quan els resultats eren més lents del que esperàvem, tot valorant els petits progressos fets durant el procés.

El treball que hem intentat fer amb ells ha estat en el terreny individual (secundant tutories o dins les mateixes tutories) o bé en petit grup.

Les característiques generals dels casos tractats serien:

Els nois i noies de dotze, tretze o catorze anys manifesten un gran necessitat de ser escoltats i compresos per l'adult. Agraeixen un bon contacte amb l'adult i hi corresponen amb molta sinceritat i afecte. S'obren amb facilitat i et confessen les seves experiències, el que els ha passat, o allò que els preocupa o no els va bé. En aquest sentit, agraeixen molt aquesta atenció que algú del centre els pugui donar (tutor, psicopedagog, professor de pedagogia terapèutica, etc).

Els agrada sortir del seu grup classe i formar part d'un grup més petit, on no se sentin tan pressionats pel propi grup o pel professor. La majoria dels alumnes em demana quedar-se més hores rebent aquesta atenció més personalitzada i més a la seva mida.

Aquest fet m'ha fet adonar de les dificultats que els nois i les noies de dotze a catorze anys tenen per establir bones relacions amb els seus companys. Els costa saber-se escoltar o respectar entre ells; és com si els costés molt de trobar el seu rol dins el grup, i actuen com si tots els altres els fessin nosa; tenen poc en compte els seus companys; es mostren molt egocèntrics i presenten dificultats a l'hora de treballar en equip.

Es troben en ple canvi maduratiu i, com a persones que creixen, senten una gran necessitat d'autoafirmar-se, per tant encara estan molt ocupats en ells mateixos i estan poc atents a la resta.

Tots hem pogut constatar com resulta més còmode i gratificant entrar en una classe de 3r. que en una de 1r., perquè aquests estan molt més inquiets, costa molt més de centrar la seva atenció, tots voldrien una resposta individual i una atenció específica. En canvi, a segon ja es van tranquil·litant i el seu comportament es va centrant de mica en mica.

Serà important utilitzar una metodologia de treball que afavoreixi el seu desenvolupament. En aquest sentit, nosaltres vam comprovar com la metodologia emprada en el crèdit de síntesi que els obligava a treballar en grup i repartir-se bé les tasques els agradava molt. En general, direm que el treball de grup afavoreix:

- Que es posin d'acord.
- Que es discuteixin, que es defensin i que trobin el seu lloc.
- Que es puguin autoafirmar; poden ser més creatius i més autònoms entre ells.
- Que es desfacin rivalitats personals i que

es treballi en benefici del grup i no solament per a ells mateixos.

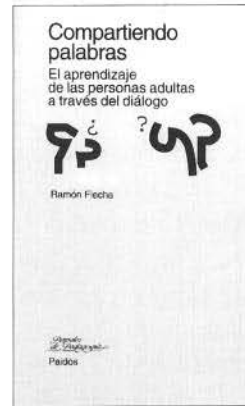
Un altre aspecte que vull comentar són les conseqüències que es produeixen quan infringeixen una norma, ja sigui per una conducta incontrolada o per una acció impulsiva i no meditada. Jo penso que les sancions disciplinàries només són vàlides quan van acompanyades de pactes i de diàleg. A mi, em fan una mica de por aquelles sancions que són molt definitives, ja que no donen l'opció de corregir aquella falta, perquè senzillament s'eradica la possibilitat que es torni a produir.

M'he trobat amb alumnes que es queden molt espantats i afectats davant d'una amonestació i són incapaços de reaccionar. A vegades ni s'atreveixen a ensenyar-la a casa i es retarda tant el temps per signar-la, que sense adonar-se'n ja han comès una altra falta. Com una anècdota vull explicar el cas que em va explicar una professora de pedagogia terapèutica d'un altre institut: a un dels seus alumnes que havia agafat la grip li havien posat una falta per no assistir al centre, i com que la família no la va justificar, aquella falta va acabar convertida en greu i la sanció que se li havia aplicat era romandre al centre tres dies fora dels seu horari habitual, amb la qual cosa perdia l'autobús; ell demanà a la meua companya que si el podia portar a casa seva. Llavors ella va aclarir la situació, perquè, si no, el noi s'hauria quedat amb la idea que se li havia posat una falta perquè havia tingut la grip.

Finalment, vull comentar la gran diferència que hi ha entre gaudir de la companyia de l'adolescent quan es treballa en petit grup o en l'esfera individual (ja que es mostren amb molta sinceritat i agraeixen el tracte afectiu,

com dèiem al principi), i com poden arribar a ser de pesats quan actuen dins d'un grup i reclamen una porció d'atenció tan desmesurada que acaben fent-se insuportables per als professors, ja que el professor se sent impotent i pateix per no poder donar-los l'atenció que reclamen.

El problema s'agreuja quan comparteixen el grup diferents nois i noies problemàtics i el grup és més reduït. Nosaltres hem comprovat com pot ser de perjudicial deixar junts en determinats crèdits variables segons quins nois i noies; en canvi ens ha resultat molt vàlida la idea de repartir d'una manera molt més equitativa els alumnes més problemàtics per tal d'evitar-ne l'acumulació en un mateix grup, cosa que hi provoca el caos en no haver-hi elements vàlids que neutralitzin l'acció negativa dels altres.



Compartiendo palabras*

Elisenda Giner

Compartiendo palabras narra les històries, vivències, anècdotes de les persones participants en una tertúlia literària en relació amb les seves lectures i sobre la base d'un aprenentatge dialògic. Aquest retrobament humà i cultural es desenvolupa entre persones adultes de diferents nivells d'escolarització no universitària i contextos culturals, que setmana rera setmana es reuneixen per a compartir la lectura d'un llibre: Joyce, Lorca, Safo, Cortázar, Kafka o Cervantes són autors que les persones participants de la tertúlia han llegit i compartit a través d'un diàleg igualitari basat en un profund respecte.

La distància fins ara viscuda entre els plantejaments teòrics i les pràctiques educatives es trenquen totalment en aquest llibre. L'autor es posiciona clarament a favor d'una teoria crítica i comunicativa que comporta una pràctica que afavoreix la

* FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós, 1998.

74 Novetats bibliogràfiques

transformació social. El llibre és una resposta a discursos que neguen que l'educació es doni a través d'un diàleg igualitari entre persones analfabetes i llicenciades, entre mestres i alumnes... *Compartiendo palabras* demostra a través de fets reals la possibilitat de l'educació contradient perspectives que neguen a l'ésser humà la seva capacitat més extraordinària: la d'actuar davant de les injustícies socials per transformar la realitat i construir entre tothom, a través del diàleg i el consens, un món millor.

Professorat, alumnat, teòrics, educadors, participants, voluntaris..., qui vulgui pot llegir aquest llibre, que segur que us farà plorar, pensar, recordar, viure, reflexionar, somniar...

Compartiendo palabras és una abraçada sincera a aquelles persones que algun cop s'hagin sentit soles o atacades per defensar i donar suport a principis d'igualtat.

■ museu etnològic del montseny ■
LA **G**ABELLA
■ arbúcies ■

el MUSEU del Montseny



i
museu etnològic del montseny
ARBÚCIES, C/Major, 6,
Tel. (972-860908) Fax. (972- 860983)

Activitats pedagògiques

ITINERARIS PEL MONTSENY

VISITES GUIADES

TALLERS

CASTANYADA
AVET DE NADAL
BOSC DE RIBERA
POMARI
OFICIS TRADICIONALS
JOCS TRADICIONALS

NATURA
MONUMENTS
MÓN RURAL
INDÚSTRIA
POESIA

multivisió les llegendes del Montseny



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Anuario estadístico = Annuaire statistique = Statistical yearbook. París: UNESCO, 1997

Extracte de l'índex:

Educación: cuadros recapitulativos sobre la enseñanza por grupos por países; Enseñanza por países; Sistemas de enseñanza y tasas de escolarización; Gastos públicos de educación; Ciencia y tecnología; Cultura y comunicación; Bibliotecas; Edición de libros; Periódicos y revistas; Comercio internacional de impresos; Películas y cines; Radiodifusión; Patrimonio cultural

Avaluació interna de centres. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1998

BALANDIER, Georges. *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento.* Barcelona: Gedisa, 1997 (Hombre y sociedad: serie Cladema)

Extracte de l'índex:

Orden y desorden: el mito proclama el orden primordial; El desorden en la tradición:

el desorden trabaja oculto; El desorden en la modernidad: la modernidad mezcla las cartas; El movimiento

BENÍTEZ AZUAGA, Manuel. *Educación ambiental en el medio urbano: guía metodológica y de recursos.* Málaga: Centro de Profesores de Málaga, 1996

Extracte de l'índex:

El medio urbano y sus problemas ambientales; Problemas derivados del consumo: El agotamiento de los recursos renovables: la pesca, el agua; El problema de las basuras. El reciclaje; ¿La ciudad está sucia? El problema de la limpieza en el medio urbano; La problemática del transporte en las ciudades; El problema de la energía y la contaminación atmosférica en las ciudades

CASANOVA, M^a Antonia. *Manual de evaluación educativa.* 2a ed. Madrid: la Muralla, 1997 (Aula abierta)

Extracte de l'índex:

La evaluación en el momento actual. Antecedentes; Evaluación de las administracio-

76 Novetats bibliogràfiques

nes educatives; Evaluación de los centros escolares; Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; Evaluación: concepto, tipología y objetivos; Reformar la evaluación para reformar la enseñanza; Un modelo evaluador y su metodología; Evaluación del procesos de enseñanza: evaluar la enseñanza a través de la evaluación de unidades didácticas

Compartir: un programa per a la creativitat i la generositat. Roser Batlle (coord.). Cornellà de Llobregat: Centre d'Estudis de l'Esplai, 1997

Extracte de l'índex:

L'educació dels valors humans en el marc del lleure; La creativitat i la generositat a través de l'art; Objectius i metodologia del programa; Espais d'experiència i sensibilitat; L'entitat de l'esplai i els educadors en el lleure; Amics petits (de 3 a 7 anys); Amics mitjans (de 8 a 12 anys); Amics joves (de 12 a 17 anys); Àmbits de treball amb les famílies

El coneixement del català: anàlisi de les dades del cens lingüístic de 1991 de Catalunya, les Illes Balears i el País Valencià. Modest Reixach (ed.). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Cultura, 1997 (Estudis; 6). 2 v.

EISNER, Elliot W. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós, 1998 (Paidós educador; 125)

Extracte de l'índex:

Pensamiento cualitativo y entendimiento humano; Objetividad y subjetividad en la investigación y la evaluación cualitativas; Conocimiento educativo; Crítica educativa; Validez de la crítica educativa; ¿Tienen los estudios de casos cualitativos algo que enseñar?; Tensiones éticas, controversias y dilemas en la investigación cualitativa

Evaluación de la educación primaria: infor-

me. Madrid: Centro de Public. del Ministerio de Educación y Cultura, 1997 (Estudios e informes INCE)

FERMOSO, Paciano. *Manual de economía de la educación.* Madrid: Narcea, 1997 (Educación hoy: estudios)

Extracte de l'índex:

Epistemología de la economía de la educación; Planificación, costos y financiación: historia, presente y futuro de la planificación de la educación, concepto y clases de costos de la educación, política económica de la financiación de la educación; Educación, empleo y crecimiento; La educación: factor de crecimiento económico, mercado de trabajo y educación, formación e inserción laboral

GONZÁLEZ, Luís Daniel. *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil.* Madrid: Palabra, 1997 (Tiempo libre)

Juegos de sentido: algunas palabras sobre la creatividad. Madrid: Popular, 1997 (Tiempo libre; 12)

Lecturas, libros y bibliotecas para niños. Claude-Anne Parmegiani (dir.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997 (El árbol de la memoria)

Extracte de l'índex:

Literatura juvenil: libros e impresos; Evolución de los géneros; El placer de leer: entre lo anticuado y lo novedoso; El cuento en la literatura infantil: un espacio simbólico y para lo simbólico; Actualidad de los libros: la edición juvenil: un arte-negocio; La novela para niños en la actualidad; La divulgación científica y técnica para la juventud; La explosión del libro de arte para niños; La historia en los libros de conocimiento para niños; Bibliotecas y lugares de lectura: las bibliotecas infantiles en la actualidad; Las bibliotecas y los más pequeños; Los programas informáticos en las secciones juveniles; Nuevos espacios para la lectura

MORENTE VALERO, Francisco. *La escuela y el estado nuevo: la depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito, 1997

Extracte de l'índex:

La escuela y el estado nuevo; La escuela republicana: el estado nuevo y la enseñanza; La depuración del magisterio: la represión como base del nuevo estado; La legislación depuradora, los protagonistas del drama, el trabajo de las comisiones depuradoras; La depuración en Cataluña ¿una depuración diferente?; Listados de maestros y maestras

Pla de formació permanent 1996-1997/2000-2001. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1997

PUIGDELLÍVOL, Ignasi. *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó, 1998 (Serie educación especial; 124)

Extracte de l'índex:

Diversidad e identidad en la escuela; De las actitudes a la provisión de un entorno flexible; La respuesta escolar a las necesidades de los alumnos; El proceso de aprendizaje en su globalidad: comprender para educar; El significado de las dificultades de aprendizaje: su enfoque en la escuela; El trabajo en equipo: la función del profesor de apoyo; Los retos de la integración: más allá del déficit; La familia como agente de integración; Diseño escolar del plan de integración; Innovación didáctica e integración

RUAIX I VINYET, Josep. *Català complet: curs superior de llengua: volum II: morfologia i sintaxi*. Moià: L'Autor, 1998

SALVADOR MARAÑÓN, Alicia. *Cine, literatura e historia: novela y cine: recursos para la aproximación a la historia contemporánea*. Madrid: de la Torre, 1997 (Proyecto didáctico Quirón; 52)

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

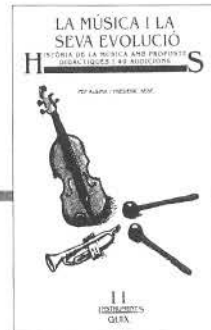
Èpoques i formes

Per al professorat...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. (93) 237 07 01
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____
Adreça _____ Tel. _____
CP _____ Població _____ Província _____
NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públic Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 1998 (10 números)

Preu soci/a: **6.100 PTA.** Preu no soci/a: **6.780 PTA**

Preu ex.: **750 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat

--	--	--	--

 Oficina

--	--	--	--

 DC

--	--

 Compte/llibreta

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

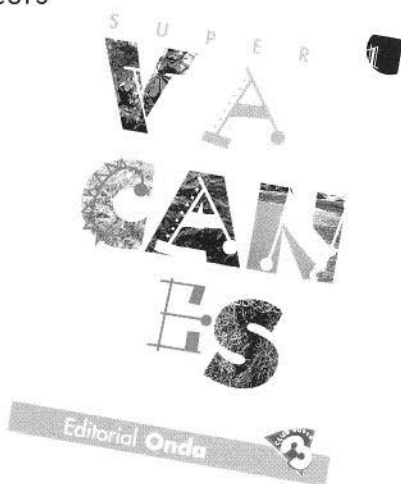
Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

Editorial Onda

*Passeig de Gràcia, 120. Tel. 93-415 02 12
(08008 Barcelona)*

S u p e r v a c a n c e s

Un material perquè l'infant, de forma
lúdica i estimulant, recordi els aspectes
més importants del curs



**1 Quadern
per a cada
curs de
Primària**



EScriu
a l'alcalde i
explica-li el teu
Somni Sobre
Barcelona.



Fes-nos arribar les teves idees a través d'internet (joanclos@bcn.es),
passant per les oficines d'Atenció als Ciutadans o escrivint a "La ciutat que volem",
Ajuntament de Barcelona. Plaça de Sant Jaume, 1, 08002 Barcelona.



Barcelona. La ciutat que volem.

