

Publicació
de Rosa Sensat

Desembre 2000

PERSPECTIVA

ESCOLAR 250

Història, sí.
Quina?

Projecte « Jo sóc de... »

Educació i estat del benestar

Desembre 2000

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 2 5 0

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@pangea.org

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarrriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

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: 6.660 ptes. Preu no soci: 7.400 ptes.
P.V.P. 825 ptes.

Editorial:

Conferència Nacional d'Educació.

Carta als reis

1

Monogràfic:

Història sí, quina?

Ensenyar i aprendre història a l'aula.

Joan Pagès

2

Quan Asterix i Obelix assisteixen a la classe
d'història. Ensenyar i aprendre història
al primer cicle de l'ESO.

Leonardo Alanís Falantes

i *Julián Ruiz Banderas*

11

Una manera de treballar la història.

Tema: L'ampliació del món conegut.

Montserrat Casas Vilalta

25

Una programació de ciències socials
del 1r cicle d'ESO.

Josep Padró i Margó

36

L'intercanvi escolar, una activitat prominent
en la didàctica de les ciències socials
a l'educació primària.

Pilar Mas, Gemma Flotats i Pep Vivó

44

Vestigis del passat.

J. Ignacio Juanbeltz Martínez

51

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat

63

Escola.

Multiculturalitat:

Projecte «Jo sóc de...».

Perico García Azorín

68

Escola i societat.

Política educativa:

Educació i estat del benestar.

Josep Maria Bas Adam

75

Novetats bibliogràfiques.

Un nou manual de didàctica de la geografia.

Montserrat Oller i Freixa

83

Avaluació de materials multimèdia.

87

Altres novetats.

90

Cartellera.

92

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



Conferència Nacional d'Educació.

Carta als reis

Durant el passat mes de novembre, s'ha presentat la Conferència Nacional d'Educació a totes les demarcacions catalanes amb la presència dels màxims responsables de l'Administració educativa catalana.

La conferència es presentà com un *procés obert de debat, reflexió, avaluació i propostes per consolidar un sistema català d'educació.*

Aquesta Conferència s'inicià fent una crida a la participació i s'organitzà en set seccions, en les quals es pretén aprofundir els temes rellevants de l'educació: *Descentralització i autonomia de centres, Importància i funció social del professorat, Atenció a la diversitat, La formació i inserció laboral, Avaluació d'aprenentatges i orientació, Ensenyaments artístics i Competències bàsiques.*

En els documents que exposen les finalitats, els objectius i els requisits de la Conferència es prioritza la implicació de tots els sectors de l'educació, s'obre als diferents punts de vista i, per tant, a la pluralitat. Al servei d'aquests objectius, facilitant la informació i la participació, s'ha posat en marxa una web (www.gencat.es/cne) en la qual es pot accedir als Fòrums d'opinió i en la qual s'aniran anunciant els actes públics que les diverses seccions vagin organitzant. (També es pot accedir a la bústia de la conferència: cne@correu.gencat.es)

Desitgem bona salut a la Conferència: obertura real al diàleg, creativitat per abordar els problemes que tenim, lucidesa per preveure les properes necessitats i prioritats educatives i, sobretot, solucions.

Volem:

La implicació i la corresponsabilitat educativa d'amplis sectors del nostre país.

Uns mestres i un professorat valorats i satisfets en la seva difícil i complexa responsabilitat professional.

Recursos materials i humans al servei de la formació de tothom, sense distincions.

Bons centres educatius i equipaments de qualitat.

Tot aixó ho demanem als reis d'enguany a través de la Conferència nacional. Però haurem d'escriure; no ens podem inhibir, participem i fem la carta, tenim moltes coses a demanar i molt a dir fins al juny de l'any 2002, que és quan s'acaba la Conferència.

De moment, bones festes a tothom.

L'autor respon al llarg de l'article a les següents preguntes: què succeeix a les aules quan s'ensenya i s'aprèn història? Què s'hauria d'ensenyar d'història i què s'hauria d'aprendre? Com s'hauria d'ensenyar i com s'hauria d'aprendre història?

Ensenyar i aprendre història a l'aula

Joan Pagès

Professor de Didàctica de les Ciències Socials de la Facultat de Ciències de l'Educació. UAB

«Apreniem la història dels Estats Units, naturalment, i la geografia dels Estats Units. Aquell curs i, pel que semblava, cada curs, començàvem per la Guerra de la Independència. Anàvem d'excursió amb autobús a visitar la Roca de Plymouth, a seguir el Camí de la Llibertat i a enfilarnos dalt del Bunker Hill Monument. Fèiem diorames amb cartolines de colors on es veia George Washington travessant les aigües agitades del riu Delaware i feiem titelles del rei George amb mitges blanques i un llaç negre al cap. En els exàmens ens donaven mapes en blanc de les tretze colònies i ens demanaven que els omplíssim amb noms, dates i capitals. Ho sabia fer a ulls clucs.»

Jhumpa LAHIRI. *Intèrpret d'emocions*.
Barcelona: Columna, 2000, p. 41

A la literatura trobem sovint descripcions d'experiències escolars com la narrada per Lahiri, que s'acosten més al que succeeix realment a l'aula quan s'ensenya i s'aprèn història que els informes elaborats des de fora per experts, les investigacions amb pretensions generalistes o els articles que apareixen en la premsa escrits per plomes que tant poden parlar de l'ensenyament de la història com del que succeirà quan el planeta Mart sigui habitat.

En el text que encapçala l'article apareixen algunes de les claus que permeten una primera aproximació a una determinada manera d'enten-

dre l'ensenyament de la història. En primer lloc, les que es refereixen a l'objecte d'estudi: fets de naturalesa política i determinats personatges rellevants en el passat i en la vida del país, de cada país. En segon lloc, un ensenyament que d'alguna manera pot considerar-se «actiu» o que, almenys, pretén de tant en tant apropar l'objecte d'estudi a l'aprenent a través de sortides, simulacions, etc. En tercer lloc, un aprenentatge que en el fons no passa de la memorització de sabers factuais sense cap necessitat de comprendre ni el que va succeir ni el comportament dels personatges protagonistes d'un determinat esdeveniment. En definitiva, un ensenyament al servei d'una «causa»: la pàtria, la nació, a la qual s'han de subordinar –socialitzar en l'argot més pedagògic– les noves generacions. Ha estat així i és possible que encara avui perduri aquesta manera de fer.

Què succeeix, però, a les aules de l'ensenyament obligatori –primària i secundària– quan s'enseny i s'aprèn història? Per contestar a aquesta pregunta podem recórrer a dues vies: la del sentit comú i la de la investigació. La primera ens porta a afirmacions de la naturalesa següent: probablement passa el mateix que el que passa en l'ensenyament d'altres assignatures. Hi ha nens i nenes, nois i noies als quals els agrada la història i n'aprenen, d'altres que no els agrada però l'aproven i d'altres que ni els agrada ni l'aproven. Hi ha mestres que els agrada ensenyar-la i l'ensenyen bé, d'altres que no els agrada ensenyar-la però procuren ensenyar-la bé i d'altres que ni els agrada ni l'ensenyen bé. Com en la resta d'assignatures, com en la vida mateixa!

Què ens diu la investigació sobre l'ensenyament/aprenentatge de la història als centres de primària i als de secundària? Poca cosa. Primer, perquè a Catalunya i a Espanya s'ha investigat poc sobre la realitat de les aules. La poca investigació que existeix se centra més en les aules de secundària que en les de primària. Segon, perquè té com a protagonistes grans mostres d'estudiants sobre els quals es pretén fer un diagnòstic a través de qüestionaris, enquestes, exàmens amb preguntes tancades, etc... que ens diuen què sap l'alumnat sobre les preguntes formulades, però no ens parlen de les raons o dels motius pels quals les saben o no les saben. O dit amb altres paraules, no expliquen per què els alumnes i les alumnes saben el que saben i no saben el que no saben d'història. I tercer, perquè bona part de la recerca didàctica s'ha centrat més en el professorat d'història de secundària i el seu pensament que en la seva pràctica. Tot i aquesta situació, sabem alguna cosa de la realitat.

Sabem que les pràctiques d'ensenyament no són homogènies, que existeix una gran diversitat de situacions. Sabem que hi ha mestres i

6 Història, sí. Quina?

una història forastera al món contemporani, estranya per als que l'han d'aprendre, és una història muda, sense veu, una història poc engrescadora per a uns nois i unes noies habituats a uns esquemes culturals força diferents dels que vam viure i aprendre els que avui els ensenyem.

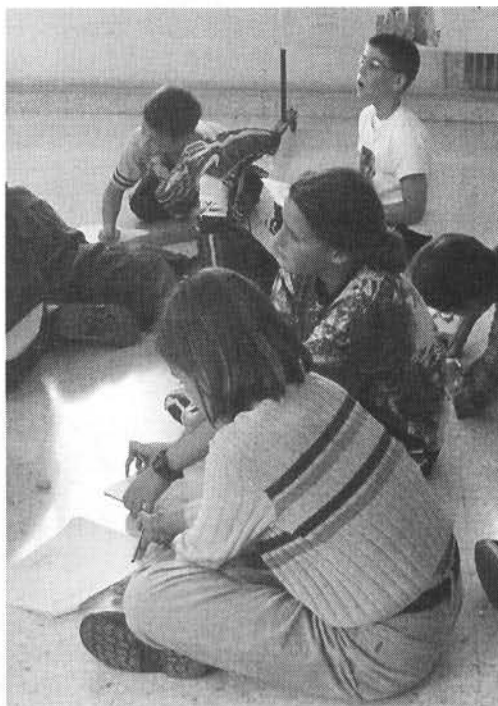
Si creiem que la finalitat fonamental de l'ensenyament de la història és ubicar la joventut en el seu món amb coneixement de causa –d'on venim?, per què el nostre món és com és?, podria haver estat d'una altra manera?, què hem de conservar, què hem de canviar i per què?, etc.– i prepararla per prendre part activa en la seva vida social, política i cultural, probablement el debat sobre què ensenyar el plantejarem buscant equilibris entre tot allò que pot abastar el coneixement històric. Disposem de deu anys d'escola obligatòria (dels sis als setze) durant els quals es pot ensenyar tota la història necessària perquè els nois i les noies continuïn aprenent història quan deixin l'escola, és a dir, siguin capaços d'utilitzar els sabers apresos per ubicar-se en el seu futur, i per poder intervenir críticament i creativa en la seva construcció.

Els equilibris han d'afectar bàsicament allò que més abunda en història: fets (de tota mena), protagonistes individuals i socials, comunitats o grans col·lectius humans, territoris i períodes. Així, és convenient que en la selecció de fets hi hagi un equilibri raonable, i raonat, entre fets de naturalesa política, social, cultural, econòmica, etc. Això vol dir, en bona part, trencar la rigidesa d'un model cronològic de tipus polític que imposa una concepció de la temporalitat lineal, per construir models de canvi i d'evolució que reflecteixin els diferents ritmes evolutius existents segons els àmbits de la realitat a què ens referim. Sens dubte, això no és incompatible amb la necessària estructuració d'un model de periodització més global (per exemple, les clàssiques etapes de la història) que permeti a l'alumnat anar ubicant els diferents canvis parcials (a l'estil, per exemple, del que tradicionalment ha fet la història de l'art o de la literatura, però fent-ho extensiu a altres àmbits com l'evolució de la població, de les ciutats, del treball, de l'energia, del poder polític, dels drets i deures de les persones, de determinades tradicions o costums, etc.).

D'altra banda, cal un equilibri entre personatges individuals i col·lectius. És obvi que els personatges més importants que ens arriben del passat són homes blancs i alguna dona –poques– que va haver d'assumir rols masculins o va tenir una determinada transcendència en els assumits pels homes de la seva època. Els reis, els militars, els polítics, els religiosos, etc. que han transcendit el seu present tenien al costat molts altres homes i dones, sense noms i cognoms, que van tenir un paper tan impor-

tant com ells en la construcció del seu món. Formaven part de sectors socials diversos o d'un gran sector poc reconegut històricament, les dones. També, però, hi havia nens i nenes en el passat, i avis i àvies. El protagonisme en la construcció del passat, com en la construcció del present i del futur, és del conjunt de persones que van integrar, i integren, les societats.

Alguns dels homes i de les dones que formaven, que formen, part d'un mateix territori, pertanyien a altres cultures. Tenien concepcions diferents de la vida, tradicions i costums pròpies, una altra llengua, etc. Formaven part d'una minoria que havia de sobreviure al costat d'una cultura majoritària dominant. És el cas dels jueus, dels musulmans i, més recentment, dels gitanos i de les gitanes, els grans absents en l'ensenyament de la nostra història. O formaven part de minories religioses com els protestants o, anteriorment, els càtars. Són, avui, aquelles persones que, procedents d'arreu del món, evidencien l'existència d'una gran diversitat de solucions als mateixos problemes humans.



Més enllà del territori ocupat per una col·lectivitat determinada, hi havia, hi ha, altres cultures, altres persones, amb d'altres visions del món, amb d'altres tradicions. És convenient comparar com uns i altres han solucionat en el passat i solucionen en el present problemes comuns. Analitzar les relacions que han existit i existeixen entre els uns i els altres. Identificar les raons de les diferències i valorar-les des de la seva lògica. No sembla de rigor estudiar les cultures ameríndies quan Colom arriba a Amèrica, ja que són anteriors al «descobriment» i es justifiquen sense necessitat d'haver estat «descobertes». Tampoc és de rigor que les cultures asiàtiques o africanes no apareguin fins al segle XIX amb el colonialisme, amb l'excepció dels musulmans. Què passava a Àsia o a Àfrica, per exemple, mentre a Europa es vivia sota el règim feudal? Les cultures d'aquests continents sempre han estat «inferiors» a les europees?

L'equilibri també ha de tenir en compte la relació entre els diferents períodes o etapes de la història. No sembla gaire assenyat mantenir el

model clàssic d'anar repetint cíclicament el mateix en les diferents etapes educatives, com tampoc no ho semblaria pretendre ensenyar la prehistòria en el primer curs de primària. Cal, però, jerarquitzar, seqüenciar, el saber històric tenint en compte que existeix una prehistòria, o un saber previ, al saber històric de naturalesa més factual o temàtica. Així, és convenient organitzar des de primer de primària l'ensenyament d'un saber històric més procedimental basat, per exemple, en aspectes com el canvi i la continuïtat en contextos temporals i espacials propers, comparant-los, en forma de cas, amb contextos més allunyats. Estudiar l'existència de les evidències, del seu ús i la seva descripció i interpretació també en contextos propers i allunyats espacialment i temporal. Conrear l'empatia històrica –tan habitual, per altra banda, en els nens i les nenes petits–, aprendre a argumentar, a analitzar, a valorar tota mena de situacions, a ubicar cronològicament i en l'espai els fets o els problemes objecte d'estudi, etc.

Òbviament, durant aquests deu anys d'ensenyament obligatori, s'han d'ensenyar, i aprendre, coses de la prehistòria, del món antic, de l'edat mitjana i de l'edat moderna i de la contemporaneïtat. Quan i què? No hi ha cap raó educativa, o almenys la desconec, que demostrï que l'aprenentatge de la història millori sensiblement quan es comença ensenyant la prehistòria, es continua pel món antic i així successivament. Cal també trobar un equilibri entre les diferents etapes, buscant en cada una el coneixement més rellevant per al present, a vegades començant pel passat, a vegades començant pel present. Possiblement, l'excepció és la contemporaneïtat. No sembla que es pugui discutir que el present és el resultat del passat més immediat. En aquest sentit segurament és més lògic, i necessari, dedicar un curs sencer al segle XX que no a l'edat mitjana com proposa la ministra Pilar del Castillo.

L'estudi de la història a les escoles i als instituts hauria de ser negociat pels col·lectius de mestres i professors que tindran sota la seva responsabilitat un mateix alumnat. S'haurien de poder establir itineraris d'ensenyament que conduïssin als millors aprenentatges possibles. S'haurien de crear bancs de recursos i materials didàctics al servei del professorat i de l'alumnat a cada barri, a cada zona, a cada comarca. Ja s'està avançant força en aquest darrer sentit. Però, en canvi, hi ha moltes més resistències al treball cooperatiu entre mestres de primària i professorat de secundària i, fins i tot, continua sent excepcional trobar, tant en centres de primària com de secundària, una programació d'història elaborada en comú i consensuada, la qual cosa no ha de voler dir ni homogeneïtzadora ni contrària a la llibertat individual de cada mestre o de cada professora.

Com s'hauria d'ensenyar i com s'hauria d'aprendre història?

No sembla que el més adequat per canviar l'ensenyament de la història sigui l'aplicació de receptes o formules màgiques. Avui ningú que conegui la realitat de l'ensenyament no defensa que el canvi de les pràctiques és una conseqüència del canvi del currículum, de les lleis o de les normes de les administracions, o de l'aparició i aplicació de nous llibres de text i de nous materials didàctics. Sens dubte, des de les administracions educatives es pot ajudar al canvi de la pràctica, els nous materials la poden facilitar, però la pràctica només canvia quan els pràctics la volen canviar. El canvi de les pràctiques de l'ensenyament de la història depèn fonamentalment dels mestres i de les mestres de primària i del professorat de secundària, individualment i col·lectivament.

És sabut que els pràctics només canvien les seves pràctiques quan són conscients que aquestes poden funcionar millor, poden generar millors ensenyaments i millors aprenentatges. Quan un professional, un pràctic, un grup de mestres i professors d'història arriba a prendre consciència que és possible ensenyar d'una altra manera, els recursos, els materials didàctics apareixen amb relativa facilitat. Existeixen. Com també existeixen propostes alternatives que, en cap cas, s'han d'utilitzar mecànicament. El canvi de les pràctiques educatives, per ser eficaç, s'ha de plantejar en termes realistes, intentant canviar petites coses del treball diari. Un canvi en termes maximalistes no sol ser un canvi productiu. És millor canviar una activitat d'un tema que no tot el tema de cop. És millor canviar l'enfocament d'un tema que no tota la programació d'un curs.

Avui es considera que el canvi en l'ensenyament de la història passa per canviar el protagonisme dels mestres i de les mestres, del professorat. El seu rol tradicional de transmissor de coneixements, amb el suport del llibre de text, ha de donar pas a un rol de dinamitzador de l'aprenentatge, que passa per preparar molt bé les seves classes, els materials i les activitats que proposa al seu alumnat, i per assumir que l'alumnat només aprèn història si construeix el seu coneixement personalment, amb la interacció i el suport del mestre i dels seus companys i companyes. Això no vol dir que no sigui convenient davant de determinats temes fer una classe expositiva. Vol dir que ha d'intentar crear les situacions més escaients per predisposar l'alumnat a participar en el seu aprenentatge.

El professorat ha de plantejar el coneixement històric de manera problemàtica, ha de donar oportunitats a l'alumnat de discutir el problema, d'analitzar les fonts i les evidències existents, de construir les seves

10 Història, sí. Quina?

pròpies explicacions i els seus propis arguments, de desenvolupar el seu llenguatge a través d'exposicions orals, de debats, de produccions escrites. Ha de confiar, en definitiva, en les pròpies capacitats de l'alumnat.

Els nens i les nenes, els nois i les noies, poden aprendre història, han d'aprendre la història per poder ser ciutadans i ciutadanes d'una societat que aposta per la democràcia com a forma de convivència. Per això cal que a l'escola, a l'institut, els ensenyem història i els ensenyem a aprendre història. Això vol dir que han de saber, i compartir, les raons per les quals han d'aprendre història, per les quals han d'aprendre determinats temes o determinats continguts –tothom pot aprendre qualsevol cosa, no sols història, quan sap per què l'ha d'aprendre– i per les quals els han d'aprendre d'una determinada manera.

Compartir significats vol dir saber les raons d'allò que fem tots junts, els que ensenyem i els que aprenem. I vol dir, també, buscar la coherència entre el que diem que farem i el que fem. Per a això, és convenient que els nostres nens i les nostres nenes, els nois i les noies, sàpiguen des del primer dia que comencen a estudiar història les raons per les quals és un saber valuós, útil per a les seves vides. I ho puguin anar comprovant en el treball diari, relacionant el coneixement del passat amb el present, construint coneixements per ells mateixos, amb cooperació amb els altres, i transferint aquests coneixements en l'anàlisi i en la pràctica social.

Les experiències que es presenten en aquest número monogràfic són exemples del fet que és possible ensenyar i aprendre història d'una altra manera. Són exemples que posen en relleu que el canvi de les pràctiques de l'ensenyament de la història no és el resultat del canvi en el currículum oficial, sinó de les decisions que prenen els mestres i les mestres, el professorat. Són exemples que posen en relleu que el més important no és només que els nens i les nenes, els nois i les noies sàpiguen molts fets o molts personatges del passat, sinó que aprenguin a pensar el present en termes històrics, que construeixin la seva pròpia consciència històrica.

El primer cicle de l'ESO és un dels grans oblidats de la reflexió pedagògica i de les prioritats educatives. En un context «permanent» de reforma, els mestres que ensenyen història a Gerena (Sevilla) han anat aplicant una metodologia de treball que, partint de l'alumnat, mira de penetrar en el camí de la innovació per fer de l'ensenyament de la història una recreació de la cultura i una eina que vagi més enllà dels continguts acadèmics propis de la disciplina.

Quan Asterix i Obelix assisteixen a la classe d'història

Ensenyar i aprendre història al primer cicle de l'ESO

Introducció

Al costat de figures històriques com Cristòfor Colom o Cervantes, molts alumnes del primer cicle de l'ESO esmenten Adam i Eva. Per a ells són «personatges famosos de la història». Al mateix temps, citen una enorme llista d'herois de ficció i, al seu costat, moltes d'aquestes persones irrellevants. Són aquests protagonistes efímers del que ha començat a conformar una veritable «cultura de la ignorància» i que constitueixen el nucli del missatge repetitiu i quotidià dels mitjans audiovisuals. En l'univers personal dels nostres alumnes, aquests personatges apareixen com els autèntics protagonistes del present històric. No saben que, en realitat, serveixen per alimentar aquesta cultura de la superficialitat i de l'aparença que segons alguns sociòlegs encoratja la «manufactura de l'analfabet secundari» i la «producció de l'idiota col·lectiu»¹ que conforma les societats de final del segle XX. Pot l'escola, realment, amb els seus recursos modestos, trastocar en els nois i noies d'onze i dotze anys aquesta interiorització del concepte de cultura com a simple fama, per la construcció intel·lectual del concepte d'història, com a experiència com-

Leonardo

Alanís

Falantes

Julián Ruiz

Banderas

IES Gerena

(Sevilla)

1. DÍAZ-SALAZAR, R. *La izquierda y el cristianismo*. Madrid: Taurus, 1998.

12 Història, sí. Quina?

partida entorn del que ha estat i és veritablement rellevant per als éssers humans en societat? Com pot formular el repte que aquesta realitat planteja? Sens dubte, durant les moltes hores diàries que davant del televisor «s'eduquen» els nostres alumnes, reben tanta història o més que durant els temps d'escola. Però aquella ve de la mà dels valors socials dominants, els quals la història amb prou feines pot combatre en l'àmbit escolar.

Sovint, el primer cicle de l'ESO apareix com un dels grans oblidats de la reflexió pedagògica en general i de les prioritats educatives. Si, per exemple, busquem materials curriculars exemplificadors dels nous mètodes d'ensenyament, durant molt de temps referent desitjat d'aquells docents que s'acostaven al món de «la Reforma», els dels primer cicle amb prou feines existeixen.² En el panorama de la producció curricular, tot sembla estar elaborat «per dur a terme en qualsevol dels nivells del segon cicle de l'ESO».

El context: un centre de reforma «de tota la vida»

Des dels inicis del procés d'experimentació de la reforma (1984-85), i posteriorment en l'anticipació i generalització del nou sistema educatiu, a Gerena ensenyem història. Com a mestres, formàvem part de l'equip responsable de dur a terme l'experimentació de la reforma del cicle superior de l'EGB. Quan, més tard, ens hem incorporat a l'IES de la localitat, ho fèiem en un centre que, sobre el paper, ha intervingut també en el procés de reforma i experimentació del cicle 12-16, tot i que, en realitat, hi han prevalgut els enfocaments clàssics presents en els ensenyaments mitjans, fins arribar al present actual d'una certa resignació i un sentiment anti-LOGSE dominant.

En tot aquest temps de canvis i nous plantejaments, hem anat madurant plantejaments d'ensenyament que donessin resposta a les grans finalitats que animen els nostres enfocaments educatius. En el moment actual, el caràcter comarcal del centre, amb alumnes que provenen de municipis d'un passat miner recent com el Castillo de las Guardias, de localitats amb mineria en fase terminal com Aznalcóllar, i també de la mateixa Gerena, localitat amb un futur immediat marcat per la imminent posada en marxa d'un projecte miner de grans dimensions, posa davant nostre una diversitat tal de processos de canvis socials i econòmics, que ensenyar història, la

2. En l'àmbit de les ciències socials, es poden esmentar els materials que per al primer cicle han estat elaborats dins del projecte GEA, coordinat per X. M. Souto.

petita i la gran història de les nostres comunitats, comporta un exercici permanent de recerca de la identitat i, per descomptat, d'obligada renovació didàctica.

Les classes d'història, al segon curs de primer cicle

Una primera determinació important per a l'ensenyament de la història ens és donada per la decisió del Departament de Geografia i Història, comuna a la major part dels IES que coneixem, d'impartir aquesta matèria no d'una manera «partida» en el primer i segon curs del primer cicle de l'ESO, sinó tota «sencera» en el segon curs, basant-se en l'argument recollit en el Projecte Curricular de Centre, «de la complexitat més gran dels conceptes històrics». Això, a l'empara de les primeres aportacions que, des dels contorns de la investigació didàctica, arribaven a molts professors en contacte amb els processos de reforma, va portar molts d'aquests professors a pensar que la història i el seu ensenyament comporta una dificultat més gran que el de la geografia. Considerem erroni pensar que aquesta és la relació de dificultat que s'ha d'establir entre la geografia i la història i, com ja hem demostrat suficientment,³ no pot resultar concloent a l'hora de decidir sobre la «seqüenciació» de continguts. D'altra banda, aquesta decisió, que trenca des dels seus inicis amb l'enfocament des de les ciències socials que el currículum estableix, fa encara més difícil aquesta possible futura reforma de les humanitats a l'ESO, en virtut de la qual es preveu una distribució més gran de la història, per períodes històrics, en tres dels quatre nivells dels cicles de l'ESO.⁴

Més enllà de la història, recreació de la cultura

Per a nosaltres, l'escola ha de ser un lloc en el qual es recrea la cultura en un clima de llibertat i comunicació. En aquest marc, l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, com de qualsevol disciplina, va més enllà de

3. ALANÍS, L.; RUIZ BANDERAS, J. «La geografía en la enseñanza secundaria. De la necesidad de planteamientos colaborativos entre disciplinas». Universidad Internacional de Andalucía.

4. Segons informacions periodístiques (*El País*, 2 de novembre de 2000), les modificacions que per a tot l'Estat preveu el Govern central consistiran, en el cas de les ciències socials, en una nova ordenació de continguts per cursos (a primer d'ESO, prehistòria i edat antiga; a segon, edat mitjana; a tercer, només geografia; a quart, edat moderna, contemporània i món actual).

la simple adquisició de continguts. Des de la talaia del saber acadèmic és fàcil atorgar independència a la república dels coneixements del saber històric, però es desconeix que aquests, sense la comprensió dels subjectes històrics, estan mancats de vida possible. Ensenyem història només des de la nostra condició de subjectes històrics. Aquest és un dels grans reptes didàctics. El sentit màxim del nostre quefer com a professors d'història és fer possible un diàleg, una trobada comunicativa entre els reptes i els problemes dels nostres avantpassats i la nostra cultura present. Tanmateix, considerar l'ensenyament de la història com alguna cosa més que una finalitat «culturalista» ens ha plantejat dificultats a la nostra pràctica.

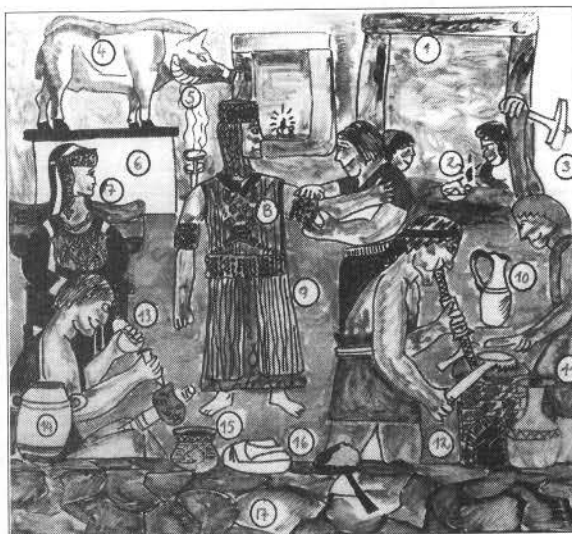
L'accés dels nostres alumnes al primer cicle de l'ESO

Els nostres alumnes accedeixen al primer cicle de l'ESO amb coneixements d'història molt variats i inconnexos, tant els que es refereixen a la cronologia com els que fan referència als mateixos fets històrics. Confonen, com ja hem dit, personatges reals amb personatges de ficció. No són capaços d'anomenar una sola dona que hagi estat important en el nostre passat històric. Per a ells, la història «és una assignatura que serveix per tenir cultura», «per conèixer el passat», només «els avantpassats semblen protagonitzar l'esdevenir històric». D'aquí sorgeix el primer repte: com, a partir d'aquests esquemes, es poden construir referents més o menys sòlids per al coneixement històric de la societat en què viuen? Com es poden canviar aquestes persistents concepcions tradicionals de la «història-batalla», de la història com a col·lecció de fets protagonitzats per personatges rellevants..., masculins per descomptat?

Comencem a treballar: partir dels coneixements previs continua tenint sentit..., si no ho convertim en rutina

La nostra programació recull com a preocupació prioritària comptar amb les idees prèvies dels nostres alumnes i considerem imprescindible treballar amb aquestes «teories personals» en endinsar-nos en el «temari». En aquesta fase ens preocupa que l'alumne tingui clar què pretenem en cada unitat didàctica. Els expliquem de manera senzilla els nostres objectius i mirem de conjugar les nostres finalitats amb els seus interessos i motivacions. És justament en aquest moment quan confeccionem «portades i índexs». La construcció del material propi com a suport i com a creació és el sentit que impregna aquesta fase. El resultat del procés

d'aprenentatge no ha de ser només «saber sabers sabuts», sinó també «saber fer coses». En aquesta intervenció de l'alumne es verifica que justament en la construcció (social) del coneixement aprenem a «saber ser» (actituds). Considerem que, en aquestes edats, el contingut forma part de l'apropiació del contingut. Aquí el *quadern de treball* es converteix en un instrument educatiu de primer ordre. Escriuen les seves impressions i els seus coneixements personals sobre el tema. De seguida sorgeix la riquesa i la diversitat de les respostes encara molt infantils en gran part. És el moment en què es desvelen els errors conceptuals i, sobretot, les dificultats inicials. Un altre cop, és l'hora d'anar als objectius i modificar-los.



En això és veritablement revelador el llibre de text. Molts textos escolars es mostren inadequats a aquestes concepcions i dificultats dels alumnes. No existeix l'alumne ideal que descriu la psicologia, ni l'alumne que nosaltres desitgem; la biodiversitat de l'aula ens revela la incertesa dels grups, l'aspecte inexplorat de cada camí didàctic. Per fugir de la rutina, els procediments d'indagació sobre les idees prèvies són en cada ocasió diferents: qüestionaris; debats i col·loquis; els «fulls rotatius» (qüestions individuals per folis o transparències que són contestades en un temps mínim i que passen per torn per tots els alumnes, per ser exposades, posteriorment, o projectades al grup).

Tan important és comptar amb les idees pròpies com amb la motivació i l'interès personal: les visites guiades

La falta d'atenció o d'interès de l'alumne és una de les causes més freqüents dels comportaments individuals i de grup que atreuen la major part de l'atenció i el temps dels professors⁵ i que són motiu permanent de la seva queixa. D'altra banda, és un fidel indicador d'un mal

5. Segons Amparo Tomé, professora de la Universitat de Barcelona, els professors dediquen el 80% del temps lectiu a posar ordre i fer callar els alumnes a les aules. *El Mundo*, 31 d'agost de 2000.

16 Història, sí. Quina?

aprenentatge a l'aula. D'aquí ve la importància que atorguem durant tot el procés al foment de l'atenció, la qual comporta que l'alumne s'ha d'enganxar en totes les fases del treball. Plantegem com a activitats motivadores diversos «modes» de fer història. En molts casos hem començat treballant algun aspecte de la *història local* que connecti amb tota la unitat. Ho fem visitant el nostre entorn i emprant una «metodologia antropològica», amb la qual recorrem al sondeig, a la entrevista, l'observació i la investigació de fonts monumentals o, si és possible, documentals de la nostra localitat. Altres vegades, ens desplaçem a altres ciutats properes.⁶ En aquesta fase ens són especialment útils els materials del gabinet pedagògic de Belles Arts, els quals són una guia d'inestimable valor per a les visites al patrimoni artístic de la nostra província.⁷ Sens dubte, la sortida d'estudis, guiada i planificada, és un bon entrant, tot i que hem de reconèixer que aquesta idea no sempre és ben acollida per alguns pares o professors. S'apunta que aquesta manera d'estudiar la història empetiteix i provincialitza l'alumne. Altres apunten a la necessitat d'una formació «sòlida» que aquestes activitats, segons ells, no atorguen. «Com els podem preparar d'aquesta manera per al món tremendament competitiu que els espera fora?»

La referència a la *història personal* de l'alumne és també un dels recursos que proporcionen un estímul més gran. Tot i això, aquestes referències han de ser presents durant tot el curs i no limitar-se a l'activitat ocasional. Els manuals i els llibres de text per a adolescents estan plagats d'activitats insulses que en gran part eludeixen el subjecte «pacient» que les ha de dur a terme. Què podem aprendre de la idea que sobre la mort tenia el poble egipci? S'ha preguntat l'autor del llibre de text si un adolescent s'interroga sobre aquests temes? Com veiem avui el fenomen de la mort? Quins costums locals coneixem sobre el ritual de l'enterrament? Aquestes preguntes no fan més que posar en evidència els que volen fer prevaldre la història general, oblidant les dades clarificadorres que aporta la història més pròxima. Defensem que l'una i l'altra es complementen mútuament i, sense anul·lar-se, es necessiten.

Des del nostre punt de vista, una educació personalitzada equival en gran mesura a *personalitzar la història* i això requereix conèixer el perfil del nostre alumnat, els seus valors, els seus gustos, els seus costums.

6. Seria imperdonable per a un docent no aprofitar recursos que es poden trobar tan a prop: a uns 25 km escassos, Sevilla; a 15, Itàlica; a 15, el Palacio Ducal del Conde Duque de Olivares i tants d'altres.

7. Un bon exemple d'aquests materials són els fets per visitar la Catedral de Sevilla, Itàlica, el Museo Arqueológico, l'Hospital de la Caridad i un llarg etcètera.

Quin xoc o contrast cognitiu més gran hi ha que el que es dona entre els modes de pensar dels nostres avantpassats i els dels nostres adolescents? No és potser «història» l'anomenat «xoc intergeneracional»? La història personal és insubstituïble per a una comprensió millor i més correcta de l'eix cronològic. Els conceptes de permanència, canvi, esdeveniment, etapa... adquireixen més significat amb ella.

Altres maneres de començar: la història com a narració; la història simulada; la història dramatitzada; la història-acció o la història retransmesa

De vegades un text narratiu és la cosa més atractiva. Seleccionem alguna llegenda o un mite per atreure l'atenció. Aprofitem l'impacte dels mitjans de comunicació. No fa gaire la gran multinacional de l'oci infantil (només infantil?) va posar de moda el mite d'Hèrcules. Amb aquest mite vam començar el curs passat la història de Grècia. La narració ens va ajudar a incidir en els aspectes més interessants i ens hi vam recolzar després amb uns minuts d'una sèrie televisiva sobre aquest mite. Éxit segur per començar.

També hem fet ús del cinema o de la televisió com a instrument motivador inicial. És el que anomenem *història retransmesa*. Però, caldrà una bona selecció prèvia per respondre a l'adequació que l'edat i la maduresa de l'alumne requereixen. És imprescindible planificar l'ús d'aquestes eines. El còmic o el cinema emprats com a portal motivador així ho demana. Tot això, ho traduïm en *fitxes d'observació* de l'alumne. Es tracta, en essència, de guiar la visualització, intentant que no dispersin l'atenció en els aspectes menys rellevants. Altres vegades recorrem a l'*estudi de casos* o a certs *jocs de simulació* que requereixin *solucions de problemes*. En algunes ocasions sorgeixen *accions concretes* dels alumnes, que adquireixen *compromisos* com, per exemple, la denúncia de l'estat d'abandonament d'alguns béns patrimonials de la localitat. Altres mètodes emprats han estat l'*elecció de temes*, la *dramatització de fets històrics*, la *invitació d'experts* o les *conferències*. Tanmateix, superada aquesta fase de la programació didàctica, ben aviat comencen a sorgir les dificultats.

Entendre la història: «el taller»

Tota la nostra tasca s'encaminarà ara a fer que l'alumne entengui els conceptes, els textos, les imatges, els procediments i les activitats

18 Història, sí. Quina?

proposades. La condició primordial per a tot això, especialment al primer cicle, és un bon «clima de grup», tenint en compte les realitats afectives, cognitives i maduratives de l'aula. Cal desenvolupar, ara, una metodologia aclaridora, participativa i que s'adapti al temps real, a les circumstàncies, als valors, els interessos i les necessitats de tots. És el temps de convertir-se en «taller». En el decurs d'aquests anys, complementant el llibre de text, hem fet servir una interessant «biblioteca d'aula» amb atles, monografies adaptades, llibres juvenils d'història i una bona dotació de materials audiovisuals. Un handicap encara no superat és l'espai reduït de la classe.⁸ Algú va pensar ja per nosaltres com cal ensenyar i no va preveure que en els centres, a cada aula, també s'ha de treballar en grup i s'hi pot treballar! Aquesta dificultat entorpeix la lògica comunicativa de la classe, que no sempre ha de ser unidireccional. Els alumnes aprenen més i millor quan es comuniquen entre ells.

En aquesta fase exposem un esquema estructurador del tema, generalment un mapa conceptual, allò que ens agrada anomenar un *mapa d'idees*.⁹ Plantegem *activitats d'indagació* que expliciten encara més les idees dels alumnes sobre els diversos apartats temàtics. Els proposem, per exemple, un «fabulós» i fantàstic jaciment arqueològic en el qual han d'investigar i on hi són presents totes les cultures prehistòriques conegudes. Els donem pistes, senyals, noms d'objectes, tipus d'ossos, etc., i ells han d'indagar l'antiguitat relativa dels estrats, les diferències culturals, els avenços tècnics, tipus d'home, etc.

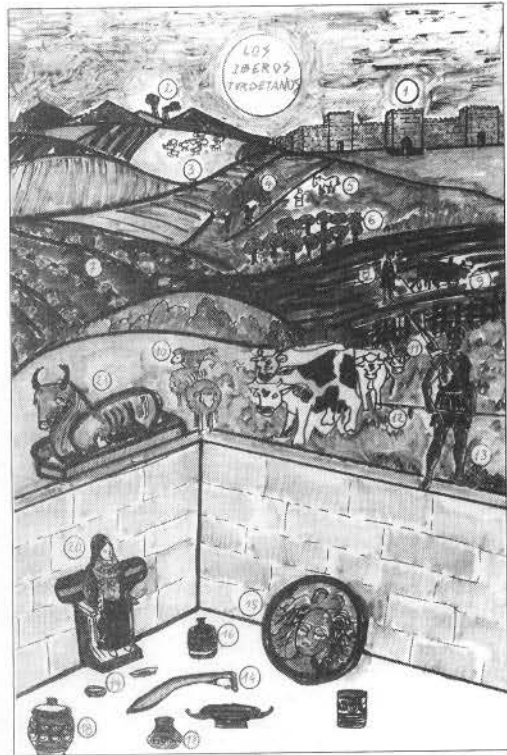
Les hipòtesis de treball són contrastades després per mitjà de breus explicacions del professor amb suport audiovisual, elaboració de gràfics, interpretació de mapes històrics, lectura individualitzada de fonts, fitxes d'observació d'obres artístiques, elaboració de vocabularis específics, consulta de llibres... Les conclusions definitives queden ara sintetitzades. Aquestes síntesis parcials s'elaboren per mitjà d'esquemes, organigrames, piràmides socials, etc. Ensenyem als nostres alumnes a

8. La nostra aula és una de les cedides pel Col·legi d'Educació Infantil i Primària a l'IES. En un edifici compartit amb alumnes del tercer cicle d'educació primària, tenen lloc les classes del primer cicle de l'ESO entre una gran quantitat d'inconvenients educatius tant per a nosaltres com per a ells. Sembla cosa acceptada per tothom, especialment pels planificadors de l'ensenyament, que hi ha d'haver laboratoris de ciències, d'idiomes, aules de música, de tecnologia..., però, i l'aula de ciències socials?

9. Per a un aprofundiment de l'ús que fem dels mapes conceptuals i les imatges, podeu consultar la nostra memòria del grup de treball sobre «La elaboración de recursos en ciencias sociales para trabajar con las ideas de los alumnos: de los mapas conceptuales a las imágenes», dut a terme durant el curs 1997-98.

elaborar-les. Altres vegades, els proposem esquemes que ells han d'interpretar. Considerem molt beneficiós que s'habituin a aquest doble procés.

En aquest moment l'alumne treballa sovint individualment. Hem constatat les dificultats que tenen en aquests nivells per fer una adequada lectura comprensiva de les fonts que proposen la major part dels llibres de text. L'argot dels textos escolars és difícil per a molts. D'aquí ve la importància que atorguem a la imatge com a recurs per a la comprensió. Són nombrosíssimes les transparències acolorides amb què de manera intuïtiva intentem d'apropar els coneixements històrics. Seleccionem i proposem imatges que siguin «molt didàctiques». Amb números, cridem l'atenció de l'alumne sobre cada detall d'interès. Els demanem que siguin ells qui opinin i expliquin cada un d'aquests elements numerats.



En tots aquests processos, sorgeix contínuament un obstacle: la manca del vocabulari adequat que verbalitzi i atorgui rang de realitat assumible a allò que se'ls presenta com a nou. Aquí creiem que és útil la confecció de glossaris específics, anotats en el quadern de treball. Prestem una dedicació particular a la confecció d'eixos temporals, sempre presents quan comencem un tema. Com tot eix, té una escala temporal. Molts alumnes presenten dificultats bàsiques que els impedeixen comprendre la relativitat dels segments temporals. Localitzar, ubicar, situar o emplaçar són activitats que treballem per mitjà dels esquemes cronològics i els mapes. Saber llegir un mapa històric, treient l'entrellat de la seva llegenda, aprendre també la interpretació gràfica i d'esquemes històrics, saber llegir imatges o fonts artístiques... són processos laboriosos que requereixen molta pràctica i repetició a classe. Aquí, els nostres alumnes aprenen per modelatge. Fem servir l'exemplificació i l'explicació magistral. També utilitzem materials *ex professo* que guien l'observació o la interpretació icònica de fonts, mapes, gràfics o imatges.

Perduts en el bosc de la història: comprendre

Els alumnes tenen dificultats per poder abastar de manera holística les etapes, els períodes o cicles històrics. També estan mancats, sovint, d'hàbits i actituds per poder sintetitzar o esquematitzar els eixos clau d'una civilització o cultura. En realitat, des de la nostra experiència, aquestes mancances es potencien des dels mateixos materials i llibres de text. Els manuals d'història que manegen els nostres alumnes, és veritat que per decisió nostra, no solen incidir en aquest tipus d'activitats, i si ho fan mostren clarament les seves deficiències. Sovint falten imatges globals dels pobles i de les cultures a través de les quals es possibilita una visió total d'estudi. Al contrari, es proposen moltes imatges d'objectes, fonts, aspectes parcials, que el noi o la noia d'onze o dotze anys no sap situar si no és amb l'ajuda d'altres imatges o lectures que situïn aquests elements aïllats en el seu context general.

Una de les línies que seguim en la nostra didàctica és precisament potenciar aquesta visió general que interrelacioni tots els objectes i productes de les cultures. Per això, elaborem els nostres propis materials per mitjà de làmines, dibuixos amplis que donin aquesta visió general del poble o de la civilització estudiats. No s'ha d'oblidar que molts alumnes presenten encara deficiències en el desenvolupament logicoformal i en aquesta etapa es troben diversos graus de maduració. Contribuir al desenvolupament del pensament sintètic requereix que l'alumne faci activitats diverses, amb l'objectiu d'interrelacionar tots els subapartats d'un tema. L'elaboració de mapes conceptuals on es tenen en compte les idees prèvies dels alumnes i les desenvolupades per mitjà de l'aprenentatge; els treballs de síntesi personal; les propostes interpretatives d'esquemes generals, s'uneixen a altres procediments més atractius com l'exposició de temes o «conferències» d'alumnes o l'elaboració d'amplis murals històrics per grups o la lectura del *diari de classe*. En tota aquesta fase adquireix una gran importància el *quadern de l'alumne*,¹⁰ recurs que valorem i potenciem i en el qual volem que es mostri tota la tasca de l'aula o el treball personal a casa. És alguna cosa més que un simple quadern d'activitats. Es tracta que hi quedin recollides totes les fases i etapes de l'aprenentatge. S'hi reflecteixen els objectius que pretenem, els esquemes estructurants, les fitxes d'observació, les proves d'avaluació, etc. És **un**

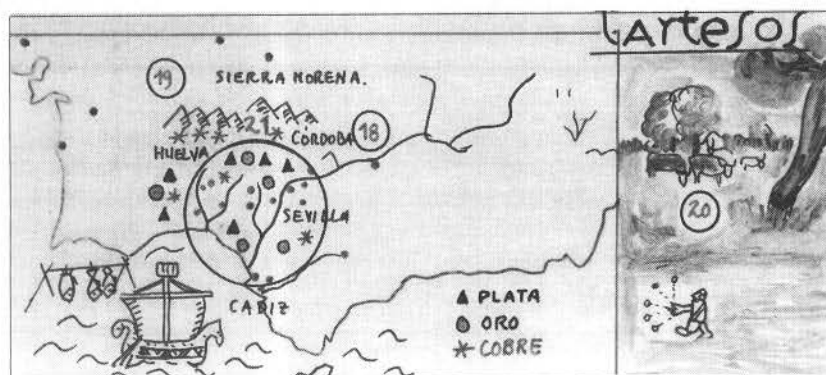
10. Una de les propostes més completes i interessants sobre «els quaderns dels alumnes», la trobem en l'obra «Los cuadernos de los alumnos», l'autoria de la qual pertany a un grup de docents coordinat per X. M. Souto i publicada el 1996 per Diada, a Sevilla.

quadern d'experiències de treball. També és un «quadern-arxiu», en el qual es classifiquen els materials que proposem a l'aula (vídeo, fotocòpies, actes de debats, dossiers...).

Les activitats de síntesi i comprensió d'un tema històric són les que més maldecaps donen a la nostra tasca. Molts docents es queixen, i és clar que la manca d'hàbits i tècniques de treball intel·lectual o d'estudi és un gran obstacle per a qualsevol forma de treball. Com podem ensenyar a resumir, a esquematitzar, quan tenim un dens programa anual per desenrotllar? Com es pot fer quan molts alumnes, més que no sembla, presenten dificultats de comprensió lectora? Enfront d'aquest obstacle, a vegades, recorrem com a «via ràpida» als resums col·lectius guiats, en els quals l'alumne ha de completar un text global incomplet. Potser no és la millor sortida per a un problema d'una resolució tan complexa, com aquest de la manca de destreses i recursos per a la lectura i l'escriptura en aquests nivells educatius. Un problema que arriba a angoixar alguns dels nostres companys. Però, a vegades, no hi ha cap altra solució quan es treballa amb grups. Per últim, la confecció d'eixos cronològics contribueix, també en aquesta fase, a fixar els fets rellevants i les etapes generals.

I això per a què serveix, mestre? Aplicar

Gairebé tots els nostres alumnes pensen que la història és una matèria que «desenvolupa la ment» (la memòria?) i molts coincideixen que és «bonic saber». Manegen el tòpic de la història com a «ciència i memòria del passat». Alguns la consideren «interessant». D'altres, al fil de les seves experiències d'aprenentatge escolar, l'associen amb «historietes» o «batalletes avorrides». Especialment crida l'atenció la resposta d'una



alumna: «La història serveix per saber on som, on anem i quan arribem.» Molts semblen haver assumit que l'objectiu màxim és «aprendre la lliçó». És obvi que no van més enllà dels objectius «ocults» que aprenen a l'educació primària i als primers anys de l'ESO. L'alumne no concep el temps present com a temps històric; tampoc no creu que la història ha de ser la mestra de la vida que ens ensenya els nostres errors. No serà que la visió crítica és inexistent perquè senzillament eduquem en uns valors que fan impossible aquesta capacitat?

Apostem per un plantejament de les ciències socials des d'actituds de compromís. El saber només pot servir per donar-lo. En moments de fort qüestionament de la transversalitat, és necessari reivindicar una opció més humanista i crítica de les ciències socials.¹¹ Pensem que una bona proposta per a la didàctica de la història és precisament la que presenta els fets del passat des de la nostra concepció i visió del present, de manera que ens serveixi per comprendre el que ens uneix amb els nostres avantpassats, concebant el marc social i cultural, la mentalitat, com a condicionants del moment històric concret, sense emetre judicis de condemna o adoptar actituds de superioritat envers els nostres predecessors. En la història se succeeixen els problemes d'homes i dones, les seves debilitats, les seves misèries i grandeses. La història pot ser punt de trobada, diàleg entre passat i present i visió nova més enriquida d'aquest passat, segons la visió hermenèutica del filòsof alemany Gadamer.¹²

Per a nosaltres ha estat i és molt important que els valors proposats en el currículum, a través dels eixos transversals, es treballin en la nostra disciplina. La «història de les dones», la «història de la vida quotidiana» propicien aquesta necessitat, perquè és impossible ensenyar història des d'una pretesa asèpsia axiològica. Les nostres activitats no eludeixen visions del passat que connectin amb els nostres problemes presents: la condició de la dona en el transcurs del temps; el racisme; la marginació de grups socials i les noves formes de marginalitat o «esclavatge» com el problema de les drogodependències. Igualment, no eludim els aspectes que tinguin a veure amb el deteriorament paulatí de l'entorn natural i propiciem el coneixement dels modes culturals propis de la nostra comunitat.

11. Per a un aprofundiment de la nostra posició sobre la transversalitat, podeu consultar el nostre treball «¿Qué humanidades necesitamos? Una respuesta global», a *Investigación en la Escuela*, núm. 37, 1999.

12. GADAMER, H-G. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1984.

Hem volgut anar sempre més enllà del simple aclariment d'aquests valors. Més encara, pensem que els valors han de ser vivenciats a les aules, perquè s'exposen en els nostres comportaments. Aquí, hem practicat, no sempre amb gaire èxit, l'anomenat «mètode d'enquesta». L'alumne assenyala «fets actuals» en la seva pròpia vida, en l'entorn, que concordin amb alguna situació estudiada en el temari històric. Després, assenyalem tots aquests fets, els discutim i els apuntem per mitjà del «jutjar», fase que ens referma en els valors referents. Aquí valen les fonts històriques, els textos actuals, les imatges-testimoni, els documents impactants.

I acabem amb l'«actuar». En aquest moment els alumnes tradueixen aquests valors en compromisos concrets que són avaluats. Es tracta, en definitiva, que la història valgui per a alguna cosa més que un aprenentatge de coneixements i serveixi també per al desenvolupament d'actituds personals i comunitàries. Per això, com hem dit, cal personalitzar les activitats. Així, encloem algunes activitats optatives, donem alguns marges d'elecció que permetin la pròpia expressió personal dels gustos, les preferències de la seva cultura local i els valors generacionals

L'aplicació del que s'ha après a les nostres aules s'hauria de posar de manifest en un model d'alumne capaç de criticar les situacions injustes del seu entorn, amb un sentit del compromís que l'impulsi a fer alguna cosa per canviar aquestes injustícies, dotat d'un sentit de denúncia pels atropellaments dels drets humans o els atemptats contra el medi ambient. Entre les moltes activitats que desenvolupem, amb més o menys èxit, durant el curs, hi ha els «jocs de cooperació», els «baròmetres de valors» i diverses «dinàmiques de grup». Confesem que no és una tasca fàcil. Entre els esculls que el desenvolupament d'aquestes activitats troba, comptem sempre amb la inflexibilitat dels espais i temps escolars, amb la pressa diària del calendari; amb els «ridículs» 55 minuts/classe; amb un espai estret i incòmode que impossibilita la comunicació i el treball de grup i cooperatiu; amb la falta de preparació mínima dels nostres alumnes en aquesta mena d'activitats conjuntes. A vegades, resulta impossible. Per què és tan difícil la «normalitat» en els centres educatius? Sens dubte, part de la responsabilitat que això sigui així s'ha d'atribuir a les nostres mancances de formació pedagògica. Però, quantes vegades hem intentat una activitat de dinàmica de grup i només hem aconseguit una «estàtica de grup»?

D'aquesta manera hem anat conformant la nostra experiència de l'ensenyament de la història. Ja és molt, en el primer cicle de l'ESO, generar actituds positives envers el coneixement històric. Hem après, al

24 Història, sí. Quina?

cap dels anys, que el rigor de la ciència històrica no està renyit amb el delit en el seu aprenentatge. Però la condició insalvable per a això passa per l'esforç de propiciar, en els contextos concrets d'ensenyança, l'atenció i l'«enganxament» amb la disciplina, aplanar els camins perquè sigui possible l'enteniment de les activitats conjuntes, el domini de la tècnica i l'ús de recursos i procediments per comprendre períodes i èpoques. Sense oblidar, és clar, que el passat, si s'analitza des del diàleg i el respecte, ens atorga pautes per trobar solucions en el nostre present col·lectiu.

L'experiència que es presenta vol demostrar la viabilitat de treballar els temes d'història a partir de tres grans eixos: els conceptes socials clau, els problemes socials rellevants i les capacitats cognitives lingüístiques d'escriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar.

Una manera de treballar la història.

Tema: L'ampliació del món conegut

Context de l'experiència

El treball que es presenta es va dur a terme durant tres cursos a l'institut d'educació secundària Escola Industrial de Sabadell. L'experiència concreta que ara es descriu correspon al curs 1996-97 i es va treballar en un grup de tercer d'ESO. El temps que hi vàrem dedicar fou de nou hores.

«L'ampliació del món conegut» era la primera unitat de programació del crèdit comú d'història que figurava en la programació general del centre i que estudiaven tots els grups de tercer curs d'educació secundària obligatòria. El centre també havia decidit utilitzar un llibre de text. Per a nosaltres el llibre de text es va convertir en un instrument més de consulta.

Des de la perspectiva de la didàctica de les ciències socials i de l'ensenyament de la història, m'interessava comprovar o investigar la possibilitat d'incorporar a una programació ordinària d'un centre ordinari uns eixos estructuradors dels continguts curriculars que poguessin ajudar els docents a seleccionar *què* s'ha d'ensenyar de ciències socials. Per tant, facilitar uns criteris per a l'elaboració del disseny curricular del centre i que orientessin l'enfocament de cada una de les unitats de programació.

**Montserrat
Casas Vilalta**

Professora de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB

Pel que fa als *continguts conceptuals*, els eixos estructuradors són els *conceptes socials clau* com: la identitat-alteritat, la racionalitat, la diferenciació, la continuïtat i el canvi, la interrelació, els valors i les creences i l'organització socials. Així mateix, volia centrar cada un dels temes en algun problema social rellevant.

En aquesta unitat de programació es treballa fonamentalment el concepte de diferenciació, des d'una doble perspectiva: la diversitat, que és la vessant amable de la diferenciació, i la desigualtat que genera qualsevol forma de diversitat, quan aquesta diversitat es jerarquitzava. Es va decidir de centrar-nos en el problema social que es pot generar quan cultures diferents entren en contacte.

En els *continguts procedimentals*, m'interessava incorporar de manera intencionada i sistemàtica les habilitats cognitivolingüístiques. La *descripció* i la narració, com a habilitats bàsiques per a la informació; l'*explicació* com a necessària per saber comprendre els fets i les situacions socials; la *justificació*, per saber interpretar el món i la societat, i l'*argumentació*, per saber participar en un debat amb raons vàlides i coherents, saber reconèixer el punt de vista de l'altre i saber defensar el propi. Entenc que fomentar el diàleg i el contrast d'opinions és un dels camins més segurs per a la formació democràtica dels nostres joves.

Per facilitar el diàleg i el contrast d'opinions i per aprendre a justificar i a argumentar, també m'havia de plantejar el *com* treballar a l'aula. Era fonamental establir un bon clima de comunicació i d'interrelació entre els alumnes i el professor, però també entre els alumnes mateixos.

Des d'una concepció constructivista de l'aprenentatge, la comunicació i la interacció a l'aula són puntals bàsics en el procés de reestructuració i reeleboració del coneixement. Per tant, es va potenciar i prioritzar l'activitat conjunta i el treball cooperatiu, que implica col·laborar per resoldre qüestions i problemes i per construir progressivament significats i coneixement de manera compartida.

Objectius de la Unitat de Programació

Els objectius proposats recollien els que estaven fixats en el llibre de text, com per exemple la identificació dels nous espais geogràfics descoberts pels europeus i l'anàlisi de les causes i de les conseqüències d'aquests descobriments. Però, s'hi varen afegir com a objectius aquells aspectes sobre els quals centràvem la orientació del tema. Els varem concretar de la manera següent:

a) Descriure, comparar i valorar les diverses cultures que entraren en contacte amb el descobriment del Nou Món i les relacions comercials que s'establiren. *Introduir el concepte de diversitat de formes o tipologies, de maneres de pensar i de maneres de fer.*

b) Valorar i argumentar les aportacions i els conflictes resultants que es poden plantejar amb el contacte entre cultures diverses. *Introduir el concepte de desigualtat que afecta les persones o el nucli familiar i la desigualtat entre comunitats o països.*

c) Potenciar el diàleg a classe i el treball en grup.

Continguts:

La selecció dels continguts es va fer a partir dels criteris següents:

- Centrar el tema en una qüestió que fos rellevant per a l'alumnat i que es pogués relacionar amb algun problema social actual: Què pot passar quan cultures diferents conviuen en el mateix territori?
- Que l'alumnat aprengué a descriure, a explicar, a justificar, a interpretar i a argumentar. L'objectiu final és que els nois i les noies aprenguin a argumentar els seus punts de vista, sàpiguen escoltar els punts de vista dels altres i modifiquin el seu punt de partida, si és el cas.
- Que la manera de treballar s'havia de basar en la comprensió a través del diàleg, la interacció i la comunicació. El treball en grup de manera cooperativa havia de ser una activitat fonamental.
- Que hi havia uns continguts que es podien treballar amb el llibre de text

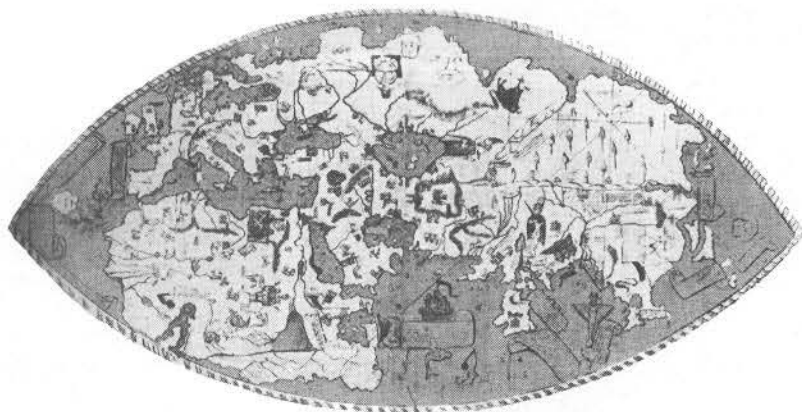


Fig. 1. Mapamundi genovès (1457). L'oceà Índic apareix com un mar obert i Àfrica es dilata cap al Sud.

que els nois i noies ja tenien. El llibre de text havia de ser un instrument més de treball i de consulta.

- Que la unitat de programació fos coherent, entre el que hi havia en el text i el material complementari que es proposava. El material complementari havia de servir per ampliar el tema en aquells aspectes que facilitessin la comprensió del problema que es plantejava.
- Vàrem definir la concreció de continguts tal com figura en el quadre següent:

Procediments:

- a) Localització, lectura i interpretació de mapes.
- b) Situació en el temps i identificació de sincronies d'alguns fets històrics.
- c) Identificació i explicació de les causes i conseqüències d'un fet històric.
- d) Descripció i comparació de territoris, maneres de fer i maneres de pensar.
- e) Justificació i valoració dels canvis que es produeixen com a resultat del contacte entre cultures.
- f) Justificació o argumentació de les desigualtats que es poden produir com a resultat del contacte entre diferents cultures.
- g) Elaboració de síntesis o resums.

Fets, conceptes i sistemes conceptuals:

- a) Les causes dels descobriments geogràfics: els canvis en la concepció de l'espai, una manera diferent de pensar i d'interpretar el món, avenços científics i tècnics...
- b) Les conseqüències del descobriment del Nou Món: l'ampliació del món conegut. La diversitat de rutes comercials. L'expansió colonial dels diferents països europeus.
- c) Característiques més importants de les cultures asteca, espanyola, ioruba i hindú. Diversitat de formes o tipologies, de maneres de pensar i de maneres de fer.
- d) Aspectes positius i negatius del contacte entre les diferents cultures. La diversitat cultural com a element positiu i la desigualtat com a element negatiu que genera injustícia social.

Actituds, valors i normes:

- a) Entendre i valorar la cultura i civilització pròpies i tenir-les com a punt de contrast per entendre altres referents culturals.

- b) Valoració de les cultures foranes i dels temps passats.
- c) Participació en el treball de grup i en els debats de classe.
- d) Responsabilitat en l'elaboració dels treballs, tant en els individuals com en els de grup.

Presentació del tema als alumnes

Preteníem que la presentació del tema complís amb dos objectius: En primer lloc cridar l'atenció de l'alumnat o motivar-lo, a partir d'un qüestionari sobre les idees prèvies que tenien del que s'anomenen en gairebé tots els llibres de text els «Descobriments geogràfics». En segon lloc, preteníem fer el guió del que ens proposàvem estudiar, és a dir, comunicar els objectius. El qüestionari següent ens va permetre fer totes dues coses.

1. A continuació hi ha alguns aspectes que es poden estudiar sobre aquest tema:

- Qui va descobrir Amèrica. Quan.
- Quins països europeus van participar en la descoberta del Nou Món.
- Quines varen ser les causes més importants dels descobriments geogràfics.
- Quines conseqüències van tenir els descobriments de noves terres.
- Amb quins altres països del món els europeus ja hi tenien relacions comercials abans d'arribar a Amèrica
- Quines són les característiques més importants de les cultures següents: espanyola, asteca, ioruba i hindú.
- Què va passar amb les cultures asteca, ioruba i hindú quan hi varen arribar els europeus.
- Coneixes algun problema actual provocat pel contacte entre cultures diverses?
- Podries dir algun aspecte positiu i algun aspecte negatiu del contacte entre cultures diferents?

Al costat de cada un d'aquests aspectes, posa-hi un número segons la taula següent:

1. No ho sé.
2. Ho sé una mica.
3. Ho sé força bé.
4. Ho sé bé.
5. Ho puc explicar a un amic o amiga.
6. Indica altres aspectes que també t'agradaria saber.

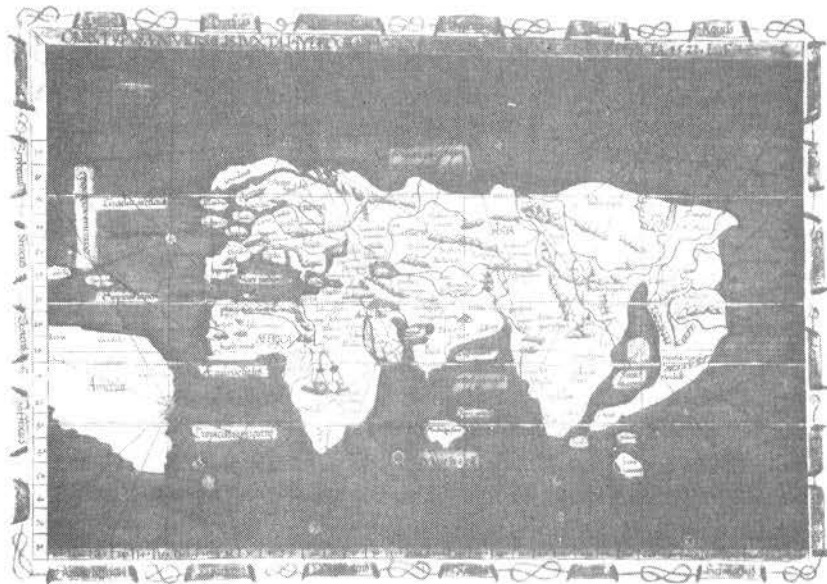


Fig. 2. Laurent Fries, també alemany, dibuixà Amèrica separada d'Orient (1522).

Seqüenciació

Vàrem dividir el tema en tres seqüències:

En la primera seqüència varem treballar les causes i les conseqüències de l'arribada dels europeus a Amèrica. Pel que fa a les causes, ens centrarem en els canvis en la concepció de l'espai, en una manera diferent de pensar i d'interpretar el món, i en els avenços científics i tècnics que varen facilitar la navegació. Pel que fa a les conseqüències, es va treballar la diversitat de rutes comercials i l'expansió colonial dels diferents països europeus. D'aquesta seqüència, val la pena destacar el treball d'anàlisi i comparació de quatre mapes fets en diferents moments històrics (1457, 1490, 1522 i 1562. Vegeu-ne tres en les pàgines 27, 30 i 33) i que reflecteixen la nova percepció que els europeus tenien de l'espai terrestre, percepció estretament relacionada amb els nous descobriments oceànics que es feren des de 1488 fins a 1597.

En aquesta seqüència es treballà de manera descriptiva el concepte de diversitat de formes quan s'estudien les diverses formes d'interpretar gràficament la terra, i el concepte de canvi quan s'analitzen els canvis que els homes fan de la percepció de la terra plasmada en la seva representació gràfica a través del temps. Per altra banda, també es treballà el con-

cepte de racionalitat per mirar de conduir l'alumnat cap a l'explicació de les causes i conseqüències dels descobriments de les noves terres pels navegants europeus.

La segona seqüència es dedicà a la comparació de cultures. Havien de descriure, comparar i valorar les diverses cultures que entraren en contacte i les relacions comercials que s'establiren. Per tant, s'havien de treballar les característiques més importants de les cultures asteca (americana), espanyola (europea), ioruba (africana) i hindú (asiàtica). Les diferències s'havien de classificar segons diversitat de formes o de tipologies, diversitat de maneres de pensar i diversitat de maneres de fer. Al final de l'activitat havia de quedar obert l'interrogant sobre quins van ser els aspectes positius i els negatius del contacte entre les diferents cultures. Interrogant que s'havia de contestar el proper dia. El treball de l'alumnat es plantejà tal com es descriu en el quadre següent:

A. Cada grup compararà els aspectes següents de les quatre cultures:

1. Grup A. Territori i agricultura: diversitat de territoris i de tipologies agràries (diversitat de formes)
2. Grup B. Eines i ocupacions (diversitat de maneres de fer).
3. Grup C. Estructura familiar i formes de govern (diversitat de maneres de fer).
4. Grup D. Invencions, desenvolupament i educació (diversitat de maneres de fer i de pensar).
5. Grup E. Lleis i religió (diversitat de maneres de fer i de pensar).

B. Escriure una síntesi assenyalant les semblances i les diferències. Fer una valoració de grup sobre els aspectes positius que podria tenir el contacte entre cultures.

C. Cada grup exposarà les conclusions del seu grup: les semblances i diferències i la valoració.

En aquesta seqüència, crec que és important destacar l'interès que varen demostrar els nois en estudiar i comprovar les diferents modalitats de la diversitat entre les quatre cultures estudiades (diversitat de formes, de maneres de pensar i de maneres de fer).

Una segona observació important és la constatació de com el treball cooperatiu ajuda a l'elaboració dels conceptes i a fer algunes valoracions ben justificades i argumentades. Es va poder comprovar en els raona-

ments de les conclusions finals de tot el grup, que van ser el resultat del treball previ que s'havia fet en grups reduïts.

La tercera seqüència se centrà en la valoració i argumentació de les aportacions i els conflictes resultants que es poden plantejar amb el contacte entre les cultures diverses. S'introduí el concepte de desigualtat. Amb això es pretén que entenguin i valorin la pròpia cultura i civilització i tenir-la com a punt de contrast per entendre altres referents culturals.

Es tracta d'analitzar un text sobre l'intercanvi d'influències culturals quan diferents cultures entren en contacte. L'activitat que es proposa es recull en el quadre següent:

Treball en petit grup

A. Analitzar un text que parla del que comportà per a cada una de les cultures el contacte amb una altra de diferent. Passos que cal fer:

- Lectura i primera comprensió del text.
- Extreure les idees més importants i fer-ne una síntesi.

B. Fer un resum justificant i valorant els canvis que hi va haver amb el contacte entre les cultures i argumentant per què es produïren desigualtats i injustícies. Valorar i argumentar si hauria pogut ser d'una altra manera.

Al final d'aquesta seqüència es podria afirmar que els nois i les noies entenen la diversitat cultural com a positiva i enriquidora, però el que els interessa i rebutgen d'una manera especial són les desigualtats i les injustícies que es generen quan una cultura es creu superior i es vol imposar a una altra.

Malgrat el seu clar posicionament en contra de la desigualtat i de la injustícia, es significatiu destacar les possibles contradiccions, i fins i tot el divorci, quan una situació semblant o equivalent els afecta directament. Per tant, és necessari portar la reflexió sobre la diversitat, la tolerància o la igualtat de drets, a la vida quotidiana tant de l'escola com del seu entorn.

Activitat d'aplicació. Es plantejà un treball en petit grup, en el qual es pretenia que analitzessin com era avui el contacte entre cultures. L'activitat es formulà de la manera següent:

Buscar un exemple de discriminació cultural actual: prohibicions legals, actes de menyspreu, marginació econòmica, agressió o persecució. Pensar també com es podria resoldre. Cada grup exposarà a la classe l'exemple buscat i la solució proposada.

Valoració de l'experiència

Per fer aquesta valoració global de l'experiència em sembla important deixar parlar els alumnes mateixos. És per això que es recullen alguns fragments significatius de la reflexió individual que diferents alumnes van fer després del treball de grup que es proposà en les dues últimes activitats.

1. «El primer que pot passar és que hi hagi rebuig, ja que molt sovint cada cultura es creu millor que les altres i no vol compartir el que creu que és seu amb persones d'altres cultures inferiors. La solució seria que les diverses cultures sabessin conviure les unes amb les altres i que tots fossin més tolerants.»

2. «Quan dues cultures diferents conviuen en un mateix territori pot passar que hi hagi guerres per determinar qui es queda amb el territori. També pot haver-hi discriminació entre les cultures i que una cultura es cregui superior o més avançada que l'altra. També podria passar que es respectessin entre ells i fessin les coses millors de cada cultura. Però

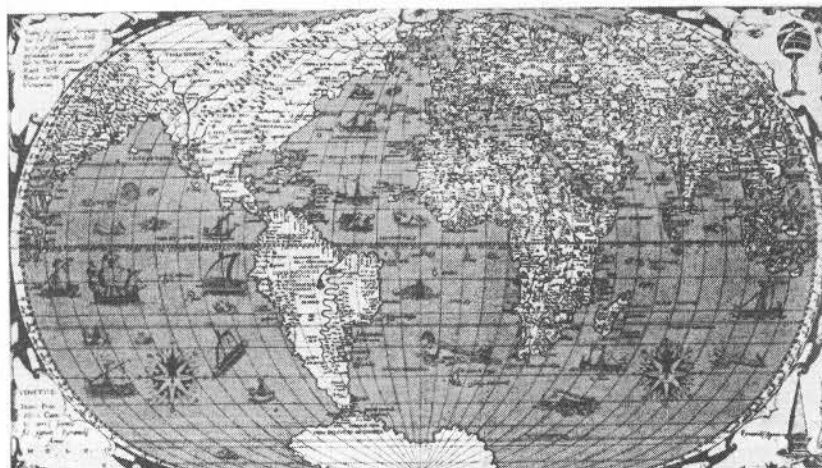


Fig. 3. Jacopo Gastoldi (1562) fa aquest mapamundi, que s'assembla força a l'actual.

aquest no va ser el cas del descobriment d'Amèrica, que els europeus els van esclavitzar i els van imposar la seva cultura.»

3. «Davant d'aquest fet, s'hi poden discutir moltes coses. Els conflictes poden anar des d'actituds de racisme fins a moltes altres coses. Pot passar, per exemple, no acceptar un noi negre a una feina pel fet de no ser de la mateixa raça que el director. Això tant pot passar per una feina com pot passar en un grup d'amics. Cal dir, però, que també pot passar com si res fos diferent, és a dir, conviure perfectament amb gent de diferents races i cultures que tu. Això estaria bé que passés sempre.»

4. «Les persones de cada cultura tenen la seva manera de pensar i d'actuar perquè donen importància a coses diferents. Això a vegades pot provocar conflictes. Però també és possible que s'entenguin perquè respectin la manera de fer de tots, i del contacte de diferents cultures en surti una nova cultura que tingui coses de totes les altres i que es produeixi un mestissatge.»

5. «A vegades les diferències entre cultures provoquen problemes de marginació perquè hi ha molta gent racista, sobretot quan són diferències de tipus social i diferències de poder i de riquesa. Altres vegades les diferències de maneres de pensar i de maneres de fer no provoquen problemes, hi ha bona convivència i uns aprenen dels altres coses noves i costums diferents.»

6. «Poden passar dues coses: una podria ser que aquestes cultures visquessin juntes amb tota normalitat com si fossin tots iguals i aprendre coses una cultura de l'altra. I l'altra cosa que pot passar és que aquestes cultures no s'entenguin i estiguin sempre en conflictes i guanyi la més poderosa, com passa normalment. Jo crec que haurien de conviure amb harmonia i respectant-se.»

7. «Aquesta situació es dona molts cops a la nostra societat, i les conseqüències poden ser diferents: per una banda violentes, de racisme, gent que no accepta els que són diferents d'ell, i per això discrimina, apallissa o fins i tot mata, a qui, segons ell, no mereix viure perquè és menys que jo. A Sabadell, i a moltes ciutats, passa sovint, i fins i tot a més petita escala, passa a l'institut. Quants de nosaltres no hem vist algun cop "bandes", esperant-se a la porta per pegar a un pobre noi? Això és una bestialtat, ja que jo penso que tots hauríem de ser més tolerants, i ja no parlo de ser-ho amb el que és d'una altra raça, no, sinó amb tothom, ja que no cal ser d'orígens diferents perquè et discriminin. Quan un es vol posar amb tu, troba qualsevol excusa.»

8. «Jo crec que el que hauríem de fer és aprendre a respectar tothom, i aprofitar de tothom les coses bones, deixant de banda les dolentes, ja que si tots tinguéssim una mica del que tothom té de bo, el món aniria molt millor.»

9. «Poden passar diferents coses. Es poden produir mestissatges entre cultures diferents, és a dir, es produeixen quan la convivència entre les cultures és normal, sense conflictes i respectant-se. Poden aprendre coses els uns dels altres i enriquir la seva cultura amb les coses apreses. Jo crec que això hauria de passar sempre. Però també hi poden haver conflictes per intolerància i racisme, és a dir, que uns grups es creguin superiors als altres i que els vulguin dominar.»

10. «Quan hi ha diferents cultures en un mateix territori hi poden haver conflictes com marginació, racisme, etc. Crec, però, que també hi poden haver coses positives com pot ser el naixement d'una nova cultura i aprendre coses entre les respectives cultures. Per solucionar els possibles problemes s'hauria de conviure entre diferents cultures i respectar-se mútuament.»

Per acabar, només vull afegir-hi un parell d'observacions. Pel que fa al concepte de diferenciació, els nois i les noies han tractat la diversitat cultural de manera genèrica, però el que més els interessa és la desigualtat provocada per la marginació social o pel domini dels més poderosos sobre els més dèbils. És interessant constatar que tots els posicionaments personals són en contra de la discriminació, de la desigualtat i de la injustícia i a favor de la tolerància, del respecte i d'una convivència en pau i harmonia. Com ja s'ha dit, aquests posicionaments personals són clars i contundents quan escriuen, però no sempre es mantenen quan es tracta de situacions properes de la vida quotidiana.

També s'observa un clar predomini de textos explicatius i interpretatius, amb alguns textos descriptius i algun de justificatiu. Encara que sembla que en els textos escrits s'expressen millor que en les exposicions orals i que en alguns casos el nivell de raonament i d'interpretació és més elevat, no es pot assegurar que sempre sigui així. Un element que pot modificar-ho és la intervenció dels professors, tant en les intervencions orals facilitant, impulsant i provocant graus de raonaments cada vegada més complexos, com en les produccions escrites amb orientacions que condueixin l'alumnat cap a la justificació, l'argumentació i el posicionament i compromís personal.

L'article exposa l'oferta de crèdits de ciències socials de primer cicle d'ESO i s'explica la continuïtat i les relacions que s'estableixen entre elles. També s'expliquen els aspectes metodològics i didàctics i la valoració que se'n fa.

Una programació de ciències socials del 1r cicle d'ESO

**Josep Padró
i Margó**

Mestre, professor d'ESO a l'escola Costa i Llobera de Barcelona

Seria interessant fer un estudi de les diferents estratègies que han fet servir les escoles i els instituts per arribar al projecte curricular que tenen en l'actualitat. M'inclino a pensar que ningú no ha fet *tabula rasa* del que havia fet temps ha, per abraçar incondicionalment la implacable seqüència del primer, segon i tercer nivells de concreció que proposa la darrera reforma educativa. Tots els professors i professores som, en bona part, subsidiaris de la nostra pròpia experiència personal i escolar.

Pel que fa a la programació que es presenta en aquest treball, la cosa està ben clara. Si ens situem dinou anys enrera, a la segona etapa d'EGB de la nostra escola, hi trobarem la programació que preconitzava el Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, publicada per Edicions 62 el 1981.

Set anys més tard, la cosa havia canviat, però no gaire. La nostra escola va ser experimental de la reforma del cicle superior d'EGB, que va acabar donant pas a la reforma educativa actual. Van ser uns anys bons.

Dèiem allò que fer ciències socials era fer l'estudi del territori, l'estudi del present i l'estudi del passat per tal de capacitar ciutadans per llegir la realitat, analitzar-la i poder participar en la seva transformació. Es proposava l'adequació dels continguts a les possibilitats de l'alumnat, partir del medi i d'allò que és conegut per arribar a allò llunyà i més

abstracte, intentàvem fer ciències socials a partir de la interrelació entre geografia i història, i proporcionar metodologies que permetessin aprendre a aprendre. Tot continua essent vàlid. Potser, en plena era de l'Internet, grinyola una mica aquella idea del que és proper i del que és llunyà, però no passa res, ja ens ho plantejàvem aleshores. També es feia de més i de menys en aquella visió integrada de la geografia i de la història.

Oferta de crèdits

Acabat aquest preàmbul, i eludint conscientment el que seria la presentació formal del projecte curricular de ciències socials al 1r cicle d'ESO de la nostra secundària, esbossaré de manera sinòptica l'oferta de crèdits que fem i la continuïtat i les relacions que s'estableix entre ells (vegeu la graella). Posteriorment m'estendré en l'explicació d'alguns aspectes metodològics i didàctics.

1r d'ESO	2n d'ESO
<p>La volta al món en trenta-cinc hores Crèdit comú de geografia física: xarxa geogràfica, localització, mars, hidrografia, relleu i climes del món, l'agricultura característica de cada clima. Sortida: itinerari per l'horta del Baix Llobregat i entrevista a un pagès.</p>	<p>Països rics i països pobres. La indústria, avui Crèdit de geografia humana i econòmica. Visita a una coneguda fàbrica de motocicletes.</p>
<p>Els pagesos. Del neolític a l'edat mitjana Crèdit comú d'història. La pagesia i el treball al camp com a fil conductor. Els canvis del neolític respecte al paleolític, els assentaments neolítics a Catalunya, l'organització del camp a Roma (les vil·les, els grups socials), el cristianisme, pagesos i senyors a l'edat mitjana, l'Església, els sarraïns i la formació dels regnes peninsulars, l'Islam, els orígens de Catalunya, l'arquitectura clàssica, el romànic i el gòtic. Visita de les mines neolítics de Gavà i de la vila de Besalú en ocasió del crèdit de síntesi.</p>	<p>Del taller artesà a la fàbrica de vapor Crèdit comú d'història. El pas de la manufactura a la indústria, els seus protagonistes, l'evolució tècnica, els canvis econòmics, els conflictes socials. Aproximació a la revolució industrial anglesa i la influència a Espanya i Catalunya. Visita al Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya i visita d'una colònia industrial.</p>

38 Història, sí. Quina?

<p>Descobrir i conèixer la Garrotxa Crèdit comú que aborda el coneixement d'una comarca des d'una perspectiva globalitzadora. S'entén com a complement teòric del treball de camp que es farà durant l'estada de quatre dies a la Garrotxa en la realització del crèdit de síntesi.</p>	<p>Descobrir i conèixer Menorca Agrupament flexible per preparar l'estada a l'illa en la realització del crèdit de síntesi.</p>
	<p>Veles i vents Crèdit variable sobre l'evolució del comerç, la navegació i els transports. Visita del Museu Marítim de Barcelona i itinerari pel port en barca.</p>
	<p>BCN Crèdit variable d'ampliació sobre el fet urbà. Definició i funcions de la ciutat, les ciutats al món, Barcelona com a exemple immediat, evolució urbana i aproximació a algun dels problemes de les ciutats. Sortida: Itinerari per les diferents tipologies de barris de Barcelona.</p>
	<p>Treball monogràfic Crèdit variable d'història o de geografia (a elecció de l'alumne) que posa l'accent en les tècniques de treball en grup, amb un alt seguiment del professor: utilització de bibliografia, ús de la biblioteca i dels mitjans audiovisuals, dossier i exposició oral. En cursos en què hi ha convocades eleccions, aquest crèdit és substituït pel que es descriu a continuació.</p>
	<p>I tu, què votes? Crèdit variable sobre l'estructura política de l'Estat espanyol i els grans corrents polítics. Algunes vegades, visita al Parlament de Catalunya. Simulació d'unes eleccions a l'escola.</p>

Com que a 6è¹ s'ha treballat dins l'àmbit de la Península ibèrica i d'Espanya des del punt de vista geogràfic i de la divisió territorial, a 1r d'ESO ampliem l'àmbit a escala del món, amb aspectes més físics (relleu, hidrografia, clima, grans paisatges...) i algunes activitats vinculades al

1. La nostra és una escola pública integrada, d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i batxillerat.

sector primari. A 2n d'ESO, mantenim l'àmbit mundial i fem referència a l'organització de la indústria avui i els desequilibris econòmics.

Pel que fa a la història, desglossem la seqüència entre els dos cursos del cicle. A 1r. arribem fins a l'edat mitjana i a 2n fem de l'edat mitjana fins a la revolució industrial.

Els dos crèdits comuns de 1r giren al voltant de l'agricultura i els de 2n ho fan al voltant de la indústria, en aquella visió global que et permet situar allò que s'estudia en una perspectiva de present i de passat.

El tractament del crèdit de síntesi segueix una mateixa intencionalitat i metodologia: descobrir i conèixer un indret del territori, amb les tècniques pròpies d'aquesta comesa (treball a classe, cartografia, treball de camp, etc.) en una seqüència de tasques realitzades abans, durant i després de l'estada al lloc.

El crèdit «Ves i Vents» té un caràcter de reforç de la seqüència històrica, atès que s'inicia amb referències al neolític i acaba a l'actualitat. El contingut és diferent que el dels crèdits comuns, però la metodologia de treball és la mateixa.

Els crèdits variables de ciutat i el que treballa l'estructura política de l'Estat espanyol permeten abordar aspectes directament experimentables i funcionals, com és la ciutat pròpia o el debat polític, que s'accentua en períodes electorals.

El crèdit de «Treball monogràfic» permet aprofundir la consolidació de tècniques de treball i la pràctica de determinades metodologies que en l'àmbit del grup-classe sencer sovint el professor no pot fer més que un seguiment distant.

Aspectes metodològics i didàctics

Enfoquem la programació de tal manera que inclogui dins de cada curs els tres eixos d'estudi de les ciències socials: l'estudi del passat, l'estudi del territori i l'estudi del present.

Abordem els temes d'història des d'una perspectiva diacrònica, com a mètode que permet reforçar els aspectes cronològics i la seqüència històrica, la qual cosa el fa molt apropiat a l'edat del alumnes d'aquest cicle.

Encara mantenim a primer cycle d'ESO –com a punt central, no pas únic– tot allò que es relaciona amb l'observació. En el quadre sinòptic es pot veure que, com a mínim, fem una sortida a cada crèdit.² En ocasió d'exposicions d'especial interès, hem alterat aquest calendari i hem substituït alguna de les sortides per la visita a alguna exposició. A més, hi ha el suport audiovisual i el visionat (no sempre) d'alguna pel·lícula i, particularment, no acabo d'aprofundir en les possibilitats de la informàtica perquè me'n confesso lleugerament i provisionalment inexpert.

En la nostra secundària ens funciona una programació vertical de tècniques de treball i d'estudi que són compartides per totes les matèries d'una manera transversal. Hi ha el compromís d'instruir l'alumnat en tècniques de resum, presa d'apunts, lectura, esquematització de textos, estudi, presentació de dossiers i d'altres. Mentre que uns professors introdueixen la tècnica, altres en fan el seguiment des d'una altra matèria. Més enllà, però, d'aquesta programació vertical, a ciències socials oferim el crèdit anomenat «Treball monogràfic», on principalment es treballen tècniques.

L'estudi del present, s'aborda des dels crèdits comuns i variables. Per exemple: estudiem un problema urbà al crèdit «BCN», seguim el debat electoral a «I tu, què votes?» o ens aproximem al problema de l'atur en «La indústria, avui». Però, a banda de les activitats programades en els crèdits, també s'aborda d'una manera espontània i no programada des de qualsevol crèdit, mitjançant referències d'extensió temporal limitada a fets o fenòmens d'actualitat (unes eleccions, un terratrèmol, l'aniversari dels drets humans...). Aquestes referències (conversa, recull de premsa, murals...) són valorades com un treball paral·lel al crèdit, però de la mateixa importància.

Encara trobaríem una altra font d'influència en el nostre currículum de ciències socials: les connexions amb l'eix transversal de l'educació de la sexualitat i de l'afectivitat, a partir del qual es va acordar que s'aportés una determinada visió sobre el paper de la dona en la història.

Amb les «Poesies de les ciències socials» esquitxem líricament els temes d'història. «*Vosaltres no sabeu què és guardar fusta al moll*» llegim al monument de Salvat-Papasseit del Moll de la Fusta, i llegim Ausiàs

2. Això pressuposa dues coses: que les famílies poden fer aquesta despesa i que el professorat no s'inquieta quan el professor de socials se'ls endú l'alumnat. La satisfacció de la primera no sempre és possible a tot arreu. La satisfacció de la segona mai no hauria de constituir un obstacle.

March al crèdit «Veles i vents», i Martí Pol en el crèdit de la indústria: «*No estem mai sols. Hi ha sempre / quaranta-sis contínues que ens vetllen / i metxeres insignes / de principis de segle*». I ens fem un tip de riure quan cantem amb la guitarra «L'Home de Cromanyó» i detectem els errors cronològics i conceptuals de la lletra en relació amb el coneixement científic que anem elaborant. Cantem «El tren d'Olot» en preparar el crèdit de la Garrotxa, i recitem «La Fageda d'en Jordà». Que els especialistes a ultrança no s'alarmin, només són esquitxos!

Els valors, les normes i les actituds hi són. No sols els grans valors de la democràcia. Hi ha la convivència amb els alumnes en una tasca que va més enllà de les ciències socials, però que cap especialista de matèria no hauria d'obviar. Sovint no és un problema de la tutoria, és una tasca compartida entre tot el professorat, sense la qual el curs es disgrega.

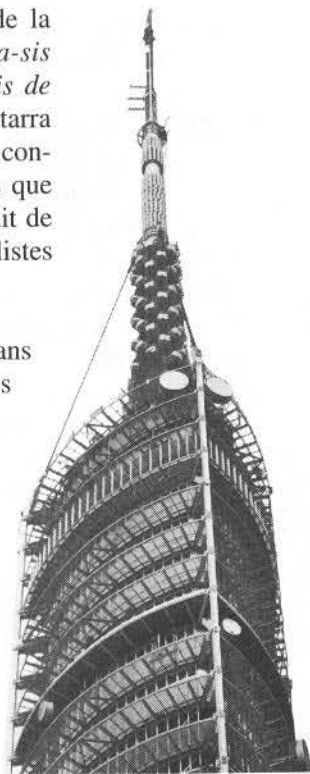
Una experiència de ciències socials que a nosaltres ens funciona

Dins del crèdit «Del taller artesà a la fàbrica de vapor» tipifiquem els dos tipus de fàbriques que van aparèixer durant la industrialització: el vapor i la fàbrica de riu. Aleshores proposem estudiar una colònia industrial del Llobregat.

Actualment hi ha ofertes de gran qualitat per a un estudi d'aquestes característiques, com és el cas de la visita a la Colònia Sedó o a la Colònia Vidal. Això no obstant, nosaltres seguim fent una experiència que es remunta a uns divuit cursos enrera.

A classe elaborem un esquema d'observació per conèixer una colònia industrial. Partim de l'article de la *Gran Enciclopèdia Catalana* (la utilització de les enciclopèdies sovint és una acció espontània, però presenta una gran dificultat per a l'alumne). Analitzem l'article, l'esquematzem i veiem què ens suggereix per tenir-ho en compte a l'hora de visitar la colònia. Això ho fem individualment i després ho posem en comú.

El professor dóna les instruccions per fer la sortida: treball en grups de sis, casset i màquina de fotografiar amb rodet de 24 fotos, roba adequada, impermeable, dinar, comportament que s'espera dels alum-



nes, manera d'observar i d'abordar els testimonis, instruccions per a les fotografies, què cal fer en cas d'accident, etc.

Es fan els grups: nois i noies barrejats, compensats en capacitats escolars i en tarannàs dels seus membres, no hi ha d'haver el grup dels «sense grup». Si els grups no han sortit bé, el professor hi intervé o es fan novament per iniciativa dels alumnes.

L'autocar deixa cada grup a una colònia diferent, en un total de deu,³ separades per uns vint-i-cinc quilòmetres. Un sobre amb instruccions dóna el telèfon mòbil dels professors i l'hora de pas de l'autocar a la tornada, recomana que facin bondat i que facin la feina. Rememorant aquell conegut conte infantil de les molletes de pa, els diu que si a l'hora convinguda l'autocar no es presenta, que no pateixin, que el clima del lloc és benigne i la gent acollidora.

Els grups comencen a treballar, fan entrevistes, aixequen plànols, fotografien edificis, les rescloses i els canals de derivació. Algunes vegades entren a les fàbriques,⁴ si els hi ho permeten, i veuen la turbina.

Els professors i les professores acompanyants, un cop han deixat el darrer grup, visiten totes les colònies amb el seu cotxe particular, saluden els grups o no els veuen perquè no els troben. Tot va bé.

L'autocar recull els grups que són a la parada amb tota puntualitat. Frenesí per comunicar les experiències viscudes al llarg del dia.

Dues hores de classe per començar a fer el treball monogràfic sobre cada colònia. Instruccions sobre com treballar en grup a partir de les dades obtingudes. El treball és d'observació i explícitament es prohibeix utilitzar bibliografia amb la intenció d'acotar la volada de la feina.

Enquesta sobre el funcionament del grup durant la sortida: equipatge, conflictes interns, conflictes amb persones, funcionament del treball, etc. Buidatge de l'enquesta i comentari a l'hora de tutoria de grup. Reflexió i comentari particular amb els grups on s'ha observat un conflicte.

3. L'Ametlla de Merola, Cal Riera, Cal Marçal, Cal Pons, Cal Prat, El Guixaró, Viladomiu Nova, Viladomiu Vella, l'Ametlla de Casserres i el Rosal.

4. Com és sabut, la quasi totalitat de les fàbriques estan tancades i les seves naus han estat reutilitzades per indústries i magatzems de rams diversos. En algunes, però, encara hi ha activitat tèxtil.

Unes tres sessions de treball a casa d'algun alumne per un espai mitjà d'unes tres hores per sessió. Fitxa de seguiment del treball sessió per sessió, amb exposició dels problemes que han sorgit. Lliurament del treball.

Avaluació. Fitxa avaluativa que inclou el contingut del treball (redacció, recerca oral, observació, fotografia, cartografia i presentació), referències al funcionament durant l'estada a la colònia i comentari sobre el desenvolupament del treball fet durant les tres sessions. Autoavaluació del grup i nota diferenciada que proposen els seus membres d'acord amb l'esforç que s'ha fet.

Conclusió

Intentem al màxim que les ciències socials tinguin una dimensió tan funcional com la que tenen les matemàtiques quan diem, posem per cas, que ens serveixen per tornar bé el canvi al supermercat. Alhora han de tenir la seva funció propedèutica. Aquesta última, si anés sola, portaria a un carreró sense sortida un sector de l'alumnat. Els materials utilitzats són d'elaboració pròpia del professor, fotocopiats, susceptibles d'incorporar-hi elements nous, o de modificar d'acord amb el curs o el moment. Hi ha materials alternatius per acollir les diferències entre els membres del grup, tot i que no hi són amb la quantitat necessària. Més que llargues botifarres de text (a vegades també n'hi ha), hi trobem seqüències de text breu i exercicis que reelaboren allò que es tracta, conceptes que es dedueixen inductivament a partir de l'estudi de dades prèvies, etc. Més que omplir el cove de coneixements nous i de certeses absolutes, intentem posar les bases instrumentals, de raonament, de motivació i d'estructura mental que permetin continuar fent nous aprenentatges i anar situant cada cosa al seu lloc. Naturalment que això es fa amb uns continguts, els propis de les ciències socials, però el contingut principal és el d'aprendre a aprendre. Un tòpic, ja ho se, però cert.

L'article exposa una activitat d'intercanvi entre dues escoles d'indrets diferents: l'escola La Roda de Terrassa i la ikastola d'Urretxu-Zumárraga que es duu a terme des de fa quatre cursos. Les activitats d'aquest viatge tenen per objectiu completar el currículum de les ciències socials i tractar els conflictes en la perspectiva d'una cultura per la pau.

L'intercanvi escolar, una activitat prominent en la didàctica de les ciències socials a l'educació primària

*Pilar Mas
Gemma Flotats
Pep Vivó*

Escola Pública
La Roda (Terrassa)

A tall d'introducció

Les ciències socials, i d'una manera especial la geografia i la història, són el bloc del currículum escolar de l'educació primària dedicat d'una manera més explícita a les beceroles de la formació dels infants com a membres actius, ara i de cara al propi futur, d'una societat que volem profundament democràtica, fonamentada en el respecte a un mateix i als altres, en la llibertat que és consubstancial amb la responsabilitat, i en la participació en la construcció d'un món on tothom pugui viure, avui i en l'avenir, satisfactòriament.

Els educadors de renom i els equips de mestres que han compartit i comparteixen, amb tots els matisos que es vulgui, la funció, els valors esmentats i una concepció semblant del saber que se'n deriva, han assajat durant aquest segle que estem a punt d'enllestir diverses didàctiques de les ciències socials en consonància amb els corrents de pensament progressista i les aportacions científiques més sòlides de les mateixes ciències socials i de la psicopedagogia de cada època. Tots aquests intents, coneguts amb una nomenclatura o altra, tenen segurament algunes característiques en comú, però en volem destacar només una: fugir de l'artificiositat, és a dir, procurar que la vida del món de l'escola es

confongui tant com sigui possible amb el món de la vida dels infants i el seu entorn.

Només quan l'activitat escolar s'orienta en aquesta direcció, només aleshores és possible la motivació, l'aprenentatge i la construcció compartida de significats, tal com diem ara. La vida de l'escola té sentit per a petits i grans. Tots creixem en sociabilitat, en humanitat. Tot i que potser se'ns complica la vida.

Una activitat d'intercanvi entre dues escoles d'indrets diferents

L'activitat que presentem s'ha volgut inscriure i viure en els referents que resumeixen els paràgrafs anteriors. En aquest sentit, és obvi que hi ha propostes didàctiques que excel·leixen per elles mateixes en significació: les excursions (ben preparades), les visites de treball a centres de producció, un bon itinerari per un bon museu d'art o d'història, els jocs de simulació, les entrevistes a personatges cèlebres, les exposicions de la feina feta, els debats en el si del grup-classe constituït com una comunitat de recerca, etc. En aquest conjunt, ocupen un lloc prominent els intercanvis escolars que agrupen gairebé totes les altres.

Tot va començar als inicis del curs 1996-97. Els tutors del 6è nivell d'educació primària de l'escola pública La Roda de Terrassa ens vam proposar de dur a terme amb els nens i les nenes dels dos grups-classe una activitat de més envergadura que les habituals per completar els estudis de ciències socials que al final d'aquesta etapa abracen el marc geogràfic de tot l'Estat espanyol. També seria un bon comiat de l'escola.

Una idea va anar prenent cos: un intercanvi escolar amb nens i nenes, la vida, la cultura i la llengua dels quals fos diferent de la nostra. Per mitjà d'una mestra ens vam posar en contacte amb la Federació d'Ikastoles del País Basc. La ikastola d'Urretxu-Zumárraga, al bell mig de Guipúscoa, va ser el primer i únic contacte, ja que després d'un breu període de reflexió i d'elaboració conjunta del projecte, l'acord va ser fàcil i es va prendre el compromís per part dels dos claustres, amb el vistiplau dels consells escolars, de dur a terme aquest projecte amb continuïtat.

Urretxu i Zumárraga són dos pobles de 6.000 i 11.000 habitants respectivament, separats pel riu Urola i envoltats de muntanyes. La ikastola va néixer el curs 1966-67.

La primera experiència va ser del tot positiva. La valoració que en

vam fer les dues escoles ens ha servit per rectificar, ampliar i així millorar les activitats i altres aspectes de l'intercanvi, un curs darrere altre. Ara ja hem iniciat els preparatius de la cinquena edició.

Objectius generals

El projecte d'aquesta activitat preveu una formulació d'objectius que poden agrupar-se en les concrecions següents:

- Desenvolupar i completar el currículum de ciències socials amb el coneixement d'una realitat nacional diferent de la pròpia, des del punt de vista històric, econòmic, geogràfic, cultural i lingüístic. Potenciar la comparació, l'evolució de les comunitats i l'anàlisi dels conflictes sorgits.
- Facilitar als nens i a les nenes d'ambdues escoles elements referencials d'identificació amb la pròpia cultura i realitat nacional, mostrant el patrimoni de cada comunitat per ser valorat i compartit.
- Aprofundir els aspectes instrumentals de la llengua castellana, completant els aprenentatges teòrics amb els d'ús i comunicació.
- Posar en contacte els nens i les nenes de les dues comunitats educatives i ampliar els seus punts de mira en el camp personal, familiar i social, fent estada i convivint en llars que no són la seva, fomentant així l'autonomia personal, la responsabilitat, l'empatia, la comprensió i tota mena d'habilitats socials.

Preparació i realitzacions prèvies

El treball dels mestres en la preparació de les activitats és intens. A més a més d'un gran nombre de comunicacions a distància per diferents mitjans, cada any es fa una trobada a mig camí, a Saragossa. Serveix per fer coneixença personal d'algun mestre que s'incorpora a la realització pràctica del projecte, per establir i compartir criteris, fixar calendaris, programar activitats i, sobretot, per establir a casa de qui anirà cada un dels nens i de les nenes, tant a Urretxu o Zumàrraga com a Terrassa, tenint present la seva personalitat i entorn familiar.

Les tasques de selecció d'activitats, establir els contactes necessaris amb entitats i institucions i d'una manera especial l'elaboració de materials didàctics demanen força dedicació.

Els treballs previs de nens i nenes són bàsicament de tres tipus:

- **Correspondència col·lectiva**, amb murals i jocs de presentació elaborats per cada grup-classe. Enguany hem començat a parlar també de la via telemàtica.

S'ha de reforçar el paper del grup i establir vincles d'amistat entre els grups. No és un nen o una nena individualment qui fa l'intercanvi, sinó l'escola amb el grup-classe que la representa.

La llengua de comunicació que s'utilitza és el castellà, però es promou igualment la iniciació mútua en la llengua de la classe corresponent, és a dir el català i l'èuscar, començant per les salutacions, comiats i frases fetes d'ús més freqüent.

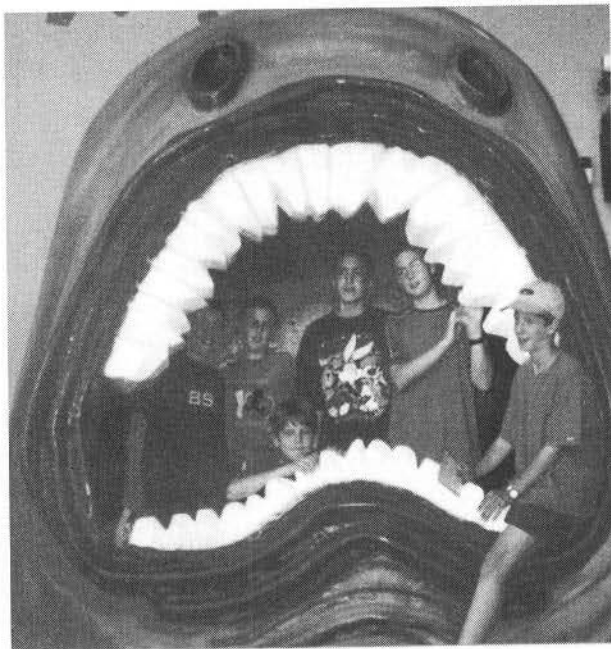
S'ha de donar un marge de temps a les famílies per decidir qui pot acollir alumnes a casa seva i donar l'opció a qui, per algun motiu, pensi que no pot fer-ho.

Si bé és cert que s'inclou l'intercanvi en l'àrea de les ciències socials, és obvi que es promou simultàniament tot el que fa referència a les habilitats cognitivolingüístiques a l'hora de descriure, definir, comparar, justificar o argumentar.

- **Realització d'un vídeo** de presentació per part de l'alumnat, el qual comprèn tres aspectes: les característiques bàsiques de la pròpia ciutat o poble, l'escola i els membres dels grups-classe.

Quins elements ha d'integrar la presentació de la pròpia ciutat? Com es fa el guió? Quins recursos tècnics fan falta?

- **Correspondència personal** en llengua castellana per poder iniciar una coneixença que farà que en els moments inicials de l'estada a la casa que els acull no hi hagi grans sorpreses, i millora progressiva de les tècniques d'expressió escrita.



Aquí caldrà facilitar i donar pautes per a la introspecció personal, l'observació de l'entorn propi o l'anàlisi crítica d'esdeveniments viscuts.

El viatge, l'estada i les activitats compartides d'intercanvi

El viatge, l'acolliment i l'estada d'intercanvi ha de ser la culminació del treball fet amb anterioritat, i inclou dos aspectes bàsics: els aspectes logístics i les activitats que s'han de fer conjuntament.

En relació amb els *aspectes logístics*, cal tenir present que l'intercanvi té una durada de cinc dies, d'un dilluns a un divendres, en els quals els alumnes visitants seguiran l'horari escolar dels seus companys, excepte en aquelles activitats realitzades conjuntament fora de l'horari lectiu.

La primera edició es va iniciar rebent la colla del País Basc a Terrassa, a mitjan març, i la primera setmana de maig vam fer nosaltres el viatge. Des d'aleshores anem alternant aquest ordre.

Les famílies acollidores es fan càrrec dels nens i de les nenes durant les hores no lectives, tot establint mecanismes de comunicació amb els mestres i l'escola, ja que és aquesta qui respon en tot moment del bon funcionament de l'intercanvi. Entre pares i mestres es confecciona un llistat de possibles activitats a dur a terme en el marc familiar i d'altres aspectes que es consideri importants de tenir en compte.

L'escola visitada informa les autoritats administratives d'ensenyament i dels respectius municipis per tal que avalin les activitats i hi col·laborin. Els consistoris municipals fan habitualment una acollida oficial dels hostes, els obsequien amb records relacionats amb el seu patrimoni cultural i faciliten les visites.

En relació *als treballs a realitzar* durant l'estada n'hi ha de fixes com ara la rebuda, la presentació i distribució en les famílies acollidores, o la festa de comiat preparada amb la col·laboració dels pares amb música, jocs populars tradicionals i un berenar-sopar.

La resta d'activitats són de diferents tipus i van des dels itineraris de natura o urbans, fins a les visites a museus o treballs a l'aula en petits grups mixtos.

La nostra escola ha preparat i proposat aquestes activitats durant aquests quatre anys:

– Excursió al Parc Natural de Sant Llorenç del Munt i Serra de l'Obac, amb un itinerari geològic i botànic, visita al Centre d'Interpretació del Parc i a les coves prehistòriques.

– Visita al Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya, a Terrassa, les àrees corresponents al procés d'industrialització del sector tèxtil i les exposicions permanents sobre l'energia i els vehicles antics.

– Diversos itineraris per la ciutat de Terrassa, seguint un criteri cronològic: la Terrassa romana, visigòtica, medieval, moderna. Diversos itineraris per la Barcelona medieval, modernista o olímpica, així com les visites a diversos museus (Picasso, d'Art Romànic, Museu d'Història de Catalunya, Fundació Miró) amb materials didàctics elaborats pel centre mateix o per les diverses institucions.

Les característiques de cada tipus d'activitat determinen la dimensió i metodologia dels grups de treball, ja que tota la colla superem el centenar de nens i nenes.

La ikastola d'Urretxu ha preparat:

– Itinerari per les poblacions d'Urretxu i de Zumàrraga amb visita dels indrets més importants, ajuntaments, monuments dedicats a José Maria Iparragirre, la Casa Legazpi, Sta. Maria de Zumàrraga.

– Visita al Parc de Mirandaola, a la vall de Legazpi, dedicada a l'obtenció del ferro fins al segle XIX; visita a una antiga *ferreria*, equivalent a les nostres fargues. Visita al *caserío* d'Erreizabal, on s'elabora formatge Idiazábal i al vell molí d'Igaralde.

– Itinerari per les poblacions de Zumaia, Getaria, Zarautz i Donostia, amb visita dels indrets de més interès geogràfic, econòmic, històric i cultural (ports de pesca, l'església gòtica de Sant Salvador, el monument a Elkano, el Monte Igeldo, el conjunt escultòric *El Peine de los Vientos* d'Eduardo Chillida, etc.)

Educació per a la pau

La situació política i social que viu el País Basc, arran dels atemptats terroristes d'ETA, les actuacions polítiques del govern de l'Estat i el tractament que de tot plegat en fan els mitjans de comunicació, especialment la televisió, influeixen notablement el desenvolupament d'aquest intercanvi.

50 Història, sí. Quina?

I això no ve d'ara. La primera anada al País Basc, el maig del 1997, va coincidir amb la celebració de les IV Jardunaldi Pedagogikoak, organitzades per la Federació d'Ikastoies i dedicades a l'educació per a la pau.

Però justament aquest estiu la població de Zumárraga ocupava la primera pàgina dels diaris a causa d'un atemptat. Al començament del curs ha fet falta reunir els pares i les mares d'aquests grups-classe per analitzar la situació, promoure el diàleg i prendre opcions coherents.

Pocs temes com el del nacionalisme susciten en la nostra societat polèmiques tan agressives i enfrontaments tan greus. Com s'ha de tractar aquest tema a l'escola? Tots els nacionalismes es poden posar en el mateix sac? Tots els infants i joves han de saber quin és el seu país, l'han de voler estimar i l'han de voler millorar en els aspectes que puguin, i han de fer perfectament compatibles el servei al país i el servei a tota la família humana.

Seria millor que les circumstàncies fossin unes altres, però, en tot cas, des del marc de les ciències socials hem de tractar els conflictes actuals d'aquest ordre en la perspectiva d'una cultura de la pau, sense defugir la seva complexitat i posant a l'abast dels infants d'aquest nivell d'edat les eines adequades per a la seva anàlisi i afavorint la presa d'actituds personals en la línia dels valors democràtics exposats a l'inici d'aquest article.

El CPEIP Los Sauces-Sahats presenta una manera de fer història en una unitat didàctica, la qual tracta de reconstruir les formes de vida prehistòriques i representar aspectes de l'espai i el temps.

Vestigis del passat

Introducció

El CPEIP Los Sauces-Sahats està situat a Barañáin (Navarra). El nucli de població de Barañáin es formà i desenvolupà al final dels anys seixanta, coincidint amb l'expansió industrial de la Conca de Pamplona. Aquest fenomen va fer que Barañáin passés de ser un poblet de 60 habitants a una ciutat de més de 20.000.

Actualment, el col·legi Los Sauces-Sahats té 550 alumnes i 45 professors/es per a educació infantil i primària.

L'exemplificació que presentem respon al desenvolupament de la unitat didàctica «Vestigis del passat», la qual tracta de reconstruir les formes de vida prehistòriques i representar aspectes de l'espai i el temps on hi hagué formes de vida del paleolític i del neolític.

1. Presentació de la unitat didàctica

La unitat pretén aproximar l'alumnat al coneixement del passat bo i acostant-l'hi per mitjà de l'estudi dels vestigis que existeixen en el seu entorn més proper. Es vol acostar l'alumnat al coneixement «científic» de les restes del passat i reconstruir algunes formes de vida prehistòriques.

**J. Ignacio
Juanbeltz
Martínez**

Professor de l'àrea de Coneixement del Medi.
Col·legi Públic d'Educació Infantil i Primària
Los Sauces-Sahats
Barañáin

També es vol fer de manera que aquesta aproximació històrica al passat no sigui freda i distant. Amb aquesta finalitat, es pren com a estratègia la recollida d'informacions a partir d'una sortida de treball al poblat de La Hoya (Àlaba), Santimamiñe (Biscaia) o altres poblats neolítics de la Comunitat de Navarra.

Introduïrem el temps històric a través de la construcció d'un fris, en el qual apareixeran ordenades cronològicament les restes de la localitat, i una variable històrica aglutinant com la de casa. (S'hi pot introduir alguna altra, com ara els vestits, menjars, eines...) Amb això no pretenem que hi hagi un acostament a la vida quotidiana en algun dels moments històrics, encara que el fris ofereix possibilitats que no convé descartar a priori. El propòsit final de la Unitat és plantejar els problemes que el pas del temps origina per al coneixement i conservació de les restes del passat.

La unitat gira al voltant de l'*eix organitzador* ANTROPOS com a conformador i actor del passat. Es pretén desenvolupar els *procediments* següents:

- Aprenentatge i aprofundiment en l'elaboració del fris històric.
- Aprofundiment de tècniques que acostin a la vida quotidiana en el passat: coneixement de fonts històriques i bibliogràfiques, estudi de vestigis passats, apunts de camp, etc.

Les *actituds* que ens proposem de desenvolupar són les següents:

- Rigor en la recollida d'informació perquè les opinions subjectives no entelin els fets històrics.
- Valoració i respecte del patrimoni històric de l'entorn com a pas previ a la seva conservació.
- Desenvolupament de l'empatia perquè no hi hagi judicis del passat des de la realitat del present i s'arribi a un coneixement més ampli de realitats històriques.

La unitat està travessada per l'*eix transversal* d'educació per a la pau, a la qual ha d'ajudar el coneixement del passat com a fórmula de convivència en el present.

El *Museu* té una doble finalitat:

- Per una part, la recopilació de documentació, encara que siguin còpies dels originals, per a l'elaboració d'un fris històric a classe.
- Per l'altra, el coneixement dels vestigis del passat i la reconstrucció de la tecnologia que utilitzaven els éssers prehistòrics.

La duració de la unitat serà d'unes tres setmanes aproximadament.

2. Propòsit bàsic

La present unitat pretén que l'alumnat aconseguixi:

- Un coneixement més profund de moments històrics passats a través de l'estudi dels vestigis que aquestes èpoques han deixat en el present.
- Un acostament al procés d'investigació històrica a través del treball de camp i la «lectura» de les restes del passat.
- Un acostament empàtic a les formes de vida prehistòriques.
- Un domini en l'elaboració i «lectura» del fris històric: iniciació al concepte de temps històric i la seva representació.
- Desenvolupament d'actituds de respecte i conservació del passat.

3. Continguts

Els continguts conceptuals d'aquesta unitat giren al voltant de l'eix ANTROPOS, ja que es pren l'estudi del passat com a producte de l'activitat humana, però deixant en un segon pla el paper del medi com a condicionador i com a element alterat. Es planteja l'estudi de les restes del passat i d'una variable històrica, com a acció d'éssers humans amb les mateixes característiques que l'alumnat.

Els continguts de procediments giren al voltant del processament d'informació, tant per a l'elaboració de frisos històrics, com per a l'aprofundiment en tècniques que acosten a la vida quotidiana del passat: fitxes per recollir informació, visites a museus, anàlisi de l'espai, etc.

Els continguts d'actituds, valors i normes entronquen amb el rigor en la recollida de la informació, la valoració i el respecte del patrimoni i el desenvolupament de l'empatia històrica com a manera d'acostar l'alumnat al coneixement històric més profund.

Fets i conceptes

FISIS:	Coneixement dels llocs on estan els principals vestigis històrics del nostre entorn pròxim.
ANTROPOS:	Coneixement dels principals esdeveniments de la història de la Comunitat-Espanya-Món.
El temps històric:	Iniciació a partir dels anys de la història de la nostra localitat.

54 Història, sí. Quina?

Estudi d'una variable històrica: l'habitatge. Possible estudi d'una època històrica en les seves formes de vida: en què treballaven, quines eines tenien, com vestien, quins eren els seus déus i ritus...

Procediments

Recollida de la informació:

- Lectura de textos, plànols i mapes.
- Visita a l'arxiu local i al museu.
- Recollida d'informació a través de sortides de treball.
- Elaboració de croquis i dibuixos d'elements arquitectònics de l'espai.
- Fotografies i vídeo.
- Consulta de llibres d'història.

Classificació de la informació:

- Organització de les dades per ordre cronològic.

Representació de la informació:

- Elaboració d'un fris històric.
- Representació de l'espai en l'habitatge prehistòric.
- Elaboració de diversos útils prehistòrics: humanitat caçadora, humanitat recol·lectora.

Propostes d'intervenció:

- Creació, si cal, d'un museu històric de la localitat o del centre escolar.

Valors i actituds

Recollida d'informació:

- Rigor en la recollida de la informació.
- Responsabilitat i solidaritat en el treball en grup.
- Responsabilitat en les sortides de treball.

Classificació de la informació:

- Tolerància envers el treball i les formes de ser i veure les coses dels altres.
- Solidaritat en el treball en equip per treure'n el màxim partit.

Representació de la informació:

- Valoració del patrimoni històric de la localitat, com a pas previ a la seva conservació.

4. Mapa d'activitats

1) *Lectura de text*

Lectura individual de text amb comentari col·lectiu posterior.

2) *Aquí visc jo*

Per mitjà de la visió i anàlisi, en gran grup, del plànol de la localitat, el professorat plantejarà les vies possibles de treball per descobrir el passat:

- Casc antic-eixample-zona nova.
- Construccions i els seus tipus i estils.
- Carrers, amb els seus noms i formes.
- Monuments d'un altre tipus: ruïnes, creuers, etc.
- Altres vestigis: etnogràfics, numismàtics... Els museus.
- ...

Es tracta de treure a la llum tots els elements que poden ajudar a fer aparèixer el passat de la pròpia localitat.

3) *Els noms dels carrers*

Amb el nomenclàtor de carrers de la localitat, i després del recorregut fet a la sortida, es redacten les fitxes de personatges cèlebres en la localitat:

- Noms de personatges.
- Noms geogràfics, del lloc o de fora.
- Altres.

4) *Identifico les persones*

Redacció de fitxes, segons model, d'alguns personatges que donen nom als carrers.

5) *Els monuments del meu poble*

Anàlisi dels monuments locals; si és possible, cada alumne, i individualment, n'hauria de fer un: façana, planta, detalls, etc.

Posterior anàlisi i estudi de les característiques del monument per situar-lo en un moment històric determinat i també en el fris històric. Això donarà pas a:

6) *Sortida de treball: Poblado de La Hoya*



7) *Classificació de les informacions*

- Espai de la pleta pastoril.
- Sentit del dolmen.
- El poblament neolític.
- L'habitatge neolític.
- El carrer del poblament.
- Tecnologia: ceràmica, estris i eines.

8) *Anàlisi de les formes de vida prehistòriques*

- Mapa de localització dels primers pobladors: Món-Espanya-Comunitat autònoma.
- Humanitat caçadora.
- Humanitat recol·lectora.

9) *Conclusions:*

Panells i exposició del treball de grup.

10) *Mapa de tancament*

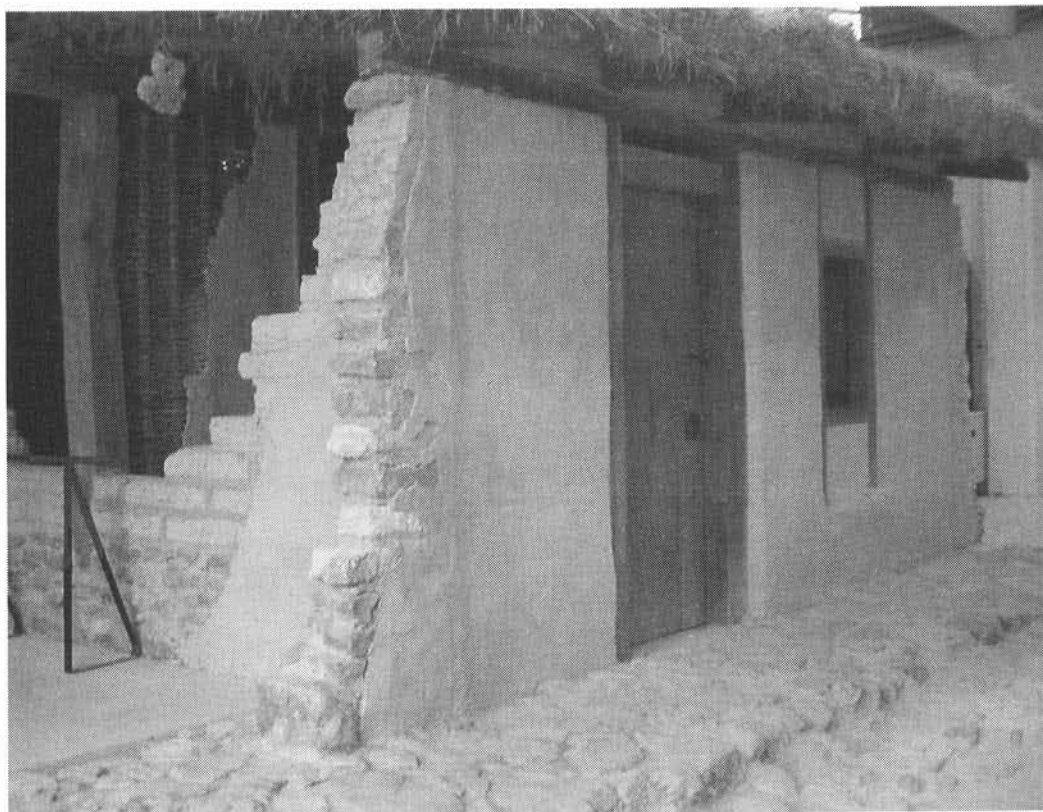
11) *Coavaluació i autoavaluació*

6. Guia de desenvolupament

El desenvolupament d'aquesta unitat s'ha d'adaptar a les possibilitats de cada centre, als recursos de què es disposa en l'entorn i en general a la història de la Comunitat autònoma.

No és igual una localitat creada fa poc (un poble «de colonització»), que una gran urbs com Barcelona. Això no obstant, volem destacar que, generalment, en les localitats petites existeix una disposició popular més accentuada, també hi ha més participació i possibilitats que en una gran aglomeració, encara que sembli una paradoxa. Les possibilitats institucionals més àmplies que es troben a la gran ciutat tenen també la contrapartida de les dificultades més grans per a la consulta o les grans distàncies.

Aquesta unitat s'ha dut a terme, amb la participació de pares i familiars d'alumnes, en una població els orígens de la qual es remunten a l'edat mitjana (cap a l'any 1100), amb alguns monuments històrics significatius des del punt de vista local (església, casals, escuts nobiliaris...) amb diferenciació entre el nucli antic i el modern, amb algun personatge



històric important en l'àmbit local reflectit en els seus carrers. Avui el poble té uns 20.000 habitants.

Si per diverses circumstàncies no fos possible aconseguir la major part de les dades descrites, la unitat pot centrar-se més en el desenvolupament de la variable històrica (la casa).

En aquesta unitat hem aprofundit la reconstrucció de les formes de vida prehistòriques.

7. La diversitat

Aquesta unitat pretén acostament al passat a través de diversos camins: estudi dels carrers, de les cases, monuments, objectes, documents, reconstrucció de les formes de vida prehistòriques, etc.

Les activitats estan pensades perquè tot l'alumnat acabi confeccionant el fris històric, però cada alumne o alumna hi participarà en la mesura de les seves possibilitats.

S'estableix un itinerari final d'aprofundiment més intens, el qual es pot seguir a través del treball d'equip o també de manera individual. Permet l'aprofundiment en les formes de vida del passat i la reconstrucció plàstica d'estris o espais de vida per l'alumnat que presenta més dificultats conceptuals en l'aprenentatge.

8. Sugeriments per a l'avaluació

L'avaluació de l'alumnat es fa en els tres moments del procés: al començament, durant el procés i al final. I a cada etapa es proposa que es faci a través dels instruments següents:

- Allò que els nois i les noies saben del tema segons unes preguntes ja donades.
- L'observació del treball a classe, de la qualitat i quantitat de les intervencions, de la seriositat i responsabilitat en la realització de feines.
- L'observació dels materials elaborats: quadern de treball personal de l'alumne, fitxes, etc., tenint en compte el mirament en la presentació i la pulcritud en la realització de les activitats en la seva totalitat.
- Controls concrets sobre els diversos aspectes que s'estudien en la unitat. Cal fer-los amb preguntes curtes.
- El grau d'aportació al grup en el transcurs de la unitat.

Els aspectes que s'han de tenir més en compte en el procés d'avaluació són aquells que s'han recollit en els objectius i continguts. Es valoraran, doncs, els aspectes següents:

- Domini del concepte temps històric.
- Coneixement de fites significatives d'alguns moments històrics que apareixen al fris en relació amb la localitat.
- Coneixement genèric del desenvolupament de les formes de vida prehistòriques.

9. Bibliografia i recursos

La unitat necessitarà bàsicament recursos cartogràfics:

- Plànol del casc urbà de la localitat.
- Nomenclàtor de carrers de la localitat, si n'hi ha.
- Plànol del terme municipal de la localitat.

- Plànols antics de la localitat.
- Dossier de la sortida de treball: Museu, Poblament neolític, etc.

És convenient que l'alumnat no solament tingui el llibre de text, sinó que disposi també d'orientació bibliogràfica per desenvolupar els temes que són opcionals. En aquest sentit, és important dirigir-lo a la biblioteca del centre per a la consulta, o a la de la localitat o la del barri. Els llibres poden estar a l'expositor de la classe.

Bibliografia

Entre d'altres llibres de consulta, l'alumnat ha disposat dels següents:

- Ed. S.M. Plesa: Col. Historia ilustrada del mundo.
Col. Prehistoria ilustrada para niños.
Col. A través del tiempo.
- Ed. Timun Mas: Col. Nacimiento de...
- Ed. Anaya: Col. El túnel del tiempo.
Col. La vida en el pasado.
- Ed. Molino: Col. Pueblos del pasado.
- Diverses revistes sobre Prehistòria i Arqueologia.
- Premsa de la Comunitat i de la resta d'Espanya.
- Vídeos del Poblado de La Hoya (Àlaba).



Sortida de treball a «La Hoya». Poblat neolític a prop de Laguardia (Àlaba)

Objectius

- Amb aquesta sortida pretenem recollir informacions sobre el medi ambient geogràfic i natural on van viure els primers pastors i els primers poblats: les pletes, els dòlmens i els poblats prehistòrics.
- Valorar algunes tècniques i formes de vida per saber com han evolucionat o romàs des del NEOLÍTIC fins avui.
- També mirarem pel medi ambient deixant-t'ho tot net (papers, etc.). Respectem les plantes i animals i les persones que coneguem. Tu saps que això és molt important!

A més, aquesta sortida ens permetrà prendre contacte amb un poble d'origen medieval (Laguardia) i divertir-nos coneixent el món fantàstic dels ocells més curiosos del món.

Continguts

Conceptuals: Pleta, dòlmen, corredor, aixovar, tècniques de construcció, tecnologia per a la caça, la guerra, etc., invasió, mutilació, habitatge neolític, economia de subsistència, zoomòrfic, antropomòrfic.

De procediment:

- D'atenció a les explicacions.
- D'escoltar el vídeo.
- D' anotació en les fitxes dels aspectes importants que apareixen en els panells del Museu (plànols, muralla, carrer).
- De presa de dades sobre algunes tècniques (dibuixos i croquis ràpids): armes, ceràmica, figuretes.
- De fer fotografies de la casa i els panells...

Actituds: De treball i atenció, per complir amb les activitats (individual). De valoració en el grup de treball, respecte del grau de compliment de les normes i el comportament en els moments lliures (dinar, visita al parc dels ocells, autobús, etc.)

Exemplificació d'activitats

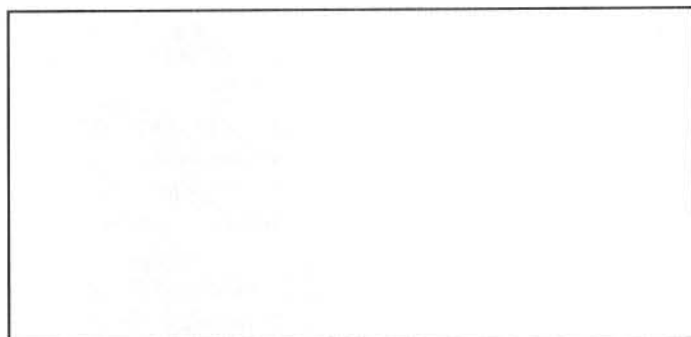
Per saber veure el poblat amb vídeo

Localització:

Extensió:

Temporalització: Fou habitat a partir de
Fins a

Croquis-plànol:



Relació amb les persones:

- L'ocuparen
- La tecnologia que tenien
- L'economia per alimentar-se
- Fou destruït per
i apareixen restes que ho confirmen, com

Valoració

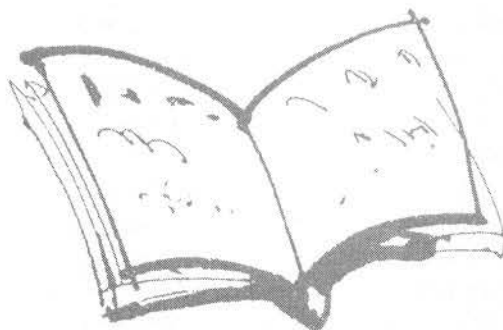
Les imatges parlen?

El grup de fotografia fa les fotos de:

- **L'habitatge del Museu** (3 o 4 fotos)

- **Panells:**

VERMELL	Medi ambient (vegetació, ramaderia, tecnologia) (1 foto)	
VERD	- Atac al poblat - Plànol del poblat - Treball al carrer o a la casa	1 foto
BLAU	- Els dibuixos sobre els atuells de ceràmica - Final del poblat (la mort, restes humanes decapitades, la fugida...)	1 foto
VIOLETA	- L'excavació actual - El terra del carrer tal com era en el poblat	1 foto



Bibliografia complementària*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- «L'Ensenyament de la història a la fi del segle XX». En: *Perspectiva escolar*, núm. 224 (abril 1998), p. 2-44
- FERRAN I MONTSERRAT, Roser; ESPAÑOL BOSCH, M. De la Candela. «La història com a lliçó». En: *Perspectiva escolar*, núm. 249 (novembre 2000), p. 73-75
- PAGÈS, Joan. «Per què i què ensenyar i aprendre de les Ciències Socials a finals del segle XX?». En: *Perspectiva escolar*, núm. 182 (febrer 1994), p. 9-20

Llibres i revistes

- ALANÍS FALANTES, Leonardo. «¿Qué humanidades necesitamos?: una respuesta global». En: *Investigación en la escuela*, nº 37 (1999), p. 47-59
- ALTAMIRA, Rafael. *La Enseñanza de la historia*. Madrid: Akal, 1997 (Akal referentes; 1)
- BELLVER AMARÉ, Fernando. «¿Cómo enseñar historia?: el tiempo en la enseñanza de la historia». En: *Íber*, nº 24 (abril/junio 2000), p. 98-106
- BOYD, Carolyn P. Història, ensenyament i identitat nacional en l'Espanya del segle XX». En: *L'Avenc*, núm. 225 (maig 1998), p. 47-51
- CALAF MASACHS, Roser. *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, 1994 (Práctica en educación)

*Biblioteca
Rosa Sensat*

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

- «Los Caminos de la didáctica de las ciencias sociales» [Monogràfic]. En: *Íber*, nº 24 (abril/junio 2000), p. 5-72
- CARRETERO, Mario; LÓPEZ-MARIJÓN, Asunción; JACOTT, Liliana. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*. Madrid: Visor, 1996 (Aprendizaje Visor; 120)
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Clío en las aulas. La Enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998 (Akal referentes; 3)
- De cómo estudiar la historia de la España contemporánea en el Bachillerato*. Oleiros (A Coruña): Tambre, 1994 (Tambre secundaria)
- DIARTE LORENTE, Pascual. «Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico». En: *Íber*, nº 22 (octubre 1999), p. 95-104
- «La Educación histórica». En: *Tarbiya*, nº 21 (enero/abril 1999), p. 57-86
- «Elements per a la didàctica de la història». En: *Balma*, núm. 2 (octubre 1995)
- «La Enseñanza de las ciencias sociales: un arma contra la guerra» [Monogràfic]. En: *Aula de innovación educativa*, nº 86 (noviembre 1999), p. 6-37
- «¿Enseñar la guerra?: conflictos bélicos del siglo XX» [Monogràfic]. En: *Íber*, nº 25 (julio/septiembre 2000), p. 7-89
- Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Pilar Benejam Arguimbau (coord.); Joan Pagès Blanch (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria; 6)
- «Ensenyar la història (1a part)». En: *Pissarra*, núm. 88 (deseembre 1997/gener 1998), p. 3-29
- «Ensenyar la història (2a part)». En: *Pissarra*, núm. 89 (març/abril 1998), p. 3-30
- FRIERA SUÁREZ, Florencio. *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*. Madrid: De la Torre, 1995 (Proyecto didáctico Quirón; 59)
- GALINDO MORALES, Ramón. *La Enseñanza de la historia en educación secundaria: una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaída, 1997 (Ciencias de la educación)
- GÓMEZ PÉREZ, Rafael. *Ni de Letras ni de Ciencias: una educación humana*. Madrid: Rialp, 1999 (Vértice (Rialp))
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. Carmen. *La Enseñanza de la historia en el nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Marcial Pons: Organización de Estados Iberoamericanos, 1996
- HERNÁNDEZ, F. Xavier. *Ensenyar història de Catalunya*. Barcelona: Graó, 1990 (El Llapis)
- «Histoire» [Monogràfic]. En: *Le Monde de l'éducation*, nº 253 (novembre 1997), p. 25-57
- «La Historia que se aprende». En: *Íber*, nº 17 (julio/septiembre 1998), p. 5-76

- «La Historia y su enseñanza». En: *Cero en conducta*, nº 46 (octubre 1998), p. 5-78
- «Humanitats i reforma». En: *Butlletí. Col·legi Oficial de Doctors (...)*, núm. 96 (Primavera 1996)
- LARUMBRE GORRAITZ, María Ángeles; CASANOVA SURROCA, Eudaldo. *La Historia continúa: materiales para comprender mejor qué es la historia*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. ICE, 1994 (Materiales para la clase; 15)
- LLOPIS PLA, Carmen. *Ciencias sociales, Geografía e Historia en Secundaria*. Madrid: Narcea, 1996 (Secundaria para todos)
- MAESTRO, Pilar. «Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza». En: *Íber*, nº 25 (julio/septiembre 2000), p. 91-111
- «Más allá de la guerra» [Monográfico]. En: *Fuentes Unesco*, nº 120 (febrero 2000), p. 4-9
- MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier. «El Papel del profesorado en la determinación de los contenidos de la enseñanza (a propósito del proyecto de decreto de contenidos mínimos para la enseñanza de la historia en la ESO)». En: *Investigación en la escuela*, nº 34 (1998), p. 25-35
- «Nuevas fronteras de la historia» [Monográfico]. En: *Íber*, nº 12 (abril 1997)
- PAGÈS BLANCH, Joan. «Una Reflexió sobre l'estat de l'ensenyament de la història». En: *L'Avenç*, núm. 195 (setembre 1995), p. 55-58
- PAGÈS BLANCH, Joan. «La Reforma de la enseñanza de las humanidades. El punto de vista de la Asociación Univesitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales». En: *Íber*, nº 16 (abril 1998), p. 83-86
- PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: MEC: Morata, 1993 (Educación infantil y primaria; 28)
- PRATS CUEVAS, Joaquim. «El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar historia?». En: *Iber*, nº 8 (abril 1996), p. 93-105
- «¿Qué historia enseñar?». En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 268 (abril 1998), p. 73-89
- SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino. «Tiempo vivido y tiempo recordado: tiempo de la historia y memoria histórica». En: *Iber*, nº 11 (enero 1997), p. 81-93
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. «Algunes consideracions sobre l'estat actual de l'ensenyament de la història, la geografia i la resta de ciències socials». En: *Comunicació educativa*, núm. 12 (maig 1999), p. 22-27
- TREPAT CARBONELL, Cristòfol-A. *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó: Universitat. ICE, 1995 (Materiales para la innovación educativa; 10)
- «Vida quotidiana i història» [Monográfico]. En: *Balma*, nº 6 (octubre 1996)
- VILLARES, Ramón. «Per fi, la història (i el Decret d'Humanitats)». En: *L'Avenç*, núm. 223 (març 1998), p. 44-46
- «Viure la història». En: *Guix*, núm. 245 (juny 1998), p. 4-42

Convocatòria per al curs 2000 - 2001
Dotació total 14.500.000 ptes.



XXIII Premis BALDIRI REIXAC

Aquests premis, destinats a l'estímul i al reconeixement de l'escola catalana, són dotats per la Fundació Jaume I amb les aportacions dels receptors del llibre-nadala que la Fundació tramet cada any a les persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans. L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la DEC, Delegació d'Ensenyament Català d'Omnium Cultural.

Els Premis Baldiri Reixac són convocats en tres modalitats:

PREMIS A LES ESCOLES

14 premis de 500.000 pessetes cadascun

Serà premiada la qualitat global, en llengua i continguts, de les escoles i els instituts quant a la catalanitat: lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el conjunt de les seves activitats, ús del català com a llengua de relació entre els alumnes, activitats culturals d'arrelament al país i aplicació coherent del Projecte Lingüístic de Centre.

Per a participar-hi cal omplir i trametre el **qüestionari** que facilita la **Fundació Jaume I**, així com la documentació que s'hi demana. Les escoles unitàries integrades dins d'una ZER s'han de presentar conjuntament.

Les escoles i els instituts ja presentats als Premis en anys anteriors i no premiats que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin el qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar documentació nova.

No hi poden optar els centres educatius ja guardonats en convocatòries anteriors.

ASPECTES GENERALS

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a

FUNDACIÓ JAUME I

Aribau, 185, 3r.
08021. BARCELONA
Telèfon: 93.200.53.47
Fax: 93.200.56.33
E.mail:
fundaciojaumeprimer@agrolimen.es

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

Dotat amb 1.500.000 pessetes, que es distribueixen així: 1.000.000 ptes. a l'autor del treball guardonat, i una subvenció de 500.000 ptes. per contribuir a la seva edició.

Serà atorgat a un treball inèdit de temàtica pedagògica que contribueixi a l'ensenyament en català a qualsevol nivell i matèria. Cal acompanyar els treballs - presentats anònimament i en **dues còpies** - amb la **fitxa d'inscripció** complimentada, dins un sobre tancat. A l'exterior no hi ha de constar el nom de l'autor sinó només el títol del treball.

El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar. A l'edició del treball premiat hi ha de constar el premi amb el qual ha estat guardonat.

El termini de presentació s'acabarà el dia 15 de febrer del 2001. Els treballs tramesos per correu que arribin després d'aquesta data, només seran admesos si al mata-segells consta que la tramesa és anterior al 8 de febrer.

Els treballs no premiats podran ésser recollits des del 20 de juny fins al 17 d'octubre, prèvia presentació de la fitxa d'inscripció.

PREMIS ALS ALUMNES

60 premis de 100.000 pessetes cadascun, en llibres catalans a escollir pels interessats.

Serán atorgats a treballs escolars fets, preferentment en equip, per alumnes de qualsevol nivell educatiu no universitari.

Els treballs hauran de ser fets en català i podran tractar de qualsevol de les àrees de coneixements dels diversos cicles escolars, així com ésser resultat d'activitats del centre: excursions i visites, periòdics escolars i diaris de classe, col·leccions, audiovisuals, etc. (dels murals, les maquetes i les manualitats més grans de 60 x 60 cm, només se n'admetran fotografies). Quant als treballs de recerca de segon de Batxillerat, només se n'admetran 3 per cada centre.

El Jurat valorarà especialment els treballs que suposin un aprofundiment en la **realitat nacional catalana** i en la nostra **tradicció cultural**.

Acompanyarà els treballs una memòria breu, no més llarga de dos fulls, on cal especificar les motivacions, les circumstàncies, la manera com s'ha fet el treball, etc.

Per optar al premi, cal acompanyar cada treball amb la **fitxa d'inscripció**, segons el model que en facilita la **Fundació Jaume I**.

No seran admesos els treballs que no vagin acompanyats de l'esmentada **fitxa d'inscripció** complimentada.

La **Fundació Jaume I** podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal d'exposar-los i promoure'n la difusió.

Premis Baldri Reixac

Amb el patrocini honorífic de la
Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

L'experiència que expliquem a continuació és el desenvolupament d'un projecte en el qual es treballen de manera globalitzada diverses àrees: llenguatge, medi social, expressió plàstica i d'altres aspectes com ara l'aprenentatge de tractament de textos informàtics i una introducció a Internet.

Projecte «Jo sóc de...»

Perico García Azorín

Tutor de 5è curs de l'escola pública Lluís Millet de Santa Coloma de Gramenet

Contextualització

Santa Coloma de Gramenet, la nostra ciutat, forma part del cinturó de Barcelona. Com a conseqüència de la política de desenvolupament aplicada en les dècades de 1960 i 1970, passà de tenir 15.000 habitants a tenir-ne més de 140.000, la majoria dels quals eren immigrants de tots els racons de l'Estat espanyol, per bé que hi predominen els nascuts a Andalusia. Els últims anys, la nostra comunitat s'ha incrementat amb famílies procedents d'Àfrica, Amèrica del Sud i Xina.

El col·legi públic Lluís Millet és situat al barri de les Oliveres, un dels quinze de la ciutat, i té aproximadament 6.000 habitants. L'escola, amb 27 anys d'història, s'ha caracteritzat sempre pel fet d'estar molt vinculada al barri.

La classe de 5è estava composta, en el curs 1998-99, per quinze alumnes: tres d'èt-

nia gitana, un magribí i la resta nascuts a Catalunya, la majoria de pares immigrants. En el curs 1999-2000, la composició de la classe de 5è es compon de: tres magribins (un dels quals és una nena, amb només un any de residència al nostre país) i la resta fins a 17 són nascuts a Catalunya i de pares majoritàriament immigrants.

La troballa de la col·lecció «Jo sóc de...»

A partir de la col·lecció «Jo sóc de...»¹ publicada per La Galera i l'Associació de Mestres de Rosa Sensat, vam intuir les potencialitats que presentaven aquests textos per desenvolupar de forma activa i participativa el currículum escolar i ens vam decidir a experimentar aquest projecte.

Objectius generals del projecte

- Estimular el gust per la lectura com a font de coneixements i de plaer.
- Millorar l'expressió escrita i estimular el gust per l'escriptura com a forma d'expressar-nos i relacionar-nos.
- Millorar l'expressió oral.
- Estimular el gust pel teatre.
- Estimular el gust per l'expressió plàstica com a forma d'expressió i relació.
- Conèixer i dominar el processador de textos Word.

1. La col·lecció esmentada compta amb els títols següents: *MINU. Yo soy de la India*; *TAKAO. Yo soy del Japón*; *FÁTIMA VANESSA. Yo soy de El Salvador*; *DANA. Yo soy de los Estados Unidos*; *LENESSÚ. Yo soy de Benín*; *BÚXARA. Yo soy de Marruecos*; *ERIK. Yo soy de Noruega*; *BALÍ. Yo soy de la China*.

(N. del E.) La col·lecció també es troba en català.

- Aconseguir una actitud flexible i respectuosa envers la multiculturalitat existent en els diferents països del planeta Terra.
- Aconseguir una actitud flexible i respectuosa amb la diversitat de les persones humanes, des del company de la classe fins al més llunyà dels humans del planeta Terra.
- Conèixer les diferents realitats físiques del planeta i com condicionen la vida de l'home.

Metodologia de treball

Presentació del projecte i motivació

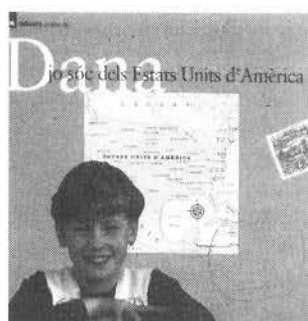
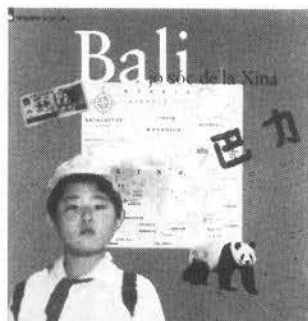
Aquest projecte es presenta com a treball de l'àrea de socials i se li dedicarà inicialment un temps de tres hores setmanals, posteriorment s'incrementarà amb dues hores d'informàtica i amb algunes sessions de plàstica. Es planteja com un treball divertit, actiu i participatiu, en el qual els protagonistes seran cada un dels escolars.

Coneixements previs: «Tots som de cinquè, però som diferents»

Les primeres activitats, les dediquem a reflexionar i descobrir que encara que tots som de cinquè i som iguals, també som diferents. Es fan activitats del tipus següent:

- Ens agrupem per sexe.
- Que es posin drets tots els alumnes de cinquè.
- Ens ordenem per estatures. Quina alçada té cada un?
- Ens ordenem per dates de naixement.
- Ens agrupem pel carrer de residència.
- Ens agrupem per l'esport preferit.

70 Multiculturalitat



Escrivim el resultat obtingut: en surt un text senzill i estructurat; escrivim a la pissarra: «Jo sóc un nen/a de cinquè curs. Faig un metro i quaranta-cinc centímetres.

»Vaig néixer el 15 de febrer. Visc al carrer Pep Ventura i el meu esport favorit és el futbol.» A continuació, cada alumne escriu al seu quadern l'adaptació del text a la seva realitat personal.

- Llegim i corregim els textos.
- Comentem i entenem que encara que tots som de cinquè i som iguals, també som diferents.

Presentem «Lenessú. Jo sóc del Benin»

Tractem de motivar i estimular l'interès del nen. Cada nen de la classe té el llibre de Lenessú (és un llibre de la col·lecció esmentada).

Fullegem el llibre de manera col·lectiva i ens fixem en les fotografies. Llegim els peus de foto. Formulem les preguntes següents:

- Lenessú, què és, un nen o una nena?
- De què us sembla que tracta aquest llibre?
- Quants anys penseu que té Lenessú?
- Us agradaria saber com viu Lenessú?

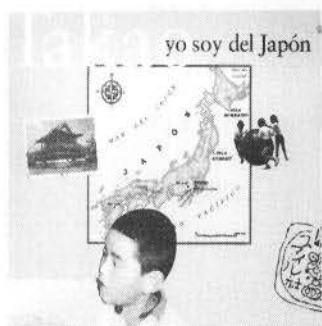
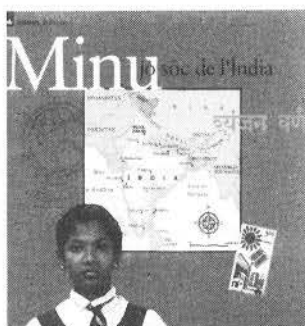
Què és el glossari i per a què serveix

En la lectura que hem fet han sortit moltes paraules rares: *zapotilles*, *semeidjan*, etc. Com podem saber el que signifiquen? Presentem el glossari i expliquem com s'utilitza i per a què serveix.

Lectura comprensiva, significativa i participativa

Iniciem la lectura col·lectiva del nostre llibre: *Lenessú*. Anem llegint successivament els diferents apartats de la manera següent:

- Llegeix en veu alta un alumne i segueix la lectura de manera silenciosa la resta de la classe.
- Es formulen preguntes de comprensió de la lectura.
- Utilitzem el glossari i el diccionari.
- Fem comentaris orals i valoració de la lectura: Quines coses són com les nostres? Quines són diferents? Què ens sorprèn i per què?
- Reproduïm els textos llegits de la manera següent: el protagonista ara és cada alumne de la classe i els adapta a la seva realitat. La reproducció oral ens permet desenvolupar la lectura, que anomenem



significativa i participativa. La reproducció escrita ens reforça l'estructura de l'escriptura, ja que seguim els models dels textos del llibre.

Un exemple il·lustratiu d'aquesta metodologia seria el següent: (pàgina 5 del llibre *Lenessú*).

«Bon dia.

»Em dic..., El meu nom vol dir...² Tinc nou anys i visc en una ciutat que es diu... i pertany a la comarca...

»Sóc de l'ètnia... En la meua ciutat existeixen les ètnies següents ... Cada ètnia parla una llengua diferent.»

Seguint l'estructura del llibre, comencem a obtenir textos tals com: com sóc jo; els meus gustos; la meua casa; la meua família; la meua escola; la meua classe; els meus companys; els meus professors; el meu barri; la meua ciutat; les festes i tradicions.

2. Han anat a la biblioteca del barri a investigar quin és el significat del seu nom. Permeteu-me destacar el grau de satisfacció i de sorpresa dels nens en conèixer el significat dels seus diferents noms.

Llegim tots els llibres de la col·lecció

Un cop que hem acabat de llegir *Lenessú* (hi hem passat dos mesos), cada nen anirà llegint quinzenalment un llibre de la col·lecció. A la biblioteca de l'escola, hi ha dos jocs d'aquesta col·lecció, i els escolars accedeixen als llibres a través del servei de préstec.

A fi d'incentivar-ne la lectura, van acompanyats d'un conjunt d'activitats individuals i en equip com ara:

- Què et crida més l'atenció o quines coses et sorprenen més?
- Què opinen els teus pares de segons quins aspectes?
- Semblances i diferències entre els protagonistes i nosaltres.
- Reproduccions escrites i orals seguint els models que utilitzem amb *Lenessú*.

Treballem l'expressió oral

Cada setmana dediquem una sessió a comentar i debatre col·lectivament i de manera oral les activitats plantejades. Anem compronent a poc a poc que existeixen diferents formes de viure, diferents religions, i fins i tot diferents formes d'escriure, dife-

72 Multiculturalitat

rents alfabetes, diferents formes de jugar, etcètera.

Treballem l'atles

Cada llibre de la col·lecció s'inicia amb un planisferi que situa el lloc on viu el protagonista o la protagonista. Això ens permet treballar els continents, els oceans, els països de cada protagonista.

Inventem excursions i itineraris per anar a visitar els «nostres amics», estudiem els mitjans de transport. Estudiem i comparem les condicions de vida, el medi físic, la vegetació, la fauna.

Descobrim Internet

A fi de conèixer i aprofundir sobre la nostra ciutat, per poder-la comparar amb les ciutats dels protagonistes dels llibres, entrem en la pàgina web de l'ajuntament de Santa Coloma. És el moment de presentar i conèixer què és i com funciona Internet.³ La pàgina mencionada ens permet obtenir una gran informació sobre la nostra localitat. També aprenem a descarregar la informació i a imprimir-la. És una gran sorpresa per als nens.⁴

3. Recordo que el nombre total d'alumnes ha estat un any 15 i l'altre 17, però a les sessions d'informàtica solament assisteixen la meitat de cada classe. En aquestes sessions aquests dos anys hem pogut desdoblir la classe. L'aula d'informàtica de l'escola té nou ordinadors, dels quals cinc estan connectats a Internet.

4. Per les característiques socioeconòmiques dels nostres alumnes, la quasi totalitat no tenen ordinador a casa i encara menys n'hi ha connectats a Internet. Aquesta escassetat fa que aquesta activitat sigui molt valorada tant pels nens com per les famílies.

Escrivim el nostre propi llibre «Jo sóc de...»

Aquesta és la part més estimulante i gratificant del projecte (també la més laboriosa). Amb tot el que hem treballat i amb tots els textos que tenim, es planteja la proposta que cada nen escrigui el seu propi llibre seguint el model dels llibres de la col·lecció. Aquest treball, el farem utilitzant l'ordinador. La proposta és acollida amb molta il·lusió.

És el moment d'aprendre el tractament de textos Word: tipus de lletra, grandària, color, sangrar, salt de pàgines, ús del corrector, el Wordart per a títols i portades, inserir imatges, ús de l'escàner per escanear les fotografies, inserir fotografies, arxivar i recuperar textos i imatges, etc.

El procés que se segueix és el següent:

Condició imprescindible és redactar els textos primer manualment, fer esborranys per aprendre a escriure –com a mínim de dos a tres (ortografia, expressió i estructura dels textos)–, planificar cada pàgina del llibre. Fer un projecte de maquetació. Redacció en l'ordinador i aplicar tot el que hem après sobre tractament de textos.

Ha estat un treball molt laboriós, però amb uns resultats espectaculars. Cada nen fa el seu propi llibre, entre 7 i 10 pàgines, on es combina el text amb les fotografies (cada nen porta fotografies de casa seva, de la seva família, del barri, etc.) i les imatges, i l'imprimim amb la nostra impressora làser, tot en color.

Ensenyem i expliquem la nostra experiència

Amb els textos escrits amb l'ordinador hem fet murals individuals i els hem enganxat per tota l'escola, perquè els veiessin els nostres companys i les nostres famílies. «Han quedat molt guai».

Hem fet una explicació de tot el treball fet i del seu procés i l'hem publicat a la revista de l'escola.

Vam enviar una fotocòpia del nostre llibre a l'editorial i a l'Associació de Mestres Rosa Sensat i ens contestaren amb una carta on ens felicitaven i ens oferien la possibilitat de conèixer algun dels autors dels llibres.

El 14 d'abril es va fer una festa a l'escola on totes les classes feien una representació de teatre. Nosaltres també fem una representació on expliquem als companys i als pares el que hem fet: presentem els diferents personatges que hem conegut, i per grups, a través d'uns murals i d'unes quantes frases seleccionades per nosaltres, mostrem les formes de ser diferents i iguals de Minú, Bali, Fàtima Vanessa i Lenessú; però sobretot hem explicat que aquest any hem après moltes coses sobre això de ser diferents i de ser iguals; sembla un embolic, però és molt fàcil, «tots som diferents, però tots som iguals, perquè som humans i vivim en el planeta Terra».

Valoració

Encara que l'experiència solament l'hem dut a terme durant dos cursos, globalment la valorem positivament. La majoria dels nens han llegit els llibres de la col·lecció i això ens ha permès de fer el conjunt d'activitats exposades.

Per què als nens els agraden els llibres

- S'identifiquen amb els protagonistes. Són nens i nenes com els de la seva mateixa edat.
- Els atrau el personatge. Senten curiositat per saber com viuen altres nens en altres llocs del món. (A vegades ho han vist per televisió.)
- Els textos són senzills i curts.
- L'extensió total del llibre és «adequada», curta. Els permet de començar i acabar en una setmana, dues a tot estirar.
- Estan il·lustrats amb fotografies que els reforcen i ajuden a entendre la lectura.
- Disposen de glossari.
- S'ha treballat amb intensitat la lectura comprensiva-significativa i participativa.
- Han de participar en l'explicació i contrast d'opinions amb els companys de la classe i els agrada quedar bé davant d'ells.
- Permet el reforç d'exercicis variats i assequibles.

FELICITATS

CONSELL ESCOLAR MUNICIPAL

CONSELL ESCOLAR DE DISTRICTE

..... 1990-2000.....

FELICITATS A TOTES I TOTS

ELS QUE HEU FET POSSIBLE

AQUESTS DEU ANYS

DE PARTICIPACIÓ

I PROMOCIÓ DE L'EDUCACIÓ

DE LA NOSTRA CIUTAT



Josep M. Bas fa un repàs històric sobre l'aparició, el desenvolupament i la crisi de l'estat del benestar lligat a la transformació del sistema educatiu. A més, pronostica el futur immediat.

Educació i estat del benestar

Josep Maria Bas Adam

1. Tot recordant una declaració emblemàtica

A la Declaració de la X Escola d'Estiu d'ara fa 25 anys, a més d'aquells punts programàtics referits a la renovació pedagògica i a un futur marc polític de llibertats democràtiques (cal recordar que el general Franco encara era viu aleshores), hi ha també alguns aspectes que han de ser interpretats en clau de l'estat del benestar, sistema de polítiques de protecció social i de promoció de la igualtat d'oportunitats que, anys enrere, els governs dels països democràtics del món occidental havien anat desenvolupant i consolidant.

Així, d'aquella Declaració hom pot destacar les afirmacions següents:

«Concebem el sistema educatiu com un dels serveis públics fonamentals.»

«[...] arbitrar els instruments perquè el

dret de l'educació de tots els ciutadans es faci realment efectiu (...) que compensi les dificultats culturals, producte de les diferències socioeconòmiques.»

«[...] el seu finançament, administració i control econòmic, han de ser públics. Cap mesura econòmica no ha de tendir a reforçar l'actual escola privada. Caldrà, però, estudiar les condicions perquè les actuals escoles privades de diferents sectors que vulguin entrar a formar part de la nova escola pública, ho puguin fer.»

«Les noves formes d'organització política haurien de procurar la distribució de fons econòmics tenint en compte les grans diferències de desenvolupament entre les diverses regions.»

«La Nova Escola Pública ha de ser totalment gratuïta, en tots els nivells de l'ensenyament; aquesta gratuïtat es refereix no només a l'escolarització, sinó també a tots els elements necessaris per portar a terme una pràctica educativa correcta: material, transport, etc. Per aconseguir-ho, és imprescindible una reforma fiscal de caràcter progressiu.»

Així doncs, quan arreu dels països del nostre entorn l'estat del benestar era ja una realitat consolidada que fins i tot podia resistir les dures restriccions imposades per l'adversa conjuntura econòmica d'aquells anys, a Espanya tot just ho consideràvem com un futurible.

Per tal de millor observar aquesta diferent evolució, convé fer un breu repàs històric de l'aparició, el desenvolupament i la crisi de l'estat del benestar en aquests països de democràcia consolidada comparativa-

ment amb la atípica i tardana situació espanyola, com a lògica conseqüència d'haver patit durant massa temps un règim polític no democràtic, incompatible, per tant, amb els principis inspiradors d'aquesta acció protectora dels poders públics.

2. Aparició, desenvolupament, consolidació i crisi de l'estat del benestar

A les societats democràtiques, l'estat del benestar va anar fent acte de presència de manera gradual a partir de les polítiques d'inspiració keynesiana, orientades a redreçar les economies d'aquests països, fortament colpejades per la gran depressió dels anys trenta.

Contràriament al que assenyalava la teoria econòmica ortodoxa, l'acció reguladora dels mercats no garantia en absolut l'assoliment de nivells equilibrats d'activitat econòmica, compatibles amb la plena ocupació dels factors productius. Segons Keynes, calia la intervenció dels governs en la vida econòmica per corregir les insuficiències dels mercats, mitjançant una política fiscal activa, de caire compensador, tant en els impostos (progressivitat), com en la despesa (obra pública i salari social).

En definitiva, es tractava de trencar el cercle viciós de l'estancament econòmic, de l'atur i de la deflació de preus i salaris, impulsant des dels governs el creixement de la demanda efectiva (consum i inversió). Això portaria a dinamitzar l'activitat econòmica i permetria sortir del pou de la depressió. Per tant, les principals eines d'intervenció van ser les següents:

- Polítiques fiscals dirigides al soste-

niment de la demanda i de l'ocupació i que permetessin disposar dels recursos pressupostaris per dur a terme polítiques redistributives.

- Despesa pública en infraestructures i educació, que tinguessin també efectes positius sobre la productivitat i el creixement econòmic.

- Despeses en transferències socials de tipus redistributiu que garantissin la cohesió social i l'estabilitat política; condició necessària per crear un clima propici per al creixement econòmic.

Aquest receptari keynesià va contribuir a la consolidació d'un llarg període de 25 anys (de 1945 a 1970) de prosperitat econòmica, de cohesió social, de desenvolupament sense precedents de l'estat del benestar amb una tendència sostinguda en la reducció de les desigualtats.

La crisi del petroli, al començament dels anys setanta, fou el detonant que posà punt i final a aquest perllongat període històric, i començà una nova fase del cicle econòmic molt desfavorable, anomenada estagflació: elevat nivell d'atur amb una inflació totalment descontrolada.

Aquesta nova situació posà de manifest l'esgotament del model keynesià, a causa, entre d'altres, dels factors següents: incapacitat per fer front a l'atur, problemes d'eficiència en alguns serveis socials atribuïbles a la inexistència d'incentius o bé a formes inadequades de gestió, dificultats de continuar finançant una despesa pública expansiva, canvi gradual del context econòmic mundial molt més integrat i globalitzat...

El remei consistia a substituir les polítiques keynesianes per les neoliberals: menys estat i més mercat; reducció dels impostos i de la progressivitat fiscal; prioritat de la política monetària i de la reducció del dèficit; retalls pressupostaris; reculada de la despesa social. Més desigualtats i menys cohesió social...

L'obra de govern de Reagan i Thatcher foren els referents més destacats d'aquesta nova etapa neoliberal, característica dels anys vuitanta, i que tingué com a resultats més visibles la gradual contenció de la inflació i del dèficit, però també un fort creixement de l'atur i de les desigualtats socials i econòmiques i l'estancament, més o menys generalitzat, de l'estat del benestar, la sostenibilitat futura del qual començà a ser objecte de controvèrsia entre els seus defensors i els seus detractors.

3. La tardana implantació de l'estat del benestar a Espanya

Tal com ja s'ha esmentat, a Espanya hi ha hagut un considerable retard de gairebé quaranta anys, atès que fins a la consolidació democràtica no es pot parlar pròpiament d'un estat del benestar espanyol homologable a l'europeu. Aquesta singularitat es manifesta també en el fet d'haver de començar aquest recorregut quan els altres països disposaven ja d'un sistema de benestar consolidat, malgrat les esmentades polítiques restrictives dels anys vuitanta

Cal destacar la paradoxa que dins els països occidentals, únicament a Espanya i a Holanda es va registrar, durant la dècada dels vuitanta, una reducció de les

desigualtats segons nivells de renda. A la resta dels països (molt especialment als Estats Units i al Regne Unit), va tenir lloc en aquests anys un considerable creixement de les desigualtats, en anar-se suprimint les polítiques redistributives per part dels governs conservadors d'aquests països.

Els factors que van contribuir a la redistribució de la renda i a la reducció de la desigualtat social a Espanya durant la dècada dels vuitanta tenen a veure amb les reformes fiscals: el caràcter progressiu en els impostos i amb un decidit augment en la despesa social, donant prioritat a les prestacions amb una eficàcia redistributiva més alta.

Així, entre 1980 i 1990, la despesa social espanyola respecte al PIB va augmentar un 4,2% (passà del 18,6% al 22,8%). Cal destacar l'atenció dedicada al subsidi assistencial per als aturats, les prestacions als discapacitats, la revalorització de les pensions, la implantació de les no contributives, la universalització gairebé total del sistema públic de salut, etc. I tot això en una conjuntura econòmica particularment adversa en bona part del període.

Aquesta atípica evolució de l'estat del benestar a Espanya pot resumir-se així:

- Fort i ràpid impuls durant els anys vuitanta i primera meitat dels noranta, molt per damunt de la mitjana europea i dels països membres de l'OCDE, tant en esforç fiscal com en despesa social i reducció de les desigualtats de renda.

- Però, tanmateix, insuficient encara per arribar a igualar els estàndards ja assolits per la mitjana d'aquests països durant molts anys abans.

4. L'educació dins l'estat del benestar: dues formes complementàries d'anàlisi

La finalitat social de l'educació a partir del principi d'igualtat d'oportunitats, apareix de bon començament en les polítiques de benestar ja esmentades. En aquest sentit, convé referir-se a la històrica Declaració Universal dels Drets Humans de 1948. Així, l'article 26.1 pot ser resumit en les formulacions següents, dins un context global de voluntat democratitzadora, de reforçament de la cohesió social i de respecte pels drets de l'home i per les llibertats fonamentals.

«Tothom té dret a l'educació...»

«Ensenyament primari, obligatori i gratuït...»

«L'accés als altres nivells educatius ha d'estar obert a tots d'acord amb els seus mèrits...»

«Cal que l'educació faciliti la plena expansió de la personalitat...»

Més endavant, al final dels anys cinquanta, alguns economistes van establir les bases de l'anomenada teoria del capital humà, segons la qual la despesa en educació calia considerar-la com una inversió en capital humà que en el futur aportaria beneficis directes a la persona instruïda i beneficis externs a la societat en general. Aquestes inversions en educació feien més productiu el treball humà i explicaven una part substancial del creixement econòmic dels països avançats.

Òbviament, aquest nou enfocament d'in-

terpretar l'activitat educativa en sintonia amb el creixement econòmic complementava i reforçava a la vegada l'anterior consideració fonamentada en el principi de l'equitat. La conseqüència va ser un augment gradual i sostingut dels pressupostos públics en educació, sense precedents fins aleshores, i això tant en els països avançats com en bona part dels endarrerits.

5. Sistema educatiu i societat democràtica: el cas espanyol

Sense democràcia no era possible transformar el sistema educatiu. La reforma educativa espanyola de l'any 1970 amb la Llei Villar Palasí es va quedar en un intent tecnocràtic no reeixit. Va caldre arribar al pacte constitucional per fixar les bases que permetessin la substitució del sistema educatiu franquista per un altre al servei d'una societat democràtica.

Dels primers anys de governs democràtics, amb la formació de centre-dreta UCD, cal destacar, a més del pacte constitucional, els anomenats pactes de la Moncloa que van fer possible un finançament extraordinari que va permetre una certa millora en les precàries condicions d'escolarització existents aleshores. També cal esmentar el fracassat intent de resoldre la caòtica situació universitària.

Serà a partir de les eleccions de 1982, amb els successius governs del PSOE, quan es produeixi realment el llarg procés de transformació i modernització del sistema educatiu espanyol.

De bon començament, l'aprovació de la LODE va ser un intent de resoldre la con-

frontació històrica entre l'escola pública i l'escola privada, assentant també les bases de la democratització i la participació en la xarxa escolar sostinguda amb fons públics, i la de la LRU va intentar la reforma i la modernització d'un sistema universitari obsolet i en crisi permanent.

Més endavant, l'aprovació de la LOGSE, precedida d'un llarg debat, permeté abordar el repte de situar el sistema educatiu espanyol d'acord amb l'hora europea (extensió a deu anys del tram obligatori; ordenació dels dos trams de l'escola infantil; ordenació del tram postprimari; comprensivitat, autonomia curricular etc.) i de la LOPEG: intent de correcció i posada al dia de determinats aspectes importants de la vida diària dels centres (funció directiva, avaluació i funció inspectora, autonomia de gestió dels centres, etc.). Com a rerefons, l'important procés descentralitzador de transferències a les CCAA, que va començar l'any 1981 i ha acabat no fa gaire l'actual govern conservador del PP.

Aquest esforç per recuperar el retard històric (principalment en el període 1983-1995) es manifesta en comparar el que la jove democràcia espanyola ha hagut d'emprendre per reduir la diferència amb la mitjana europea.

Així, mentre a l'any 1975 (any de la Declaració de la X Escola d'Estiu i de la mort del dictador) el percentatge de la despesa pública educativa respecte al PIB se situava no gaire més enllà del 2%, vint anys més tard, en l'últim any de govern del PSOE, aquest percentatge fregava ja el 5%, encara per sota encara del mític 6%, però equiparable ja a països com Alemanya o Itàlia (vegeu les taules 1 i 2)

Taula 1 // % despesa pública en educació respecte al PIB//Espanya//Període 1970 a 1998

	DICTADURA		D E M O C R À C I A							
	1970	1975	UCD	PSOE			PP			1998
	1970	1975	1977	1982	1983	1990	1995	1996	1997	1998
1)	1,7%	1,8%	1,9%	2,8%	3,0%	3,7%	4,1%	3,9%	3,8%	...
2)	3,1%	3,4%	4,4%	4,9%	4,9%	4,9%	4,9%

1) Només despesa del MEC i de les CCAA amb competències // 2) Despesa pública total
Font: MEC

TAULA 2 // % despesa pública en educació respecte al PIB//Alguns països OCDE//Any 1995

Dinamarca	Suècia	França	Portugal	Mitjana OCDE	Regne Unit	EUA	Espanya	Alemanya	Itàlia
8,0%	7,8%	6,0%	5,5%	5,4%	5,2%	5,0%	4,9%	4,8%	4,7%

Font: OCDE

6. Perspectives de futur immediat

Quina perspectiva hi ha que l'alternança democràtica en la governació espanyola, des del 1996 fins al 2004, trenqui el ritme establert durant l'esmentat període 1983-1995?

Observant l'evolució seguida durant aquests primers quatre anys de govern del PP, destaca que, tot i la bona conjuntura econòmica, l'indicador de la despesa educativa en relació amb el PIB apareix estancat. Per tant, no resulta pas gaire arriscat pronosticar que amb l'actual govern conservador les coses hagin de variar massa en l'actual legislatura. Els fets no permeten confiar que l'educació i l'estat del benestar apareguin com a sectors prioritaris.

A més, cal tenir en compte que, amb les transferències ja finalitzades, la gestió directa en la xarxa escolar i universitària per part del govern central serà mínima a partir d'ara. Per tant, sense haver-hi gaire voluntat política, resulta molt fàcil desentendre-se'n i deixar que els governs autonòmics satisfacin com bonament puguin les exigències pendents de resoldre en les darreres fases d'implantació de la LOGSE.

I, tanmateix, el moment actual (cicle econòmic excepcionalment favorable arreu i amb previsions optimistes de continuïtat) permetria liquidar definitivament la diferència espanyola respecte a la mitjana europea, i caldria per tant aprofitar aquesta ocasió irrepetible i donar novament prioritat a l'escola pública, a la universitat i a la recer-

ca, per tal de no perdre el tren de la innovació i la formació i fer front als formidables reptes d'un futur que ja és present.

Això requeriria òbviament un esforç important de finançament per part del govern central amb destinació als governs de totes les CCAA, responsables del funcionament, millora i posada a punt de les respectives xarxes educatives.

Completada la fase de traspasos a les CCAA, seria també el moment de continuar el procés descentralitzador traspasant o delegant competències de gestió en els governs locals en aplicació del principi de «proximitat». Al mateix temps, caldria fer efectiu el principi d'autonomia de gestió dels centres públics, a través d'una normativa decidida i amb recursos suficients.

Es tracta, doncs, d'una peça imprescindible si es pretén desburocratitzar del tot la xarxa pública i atorgar responsabilitats més grans als seus òrgans de govern, en tot allò susceptible de ser traspasat o delegat, mi-

llorant així l'eficàcia que tota gestió descentralitzada comporta.

Aquest procés descentralitzador, d'acord amb l'esmentat principi de «proximitat», de bona part de la gestió ordinària en els governs locals (ajuntaments i altres instàncies de govern supramunicipal, del tipus mancomunitats de municipis) i en els mateixos centres docents, haurà de permetre una dedicació més intensa de les instàncies superiors de l'Administració educativa (Administració de l'Estat i CCAA) en aquells aspectes més propis de la direcció general de la política educativa en els àmbits fonamentals següents: legislació i regulació; ordenació acadèmica; planificació general; finançament; igualació i compensació; avaluació i control.

Aquesta reordenació de funcions de les diverses instàncies de direcció i gestió de l'activitat educativa permetrà sens dubte arribar a un sistema educatiu més eficient i equitatiu, al millor servei de la societat.

Oferta de monogràfics per al 2n i 3r trimestres del curs 2000 / 2001

Escola Professional de la Dona Pl. de Pere Coromines, 1. Drassanes, Nou de la Rbla.

08001 -BCN Tel. 934 431 513 Fax 934 431 312

NOM

Estoigs
Els daurats i l'enquadernació
Recuperació i restauració d'enquadernacions
originals
Decoració del paper per a les guardes
Mosaics
Nusos de relleu
Pirogravat
Disseny de moda infantil
Disseny de moda esportiva
Nocions de fiscalitat
Història del llibre i la il·lustració

DATES I DURADA

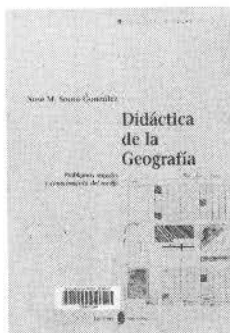
De l' 11 de gener al 15 de març, 30 h.
Del 12 de gener al 16 de març, 40 h.
Del 18 de gener al 22 de març, 30 h.
Del 23 de març al 8 de juny, 30 h.
Del 4 d'abril al 13 de juny, 40 h.
Del 21 de febrer al 6 de juny, 30 h.
Del 22 de gener al 28 de maig, 30 h.
De l'1 de febrer al 28 de maig, 40 h.
Del 5 de febrer al 28 de maig, 30 h.
Inici de curs el 8 de febrer
Inici de cursos 6, 8 i 9 de febrer, matí o tarda

Centre de formació d'adults Can Batlló C. Comte d'Urgell, 187. 08036-BCN

Tel. 934 022 715 Fax 934 022 733

Atenció a la persona gran
Win-Word
Acces
Excel
Internet
Pensar i escriure
Atenció al malalt terminal i acompanyament
en la mort
Cures paliatives
Dietètica i nutrició

Del 7 al 28 de febrer, 16 h.
Gener, febrer i març, torns de matí o tarda, 28 h.
De febrer a l'abril, torns de matí o tarda, 28 h.
D'abril a juny, torns de matí o tarda, 28 h.
D'abril a maig, torns de matí o tarda, 16 h.
De gener a maig, 32 h.
Del 15 al 31 de gener, 12h.
Febrer, 20 h.
Maig, 20 h.



Un nou manual de didàctica de la geografia

Montserrat Oller i Freixa

El llibre *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*¹ constitueix una obra important dins del camp de l'ensenyament i aprenentatge de la geografia per diferents raons. En primer lloc, és un llibre que prové de la pràctica i va cap a la pràctica. El seu autor, professor de geografia i història a l'ensenyament secundari i amb un ampli bagatge en el terreny de la formació permanent i en el de la recerca, analitza des de la realitat els problemes generats a l'hora d'ensenyar geografia i va aportant reflexions des de la teoria per tal que els professors puguin canviar la seva pràctica quotidiana a l'aula.

En segon lloc, es tracta d'una obra feta des d'una posició ètica en la qual l'autor s'interroga sobre les finalitats de l'ensenyament de la geografia i opta explícitament perquè aquest ensenyament promogui l'autonomia dels alumnes a fi que puguin prendre decisions en una societat plural i democràtica. La geografia, l'entén com una

1. SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999.

84 Novetats bibliogràfiques

eina de transformació de la realitat social en què els alumnes viuen.

Finalment, és una obra d'una profunda base científica en la qual les idees de l'autor estan ben fonamentades i correctament argumentades i es recolzen en innumbrables referències bibliogràfiques.

El llibre consta de diferents capítols organitzats en quatre parts, precedides per una introducció i un epíleg a manera de cloenda.

En el capítol introductor i l'autor planteja la seva posició respecte a l'ensenyament de la geografia a l'educació primària i secundària, en el marc de l'escolarització obligatòria dels sis als setze anys, fet que comporta una enorme heterogeneïtat d'alumnes. Explicita les intencions que es proposa: la reflexió sobre els problemes del professorat a l'hora d'ensenyar geografia i la necessitat d'un model educatiu que es fonamenti en la investigació educativa i en la innovació curricular com a motors de desenvolupament professional.

Una vegada deixat clar el seu posicionament respecte a la didàctica de la geografia, l'autor va desenvolupant el contingut agrupant els capítols en quatre parts. En la primera hi ha una anàlisi exhaustiva de la situació de l'ensenyament de la geografia avui i les característiques que tenia en un passat més recent. Intenta, doncs, situar el lector en una perspectiva historicopolítica tot fent èmfasi en els programes, els llibres de text i el pensament del professorat a partir de la formació que rebien i la consciència professional i social. També inclou un estudi sobre la geografia que s'ensenyava avui i el context actual de les aules caracteritzat per

una heterogeneïtat d'alumnes i la influència que exerceixen els mitjans de comunicació respecte a les situacions d'aula.

En la segona part, el llibre entra ja de ple a la didàctica de la geografia i s'interroga sobre quines han de ser les finalitats i quina geografia s'ha d'ensenyar per formar els nois i joves en la perspectiva del segle XXI, en un marc en què les noves tecnologies estan canviant la manera de viure i d'aprendre. Per això cal, segons l'autor, passar d'una geografia basada en el simple coneixement a una geografia que s'orienti cap al desenvolupament de capacitats reflexives i crítiques. En aquest sentit cal que el professor s'interrogui sobre per què i per a què ensenyar geografia, què cal ensenyar, amb quina metodologia i quins judicis s'han de fer sobre l'eficàcia de les propostes didàctiques. Tot això servirà perquè els alumnes puguin entendre les claus del món en què viuen, puguin analitzar la informació que els arriba i tinguin un bagatge suficient per viure en una societat canviant.

En la tercera part del llibre, l'autor es planteja quins continguts i com treballar en les diferents etapes educatives prenent com a punt de referència una geografia que tracti els problemes mediambientals i socials i les diferents situacions de la vida quotidiana. En els diferents capítols s'aporten propostes per a cada una de les etapes educatives per tal de facilitar la presa de decisions als professors perquè puguin avançar des de continguts culturalistes a propostes més educatives i formatives a partir de la geografia i puguin plantejar noves estratègies d'ensenyament i aprenentatge a l'hora de gestionar l'aula.

En la darrera part del llibre l'autor es

centra en la recerca com a base imprescindible per a la innovació a l'aula. Seguint les indicacions de les *Cartes Internacionals sobre l'Educació Geogràfica*, proposa la necessitat de fer recerques teòriques sobre el desenvolupament de capacitats espacials, percepcions mediambientals, actituds envers les altres persones, llocs o problemes..., i una recerca aplicada sobre el desenvolupament i avaluació de mètodes d'ensenyament, materials que incloguin les noves tecnologies, l'educació mediambiental i per al desenvolupament i estudis interculturals i globals. En els diferents capítols s'analitzen projectes de recerca així com propostes d'innovació i projectes curriculars que es

duen a terme en diferents indrets de l'Estat espanyol, a Europa i a Llatinoamèrica.

En l'epíleg, l'autor fa èmfasi en la necessitat d'elaborar propostes globals o projectes curriculars que permetin ensenyar a pensar críticament sobre els éssers humans, les activitats que fan, les relacions socials que s'estableixen i com aquestes s'impliquen en la producció i en l'ús de l'espai geogràfic.

Es tracta, en síntesi, d'una obra feta amb rigor científic avalada per múltiples referències a peu de pàgina, fruit d'un treball exhaustiu i complementada per una àmplia bibliografia.



*llibre*RIA
DE LA
DIPUTACIÓ



Institut d'Edicions

Diputació de Barcelona

Londres 57, 08036 Barcelona · telefon: 934 022 500 fax: 934 022 787 a/e: llibreria@diba.es

Avaluació de materials multimèdia

La Máquina del Tiempo del pequeño aventurero

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *La Máquina del Tiempo del pequeño aventurero*. 1999.

Versió en castellà

Producció i edició: Zeta Multimedia (www.zetamultimedia.es)

Temàtica: Ciències socials

Tipologia: Base de dades i joc

Destinataris: A partir de 7-8 anys

Documentació i suport tècnic: On-line

Plataforma: Windows 95/98 i Macintosh Sistema 7.0+

Fitxa d'avaluació

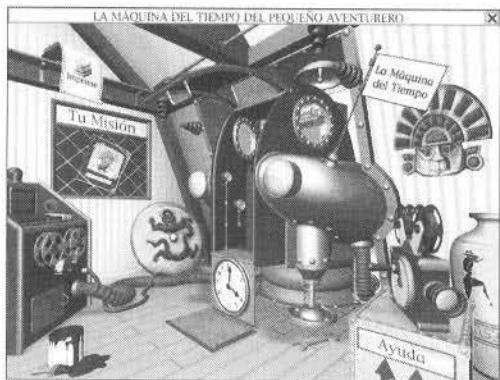
	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual			x	
Continguts		x		
Navegació i interacció		x		
Motivació		x		
Potencialitat didàctica			x	
Documentació		x		
Facilitat d'ús i d'instal·lació		x		
Valoració global		x		

88 Novetats bibliogràfiques

És un producte adreçat a nens/es a partir de 7-8 anys. A través d'un entorn lúdic permet descobrir vuit èpoques històriques: Antic Egipte, Grècia clàssica, Imperi romà, Xina imperial, Europa a l'edat mitjana, Imperi inca, Revolució industrial i la Ciutat als anys vint. El contingut es refereix bàsicament a l'organització social i formes de vida de cadascuna de les èpoques.

La primera pantalla que apareix després de la seqüència inicial de *La Máquina del Tiempo* és la de registre. Abans de continuar, el nen o la nena haurà d'escriure el seu nom i dissenyar una foto seva combinant els diferents elements que ofereix el programa, aportant un toc d'originalitat. Aquestes dades es guarden al disc dur de l'ordinador i serviran per personalitzar automàticament el *Diario del Viaje* i *El Gran Certificado del Pequeño Aventurero*. A més, permeten continuar l'aventura en el punt en què es va deixar.

Un cop fet aquest registre, s'accedeix a l'estudi del professor Tempstein, un dels personatges centrals de l'aventura. Crónox, el personatge que ens acompanyarà a través del passat, ha segrestat el professor i ens convida que l'alliberem.



Les golfes són el punt de partida per explorar el programa on hi ha l'element més important, la Màquina del Temps, que es fa servir per viatjar a través de la història. A les golfes hi ha també la possibilitat d'examinar els diferents objectes i fer alguns jocs: *Construye la Historia*, *El tesoro sumergido*, *Detective del tiempo*. La base d'aquests jocs és posar a prova els coneixements històrics sobre les vuit èpoques que s'exploren en aquesta aventura.

A través de *La Máquina del Tiempo* s'accedeix a les diferents èpoques. En cadascun dels escenaris de cada època, cal anar explorant totes les zones per descobrir petites animacions, enganxines col·leccionables, fotografies, quadres d'informació, i les vuit peces que, un cop reunides, ens portaran a l'alliberament del professor

Un altre element central d'aquest joc és el *Diario del viaje*, en què nen i nena poden anar guardant les enganxines i fotos que es van fent al llarg de l'exploració. També ofereix l'oportunitat de fer activitats al voltant del passat i introduir-hi dades personals. Un cop completat tot el diari s'aconsegueix accedir a la *Página Secreta* on és possible combinar peces d'indumentàries de diverses èpoques històriques.

L'accés a la base de dades que conté el programa amb petites informacions de cada època històrica es pot dur a terme des dels enllaços previstos en diferents objectes, des de la pancarta que encapçala cada època i des de l'*Índice*, que ofereix una llista ordenada alfabèticament de tots els temes que es tracten al llarg de l'aventura.

La navegació per les diferents pantalles és àgil i els botons de les barres de navegació són molt entenedors, de manera que és fa



innecessari recórrer a l'ajuda. Sempre que apareix la icona de la impressora és possible imprimir. I a través del bagul d'*Opciones* es poden activar i desactivar determinades funcions com el so, el control de volum, etc.

Pel que fa a la documentació, disposa d'un bon manual *on-line* i de dos fitxers que s'instal·len amb el programa, els quals ofereixen informació abundant.

Respecte a les característiques tècniques, hi ha aspectes positius i negatius. Com a positius destaquem la instal·lació i desinstal·lació automàtica del programa, i la possibilitat de poder utilitzar-lo amb una configuració de pantalla diferent de la prevista, si bé amb una qualitat defectuosa. Com a aspectes millorables destaquem la necessitat d'haver d'esborrar manualment els registres personals gravats en l'execució del programa, haver de reiniciar l'ordinador després de la instal·lació, senyal inequívoca que altera de manera desconeguda per l'usuari la configuració d'alguns dels fitxers del nostre ordinador, i la limitació que representa haver d'ajustar la pantalla a 256 colors per poder fer funcionar adequadament el programa.

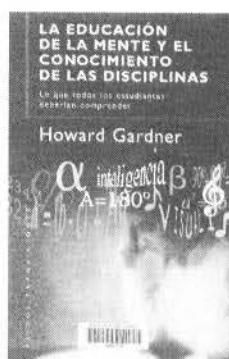
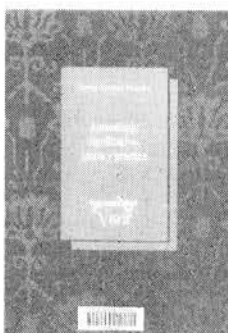
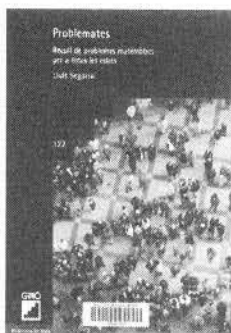
En resum, es tracta d'un producte original amb capacitat de motivació i una bona adequació als usuaris, el qual fomenta la iniciativa i l'autoaprenentatge.

Com a aspectes negatius destaquem la senzillesa dels jocs (les preguntes són molt simples i poc elaborades) i la monotonia en els recorreguts d'exploració, ja que el procediment exploratori sempre és el mateix, i les possibilitats més aviat limitades de fer activitats.

Valorem aquest producte globalment de manera positiva ja que, malgrat els aspectes millorables, combina la informació relativa a la manera de viure al llarg de la història amb una presentació i un disseny suficientment motivador i atractiu per a la franja d'edat a què va dirigit

Eulàlia Navarro i Isabel Balaguer
del grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
de M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius multimedia)

90 Novetats bibliogràfiques



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

- BATEMAN, Walter L. *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Barcelona: Gedisa, 1999 (Biblioteca de Educación. Didáctica general; 2)
- BLOOM, Harold. *Com llegir i per què*. Barcelona: Empúries, 2000 (Anagrama/Empúries; 20)
- CASHDAN, Sheldon. *La bruja debe morir: De qué modo los cuentos de hadas influyen en los niños*. Madrid: Debate, 2000 (Temas de debate)
- GARCÍA LLAMAS, José Luis. *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis, 1999
- GARDNER, Howard. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós, 2000 (Paidós Transiciones; 21)
 Extracte de l'índex:
 Una educación para todos los seres humanos; Constantes educativas: transmisión de roles y valores como «montaje» educativo; La educación del futuro; Perspectivas de la mente y del cerebro; Cómo educan las culturas; El diseño de una educación para la comprensión; Propuestas disciplinarias; Las «inteligencias múltiples» y la enseñanza para la comprensión.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor, 2000 (Aprendizaje; 137)
 Extracte de l'índex:
 El aprendizaje significativo según la teoría original de David Ausubel; El aprendizaje significativo en las perspectivas de Novak y Gowin; Mapas conceptuales, diagramas V y aprendizaje significativo; El cambio conceptual a la luz de la teoría del aprendizaje significativo; Aprendizaje significativo y otros constructos.
- PASQUINO, Gianfranco. *La democracia exigente*. Madrid: Alianza, 2000 (Ciencias sociales; 145)

Extracte de l'índex:

Las oportunidades de la democracia; La ética en la política democrática; La ética pública: entre la convicción y la responsabilidad; La perfectibilidad de las democracias.

PIAGET, Jean. *De la pedagogía*. Barcelona: Paidós, 1999 (Paidós educador; 142)

Extracte de l'índex:

Los procedimientos de la educación moral; El espíritu de solidaridad en el niño y la colaboración internacional; Introducción psicológica a la educación internacional; La psicología del niño y la enseñanza de la historia; La evolución social y la nueva pedagogía; Observaciones psicológicas sobre el autogobierno; ¿Es posible una educación para la paz?; Observaciones psicológicas sobre el trabajo en equipo; La educación para la libertad; El desarrollo moral del adolescente en dos tipos de sociedades: la sociedad primitiva y la sociedad «moderna»; Observaciones psicológicas sobre la enseñanza elemental de las ciencias naturales; La pedagogía moderna; La educación artística y la psicología del niño; La actualidad de Juan Amós Comenius; La iniciación en las matemáticas; Una hora con Piaget: a propósito de la enseñanza de las matemáticas.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 2000 (Papeles de Pedagogía; 48)

Extracte de l'índex:

El universo de la educación social. Nuevos ámbitos en educación social; Formación continua de los profesionales en educación social.

ROMERO PÉREZ, Carla. *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes, 2000 (Laertes/Psicopedagogía; 94)

Extracte de l'índex:

Conocer el tiempo; El sistema temporal de la

educación; El tiempo educativo en las teorías educativas contemporáneas; El tiempo en la modernidad; El tiempo en la postmodernidad; El tiempo educativo desde el entorno notemporal; la educación como proyecto temporal; El tiempo educativo desde el entorno temporal histórico-biográfico; El tiempo educativo desde el entorno temporal sociocultural; El tiempo educativo desde el entorno temporal psicobiológico; Tiempo y temporalidad de la educación; el conocimiento del tiempo educativo; El tiempo educativo en los paradigmas racional y tecnológico de la educación; El tiempo educativo en el paradigma humanista; El tiempo educativo en el paradigma utópico.

SEGARRA, Lluís. *Problemates. Recull de problemes matemàtics per a totes les edats*. Barcelona: Graó, 2000 (Biblioteca de Guix; 122)

Extracte de l'índex:

Matemàtiques; 100 enigmes; Problemes de geometria; Lògica; Problemes clàssics.

Segundas lenguas. Adquisición en el aula. Carmen Muñoz (Ed.) Barcelona: Ariel, 2000 (Ariel Lingüística)

Extracte de l'índex:

El aprendiz, sujeto del aprendizaje; El aula, lugar de aprendizaje; Las competencias, objeto de aprendizaje.

SIGMAN, Marian; CAPPS, Lisa. *Niños y niñas autistas. Una perspectiva evolutiva*. Madrid: Morata, 2000 (Psicología/El desarrollo del niño; 25)

Cartellera

TROBADA

**VII Trobades d'intercanvi d'experiències pedagògiques
«L'educació en el tercer mil·lenni»
dies 17, 18 i 19 de gener de 2001**

Lloc: Escola Universitària de Medi Ambient (Mollet del Vallès).

Organitzen: Pla de Formació de Zona, Centre de Recursos Pedagògics Vallès Oriental II (Mollet del Vallès), Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Informació: Escola Universitària de Medi Ambient
Batlle Tura, 4, baixos • Mollet del Vallès • Tel.: 93 570 62 47

SEMINARI

**L'ús del material manipulable en l'ensenyament
de les matemàtiques**

Infantil: Professor: Lluís Segarra

Primària: Profesora: M. Antònia Canals

Matriculació: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 / 72 / 74
Fax: 93 301 75 50
E-mail: rscursos@pangea.org

PREMIS

**Lliurament del XXè Premi de
Pedagogia Rosa Sensat
dia 15 de desembre de 2000
(19 h)**

Lloc: Sala d'Actes de l'A. de M.
Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

III Premi Abril de narrativa per a joves 2001

Convoca: Àmbito Cultural / El Corte Inglés i Editors Associats

(agrupació editorial formada per: La Galera, Elkarlanean, Tàndem Edicions, Galaxia, Llibros del Peixe i Xordica) amb la finalitat de potenciar la producció d'obres literàries per a joves. Podran participar-hi escriptors/es amb obres originals, inèdites i destinades a lectors/res entre els 12 i 16 anys.

Termini de presentació: Les obres s'hauran de trametre **abans del 10 de gener de 2001** a:
La Galera. Diputació, 250 • 08007 Barcelona

CONCURS**Concurs de creació literària per a nois i noies
d'educació secundària obligatòria de la comarca del Barcelonès**

Convoca: Hospital de la Santa Creu i Sant Pau amb el patrocini d'Enciclopèdia Catalana, SA.

Tema: «Salut i assistència sanitària», tindrà una extensió màxima de 2 fulls DIN-A4 i s'haurà de presentar per triplicat.

Termini de presentació: Els treballs s'hauran de presentar **abans del 31 de gener de 2001 a:**
Enciclopèdia Catalana, SA. Diputació, 250 • 08007 Barcelona

**Concurs d'il·lustració i de creació literària per a nois i noies
d'educació primària de la comarca del Barcelonès**

Convoca: Hospital de la Santa Creu i Sant Pau amb el patrocini d'Enciclopèdia Catalana, SA.

Termini de presentació: Els treballs s'hauran de presentar **abans del 31 de gener de 2001 a:**

Enciclopèdia Catalana, SA. Diputació, 250 • 08007 Barcelona
S'haurà d'especificar:

«Concurs d'il·lustració de l'Hospital de la Santa Creu i Sant Pau»
o bé

«Concurs de creació literària de l'Hospital de la Santa Creu i Sant Pau»

AJUTS**BEQUES****Beques d'integració europea
Beques Maria Rúbies d'integració europea
Convocatòria curs acadèmic 2001-2002**

L'objectiu d'aquest programa és oferir ajut econòmic a joves llicenciats per assistir a cursos de màster o de postgrau sobre la integració europea.

Convoca: Patronat Català Pro Europa amb el patrocini de la Federació Catalana de Caixes d'Estalvis i de la Diputació de Lleida (les beques Maria Rúbies)

Presentació de sol·licituds: **del 27 de novembre de 2000 al 12 de gener de 2001** a les delegacions del Patronat Català pro Europa

II Ajut a la investigació «Escola Normal de la Generalitat»

Objecte: Estudi historiogràfic sobre l'Escola Normal en el seu període 1931-39 i posterior.

Termini de presentació:
31 de desembre de 2000

Informació: Sra. L. Masip.
Nàpols, 110, 1r 6a
08013 Barcelona

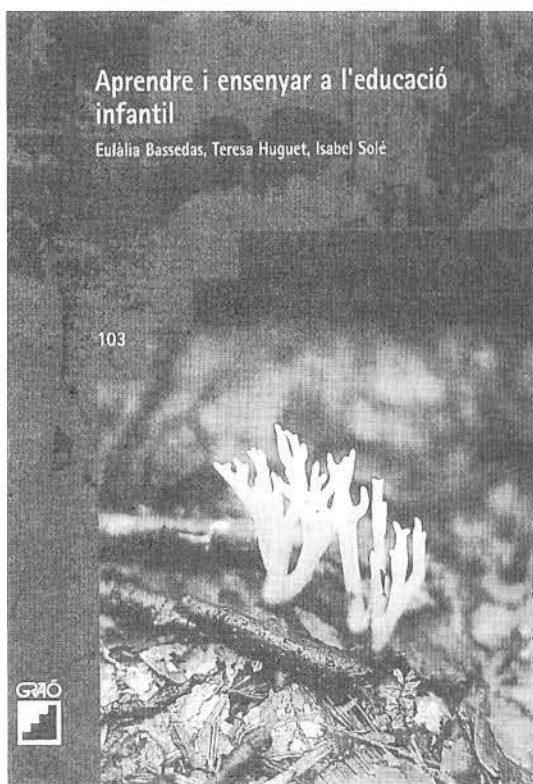
Has vist aquest llibre de Graó?

• **Aprendre i ensenyar a l'educació infantil**

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.



389 pàgines PVP: 3.995 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

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

**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

Descobreix

les mil cares del *foc* al Palau Robert

Palau Robert

Centre d'Informació Turística
de Catalunya
Pg. de Gràcia 107
Barcelona

Exposició

del 5 de desembre de 2000
al 30 de juny de 2001

Horari

dilluns de 16 a 19h 30 min
de dimarts a dissabte de 10 a 19h 30 min
diumenges i festius de 10 a 14h 30 min

Per concretar visites de grups: Tel.93 292 11 71



**Generalitat
de Catalunya**

amb el patrocini de:



• • • **Orientació vocacional.**
Programació d'activitats
per a tutoria de grup
i tutoria individual

Joaquín Ríos

Albert Lacruz, Josep Comellas, Francisco Fera, Mercè Martín, Cristina Rafecas, Marga Sala, Jesús Vega, Sagrario Vidales

190 pàg. PVP: 2.550 PTA

S'adjunta un CD-Rom
amb totes les activitats
per a 3r i 4t d'ESO



- • • Amb aquest llibre volem donar a conèixer al professorat de secundària una proposta didàctica per treballar l'orientació vocacional en l'acció tutorial de segon cicle d'ESO. Els materials que inclou han estat treballats durant anys per l'equip de professors de l'IES Costa i Llobera de Barcelona amb l'objectiu d'ajudar l'alumne/a a aprendre a prendre decisions i a desenvolupar la seva autonomia en la construcció del seu futur acadèmic i professional.

R **O** **S**
S **E** **N**
S **A** **T**

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució:
Triangle S.L.

Lepant, 135-137 • 08013
Barcelona • Tel.: 93 265 18
21 • Fax: 93 265 15 94