

Ni un pam de net

No hem començat el 2009 gaire bé i les previsions tampoc no conviden a l'optimisme, ni que sigui moderat. Una crisi econòmica «de cavall» ha lesionat greument l'autoestima dels millors economistes, incapaços de preveure-la i, cosa pitjor, incapaços també de trobar-li la sortida en un període raonable.

En l'escenari polític, el conflicte a Gaza, del qual ja vam parlar en l'editorial anterior, posa en relleu les profundes debilitats d'un món globalitzat, però sense govern global, a mercè de les forces econòmiques que confonen productivitat amb enginyeria financera i que ens han empès tots plegats al caire del precipici.

Què n'hem d'aprendre, d'aquesta sèrie de nyaps? Ara com ara, és difícil de dir. Potser una de les poques coses que es veuen clares és que en el món hi ha d'haver ràpidament un abans i un després. I fem servir una expressió contundent perquè quedi clar que no es tracta d'una profecia, sinó d'un desig prescriptiu.

Hi ha d'haver un abans i un després, perquè no és sostenible, ni ètic, ni tantes altres coses, el fet que uns executius siguin lladres de guant blanc que roben fent ús del coneixement i de complicades operacions financeres, i que després la destrossa més que previsible l'hàgim de pagar els ciutadans i ciutadanes rasos amb els nostres impostos.

Tampoc no és just, ni digne, ni tantes altres coses, el fet que un Estat se salti a la valenta els principis fonamentals del dret internacional, dels drets humans, i es dediqui a practicar un genocidi amb l'empara del silenci còmplice d'altres Estats que s'autoproclamen els estendards de la democràcia al planeta.

A poc a poc, si tot continua així, pot estendre's la idea que no hi ha un pam de net enlloc, una visió del món que acaba per minar la confiança de les persones en el sistema i adoba el terreny perquè reverdeixin tics totalitaris i fonamentalistes gens saludables per al benestar de la fràgil declaració universal dels drets humans.

Avui i aquí, la hipòtesi que en aquest món nostre no hi ha ni un pam de net pot fonamentar-se en una sèrie de fets més que raonables que l'avalarien, però així i tot no podem caure en la desolació, que és el bressol de dinàmiques socials destructives que poden acabar delegant el poder en grups i sectors socials que no sabran fer-ne un bon ús.

Des de la comunitat educativa tenim la gran responsabilitat de nodrir l'esperança. Darrere el «no hi ha un pam de net», s'hi pot enganxar fàcilment el «tot s'hi val», i les educadores i educadors sabem que no és la millor fórmula per aprendre en i des de la llibertat, pilar essencial de la construcció d'una ciutadania democràtica. Perquè som del parer que, parafrasejant Freire, la transformació social no ve només de tenir esperança, però tampoc s'hi arriba sense tenir-ne.

2 Ensenyar i aprendre el temps històric

És fonamental que els nois i les noies vegin, i pensin, el present com un producte del passat, de la història. I es vegin i se sentin protagonistes de la història, del present i, sobretot, del futur que podran construir.

Consciència i temps històric

Joan Pagès

«No sabia molt bé que era un mes. Era més llarg que un dia i que una setmana. Però més curt que un any. Quantes llunes havien passat des que van fugir del poblat on Hapakatanda i Muazena i tots els gossos van morir? El temps era estrany. Existia i no existia al mateix temps.»

MANKELL, Henning. *El secreto del fuego*.
Barcelona: Siruela, 2007, p. 41.

Comprendre el temps és identificar els canvis i les continuïtats que presideixen les nostres vides i l'evolució de les societats, ordenar-los i classificar-los, és a dir, donar-los sentit en relació amb un abans, un després i un durant, i ubicar-los dins d'uns conjunts –els períodes, els processos– que els fan intel·ligibles, que expliquen els seus orígens, arrels, causes i possibles conseqüències, i permeten calcular la seva durada. Comprendre el temps és haver desenvolupat la consciència històrica, és a dir, haver desenvolupat la capacitat de pensar la història, de pensar el present i el futur en funció de la història i sentir-se dins del temps i de la història, pensar-se en la història.

La nena africana que protagonitza l'obra de Mankell té una construcció de la temporalitat estretament vinculada a la seva cultura i a les seves vivències. Per això qualifica el temps com a estrany i

afirma que existeix i no existeix al mateix temps. L'estructura de la temporalitat és una construcció social que, abans d'estudiar-se, es viu. La temporalitat social regula la vida de les persones des del seu naixement i determina la percepció dels canvis i de la seva mesura. La primera comprensió del canvi i de la continuïtat, del temps, té, per tant, relació amb la pròpia experiència. De la vivència, en surten unes representacions i unes percepcions determinades. La temporalitat, com a construcció social, té unes arrels culturals i també, òbviament, històriques. S'ha incorporat a la cultura escolar occidental a partir de la construcció dels estats nacionals amb la intenció de socialitzar les joves generacions tant en aquells valors que es consideren propis de la *nació* i que se suposa que seran claus en la construcció de la identitat nacional dels nens i de les nenes i de la joventut de cada país com en la regulació de la vida segons les necessitats econòmiques.

El temps històric, però, és un temps més complex que el que sovint ofereixen les històries nacionals escolars, organitzades al voltant d'una cronologia i d'una periodització de naturalesa política i factual que s'ensenya per repetició i s'aprèn per memorització. El temps històric inclou el temps de la cronologia, de la mesura, de l'ordre, però qualitativament és molt més que tot això i es manifesta d'una manera diferent a la lògica de la mesura, perquè els canvis i les continuïtats històriques tenen la seva pròpia lògica segons la parcel·la de la realitat en què es concreten. En el passat, i també en el present, i molt probablement en el futur, coexisteixen canvis i continuïtats de llarga durada juntament amb esdeveniments efimers. Coexisteixen canvis i continuïtats de diferent naturalesa, amb diferents implicacions socials i personals, amb diferents ritmes i durades. Aquesta pluralitat que caracteritza els temps històrics i socials, és una de les principals causes de les dificultats que té l'alumnat per situar-se en el temps històric, en el passat, i donar-li sentit.

El temps viscut i la seva percepció, els canvis accelerats que presideixen el present, una certa incertesa envers el futur, la complexitat conceptual del temps històric i social com a construcció, i una certa tradició en relació amb l'ensenyament de la història i de la temporalitat, expliquen probablement el fet que molts nois i noies deixin l'escola sense haver construït la seva temporalitat, sense haver desenvolupat la seva consciència històrica. Fortament arrelats en un present que no acaben de comprendre, els nois i les noies no estableixen fàcilment

4 Ensenyar i aprendre el temps històric

relacions ni amb el passat ni amb el futur. Només el present té algun significat per a elles i ells i ignoren els seus antecedents i les repercussions que en el futur pot tenir allò que succeeix en el present. Són víctimes del presentisme i, com a tals, no disposen dels estris teòrics, conceptuals i procedimentals que els puguin convertir en agents actius, en protagonistes, de la construcció del seu temps, del seu món. Què s'hi pot fer? (Pagès/Santisteban, 2008.)

Comprendre i explicar els canvis i les continuïtats, aprendre història

La recerca didàctica més recent ha posat fi a una de les creences clàssiques de l'escola activa basada en algunes recerques de naturalesa piagetiana: no es pot ensenyar història fins a l'adolescència, perquè els nens i les nenes no entenen el temps històric ni s'ubiquen en el passat. Com assenyala Barton (2008), els nens i les nenes poden aprendre història des de ben petits; poden identificar diferències entre la vida actual i la del passat i es poden familiaritzar amb canvis a partir d'aspectes vinculats a la tecnologia, a l'arquitectura, a la moda i a molts aspectes de la vida diària com a passos previs per a la identificació d'alguns desenvolupaments socials i polítics. Des dels primers cursos de l'escola primària –i probablement, fins i tot, des d'abans poden utilitzar un llenguatge específic per referir-se al passat, poden ordenar cronològicament imatges i esdeveniments, poden calcular distàncies temporals entre diferents fets i períodes, etc.

La finalitat fonamental de l'ensenyament de la història és que els i les nostres estudiants puguin sentir-se protagonistes de la història, és a dir, que se sentin dins de la història. Si l'ensenyament de la història no fa visibles els i les nostres estudiants, homes i dones de carn i ossos com ells, difícilment els permetrà desenvolupar la seva consciència històrica i la seva temporalitat. Quan la història escolar se centrava exclusivament en la història política i en la vida dels seus líders, convertia la majoria d'homes i dones en persones històricament invisibles. Convertia els alumnes en no personatges de la història. Si no érem en el passat, com podem ser en el futur? Això encara passa en el cas de les dones, que continuen sent protagonistes secundàries del passat, subordinades als rols masculins. Com poden les nenes i les noies sentir-se protagonistes en la construcció del seu temps si no s'identifiquen amb les protagonistes del passat, si no existeixen en els textos històrics?



Per sentir-se protagonistes, per tant, hi han de ser. Després caldrà que aprenguin a identificar els canvis –si hi ha història és perquè hi ha canvi. A continuació, han d’aprendre a comparar allò que va canviar en el passat –o el que va perdurar amb la seva situació actual, en el present. Un cop identificats i comparats els canvis, han d’aprendre a esbrinar per què es van produir i quines repercussions van tenir. I finalment, han d’esbrinar com van afectar homes i dones com nosaltres i com ens afecten encara.

Mesurar i classificar els canvis. Calcular les durades

Uns dels primers objectius de l’ensenyament i de l’aprenentatge de la història és intentar que l’alumnat construeixi un conjunt d’elements que li permetran establir relacions temporals i fer comprensibles els processos i els successos històrics, però també els successos i processos actuals. Es tracta fonamentalment de construir les nocions de

6 Ensenyar i aprendre el temps històric

successió –l’abans, l’ara i el després– i de simultaneïtat –ara, al mateix moment– i fer-ho utilitzant la datació convencional, els anys, els segles i els mil·lennis. Han de construir un pensament cronològic, perquè el passat ha tingut un ordre, les coses han passat l’una darrere l’altra o de manera simultània (Santisteban/Pagès: 2006).

La cronologia és fàcil d’ensenyar i d’aprendre. Es tracta d’una mecànica que no té gaires secrets. Probablement, els obstacles cronològics més difícils són els que es deriven de l’existència d’un inexistent any 0 –el naixement de Crist– i de la relació anys-segles. Com és sabut, en la cronologia cristiana es compten els anys de manera diferent si van cap al passat més remot o van cap al present. És el clàssic menys 100 abans de Crist o menys 3334 també abans de Crist i el 100 o el 3334 de després de Crist. L’altre obstacle és la relació any –336 i 1254, per exemple– amb el segle –IV i XIII (la tendència de molts alumnes és relacionar-los amb el III i XII). Un altre problema, que té, però, unes altres causes, és si saben o no saben què va passar l’any 1336 o el 1779, per exemple. És a dir, si han après a datar bé, si han memoritzat, si recorden, els principals esdeveniments del passat del país, d’Europa o del món.

La periodització, en canvi, és una mica més complicada d’aprendre, ja que es tracta de classificar i organitzar en seqüències temporals esdeveniments, successos, situacions i processos que comparteixen alguna cosa o que tenen trets i característiques comunes que els fan diferents d’altres. Es tracta d’establir models que permetin a l’alumnat ordenar primer, i entendre o contextualitzar, després, els fets dins dels processos i dels períodes.

La durada també presenta més dificultats, atès que els canvis i les continuïtats no tenen el mateix ritme evolutiu ni afecten igualment totes les parcel·les de la realitat. La durada es refereix a l’extensió temporal d’un fenomen des del seu inici fins a una fase final o diferent de la seva evolució.

Intervenir en la construcció del temps social i històric

Aprendre història, desenvolupar la consciència històrica i la temporalitat, ha de permetre a l’alumnat de l’ensenyament obligatori sor-

tir de l'escola sabent d'on venim, coneixent les arrels de la nostra societat i de societats del nostre entorn. Però també ha de permetre a les noves generacions utilitzar aquest coneixement per situar-se en el present i, a partir del present, poder dibuixar horitzons per al futur proper i participar activament i conscientment en la seva materialització.

És fonamental que els nois i les noies vegin, i pensin, el present com un producte del passat, de la història. I es vegin i se sentin protagonistes de la història, del present i, sobretot, del futur que podran construir.

Levesque (2008), un didacta de la història canadenc, presenta tres possibles vies per ajudar l'alumnat a desenvolupar el seu pensament temporal –la comprensió narrativa dels esdeveniments, l'aproximació temàtica i l'enfocament contemporani. Creu que cadascuna té avantatges i limitacions, per la qual cosa convé treballar-les simultàniament. L'enfocament narratiu consisteix a ensenyar l'alumnat a construir les seves pròpies comprensions del passat. És a dir, a ensenyar-los a elaborar les seves pròpies produccions amb explicacions coherents que segueixin l'evolució dels esdeveniments, els seus orígens, la seva evolució i el seu futur. O, en d'altres paraules, aprendre a elaborar textos escrits en els quals estableixin les relacions causals dels fets històrics estudiats.

La segona via té dues possibilitats: l'estudi profund d'algun esdeveniment clau, que permeti a l'alumnat seguir de ben a prop els canvis i les continuïtats produïdes en la curta durada, i l'estudi de grans fenòmens de manera temàtica, analitzant els canvis i les continuïtats en la llarga durada. La intenció d'aquest enfocament és l'anàlisi dels canvis ràpids produïts en determinats aspectes, sobretot de naturalesa política i les continuïtats que acompanyen els canvis quan ens ubiquem en la llarga durada en aspectes clau de la vida social (demografia, urbanisme, societat, creences, etc.). Aquest enfocament va ser desenvolupat, ja fa temps, en la programació de ciències socials de la segona etapa d'EGB duta a terme pel Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat (1981).

El tercer enfocament –la contemporaneïtat– consisteix a establir relacions contínues entre el passat i el present per tal de comprendre millor la naturalesa dels canvis i de les continuïtats. És en el present,

8 Ensenyar i aprendre el temps històric

i pel present, que la història adquireix significat per a l'alumnat i per a les societats. En el present –el futur del passat i el passat del futur–, l'alumnat ha de poder comprovar els resultats de determinats esdeveniments històrics, com determinats canvis o continuïtats s'han materialitzat en el nostre paisatge, en la nostra vida. Però, a més, l'ús del present pot fer aflorar les diverses experiències de canvi que han construït els i les nostres alumnes a partir de les seves pròpies experiències. En una societat cada vegada més multicultural com la nostra, fer aflorar les experiències de canvi viscudes per nois i noies de diferent procedència –entre elles, possiblement una noia africana com la descrita per Mankell– pot permetre una millor comprensió dels altres i pot facilitar que, a partir de passats diferents, els nens i les nenes, els nois i les noies puguin caminar junts en la construcció del futur. Sens dubte, una perspectiva plural del passat, i de la seva temporalitat, hauria d'ajudar l'alumnat a dibuixar futurs possibles basats en la convivència harmònica d'històries i de temporalitats plurals.

Els treballs que es presenten en aquest monogràfic són exemples de reflexions i d'innovacions centrades en diferents aspectes de l'educació de la temporalitat i del desenvolupament de la consciència històrica.

Referències bibliogràfiques

- BARTON, Keith C. «Research on students' ideas about history», a: LEVSTIK, Linda S.; TYSON, Cynthia A. (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nova York/Londres: Routledge, 2008, p. 239-258.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE ROSA SENSAT. *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1981.
- LÉVESQUE, S. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press: 2008.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, J. «Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica», a: JARA, M. A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2008.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. «La enseñanza de la historia en educación primaria», a: CASAS, M.; TOMÁS, C. (coord.). *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Madrid: Praxis, 2006, p. 468/129 a 468/160.

Com es pot superar la complexitat del temps? Com parlem o escrivim el temps? Què és la temporalitat humana, el canvi i la continuïtat? Qui té el poder sobre el temps? Com aprenem el futur? L'article dona resposta a tots aquests interrogants.

Temps al temps a l'escola: una mirada transversal

Per a què estudiem el temps? Estudiem el temps per saber quina hora és, quin dia és avui, quan hem de celebrar els aniversaris o per comprendre per què hi ha gent que no els vol celebrar. Per ordenar les fotografies antigues dels avis o dels pares, d'aquella capsa on les tenim guardades, sense data i barrejades. Per poder dir què passava al món quan jo vaig néixer, quines pel·lícules feien als cinemes, quines cançons s'escoltaven, quins conflictes existien o qui manava, què era notícia o com era la meua ciutat. Per comprendre els canvis i les continuïtats al nostre món, que és el mateix món de fa cent o mil anys, però ben diferent.

*Antoni
Santisteban
Fernández*

El temps és un concepte de gran complexitat i només ens hi podem enfrontar des d'una mirada àmplia i transdisciplinària. El temps és present a la nostra vida, organitzada al voltant del rellotge, els horaris i el calendari. El temps és present al nostre llenguatge i a les nostres activitats: esperem, desesperem, fem temps, perdem, retallem, allarguem el temps, donem o ens prenen temps, el temps passa ràpid i lent, s'accelera o, fins i tot, s'atura? El temps és història, la nostra i la de totes les persones, temps col·lectiu, temps històric, passat, present i futur.

1. Com es pot superar la complexitat del temps?

El 10 de juliol de 1946, una noia escriu una carta a Albert Einstein en la qual reconeix que no sabia que era viu: *«La historia no me interesa y creía que usted había vivido en el siglo XVIII o por ahí. Creo que lo había confundido con Isaac Newton o con otro (...). Lo que más me preocupa es cómo puede ser infinito el espacio»*. Einstein li va contestar amb un gran sentit d'humor i li va demanar perdó per no ser mort. Després, l'animà a continuar amb el seu interès per la ciència (Calaprice, 2003).

El primer i més important aspecte per superar la complexitat del temps és fer-nos preguntes, per més difícils que siguin. Un nen pregunta a Einstein: què és el temps, què és l'ànima i què és el firmament. No cal donar respostes clares als infants, sinó provocar altres preguntes. El científic aconsella als nens i a les nenes que li escriuen que no deixin mai de fer-se preguntes sobre l'espai i el temps.

Com sabem del temps? Sabem que el temps passa perquè observem els canvis en el nostre cos o al nostre voltant. El temps és indissoluble de l'espai; temps i espai no es poden separar. Cada territori acumula elements que ens expliquen les transicions i les ruptures, els conflictes de cada generació. L'ensenyament del temps històric s'ha de fer tenint en compte aquestes relacions. I el mateix podem dir de l'ensenyament de l'espai geogràfic; el component temporal és molt important per comprendre la complexitat de l'estudi del territori, per establir les interrelacions entre els diversos elements d'un paisatge.

Altres característiques del temps són la seva relativitat i multiplicitat. Cada època ha donat un significat diferent al temps, cada cultura viu la temporalitat des de la diversitat. No existeix una única percepció del temps, sinó una gran diversitat d'experiències i de representacions. Una de les principals dificultats d'adaptació a una nova ciutat o cultura és la manera com aquestes entenen el temps, és a dir, l'organització i la gestió del temps, els protocols de l'espera, la seqüències dels fets o de les activitats en la solució dels problemes, entre d'altres.

Però, la característica principal del temps és la seva irreversibilitat, no es pot caminar cap enrere. Per aquest motiu, cap altra qüestió ha fascinat tant la ciència-ficció com els viatges en el temps. La literatura



Foto: Escola Barrufet.

i el cinema s'han plantejat tot tipus de preguntes sobre aquest tema: què fariem si poguéssim viatjar al passat? Podríem canviar la història? Si comparem els films *La Màquina del Temps* de George Pal (1960), amb *Retorn al futur* de Robert Zemeckis (1985), podem adonar-nos que són dues visions força diferents del pas del temps i de les possibilitats dels viatges en el temps.

2. Com parlem o escrivim el temps?

Per aprendre l'orientació en l'espai una persona ha d'haver assolit un llenguatge bàsic quant a la situació o posició del cos o dels objectes. De la mateixa manera, per orientar-nos en el temps necessitem tenir un cert domini del llenguatge i de la temporalitat en les nostres narracions (Santisteban i Pagès, 2006). Existeixen formes bàsiques temporals relacionades amb l'ús del llenguatge, com verbs relacionats

12 Ensenyar i aprendre el temps històric

amb la durada (començar, accelerar), el canvi (envellir, renovar), l'espera (demorar, anhelar). Adverbis que indiquen la localització temporal (quan, abans), la freqüència temporal (aviat, mai), adjectius ordinals (primer, final), relacionats amb la velocitat (ràpid, pausat) o amb la diferència temporal (vell, perenne). Termes temporals concrets d'ús quotidià, com el dia i les parts del dia (matí, jornada), les estacions i les activitats estacionàries (gener, hibernació), mesures temporals (minut, segle), noms per a la localització temporal (cap d'any), fraccions o conjunts temporals (quart, quarantena), temps no definits (instant, temporada), relacionats amb l'edat (infància, joventut), amb el cicle de la vida (naixement, genealogia).

Necessitem el llenguatge per explicar què ha passat o què voldríem fer o tenir. Aquest llenguatge és imprescindible per fer narracions coherents. La riquesa d'aquestes narracions augmentarà quan el llenguatge sigui més ampli, amb més elements per concretar els fets i amb més possibilitats combinatòries. Quan afegim més expressions de caràcter temporal, com locucions adverbials (de cop i volta), frases fetes sobre la temporalitat (a trenc d'alba), sobre el mateix terme de temps (perdre el temps) o, fins i tot, refranys (el temps ens fa a tots iguals).

La narració dels contes juga un paper clau per a la construcció del llenguatge temporal en la infància: hi havia una vegada, temps era temps, de sobte..., mentrestant... En la narració d'un conte hi ha presents pauses, ritmes, esperes, acceleracions, la imaginació dirigida al passat o al futur. Ens poden ensenyar també a preguntar-nos com hauria estat si... Què hauria passat si... D'una o altra manera, els contes són ideals per jugar amb la temporalitat del llenguatge.

3. Què és la temporalitat humana, el canvi i la continuïtat?

La temporalitat humana, el canvi i la continuïtat, formen el conjunt més important dels conceptes temporals (Santisteban, 1999, 2006). La temporalitat humana és passat, present i futur. Si pensem en un rellotge de sorra, la que ha caigut i s'acumula a baix és el passat, la que resta per caure és el futur i, entre aquests, el pas per on la sorra cau, l'espai més estret del rellotge de sorra, és el temps present. Per a l'a-

prenentatge del temps i del temps històric comprendre les relacions de continuïtat entre el passat, el present i el futur és un dels objectius més importants. El present és el resultat del nostre passat, però també és la conseqüència de com ens imaginem en el futur.

El binomi canvi-continuïtat inclou a la vegada altres conceptes que semblen sinònims, però que, en realitat, els matisen o els complementen, com són *evolució i revolució, creixement i desenvolupament, transició i transformació, progrés, modernitat i decadència*. El canvi, potser, és el concepte més important de l'estudi de la història. Marca la periodització històrica i al seu voltant giren la interpretació o l'explicació històrica. Cal que el professorat faci pensar l'alumnat sobre conceptes problemàtics, relacionats amb els canvis històrics: què és una revolució? Quan hi hagut progrés? A on? Tothom progressa igual? Quins criteris s'utilitzen per parlar de modernitat?

Hem de treballar amb l'alumnat, a partir d'una perspectiva diacrònica, temàtiques que facin un llarg recorregut pel passat de la humanitat, que posin l'accent en els canvis i en les continuïtats. Temàtiques com els drets i els deures al llarg del temps, des de l'estudi del Codi d'Hammurabi o l'esclavisme, fins a la lluita pel vot de les dones o pel dret a l'habitatge. Evolucions com la de l'escriptura, des dels ideogrames egipcis o l'escriptura cuneïforme, fins a la impremta moderna o la digitalització de la informació.

4. Qui té el poder sobre el temps?

El poder sobre el temps el té qui el sap mesurar. Les societats han creat una sèrie d'instruments per al coneixement i el domini del temps físic, entre els quals destaquen els calendaris i els rellotges. La cronologia implica els conceptes de successió i simultaneïtat, dins l'ordenació temporal. La cronologia s'ha convertit moltes vegades en la principal font per a la construcció de la història, però el temps històric és molt més complex que una simple coordenada temporal.

El poder sobre el temps el té qui sap ordenar i classificar els fets històrics. La classificació temporal dels esdeveniments dóna lloc a la periodització. Si la cronologia és la mesura del temps i serveix per a la localització temporal dels fets històrics, la periodització és el resultat de la selecció, seriació o seqüència dels fets històrics. La perio-

14 Ensenyar i aprendre el temps històric

dització no respon a regularitats mesurables, sinó a la interpretació dels canvis històrics. La periodització i l'explicació històrica causal i intencional formen part d'una mateixa categoria de gestió del temps històric.

El poder sobre el temps el té qui pot gestionar i organitzar el seu temps personal amb una certa coherència, així com qui pot prendre decisions sobre el futur personal i per a la participació democràtica. A l'escola hem d'ensenyar a aprendre el futur.

5. Com aprenem el futur?

Aprendre el futur vol dir formar-se per a la prospectiva i la intervenció social, amb del convenciment que podem modificar la realitat que vivim. Cal que fem propostes didàctiques concretes d'ensenyament que tinguin en compte els *futurs possibles, probables i desitjables*. L'aprenentatge del futur és una part imprescindible de l'educació democràtica de la ciutadania. Com volem que sigui el futur i què fem per aconseguir-ho? Per exemple, com era la nostra ciutat en el passat, com és en el present i com volem que sigui en el futur? Quines actuacions cal emprendre? Hicks i Holden (2007) defensen que a l'escola s'ha d'ensenyar a explorar futurs alternatius, d'una manera personal, local i global, encara que manquen materials i els llibres de text diuen molt poc d'aquest aspecte de la temporalitat. S'ha demostrat que fins i tot els nens i les nenes d'educació infantil estan molt ben capacitats per parlar dels seus futurs personals i de la seva comunitat.

Els autors anteriors comparen dues investigacions dutes a terme per ells mateixos en 1994 i 2004, sobre les idees que els alumnes de primària i secundària tenen del futur. Els resultats demostren una creixent conscienciació pels problemes socials i mediambientals. La diferència entre els mateixos alumnes quan feien primària i secundària està en la seva implicació en l'acció per produir canvis. Quan eren estudiants de primària consideraven que en el futur actuarien millor que els adults. En canvi, quan eren adolescents la majoria no se sentien involucrats en cap acció per provocar canvis. Sembla que existeix una relació entre les esperances/pors de les persones i com aquests sentiments es tradueixen en accions/inaccions personals i socials.

Els mateixos autors plantegen unes preguntes fonamentals per comprendre la nostra dimensió temporal: «Cap a on ens dirigim pro-

bablement? On preferiríem anar?» (Hicks i Holden, 2007, 510). I consideren que aquestes qüestions són fonamentals per a l'ensenyament, per comprendre la nostra dimensió en el temps, la necessitat d'una consciència historicotemporal. Sens dubte.

Bibliografia

- CALAPRICE, A. *Querido profesor Einstein. Correspondencia entre Albert Einstein y los niños*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- HICKS, D. W.; HOLDEN. «Remembering the futur: what do children think?», a: *Environmental Education Research*, vol. 13, 2007, 4: 501-512.
- SANTISTEBAN, A. «Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir». *Historiar*, 1999, 1: 141-150.
- SANTISTEBAN, A. «Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique », a: *Le Cartable de Clio*, 2007, 6: 77-90.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. «La enseñanza de la historia en la educación primaria», a: CASAS, M.; TOMÁS, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación, 2006, 468/129-468/160.

Descripció d'una unitat didàctica de segon curs de cycle inicial sobre els canvis i la continuïtat en la vida de les persones. Es tracta que els infants s'adonin del pas del temps a partir de l'edat que tenien quan eren petits i de l'edat que tenen actualment, tenint en compte la història personal i familiar i tot allò que s'imaginin per al seu futur.

Ensenyar el temps a 2n de primària

*Laura Pagès
i Bouzas*

Els alumnes de la classe de 2n de cycle inicial del CEIP Pau Casals d'Horta han dut a terme durant el primer trimestre del curs 2008-09 una unitat didàctica sobre els canvis i les continuïtats en la vida de les persones. Aquesta unitat respon al currículum d'educació primària de la Generalitat de Catalunya.

S'han treballat:

- Les competències de l'àrea de coneixement del medi següents: situar etapes i fets de la història personal i familiar i descriure i valorar els canvis i les continuïtats en els esdeveniments de la vida personal i familiar.
- Els continguts previstos per al cycle inicial de primària referents als canvis i les continuïtats en el temps (observació dels canvis en les persones; ús de les nocions bàsiques de temps; aplicació de nocions de canvi i continuïtat en fets quotidians propers a la seva experiència).

I el criteri d'avaluació referit a «valorar el paper de les famílies i descriure alguns aspectes de la vida personal i familiar. Ordenar temporalment alguns fets rellevants. Descriure altres fets quotidians aplicant nocions temporals bàsiques».

La unitat següent ha seguit les propostes de Santisteban i Pagès (2006) en relació amb l'ensenyament de la història a primària.

Canvis i continuïtats en la nostra vida

Per iniciar la unitat didàctica vaig demanar als alumnes que portessin una fotografia de quan eren petits i una altra fotografia actual, amb les quals vàrem fer un mural on apareixien totes les fotografies d'abans per un costat i les d'ara per l'altra, de tal manera que els alumnes poguessin observar les diferències entre les unes i les altres.

Un cop vàrem tenir el mural penjat a l'aula, es van haver d'identificar entre ells i reconèixer els seus companys en les fotografies d'abans. Algunes eren molt clares, fàcils de reconèixer i no creaven confusions, però amb algunes altres van tenir alguns problemes. Va ser aquí on van començar a adonar-se dels canvis que es produeixen amb l'edat i amb el pas del temps.

El següent pas va ser comentar entre tots, a partir de l'observació i dels coneixements previs dels alumnes, els canvis que s'han produït des d'abans (quan eren petits) fins ara. Canvis en l'aspecte físic, psíquic o les coses que han canviat en la seva vida. Entre tots van arribar a trobar moltes coses: abans no sabíem parlar, llegir, escriure, sumar, restar...; abans només ploràvem, menjàvem i dormíem; abans sempre anàvem amb bolquers perquè no sabíem controlar el nostre aparell digestiu i no ens trèiem el xumet de la boca; abans la nostra roba era més petita i diferent de la que portem ara; abans no teníem dents i no podíem mastegar, per això menjàvem «papilles»; abans teníem el cos més petit que ara i érem més rodonets; abans no anàvem a l'escola i ara sí; abans gairebé no teníem cabell o el teníem molt curt; abans no sabíem caminar ni jugar; abans no sabíem vestir-nos sols i ara sí; abans, quan la gent ens parlava, ens feia gràcia però no sabíem què ens deien i ara sí; abans anàvem de quatre grapes i ara sabem caminar; etc. Aquestes són algunes de les moltes idees que van anar sorgint dels alumnes mateixos.

Un cop vam haver vist i observat totes les coses en les quals hem canviat des que érem petits fins ara –que com van comprovar eren moltes–, vam passar a comentar aquelles coses en les quals no hem

18 Ensenyar i aprendre el temps històric



canviat, en què som iguals que abans. Aquest pas va ser un xic més complicat per als alumnes, ja que, al principi, els va costar una mica entendre què els plantejava. Vaig haver de posar algun exemple perquè s'adonessin que en algunes coses sí que continuem sent iguals, tot i que també es van adonar que el nombre de coses en què hem canviat és molt més elevat.

Així, van adonar-se que el nostre nom i els nostres cognoms són iguals, que els nostres pares i els nostres avis són els mateixos (tot i que en algun cas concret no va ser així), que el color dels nostres ulls tampoc no ha canviat, que en alguns casos la nostra casa també continua sent la mateixa, que algunes de les joguines que teníem abans continuem tenint-les

ara, per tant no han canviat, etc.

Un cop vam haver comentat entre tots aquestes idees, els nens i les nenes van agafar un full en blanc i, col·locat horitzontalment, el van dividir en dues parts. En un costat van escriure totes aquelles coses en les quals hem canviat (comentades prèviament a classe) i, en l'altre, les coses en les quals som iguals, que no han canviat. Realment, a l'hora d'escriure totes les idees que havien sortit abans entre tots, els alumnes van tenir més dificultats que a l'hora de dir-les verbalment, però al final van sortir reflectides pràcticament totes les idees.

El desenvolupament de la unitat didàctica va continuar amb el plantejament als alumnes de quatre preguntes relacionades amb les fotografies. Les preguntes van ser les següents:

- Quants anys tenia abans?

- Quants anys tinc ara?
- Quants anys han passat des d'abans fins ara?
- Com ho podem saber?

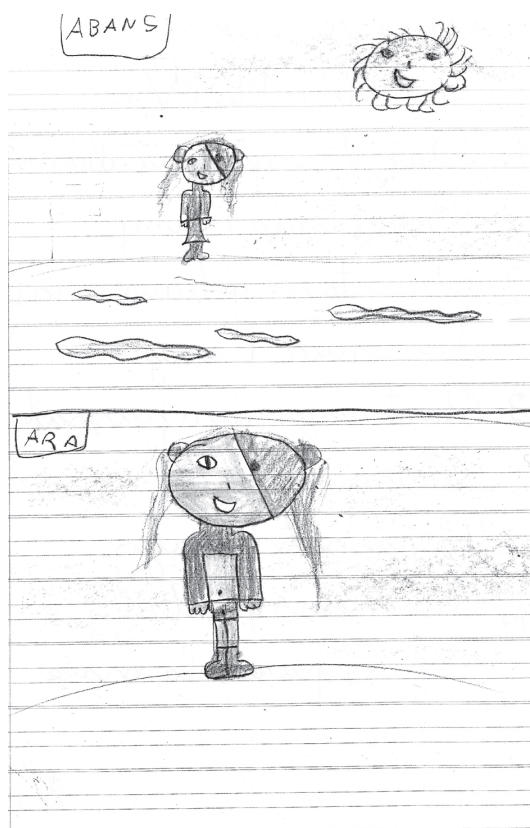
Es tractava que els alumnes s'adonessin del pas del temps a partir de l'edat que tenien quan eren petits i de l'edat que tenen actualment i descobrissin quants anys havien passat entre una fotografia i l'altra. Seguidament, a mesura que anaven acabant, van haver de dibuixar-se ells mateixos, al dors del full, quan eren petits (abans) i quan són grans (ara).

La tercera part està relacionada amb l'anterior, però fa referència a la durada, és a dir, als anys que han passat entre una data i una altra (no a la seva edat). Vaig plantejar tres preguntes:

- A quin any estem?
- Quin any vam néixer?
- Quants anys han passat?

Van dibuixar una línia del temps des de l'any 2000 fins a l'actual (2008) en la qual van marcar l'any del seu naixement i van visualitzar la durada de la seva vida, és a dir els anys transcorreguts entre el seu naixement i l'actualitat.

Seguint amb la comparació entre l'abans i l'ara, entre canvis i continuïtats, l'aspecte següent que vam treballar van ser els records, el que recordem que ens ha passat des del naixement fins ara. Per treballar-ho millor vaig utilitzar un material de la vida d'una nena de set anys –l'Agnès– que parla de tot el que li ha passat des que va néixer fins ara, de les coses agradables, però també de les desagradables. A partir d'aquest text vam parlar de tot allò que recordaven i realment van sortir moltes coses, coses molt divertides i boniques i coses un xic més



20 Ensenyar i aprendre el temps històric

tristes i no tan agradables. Es van adonar que en la seva memòria emmagatzemen moltes vivències que havien oblidat i que es poden utilitzar per saber com hem evolucionat, i per comparar com érem abans i com som ara.

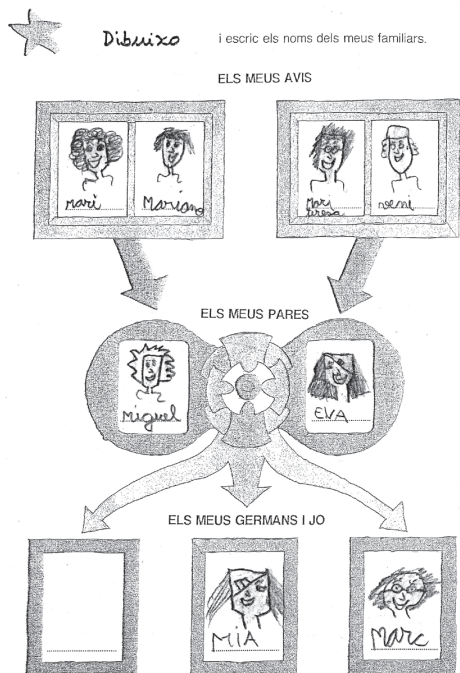
Posteriorment, van escriure en un full les cinc o sis coses més importants que van recordar; al costat van posar l'edat que tenien quan van succeir i tot plegat ho van situar en una línia del temps.

La història de la família

El pas següent va ser treballar la història de la família. Vaig repartir un text amb la història de la família de l'Agnès, personatge que ja coneixien. En aquest text, l'avi de l'Agnès ensenya a la família un seguit de fotografies on apareix ell de jove, els pares de l'Agnès de joves i el seu germà i ella quan eren petits. Amb aquesta activitat volia que descobrissin els canvis que es produeixen amb el transcurs del

temps, no només els que ells van experimentant des del seu naixement, sinó els que es produeixen en les persones que tenen més a prop i al seu voltant. També volia introduir-los en la successió i en la simultaneïtat a partir de la família.

Els vaig fer dibuixar el seu arbre genealògic, on apareixen els avis, els pares, els germans i ells mateixos. Per fer aquesta activitat van haver de preguntar als pares els noms dels seus respectius avis.



El nostre futur

Fins ara havíem treballat l'abans i l'ara (el passat i el present), en la sessió següent varem treballar el futur. Havíem vist com érem quan érem petits, com som ara, quins canvis s'han produït i què

continua igual. Ara els vaig fer anar cap al futur. Vaig plantejar tres preguntes:

- Com m'imagino de gran?
- Amb quants anys?
- En què crec que seré igual i en què canviaré?

Imaginar-se el futur els va costar una mica. A partir d'exemples que entre tots vam aportar van poder arribar a imaginar-se com serien de grans o com els agradaria ser. Van sortir aspectes relacionats amb el seu físic, el treball que voldrien fer, les coses que els agradaria tenir, allò que voldrien fer, com seria el seu caràcter, etc. També van poder comprovar que moltes de les coses que havien canviat des que van néixer continuaran canviant en el futur i, probablement, seguiran igual aquelles que no han canviat.

Per cloure la unitat didàctica i resumir tot el que havíem treballat van haver de comparar el passat, el present i el futur i dir com se sentien, com se senten, com són i què els agrada. Per fer la comparació els vaig plantejar les preguntes següents, les quals van haver de contestar amb una frase:

- Com era abans?
- Com sóc ara?
- Com seré en el futur?

Va ser una experiència molt profitosa per a mi i per als nens i les nenes. Vaig observar que hi van aprendre moltes coses i que es van adonar de moltes altres que no sabien. Van reflexionar sobre el seu passat, sobre com eren i què feien de petits, sobre el seu present –com són, què fan i què ha canviat respecte de quan eren petits– i els ha permès reflexionar també sobre el seu futur, sobre com volen o creuen que seran, sobre què faran i sobre el que pensen que canviarà des d'ara endavant. Van començar a sentir-se protagonistes del seu temps.

Referències

BATLLORI, R. i altres. «Ahir, avui i... La història personal», a: *Esclat. Unitats didàctiques globalitzades, 2n de cycle inicial*. Editorial Bruño, 1992, p. 78-95 (Material de la vida i la història de l'Agnès).

22 Ensenyar i aprendre el temps històric

- GENERALITAT DE CATALUNYA. «Currículum d'Educació Primària. Decret 142/2007», a: *DOGC*, núm. 4915.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. «La enseñanza de la historia en educación primaria». CASAS, M.; TOMÁS, C. (coord.): *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Madrid. Editorial Praxis, 2006, p. 468/129 a 468/160.

Proposta d'experiència sobre el procés d'ensenyar i aprendre la simultaneïtat amb la intenció que els alumnes s'adonin que en un període històric concret van coexistir cultures diverses amb un inici i un final cronològics propis.

«Indrets diversos, temps comuns»

Una experiència didàctica per treballar la simultaneïtat

1. Introducció. Contextualització de l'experiència

El CEIP Barrufet és un centre d'infantil i primària, de doble línia, situat al barri de Sants. L'edifici actual és una de les naus d'una fàbrica tèxtil, el Vapor Vell i, per tant, podem dir que l'escola ja està immersa en un ambient històric.

De fa molts anys acollim alumnat de pràctiques, però volem que aquesta experiència s'inclouï en un projecte compartit: la universitat, el centre i el mateix alumnat. Aquesta col·laboració ens va permetre dissenyar i posar en funcionament *els tallers de llengua* en tota la primària i ara estem aprofundint aspectes de coneixement del medi social: *llegir i escriure a través de les ciències socials, revisió del currículum des de la perspectiva de les competències bàsiques*. La relació amb l'alumnat de pràctiques queda, doncs, relacionada amb la Formació permanent del professorat i està inclòs en el Projecte de formació de centre.

En el nostre projecte educatiu, s'hi pot llegir:

«Entenem l'ensenyament com un procés que ha de promoure en

Anna Blasco

Adelina

Escandell

CEIP Barrufet
(Barcelona)

Neus

González

Monfort

Unitat de Didàctica
de les Ciències
Socials (UAB)

Ariadna

Mitjans

Dolça Mas

Col·laboradores

24 Ensenyar i aprendre el temps històric

l'alumnat capacitats que els ajudi a créixer en el coneixement propi, en la llibertat personal, la creativitat, el sentit crític i també en el sentit de la responsabilitat social.

»Tota l'activitat escolar es fonamenta en un clima de relació i comunicació entre mestres i alumnes i entre companys i companyes, prou obert i espontani, que permeti arribar a conclusions partint del diàleg i la reflexió col·lectiva. Per tot això és indispensable tant el treball individual com el col·lectiu en grups petits o grans.

»En tota l'activitat del centre s'haurà de tenir present l'educació dels valors que impregnaran qualsevol relació escolar de convivència i interrelació. Assumirem les diferències individuals i col·lectives de manera positiva i organitzarem la nostra activitat de manera que ens permeti el coneixement de les altres cultures.»

L'experiència que us presentem ha estat pensada per als cursos de sisè i la durem a terme a partir del gener del 2009. Per tant, és una proposta de treball que haurà de ser revisada quan acabi.

2. L'ensenyament de la història al cycle superior

Creiem que per entendre els processos històrics en tota la seva complexitat cal que la persona ja desenvolupi un pensament abstracte. No és aquest el moment evolutiu de l'alumnat de primària. Per això, a l'escola, enfoquem l'estudi de la història sobretot a partir d'experiències concretes i de visites a museus. Ens centrarem només en el CS. A cinquè, la visita al Museu Nacional d'Història de Catalunya i de la secció «L'habitatge al llarg del temps» ens permet treballar el concepte d'època històrica, d'evolució. Una visita al MNAC ens permet treballar l'època medieval i la relació de les manifestacions artístiques amb la manera de viure i les condicions. Fa un parell d'anys, s'hi va introduir un treball sobre la guerra civil centrat en vivències d'avis i àvies d'alumnes de la classe. Es tracta de donar una visió àmplia dels fets històrics no centrats en dates i fets concrets, sinó en la vida quotidiana de les persones que hi vivien, i anar-se adonant que una causa comporta un seguit de conseqüències. També que s'adonin que ells i elles són subjectes actius de l'època històrica en què viuen i, per tal, que cal que actuïn de manera responsable. En aquest context és on podem situar el paper de les dones en els diferents moments històrics i com a subjectes actius de la societat i avançar en un dels principis del Projecte educatiu del centre: la coeducació.

A sisè se sistematitza l'estudi de la història i l'enfoquem de manera cronològica; des de la formació de la Terra, la prehistòria, el món iber, el món romà... Quan treballem l'origen de la humanitat i l'evolució de l'espècie humana, a part de l'explicació científica, oferim a l'alumnat textos diversos de maneres d'explicar aquest origen (Bíblia, Alcorà, llegendes asteques...) per acollir les diferents visions religioses i donar un coneixement ampli i descobrir semblances.

Aquest any, diverses coincidències ens han ajudat a replantejar la manera d'enfocar la part de la història que anomenem «De la pedra al metall». D'una banda, la mestra de llengua anglesa, dins el programa de LETTS¹ havia de dissenyar una activitat per al segon trimestre (el primer va ser l'escalfament global i el tercer una part de la preparació del treball de colònies). D'una altra, vam haver d'acordar amb les mestres de pràctiques (la Dolça i l'Ariadna) la unitat de programació que desenvoluparien en el marc del seu pràcticum² i que volíem que defugís l'esquema de classe «tradicional».

I també perquè volíem aprofundir en el que anomenem «Treball de conferències», el qual implica fer projectes de recerca en petits grups. Aquests projectes poden ser a partir de temes que els grups proposen o també a partir de propostes de les mestres.

És en aquest marc que ens plantegem donar un «aire nou» al tema «De la pedra al metall» i ens proposem fer un treball coordinat a tres bandes. Amb els alumnes de pràctiques faran un estudi comparatiu, en el marc del treball de conferències, de diverses civilitzacions coincidents temporalment amb els ibers. Amb les tutores estudiaran i treballaran els ibers. I amb la mestra d'anglès els indis d'Amèrica del Nord.

1. LETTS: Una part del contingut curricular d'una matèria es treballa en llengua anglesa. Implica un treball de coordinació entre el professorat de llengua anglesa i el de l'aula.

2. Aquesta experiència (González-Bosch, 2008) pretén oferir a l'alumnat de les titulacions de mestre de la UAB l'oportunitat de participar activament en un projecte de formació continua. Es vol que observin què vol dir tirar endavant projectes d'innovació que aglutinin la pràctica docent i la reflexió. El pràcticum III-IV té com a finalitat que les futures mestres aprenguin què significa «fer de mestra» i que participin en un projecte d'innovació educativa, perquè a més d'observar, analitzar i reflexionar sobre el dia a dia de fer de mestra, tinguin l'oportunitat de participar i valorar què significa la necessitat de la formació contínua dels professionals de l'educació.

3. Descripció i justificació de l'experiència

L'estudi comparatiu: les cultures triades

Hem decidit treballar durant el segon trimestre algunes de les cultures que van coexistir entre el tercer mil·lenni abans de Crist i el segle I dC. La motivació sorgeix del fet de revisar la programació de ciències socials i adonar-nos que era un plantejament força eurocèntric i que no tenia en consideració cultures d'altres continents. Per aquest motiu, s'ha plantejat la necessitat d'introduir el treball del concepte de «simultaneïtat», ja que permet treballar comparativament l'existència de civilitzacions coetànies en el temps, però força allunyades en l'espai.

El propòsit és que l'alumnat s'adoni que en un període de temps concret van existir cultures diverses, amb un inici i un final cronològic propi, amb un desenvolupament social, econòmic i polític diferents i amb característiques culturals singulars. Amb això, es pretén aprofundir en la diversitat cultural, superar l'eurocentrisme, i treballar de manera explícita i sistemàtica molts dels conceptes propis del temps històric com ara: cronologia, periodització, evolució, successió, simultaneïtat, pluralitat temporal, duració, etc., alhora que es pretén vincular el passat i el present d'aquestes cultures amb el nostre present.

Les cultures triades han estat les següents:

Continent	Civilització o cultura	Cronologia
Àfrica	Antic Egipte	3150 aC - 31 dC
Amèrica	Civilització olmeca	1200 - 800 aC
Europa	Cultura ibera	800 - 50 aC
	Cultura celta	1500 - 50 aC
	Antiga Grècia	1100 - 146 aC
Àsia	Dinastia Zhou	1122 - 256 aC
	Civilització babilònica	1900 - 539 aC



Per què treballar la «simultaneïtat»

La simultaneïtat històrica és la relació temporal que s'estableix entre dos o més fenòmens o esdeveniments que succeeixen en el mateix temps o unitat temporal. Així doncs, l'exercici de la cronologia és fonamental per comprendre el concepte de simultaneïtat (Carrizo, 2003).

Però el concepte de simultaneïtat va més enllà d'una pura coincidència cronològica, ja que implica també la capacitat d'establir relacions o comparacions, perquè permet analitzar i comprendre què passa simultàniament en diverses parts del planeta i observar i estudiar què passa en un mateix territori des de diferents perspectives. És important tenir en compte, que encara que els fenòmens o fets coincideixin en el temps, no necessàriament han d'estar relacionats.

L'ensenyament i l'aprenentatge de la simultaneïtat afavoreix el desenvolupament de la consciència històrica, ja que permet vincular la

28 Ensenyar i aprendre el temps històric

interpretació històrica del passat amb la comprensió del propi present i amb la projecció vers un futur possible o probable. I això és de gran importància, perquè segurament, la formació històrica de l'alumnat hauria d'anar més enfocada a donar resposta als reptes del futur que a saber respondre les qüestions del passat (Pagès, 2003). Cal ensenyar, com ja deia fa vint anys Fontana (1988), que en el passat l'home va tenir diverses possibilitats i va escollir entre diversos futurs –que són els nostres present–, i de la mateixa manera el present no té un camí únic i inevitable, sinó que es pot triar, i aquesta tria configurarà el futur.

Així doncs, ensenyar i aprendre la simultaneïtat és molt important per «pensar històricament», ja que cal comprendre la coetaneïtat de molts fets, la successió d'altres i les relacions que s'estableixen, per poder pensar la història. La comprensió de la simultaneïtat permet (Llusà, 2008): copsar la globalitat i la complexitat del passat; trencar amb la interpretació fragmentada i compartimentada de l'estudi del passat que no afavoreix el coneixement de les múltiples interaccions existents; superar l'eurocentrisme vigent en el nostre context educatiu; afavorir l'educació multicultural a partir del coneixement d'altres realitats, cultures i civilitzacions; i afavorir l'educació d'una ciutadania democràtica, ja que permet que l'alumnat es vegi com a protagonista del present, per pensar en el futur a partir de la participació i la intervenció social.

Desenvolupament de l'experiència

a. Competències bàsiques que es desenvolupen i s'avaluen

- Comunicativa lingüística i audiovisual.
- Social i ciutadana.
- Tractament de la informació i competència digital.

b. Objectius didàctics

- Construir un «índex» d'anàlisi comuna per a totes les civilitzacions.
- Recercar informació de manera dirigida per organitzar-la i sintetitzar-la.
- Planificar i dur a terme exposicions orals.
- Confeccionar material digital de suport per a l'exposició oral.
- Elaborar un text interpretatiu on es reflecteixin els coneixements adquirits.

- Recollir la informació de les diferents «conferències» seguint un esquema previ consensuat (observació de diferències i similituds).
- Avaluar el treball propi.
- Participar activament en el treball en grup adoptant una actitud responsable.
- Argumentar les opinions pròpies i respectar les dels altres.

c. Continguts (selecció feta a partir dels conceptes socials clau)

- Canvi / continuïtat: Identificació de l'origen i el final de la civilització estudiada.
- Organització social: Identificació de les característiques de la societat de la civilització treballada.
- Diferenciació: Comparació de la simbologia utilitzada per les diferents civilitzacions treballades.
- Valors i creences: Identificació de les diferents manifestacions espirituals i comprensió de la necessitat humana de creure en quelcom que va més enllà de la vida terrenal i que pretén donar resposta a interrogants de cada civilització.
- Racionalitat / irracionalitat: Reflexió / anàlisi dels motius que han fet evolucionar cada civilització d'una manera determinada, tot i tenir punts en comú i punts de divergència.
- Identitat / alteritat: Reflexió sobre el concepte de simultaneïtat: «indrets diversos i temps comuns».
- Interacció: Anàlisi de les relacions entre les característiques de l'espai geogràfic i les diferents civilitzacions treballades.

d. Els criteris d'avaluació

- Dur a terme una exposició oral de forma clara, ordenada i repartida de manera equitativa entre tots les persones del grup (la conferència).
- Elaborar un mural comú amb la informació rellevant sintetitzada de cada civilització.
- Redactar un text interpretatiu en resposta a la pregunta «En quina civilització t'hagués agradat viure?».
- Emplenar una graella d'autoavaluació on es reflexioni críticament sobre la feina pròpia feta.

e. Dinàmica de treball

1. Presentació col·lectiva a tota la classe del projecte per compartir objectius de treball, criteris, coneixements previs...

30 Ensenyar i aprendre el temps històric

- Presentació de les diferents civilitzacions.
- Estructuració del treball del grup: donar un marc de referència i consensuar un guió de treball.
- 2. Treball en petit grup: Conferències.
 - Cerca i tractament de la informació.
 - Exposició oral i gràfica.
- 3. Postconferències: La síntesi i la posada en comú: el mural i el planisferi.
 - Col·lectivament, dissenyar un mural de les diferents civilitzacions i els seus elements. Elaboració d'un fris per a la ubicació cronològica, un planisferi de la situació geogràfica i una taula comparativa de les diferents característiques: cronologia, localització, organització social, economia, manifestacions culturals...
 - Individualment, redactar un text interpretatiu.

4. Consideracions finals

Cal entendre aquesta experiència com una proposta que desenvoluparem al llarg del segon trimestre i que, després, caldrà avaluar. Per a les mestres que hi intervindrem: tutores d'aula, mestra d'anglès, alumnes de pràctiques, tutora de la universitat, ja ha resultat enriquidora, perquè ens ha obligat a un treball col·lectiu i a replantejar maneres de fer. Creiem que per a l'alumnat també ho serà, per això ho fem així.

Estem convençudes que si ensenyem a aprendre la «simultaneïtat» ajudem el nostre alumnat a «pensar històricament». Pensem que estem creant situacions d'aula per fomentar que pensin globalment i no de manera compartimentada, i que, a més, copsin la complexitat del passat, però alhora també del present. A més, creiem que els ajudarem a adonar-se de les moltes interaccions que es donen entre els diferents fets i fenòmens històrics (per exemple, els egipcis i els grecs es van conèixer!) i, d'aquesta manera, superar l'eurocentrisme existent.

Esperem que els i les alumnes aprenguin que en «indrets diversos» van existir cultures i civilitzacions que van viure en un «temps comú», tot i que algunes es van conèixer i d'altres no. Esperem que aprenguin a pensar històricament una mica més a partir de treballar el concepte de simultaneïtat.

Bibliografía referenciada

- CARRIZO, K. «El concepto de simultaneidad en la enseñanza de la historia», a: *Revista Escuela de Historia*, núm. 2. Salta: Facultad de Humanidades de Salta, 2003.
- GONZÁLEZ MONFORT, N.; BOSCH, D. «Fer de mestre! Un exemple de formació inicial i de formació continuada. El pràcticum III i IV a la Titulació de Mestre d'Educació Primària a la Universitat Autònoma de Barcelona», a: *V Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. Lleida, 2008.
- FONTANA, J. «L'ensenyament de la història», a: BURGAYA, J.; CÀNOVES, G.; FIGUEROLA, J. *Actes del primer simposium sobre l'ensenyament de les ciències socials*. Vic: Eumo, 1988.
- LLUSÀ, J. *Una altra història és possible? El problema de la comprensió de la contemporaneïtat o simultaneïtat dels esdeveniments històrics*. UAB: Treball de recerca inèdit, 2008 (llegit: 28/05/2008).
- PAGÈS, J. «Ciudadanía y enseñanza de la Historia», a: *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 1, 2003, p. 11-42.

L'article estableix relacions de contemporaneïtat i ho fa exposant exemples, tenint en compte el temps, els recursos disponibles o la sensibilitat sobre la qüestió, amb la intenció de posar de manifest que es possible ensenyar i aprendre història d'una manera diferent.

Una altra història és possible: la comprensió de la contemporaneïtat a l'ESO

*Joan Llusà
i Serra*

«És necessari ensenyar els mètodes que permeten copsar les relacions mútues i les influències recíproques entre les parts i el tot en un món complex.»

MORIN, E. (2000 :10)

Per què ensenyar la contemporaneïtat?

Com a professor de ciències socials a l'ensenyament secundari obligatori, he pogut observar amb preocupació durant molts anys les dificultats manifestades pels alumnes en el domini de la cronologia i, més encara, en el domini dels operadors propis del temps històric com la durada, el canvi i permanència, la causalitat, la successió...

L'escassa rellevància donada a un d'aquests operadors, tant en el currículum en vigor, com en els llibres de text, cridà especialment la meua atenció. Em refereixo a la comprensió de la contemporaneïtat o la simultaneïtat dels esdeveniments històrics, un dels operadors primaris del temps històric. Andolfato (2002) defineix el concepte com «La relació temporal segons la qual dos o més esdeveniments es consideren esdevinguts en una mateixa unitat de temps».

En iniciar l'estudi d'un determinat període, el meu objectiu bàsic sempre és que els i les alumnes arribin a comprendre'l com un tot, és a dir, que arribin a copsar la complexitat de la realitat que s'analitza a escala global.

Per fer-ho possible, cal un enfocament basat en l'establiment de relacions de contemporaneïtat entre els diversos àmbits que estructurin la realitat analitzada: societat, política, economia, tecnologia, art, cultura... (contemporaneïtat interna), i, alhora, d'aquesta realitat amb d'altres civilitzacions, cultures o esdeveniments succeïts en aquell mateix moment històric (contemporaneïtat externa).

Sembla clar que no es pot saber tot i de tot arreu, com també és evident que no es pot ensenyar o aprendre història sense seguir un determinat ordre, però si a l'aula s'oblida l'establiment d'aquestes relacions de contemporaneïtat es fa impossible una veritable comprensió del passat.

El meu objectiu és, d'entrada, tan ambiciós com difícil, però si en el futur s'analitza històricament la realitat actual, no es podrà entendre la nostra estructura social sense lligar-la amb l'economia, ni l'economia sense els avenços tecnològics, ni els avenços tecnològics sense relacionar-los amb la nostra manera de pensar i d'entendre el món. Com tampoc no es podrà interpretar el nostre present si l'anàlisi se centra únicament en el món occidental i s'oblida, per exemple, el paper de la Xina, els conflictes al Pròxim Orient, el xoc entre Occident i el món islàmic, les guerres, la pobresa i la injustícia a l'Àfrica i tantes altres relacions que caracteritzen la primera dècada del segle XXI.

Certament, les societats del passat no eren tan globals ni tan complexes com la nostra, però és igualment cert que analitzar-les només parcialment i de manera aïllada en distorsiona clarament la interpretació i, alhora, dificulta en l'alumnat el domini de la cronologia i la comprensió del temps històric.

L'estructura curricular i l'organització interna dels llibres de text es basen en l'estudi dels períodes històrics d'una manera compartimentada, com si es tractés d'un arxiu d'ordinador. D'aquesta manera, els diversos períodes s'estudien i s'avaluen separadament, de manera successiva, aïllats i fragmentats en temes diferents i sense establir-hi

34 Ensenyar i aprendre el temps històric

les necessàries relacions de contemporaneïtat entre ells, la qual cosa només permet obtenir una visió parcial i esbiaixada de la realitat històrica.

Com ensenyar la contemporaneïtat?

Per començar, una manera força simple i eficaç de fomentar la comprensió global a l'aula per mitjà de l'operador contemporaneïtat és l'ús d'alguns procediments com l'anàlisi i/o la confecció de frisos cronològics múltiples i de mapes de contemporaneïtat.

Un exemple per a la potenciació de la contemporaneïtat externa a primer d'ESO, podria ser la creació d'un fris cronològic múltiple com a conclusió de l'estudi de les diverses civilitzacions de l'edat antiga (Mesopotàmia, Egipte, Grècia, Cartago, Roma...), el qual permetria, a més de sintetitzar els continguts desenvolupats, copsar visualment que no es tracta de civilitzacions successives en el temps, la manera més habitual de presentar-les a l'aula, sinó que en part del seu desenvolupament coincidirien temporalment i, alhora, permetria l'establiment de relacions entre elles per tal d'interpretar d'una manera òptima el conjunt d'aquest període.

Un exemple per a segon d'ESO podria ser, en l'inici de l'estudi de l'edat moderna, la elaboració d'un mapa mundi de contemporaneïtat corresponent a primers del segle xv, el qual permetria visualitzar la situació a l'Amèrica precolombina, l'Islam, Bizanci, els regnes cristians de l'Europa occidental, Xina, Índia... Un segon mapa de primers del segle xvi, no sols ens permetria, per comparació, visualitzar-ne els canvis i les continuïtats, sinó determinar les múltiples relacions entre territoris, cultures i civilitzacions produïdes al llarg d'aquest període.

Altres instruments perfectament aplicables a l'aula són els quadres temàtics, el treball amb imatges o l'ús de petites narracions.

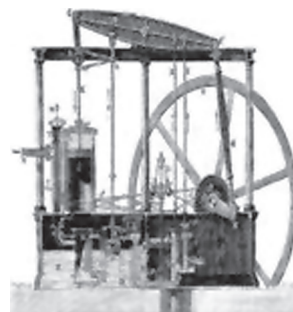
Un exemple per a la potenciació de la contemporaneïtat interna a quart d'ESO podria ser fer un quadre que reflectís el conjunt de la societat francesa abans de la Revolució: economia, societat, política, cultura, art..., a partir del qual es podrien establir les relacions entre àmbits, per tal de donar una visió global de la situació, alhora que

permetria treballar la causalitat, com a un altre dels operadors fonamentals del temps històric.

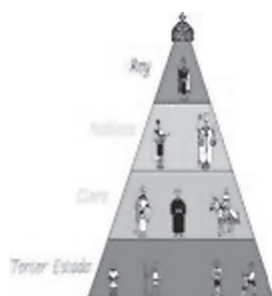
L'ús d'imatges és un recurs òptim per a la potenciació tant de la contemporaneïtat interna com externa. Un exemple per a quart d'ESO seria la identificació d'imatges d'un mateix període històric corresponents a territoris i àmbits diversos, que caldria situar en una graella. Una vegada identificats, l'anàlisi de les possibles relacions entre àmbits i territoris donaria una clara visió de conjunt d'aquest període.

Exemple: Final del segle XVIII

Territori / Àmbit	Polític	Econòmic	Social	Tecnològic
Europa occidental	*		*	*
Amèrica del Nord	*			
Amèrica del Sud		*	*	
Xina		*	*	



36 Ensenyar i aprendre el temps històric



L'ús d'històries de vida, per exemple, permet relacionar entre elles petits fragments de les històries de diversos personatges reals o hipotètics que coincidiren en el temps. Permet posar en relleu situacions coetànies en el temps, fomentar l'empatia històrica i en, definitiva, obtenir una imatge més global del passat.

Més enllà d'aquests exemples concrets per potenciar el treball amb la contemporaneïtat puntualment a l'aula, una manera més aprofundida d'implicar-se en la qüestió, passaria per dur a terme alguna unitat didàctica específicament pensada amb aquesta finalitat. Un exemple, presentat a grans trets, pot desenvolupar-se a 4t d'ESO durant sis sessions:

Activitat 1 (present): es demana als alumnes que portin diversos diaris d'informació general corresponents al mes en què es desenvolupa l'activitat. Es divideix la classe en petits grups, cadascun dels quals analitza les diverses notícies relatives al territori espanyol, les selecciona i les situa en una graella on es troben separats els diversos àmbits: política, societat, economia... Posteriorment, cada grup intenta establir algunes possibles relacions entre àmbits, en redacta unes conclusions i les presenta a la classe.

Activitat 2 (passat): utilitzant els continguts desenvolupats prèviament a l'aula sobre un tema en concret, per exemple la guerra civil espanyola, cada grup pren de referència un any concret de la guerra i, a partir d'un quadre amb els diversos àmbits de la realitat, situen els fets més rellevants esdevinguts en l'any escollit: política, economia, societat, evolució militar... En segon lloc, analitzen les diverses relacions entre els esdeveniments seleccionats, en redacten un informe i exposen les conclusions a l'aula.

Finalment, de forma global, es fa un fris cronològic general de la guerra civil, on cada grup aporta la seva tasca, s'estableixen les relacions de contemporaneïtat i s'extreuen unes conclusions generals.

Activitat 3 (present–futur): es parteix de la visualització a l'aula d'una selecció de notícies internacionals aparegudes en els telenotícies en el transcurs d'un any. Es dona a cada grup un mapa mundi i un full per prendre notes i, a mesura que apareguin les notícies, els alumnes en prenen les notes necessàries i posteriorment les situen damunt del mapa mundi. Posteriorment, hauran de trobar algunes relacions entre elles, analitzar una de les notícies i, de manera raonada i justificada, hauran d'intentar determinar què pot implicar aquesta notícia per al futur. Finalment, han d'elaborar una presentació en *PowerPoint* que posteriorment es presentarà a l'aula.

Conclusió

És cert que tots el docents disposem d'un temps molt limitat per desenvolupar l'enorme volum de continguts establerts curricularment, però continuar ensenyant-los sense l'establiment de les relacions de contemporaneïtat i, per tant, de manera aïllada i compartimentada, només ens permet cobrir-los, però no ensenyar-los i, al nostres alumnes memoritzar-los, però no comprendre'ls.

En definitiva, els diversos exemples plantejats, segons el temps, els recursos disponibles o la sensibilitat sobre la qüestió, pretenen posar de manifest que, efectivament, és possible ensenyar i aprendre història d'una forma diferent.

Una història que, partint del treball amb la contemporaneïtat, sigui efectivament una eina útil per a la comprensió del passat, del propi present i prepari els nostres joves per a la construcció del millor dels futurs possibles.

Referències

- ANDOLFATO, G. «La contemporaneità. La storia comme discorso costruito mediante operatori», a: *Quaderno n° 13-14 – Insegnare la storia mondiale perle Scuole Medie e Superiori: n° 33. Supplemento – I viaggi di Erodoto*, 2002.
- MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació de futur*. Barcelona: UNESCO, 2000.

Donar a conèixer la història de l'institut és una manera de permetre que els alumnes i les alumnes se'l facin seu. En el marc d'un crèdit de síntesi de primer d'ESO s'organitzen trobades amb exalumnes de l'institut on es fa història oral i s'aconsegueix reunir un valuós material.

Un crèdit de síntesi: fa 50 anys, memòria de l'institut

Pep Illa

IES Alexandre
Satorras, Mataró

A Mataró, durant el breu parèntesi republicà hi va haver un institut. Va desaparèixer tot just acabada la guerra civil, fins que a l'octubre de 1958 es va crear un centre de gestió mixta, municipal i estatal, en plena dictadura franquista. Va néixer sota la direcció d'Alexandre Satorras i la seva muller, que no era altra que Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat. Per al matrimoni Satorras, poder venir a Mataró va significar trencar l'allunyament que havien patit per la seva desafecció al Règim. Per als seus alumnes de Mataró i el Maresme va ser una alenada d'aire fresc enmig de la mediocritat i la grisor del que era l'escola d'aquells anys. El reconeixement a la seva tasca es va concretar donant el nom d'Alexandre Satorras a l'institut i, uns anys després, el nom d'Angeleta Ferrer a l'escola que havia estat la primera seu de l'institut.

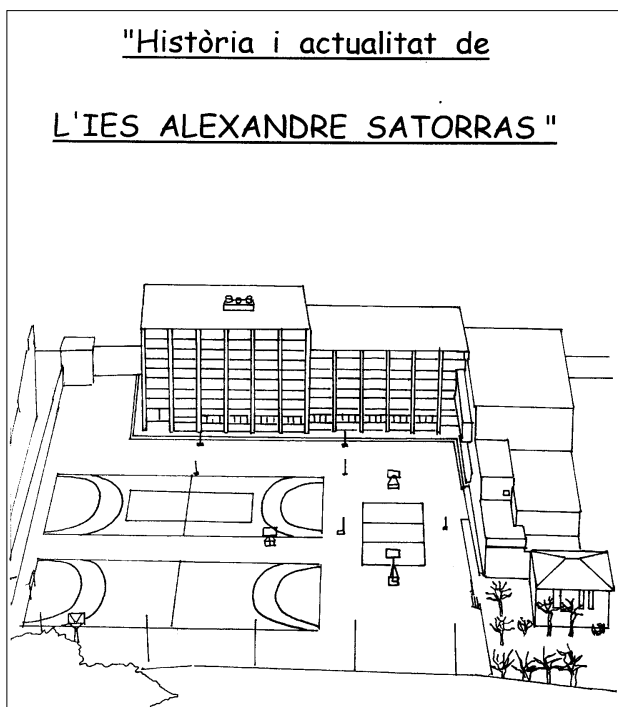
Volíem i volem que aquest origen del nostre institut fos conegut per les noves fornades d'alumnes. I així, quan es van incorporar els alumnes de dotze anys als instituts de secundària, en aplicació de la LOGSE, a l'IES Alexandre Satorras ens vàrem plantejar que calia un pla d'acollida d'aquest nou alumnat.

Entre les moltes idees que vàrem treballar n'hi va haver una que ha perdurat en el temps: vam decidir que el crèdit de síntesi de primer

d'ESO tindria com a centre de referència el coneixement del institut mateix. Allò que es coneix es pot arribar a estimar.

Conèixer l'«insti». Aquest era el repte. I volíem que això ajudés que l'alumnat es fes seu l'institut. Per a alguns professors, ex-alumnes, la marca de fàbrica «Jo vaig ser alumne del Satorras» era significativa.

Això ha donat un caràcter especial al Satorras. Hi havia molts elements que podien ajudar a integrar el nou alumnat. La idea de crear una identitat «satorriana» era llaminera. Per crear identitat, primer cal conèixer la pròpia realitat. En un temps en què parlar d'autonomia de centre ja era mal vist per molts ensenyants, ens plantejàvem que el nostre alumnat se sentís orgullós d'estudiar a un institut amb una història peculiar i que valoressin les possibilitats que el centre els oferia.



Portada del crèdit de síntesi.

El crèdit de síntesi

Els aspectes organitzatius

Teníem 120 alumnes a 1r d'ESO. Els vàrem organitzar en grups de quatre a cinc, amb un professor tutor cada dos grups. A cada aula, vint alumnes i dos professors. Això permetia proximitat i flexibilitat.

Materials i ritme de treball

Una bona colla de professors es varen posar a preparar materials i idees per al treball. Des de rebre exalumnes que explicaven a grups

40 Ensenyar i aprendre el temps històric

reduïts d'actuals alumnes com era el «seu» Institut Satorras, fins a elaborar una mena de joc de l'Oca del Satorras, en què el coneixement de l'institut els permetia acabar abans el recorregut.

Fotografies, retalls de premsa, actes d'organismes oficials, records fotogràfics o personals del 25è aniversari, inauguracions oficials... van començar a formar part d'un dossier informatiu que donàvem a cada grup de quatre o cinc alumnes de primer d'ESO quan havien de fer el seu crèdit de síntesi.

Els diferents apartats

1. La trobada amb els exalumnes: la història vista pels de baix

La història oral com a font de recerca del nostre passat més proper ens és d'una utilitat molt gran. Gairebé vint anys de la història del Satorras van transcórrer sota la dictadura franquista amb el que això



Vint-i-cinquè aniversari de l'Institut Satorras.

vol dir de manca de llibertat d'expressió. Les fonts orals ens permeten una aproximació a la vida quotidiana d'aquells anys. Al mateix temps, també ens permet entreveure alguns dels límits del record personal com a font històrica, quan veiem un mateix fet relatat de maneres diferents. I, sobretot, ens permet contraposar les versions populars a la que donaven els documents oficials.

Val a dir que la llista d'exalumnes al llarg d'aquests onze anys ha crescut molt i alhora ens ha permès a tots, professorat inclòs, conèixer el gran ventall de persones que han anat passant per l'institut: periodistes, bombers, enginyers, paletes, impressors, escriptors, metges, advocats, mossos d'esquadra, mestres, professors i inspectors del Departament d'Educació, esportistes, regidors de l'Ajuntament, arquitectes, guàrdies municipals, presentadors de TV, logopedes...

Quan rebem els exalumnes al centre, hi ha a punt un esmorzar amb *croissants*, begudes i un cafetó. Arriben al lloc que, durant uns anys, va ser casa seva. S'hi han de trobar bé.

Cada un va amb un grupet d'uns deu o dotze alumnes i els expliquen com era l'institut al seu temps, vivències, records. En aquest apartat de la feina cal aprendre a escoltar una persona que ens parla d'un temps passat, remot per als nostres alumnes; també hem de preparar preguntes per arrodonir la informació que ens cal conèixer d'una època determinada de la història de l'institut...

Generalment, els alumnes s'ho han passat bé escoltant els records d'altres alumnes, ara «molt grans», que els parlaven del Satorras de fa deu, vint o trenta anys, i els ha permès fer més seu l'institut.

2. Les diferents seus de l'institut

Conèixer les diferents seus de l'institut ha ajudat a entendre també els canvis i el creixement de la ciutat. Situar-les en el plànol de Mataró, anar-hi i fer-ne fotografies, veure si es coneix gent que hi havia estat com a alumne, cercar informació oficial i privada sobre les inauguracions o els canvis d'ubicació, el procés de construcció, les reclamacions de l'associació de pares d'accelerar els temps de les obres... Tot un procés de recollida d'informació i d'exercici de memòria col·lectiva.

3. La vegetació del Satorras

Quants professors saben que a l'institut hi havia més d'una vintena de plantes diferents?

Els alumnes, amb un croquis de la zona enjardinada de l'institut i amb l'ajut d'unes fitxes informatives de les diferents plantes, anaven situant-les en el plànol i posant-hi el nom. Que útil que és encara el Masclans!

4. Matemàtiques

Vàrem aprofitar el treball sobre l'institut per treballar mesures de longitud, superfície i volums. Càlculs del temps passat, anys, mesos i dies... I també els mesuraments i càlculs necessaris per fer bé el tauler del joc i les caselles corresponents.

5. Llengües

Les activitats proposades són: l'elaboració d'un còmic, en anglès o francès, a partir d'un qüestionari de coneixement del centre (s'hi adjunta un model del còmic en anglès), la preparació d'un qüestionari Proust per passar-lo als exalumnes convidats, la redacció del treball i l'exposició oral, en català i l'elaboració de les normes del joc «Coneguem el Satorras», en castellà.

6. Exposició oral

La cloenda és l'exposició oral de la feina feta davant un tribunal (pobres menuts!) format per tres professors, un dels quals és el seu tutor del crèdit de síntesi. Primerament, cada un dels membres del grup de treball exposa una part de la feina i, després, valoren la seva participació i avaluen el propi crèdit de síntesi. Us sona a competències comunicatives? A treball d'equip?

7. L'elaboració del joc

La proposta ve del Departament de Tecnologia, el qual en guia el projecte i la seva construcció. S'acaba amb una mena de festa de final de crèdit, a la biblioteca del centre, en què s'exposen tots els jocs de l'Oca del Satorras, s'hi pot jugar i, per votació, s'escullen els més



El laboratori actual.

imaginatius, els quals reben un premi, procurant que hi hagi moltes raons per donar premis.

Valoració de la tasca feta

Els alumnes han desenvolupat habilitats no estrictament acadèmiques, que sovint el professorat no teníem massa en compte. Un tipus d'habilitats que hauríem de ser capaços d'introduir en les nostres programacions habituals.

El mètode de treball, la independència que dóna als alumnes, i el treball en equip («on no arribo jo hi arribes tu»), fa que l'alumne senti la feina com una cosa seva, no del professor, i treballa amb una intensitat poc habitual. Hauríem de ser capaços d'exportar-ho a les activitats quotidianes de l'aula. De fet, no és altra cosa que el tractament de la diversitat ben entesa: que els alumnes treballin en allò que els interessa, fent les tasques per a les quals estan més dotats, al ritme que més els convé. Tan senzill i sovint tan difícil!

En la preparació del crèdit de síntesi, el professorat és més imaginatiu quan proposa les activitats, actua menys encotillat pel currículum.

44 Ensenyar i aprendre el temps històric

Els alumnes tenen consciència del canvi, no només en el ritme, sinó també en els continguts. Un element que hem tingut present és l'aspecte lúdic que també ha de tenir.

Pel que fa al coneixement de l'institut, els alumnes han valorat molt positivament les activitats del crèdit i diuen que els han permès «conèixer molt més el Satorras» i veure «si n'han hagut de passar de coses perquè el nostre institut arribés a ser com és».

Conseqüència del treball ha estat la creació d'un fons documental de la història de l'institut que, d'altra manera, hauria desaparegut. Aquesta documentació serà una bona base per a l'elaboració del llibret commemoratiu del 50è aniversari de l'IES Alexandre Satorras que celebrem aquest curs 2008-09.

Competències bàsiques

A hores d'ara ja us heu adonat que hem treballat moltes de les que avui anomenem «competències bàsiques». Des de l'aprendre a aprendre, a les comunicatives (escrits, exposició oral...), a fer, a la construcció d'un joc que sintetitza altres aprenentatges, aprendre a fer una entrevista i fer-la, aprendre a escoltar, a expressar-se en públic, a treballar en equip...

No ho sabíem i, fixa't, ja ho fèiem. Quina por, quan del que hauria de ser normal en les pràctiques educatives n'hem de fer qüestió de noms!

L'informe de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI, presidida per Jacques Delors, més conegut per l'Informe Delors, té per títol *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. En el seu capítol quatre, hi defineix els quatre aprenentatges que han de ser pilars del coneixement al llarg de la vida: *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ésser...*

Al crèdit de síntesi de primer d'ESO de l'IES Alexandre Satorras crec que hem avançat en la construcció dels «quatre pilars», a partir de la reflexió sobre el passat i la construcció de la identitat com a alumnes de l'institut.



Bibliografia complementària*

Llibres

- ARANDA HERNANDO, Ana María. «La capacidad de comprender el tiempo y su enseñanza». A: *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis, 2003 (Didáctica de las Ciencias Sociales), p. 99-103
- ASENSIO, Mike; CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio. «La comprensión del tiempo histórico». A: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989 (Aprendizaje Visor; 47), p. 103-138
- CALAPRICE, Alice. *Querido profesor Einstein. Correspondencia entre Albert Einstein y los niños*. Barcelona: Gedisa, 2003
- GÓMEZ, José Luis. «Cambios en la perspectiva temporal en el currículum. El concepto tiempo histórico en el currículo: de logro científico a problema didáctico». A: SIMPOSIUM DE DIDÀCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (X: Logroño: 1999). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: que contenidos y para qué*. Sevilla: Díada, 1999, p. 43-60
- MORIN, Edgar. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2000
- PAGÈS, Joan. «La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar los viejos problemas». A: SIMPOSIUM DE DIDÀCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (X: Logroño: 1999). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: que contenidos y para qué*. Sevilla: Díada, 1999, p. 187-208
- PAGÈS, Joan. «El tiempo histórico». A: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO*. Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE: Horsori, 1997, p. 189-208

*Biblioteca
Rosa Sensat*

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

46 Ensenyar i aprendre el temps històric

- PAGÈS, Joan. «El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones». A: *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. ICE, 1999
- PLUCKROSE, Henry. «Tiempo histórico». A: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: MEC: Morata, 1993 (Educación infantil y primaria), p. 36-55
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. *Les representacions i l'ensenyament del temps històric: estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials* [Recurs electrònic]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2006. Tesis doctoral
Disponible a: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0620106-235409/> [Consulta feta el 29/01/2009]
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni; PAGÈS, Joan. «La enseñanza de la historia en la educación primaria». A: *Educación primaria: Orientaciones y recursos*. Montserrat Casas, Carme Tomàs (coords.). Madrid: Praxis, 2006. p. 468/129-468/160
- TORRES BRAVO, Pablo Antonio. *Enseñanza del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2001
- TREPAT, Cristòfol-A. *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó: Universitat. ICE, 1995 (Materiales para la innovación educativa)
- TREPAT, Cristòfol-A; COMES, Pilar. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó: Institut de Ciències de l'Educació, UB, 1998 (Materiales para la innovación educativa)

Artículos de revistas

- ASENSIO CHAPAPRIA, Fermín; GÓMEZ RUIZ, M^a Luisa; LÓPEZ FERNÁNDEZ, M^a Inmaculada. «El tiempo en la historia: una propuesta de actividades para secundaria sobre la sucesión». A: *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 44 (abril/mayo/junio 2005), p. 114-125
- BELLVER AMARÉ, Fernando. «¿Cómo enseñar historia?: el tiempo en la enseñanza de la historia». A: *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 24 (abril/junio 2000), p. 98-106
- CARRETERO, Mario. «Comprensión y enseñanza del tiempo histórico». A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 67 (diciembre 1997), p. 26-27
- «Comprensión y enseñanza del tiempo histórico» [Monográfico]. A: *Aula de innovación educativa*, núm. 67 (diciembre 1997), p. 26-47
- «Enseñar el presente» [Diversos artículos]. A: *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 50 (octubre/noviembre/diciembre 2006), p. 5-86

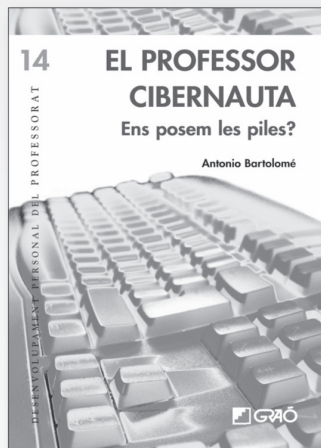
- EQUIP COSSETÀNIA. «*El tiempo histórico: ejemplo de un tratamiento procedimental*». A: *Iber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 8 (abril 1996), p. 121-135
- «Los procedimientos en historia» [Monogràfic]. A: *Aula de innovació educativa*, núm. 56 (noviembre 1996)
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, María. «Enseñar historia desde el tiempo de larga duración». A: *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 50 (octubre, noviembre, diciembre 2006), p.99-108
- «Sítuar-se en l'actualitat» [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 322 (febrer 2008), p. 2-63
- TORRES BRAVO, Pablo Antonio. «*Anatomía del tiempo histórico para ESO y Bachillerato*». A: *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 22 (octubre 1999), p. 106-115

EL PROFESSOR CIBERNAUTA Ens posem les piles?

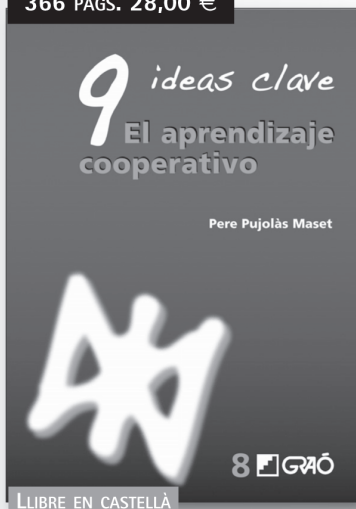
Antonio Bartolomé

275 PÀGS. 19,90 €

Els problemes més freqüents amb què es troba el professorat. Dóna solucions i aporta noves possibilitats, idees i activitats. No és només un llibre de consulta per quan tens un dubte. És una ajuda però alhora és un reactiu.



366 PÀGS. 28,00 €



9 Ideas Clave. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Pere Pujolàs Maset

El valor de fomentar interaccions positives entre els alumnes i entre aquests i el professor i com dur-lo a la pràctica. Els recursos que afavoreixen l'organització de les tasques acadèmiques en règim d'interacció cooperativa

VISITEU EL NOSTRE CATÀLEG A WWW.GRAO.COM



C/ Hurtado, 29
08022 Barcelona

www.grao.com graoeditorial@grao.com

Tel.: 93 408 04 64

En aquest article s'explica l'ús de les càmeres web als centres d'educació especial i els resultats que es deriven de l'activitat de mantenir videotrucades entre nois i noies de diferents centres.

Videotrucada entre centres

Aïda Ribes Ruiz

CEE Siloé
ninalayd@hotmail.com

Laura Martínez Ruda

CEE Can Rigol
lmarti42@xtec.cat

Resum

Les situacions comunicatives d'alguns dels alumnes dels centres d'educació especial solen ser molt limitades. Les relacions-interaccions amb els nens i joves d'edat semblant són escasses. Aquest fet es coplica quan els alumnes són usuaris de sistemes augmentatius-alternatius de comunicació.

Atesa la motivació amb l'ús de la Webcam als nostres centres d'educació especial, ens varem plantejar mantenir una vídeo-trucada entre els i les alumnes dels respectius centres. Tots ells es comuniquen amb plafons de comunicació i/o llengua oral més o menys intel·ligible.

En aquest article explicarem aquests i altres motius que ens varen portar a dur a

terme aquesta experiència, l'organització que vàrem seguir, els objectius educatius que perseguíem, el material que vàrem utilitzar, el desenvolupament de l'activitat i per acabar, la seva valoració i propostes de millora.

1. Introducció

La raó principal que ens va portar a posar en marxa aquesta experiència va ser la motivació dels alumnes amb l'ús de la Web-cam en algunes aplicacions educatives. Al mateix temps ja havíem fet alguna videotrucada prèvia entre classes del mateix centre.

Els seus resultats positius ens van decidir a posar-nos en contacte els dos centres i experimentar la videotrucada entre alumnes que no es coneixien abans.

Vàrem pensar que podia ser una bona oportunitat per a aquests alumnes que, a causa de la seva discapacitat (intel·lectual, motriu...), veuen limitades les seves experiències comunicatives fet que empitjora al mateix temps les seves habilitats socials. Les relacions i interaccions entre alumnes que presenten necessitats educatives especials greus i permanents, tot i tenir edats semblants, solen ser escasses; aquest fet encara es complica més si són usuaris de sistemes augmentatius-alternatius de comunicació mitjançant plafons de comunicació basats en pictogrames. Aquesta experiència va suposar un repte per a tots –professionals i alumnes– atès que no havíem provat mai el fet de conèixer com-

panys nous a través d'Internet i potenciar la comunicació entre iguals. A més a més, vàrem pensar que seria una oportunitat per valorar la funcionalitat dels plafons de comunicació i la seva generalització en altres contextos i situacions comunicatives.

Voldríem destacar que l'experiència ens va permetre introduir un element innovador en les activitats d'expressió oral de l'àrea de llengua, cosa que trobàvem necessària.

2. Descripció

L'activitat s'emmarca en l'àrea de llengua, concretament en el treball de l'expressió oral i l'ús de les TAC (Tecnologies de l'Aprenentatge i la Comunicació).

La *durada* de l'activitat no va superar en cap connexió més de vint minuts.

L'*agrupació* va ser diferent en cadascun dels centres. En un d'ells varen participar quatre alumnes i en l'altre centre hi va participar un alumne. Les edats estan compreses entre set i dotze anys. Les característiques de tots els participants són diferents, però tot i la diferencia d'edat, sí que existien interessos i experiències comunes, fet fonamental per poder establir una conversa.

L'*espai* utilitzat va ser l'aula ordinària, en un dels centres d'educació especial, i l'aula d'informàtica en l'altre. Totes dues aules estaven equipades amb el material necessari.

Els **objectius** que ens vàrem plantejar d'assolir van ser els següents:

- Reproduir situacions comunicatives diverses.
- Exposar de manera ordenada fets i vivències.
- Iniciar i intervenir en una conversa sense sortir del tema.
- Respectar els torns de paraula.
- Ampliar el vocabulari
- Potenciar las diferents funcions comunicatives.
- Utilitzar sistemes alternatius de comunicació, basats en pictogrames, si és necessari.
- Fer servir les TAC en l'àrea de llengua.¹

El material que vàrem necessitar va ser:

- Web-cam.
- Micròfon.
- Altaveus.
- Programa oovoo, Messenger... qualsevol que puguem descarregar de la xarxa de manera gratuïta. En el nostre cas, ens vàrem decantar per l'ús del programa oovoo, ja que les pantalles de visualització que ofereix perquè es vegin els interlocutors són d'una grandària superior als altres programes. Això és important en el cas dels nostres alumnes, perquè els ajuda a mantenir l'atenció. D'altra banda, aquest programa permet enregistrar la conversa a l'ordinador al

mateix temps que es desenvolupa la conversa.²



Fig. 1. Programa oovoo.

- Plafons de comunicació amb el vocabulari necessari previst amb antelació segons l'alumne. Alguns d'ells varen fer servir el seu plafó manual en format paper i altres un ordinador portàtil amb una plantilla elaborada amb el programa plaphoons juntament amb la síntesi de veu UPCTV.³

L'activitat es va dur a terme en tres passos:

a. Preparació: Es va explicar als alumnes en què consisteix una videotrucada (material necessari, persones amb les quals contactaríem...) Vàrem fer una simulació per comprovar l'ús del vocabulari i les habilitats necessàries per dur a terme

1. PUNTI i JUBANY, T.. «Ensenyar llengua a l'era digital», a: *Guix*, monogràfic, 2006-2007, p. 10-12.

2. <<http://www.oovoo.com/>>

3. <http://www.xtec.es/cgi/programari_educatiu>

52 Comunicació

l'activitat. Vàrem esperar a escoltar el so de telèfon que emet el programa quan dels interlocutors inicia la trucada. Amb l'ajuda del mestre, els alumnes obren el programa i fan les modificacions necessàries.

b. Conversa: Van establir-se torns de preguntes i respostes. Algunes d'elles van ser: *Com et dius?, Qui és la teva mestra?, Què t'agrada fer a l'escola?...*

c. Acomiadament: Va acordar-se tornar a mantenir un altre contacte.



Fig. 2. Un alumne fa servir el programa plaphoons amb el sintetitzador de veu

4. Valoració

Creiem que en qualsevol activitat és recomanable un treball previ, però en aquest cas concret, ateses les característiques dels nostres alumnes, es fa imprescindible un treball del vocabulari i de les habilitats comunicatives necessàries per poder portar a terme una conversa més o menys fluida.

Des de la nostra experiència, recomanariem que el primer contacte fos breu, ja

que sol ser un moment de descobriment i de nous estímuls. A mesura que es van familiaritzant amb el mitjà, les converses poden allargar-se.

Vàrem comprovar, també, que s'obtenien millors resultats si es col·locava únicament un alumne davant de la càmera (la resta del grup pot observar en un segon pla).

La qualitat de la càmera i el so influeix en les interferències que hi pugui haver. Per a futurs contactes ens hem plantejat la possibilitat d'utilitzar una càmera de vídeo enloc de la Web-cam. Voldriem, a més a més, veure amb més claredat els pictogrames dels plafons de comunicació. Fins ara, no hi hem reeixit, ja que quan es mou la Web-cam es perd uns segons la imatge fins que torna a enfocar-se.

Fins al moment, els alumnes han necessitat l'ajuda del mestre tot i que ens agradaria que, a poc a poc, anés augmentant la seva autonomia i iniciativa, de manera que es pogués normalitzar una situació comunicativa que està molt de moda: el xat.

5. Conclusions

Per concloure aquesta experiència, ens agradaria destacar els aspectes que considerem que han tingut més rellevància.

D'una banda, cal dir que l'ús de les noves tecnologies sol resultar una eina motivadora per ella mateixa. Als alumnes, en general, amb o sense necessitats educati-

ves, els agrada veure's en la «gran pantalla» i sentir la seva veu... En aquest cas concret, a més a més, estaven parlant amb companys nous, coneixent nois i noies que es troben molt lluny, podien explicar a una persona nova què fan a l'aula i què els agrada o els disgusta més...

A més a més, el fet de comprovar si s'utilitza el plafó de comunicació en una situació real, és una bona oportunitat per avaluar l'ús dels sistemes augmentatius-alternatius de comunicació entre usuaris que no es coneixen i en nous contextos. Normalment són alumnes que es dirigeixen

a un adult i aquesta ha estat una bona ocasió per propiciar un diàleg entre iguals. En un centre ordinari solen donar-se situacions d'interacció entre iguals de manera espontània i en el nostre cas vàrem voler incorporar una nova activitat que, a més de ser motivadora per als alumnes, pogués donar-los, alhora, eines de comunicació que afavoreixen les relacions socials.

Finalment, cal dir que hem trobat molt interessant l'experiència, ja que ens ha permès utilitzar les TAC en una activitat significativa i d'ús quotidià i actual en la nostra societat.

Teresa Casas fa tot un seguit de consideracions a partir de la seva experiència de professora d'ESO que val la pena tenir en compte a l'hora de treballar per competències.

Reflexions i propostes entorn de l'ensenyament per competències als instituts

Teresa Casas

Professora de l'IES Montserrat Roig de Terrassa

Abans que res ja em posiciono: com més m'hi endinso més m'agrada el concepte de competència, tot i que porti lligat al coll tres desgràcies.

Primera, prové del món econòmic. L'orgull del professorat és formar part d'un servei públic lligat a valors sublims que no tenen com a principal el benefici econòmic. Al neoliberalisme li interessa fer treballadors competents, però als docents ens interessa més fer persones felices i ciutadans crítics.

Segona, és una imposició dels governs. Generalitat, Estat, UE... volen resultats al PISA i els importa poc el procés. Frisen per penjar-se la medalla de pujar uns esglaons en el rànquing. Si no ho aconsegueixen tenen un culpable a mà: el professorat en nòmina.

Tercera, és la nova tendència. Tot l'estol d'assessors, formadors, inspectors, opinadors..., ens diuen constantment que no ho fem bé, que no estem a la moda, si no ensenyem per competències.

Algunes idees que ens mouen

Encara que acostumem a prescindir d'ideòlegs, polítics i «experts», els recels no ens impedeixen escoltar què hi ha de nou sobre la taula si ens ajuda a replantejar-nos la nostra feina per a l'única pregunta que ens fem cada dia: els nostres nois i noies aprendran més i seran persones millors? Aquí us presento un parell d'idees que m'han captivat i que m'han estat útils en el debat amb els meus companys. Potser no és el més rellevant dins l'allau de literatura que hi ha sobre el tema, però m'ha generat confiança.

Primera. Els que hem gaudit i patit la remoguda pedagògica que va impulsar la LOGSE, ens preguntem si l'ensenyament per competències aporta alguna cosa nova a l'aprenentatge funcional i significatiu que tant vam defensar. Per això, ens interessa llegir que César Coll diu que el plantejament per competències afegeix alguns matisos i posa èmfasi en alguns aspectes que fan que sigui més que una moda, tot i que no sigui pas el remei de tots els mals de l'educació.¹ Podem destacar aquests plus:

- La mobilització dels coneixements: ser capaç d'activar i d'utilitzar els coneixements rellevants per afrontar situacions i problemes complexos.
- La integració dels diversos tipus de coneixements: habilitats pràctiques i cognitives, coneixements factuais i conatuals, motivació, valors, actituds, emocions...
- La importància del context; ensenyar a transferir el que s'aprèn en altres situacions diferents.
- L'aprenentatge autònom i autodirigit, per continuar aprenent al llarg de la vida.

Segona. A secundària tot està compartimentat, cadascú s'ocupa d'una part molt específica del coneixement durant un temps acotat i en un espai perfectament separat i regulat. Hi ha qui se sent còmode amb aquesta fragmentació, però a alguns ens incomoda. Per això, ens agrada escoltar Joan Mateo quan parla de la concepció dinàmica del coneixement.

El coneixement té la seva lògica, la realitat té la seva lògica; el coneixement il·lumina la realitat, la realitat organitza el coneixement; cal interrelacionar-los. Si fem un ensenyament basat en la resolució de problemes, l'alumne construeix el coneixement amb una lògica no disciplinària que l'obliga a seleccionar i a integrar sabers diversos.²

1. COLL, César. «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de innovación educativa*, núm. 161.

2. Extret de la conferència de Joan Mateo a la inauguració de la XXIV trobada de MRP de l'Estat, a Úbeda, el 21 de novembre del 2008.

Algunes preocupacions que hi enllacen

Aquestes idees ens poden servir de guia als instituts per plantejar-nos l'ensenyament per competències, perquè lliguen amb preocupacions que ja tenim. Al professorat de socials, per exemple, ens preocupa, més que els resultats que obtindríem al PISA (que, per sort, no ens hi retraten), que hi hagi nois de 4t que abandonin l'escolaritat havent sentit parlar dels Drets Humans, però sense tenir eines per defensar els drets laborals en un contracte de treball o, més elemental encara, no saber quins recursos poden i han de fer servir per trobar la primera feina. O que els haguem ensenyat la importància de la separació de poders en un estat de dret, però no sàpiguen quan, on o per què han de fer una denúncia, ni la causa que, de vegades, decisions judicials «justes» siguin tan injustes. O que, amb sort, estudiem la ciutat on vivim, la seva història, la seva geografia..., però que no entri en el currículum quins recursos els ofereix, per exemple, per a les seves activitats d'oci, de quins serveis podem gaudir, quines necessitats té la nostra comunitat, quins problemes hem d'ajudar a resoldre... Ens preocupen coses d'aquest tipus i ens agrada la proposta d'ensenyament per competències perquè ens ajuda a reflexionar sobre aquests neguits i ens marca un camí.

En tractar-ho, percebem tres postures entre el professorat: els que diuen «això ja ho hem fet sempre» (poc crítics, és clar!), els que diuen «això és impossible de fer» (una mica covards!) i la majoria que diuen

«bé, parlem-ne, com va? què s'ha de fer?» A aquest tirar-se a la piscina sense saber si hi ha aigua (mai n'hi ha prou per nedar en condicions!), li calen models de referència, per no prendre mal. Estaria bé que de Finlàndia, a més d'explicar-nos totes les combinatòries de dades numèriques, ens ensenyessin com fan la classe; no com s'ha de fer, sinó com la fan. Però sembla difícil, per tant, tal com mana el sentit comú, caldrà que partim del que ja fem per traçar un camí transitable.

Algunes experiències que ens hi apropen

Posaré un exemple. Al meu institut hem desenvolupat un projecte d'innovació d'història oral. Es tractava de col·laborar amb la Comissió Cívica per a la Recuperació de la Memòria Històrica de la ciutat, la qual pretenia recollir testimonis de lluitadors antifranquistes ja molt grans. Vam proposar-nos aportar l'enregistrament de més testimonis a la llista que la Comissió inicialment havia previst. El projecte va créixer i hem acabat gravant en DVD, en col·laboració amb sis centres de secundària més, una seixantena de testimonis de gent gran protagonistes de la Terrassa política, l'econòmica i l'associativa i cultural del període franquista. Mai no ens vam plantejar aquesta activitat per ensenyar per competències, ho emmarcàvem en l'orientació de l'anomenat «aprenentatge-servei». Però un cop posat al davant l'objectiu d'ensenyar per competències, ens hem adonat que el que fèiem amb aquesta experiència que tant ens motivava s'hi as-

sembla molt. Les idees que he exposat abans ens han servit de referència per analitzar-ho.

Partíem d'un problema prou complex, persones que han estat puntals en la construcció de la nostra ciutat s'estan fent grans i correm el perill de perdre el seu testimoni si no l'enregistrem. Calia *mobilitzar els nostres coneixements* per impedir que passés: coneixements d'història, de llengua, de tecnologia i, fins i tot, de plàstica; la realitat ens imposava la seva lògica, més enllà de la segmentació disciplinària. Fer-ho *de manera integrada*: conèixer els fets històrics més importants de l'època que tractem, fer-se preguntes rellevants, contactar amb les persones que calia entrevistar, acordar un dia i un lloc, quedar amb companys d'un altre institut per fer l'enregistrament, preparar el qüestionari, tenir-ho tot a punt (càmera, cinta, obsequi...), saber enquadrar i tenir cura del so i de la llum, saber conduir l'entrevista empatitzant amb la persona entrevistada i cooperant amb la resta del grup de companys, saber valorar l'aportació a la història local que ens dóna el testimoni, saber-ho explicar, presentar-ho en un acte públic a la ciutat... El *context* manava: ens urgia a prendre decisions atenent a condicionants complexos. Els nois i les noies havien de ser *autònoms*: el professorat guiava, impulsava i facilitava les informacions i els aparells necessaris, però l'entrevista la feien ells sols.

Podríem continuar analitzant l'experiència, però no és pas l'objecte d'aquest article. El que interessa és que molts instituts tenim experiències del mateix valor

pedagògic. Què podem fer a partir d'elles? Anar transformant allò que és excepcional en quelcom més i més habitual. És en el marc dels equips docents i dels departaments que aquestes activitats poden servir de referència per plantejar-se més projectes i anar ampliant el pes que ocupen en el temps i l'espai curricular.

Alguns problemes que detectem

Seria il·lús pensar que a partir d'haver-ho provat sempre més ensenyarem per competències o a partir de projectes d'aquest tipus. Res de l'organització dels instituts ho facilita. Tampoc no cal pensar que aquests projectes tenen l'èxit assegurat. Puc afirmar que les resistències més grans, i les més desesperants, les vam trobar entre els alumnes mateixos. Molts d'ells preferien venir a classe a emplenar d'exercicis un paper, empollar alguns conceptes i després abocar-los en un examen. Cal que digui que els nois i les noies amb qui vam fer l'experiència eren de 4t d'ESO, o sigui ja ben emmotllats a les inèrcies escolars.

Els agradava la idea proposada, però tot els feia mandra (o por?) i calia empènyer-los molt més que per fer qualsevol rutina escolar. Ells, en principi, s'apunten a allò que és simple. Tot eren friccions: que els companys de l'altra institut amb qui feien equip eren uns «impresentables», que no volien trucar des del mòbil, que els feia por anar a casa d'un «desconegut», que no sabien què preguntar, que no els anava bé la càmera... Els costava fer la seqüència

58 **Competències bàsiques**

de coses que calia fer, els entrebancs els desbordaven, quan eren davant de la persona entrevistada els costava portar la conversa... i no diguem saber trobar què era el més rellevant, històricament, del que els havien explicat! Tot i així, un cop fet, però en general només un cop fet, n'estaven enormement orgullosos i satisfets i ho recomanaven amb entusiasme a tots els seus companys.

Alguns camins per començar

El que penso és que això que hem fet durant uns anys des d'una àrea, ho podem sumar al que es fa des d'altres àrees, estendre-ho a més hores, a més professorat implicat... Però no hauríem de forçar res, perquè fer-ho produeix rebuig. Si un docent no se sent segur cal tenir paciència i saber esperar; no farà millor la classe, ni que segueixi fidelment un manual d'instruccions, si no s'hi sent còmode. Una possibilitat per avançar és que en els equips de nivell o en els departaments d'àrea dels instituts seguim aquesta seqüència:

- Analitzar les experiències que ja fem que s'acosten a l'ensenyament per competències seguint, per exemple, els indicadors que hem esmentat.
- Identificar a quins objectius, problemes, situacions, dèficits... podríem aplicar metodologies similars.
- Provar cadascun dels professors o professores, en el nostre àmbit (àrea, grup d'alumnes, horari, espais...) d'introduir un projecte que obligui a: mobilitzar co-neixements de manera integrada, per a

un context determinat i que respecti, i compti, amb l'autonomia del noi o la noia.

- Resseguir quines competències del currículum estem tractant. Valorar quines ens queden molt desateses.
- Tractar un projecte nou construït en comú i intentar dur-lo a terme cooperativament per abordar aquestes competències menys tractades.
- I, després de tot això, tornar-ne a parlar.

Alguns propòsits per cloure

Cal fer passos a poc a poc, sense menysprear allò que ja fem i sabem fer; les noves fites han de lligar amb el que ens surt bé. Ens farà falta ser creatius per trobar les oportunitats d'aprenentatge adients, per proposar activitats rellevants per tractar situacions variades, cada vegada més complexes. Haurem d'escoltar l'entorn, implicar-nos-hi i participar-hi; l'entorn proper físicament o mediàticament.. Haurem d'escoltar l'alumnat, però recordant que són adolescents i, per tant, inestables i més conservadors del que ells creuen i diuen. Però si ens veuen segurs en les nostres intencions acabaran vencent la mandra i ens estaran molt agraïts de no haver cedit ni al seu rondinar ni a continuar fent les coses com sempre. Potser no tots anirem al mateix ritme, ni cada noi o noia, ni cada professor o professora, ni cada equip, ni cada centre. Cal que els passos es facin amb prou respecte a les possibilitats i a les conviccions de cadascú, amb rigor però també amb una certa ironia i amb prou sentit de l'humor. Si haguéssim salvat el

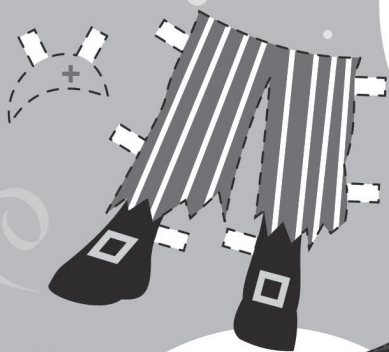
món cada vegada que ens ho hem proposat o l'haguéssim encertat cada vegada que estàvem convençuts que «ara sí que anem pel bon camí», viuríem al paradís. S'han de trobar noves maneres d'entendre i dur a terme la pràctica educativa i, després, s'han de consolidar: no res! Tota una gesta! Hem de ser crítics amb les noves orientacions, però també cal ser propositius. Hem de trobar bons models i saber-los explicar;

aconseguir el convenciment de cadascú, perquè no serveix de res tenir pressa ni desqualificar els que no són de la nostra corda. Tampoc és tant important què faci el govern, la realitat no canvia a cop de decrets, tot i que les bones polítiques hi ajuden. Sobretot tinguem confiança, que el professorat que té aquest país és bona gent. I els millors educadors que es poden tenir (no n'hi ha d'altres).

Carnestoltes 09

Ser original costa molt poc!

Busca les millors idees
i els millors
preus de Carnestoltes
a la teva botiga Abacus



ANIMASCARAS	
39521.49 3093401429-NT	
PVP	12,20€
COST SOCI	10,70€

Vine i participa als dissabtes infantils!

Dissabte 14 de febrer

Fes la teva disfressa

Dissabte 21 de febrer

Taller de màscares

Activitats gratuïtes
Aforament limitat



Visita www.abacus.coop
i trobaràs moltes
més activitats
per a Carnestoltes

Abacus ●●●
Cooperativa

Ens trobaràs a:

BARCELONA - BADALONA - BELLATERRA - CORNELLÀ DE LLOBREGAT - GRANOLLERS - IGUALADA - MANRESA - MOLLET DEL VALLÈS
SABADELL - SANT BOI DE LLOBREGAT - SANTA COLOMA DE GRAMENET - VIC - VILANOVA I LA GELTRÚ - GIRONA - FIGUERES
LLEIDA - TARRAGONA - REUS - CASTELLÓ - VALÈNCIA

902 303 302
Telèfon de consultes,
de dilluns a divendres,
de 9 a 21 h

En l'article es reflexiona sobre les virtuts i limitacions de les principals polítiques que els darrers anys s'han desenvolupat a casa nostra en referència a la intervenció per a la correcció de les limitacions de l'alumnat nouvingut.

Polítiques d'acollida escolar a Catalunya Una aproximació crítica

Miquel Àngel Alegre

Introducció

En altres llocs hem tractat de passar revista a aquells elements de referència i reflexió que poden contribuir a desentrellar el sentit i la mesura en què convé «problematitzar» la presència d'alumnat immigrant a les nostres aules (Alegre, 2007, 2008). La conclusió és sempre la mateixa: immigració i educació no és, genèricament, un binomi problemàtic. Algunes de les especificitats pròpies d'alguns col·lectius d'alumnat d'origen estranger n'acaben sent, de problemàtiques, en funció de les característiques pròpies d'un sistema educatiu i d'unes xarxes escolars com els nostres. Certament, alguns paràmetres –com per exemple l'edat d'arribada i inici de l'escolarització; el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones i la trajectòria educativa i el nivell d'aprenentatges

previ— identifiquen trets específics de part de l'alumnat immigrant que, efectivament, representen reptes també específics per als mecanismes d'atenció a la diversitat dels centres escolars. Tanmateix, si aquests reptes estan derivant, a la pràctica, en tensions i conflictes és en bona mesura resultat d'unes realitats escolars que, en afrontar aquesta arribada, veuen accentuar-se l'abast d'unes limitacions que no són noves en absolut. Quan hem cridat l'atenció en aquest sentit, ens hem referit a aspectes com la persistència d'unes xarxes escolars clarament segregades per raons socioeconòmiques —a banda de tradicionalment poc preparades i amb pocs recursos per afrontar amb garanties l'atenció a les diferents formes de diversitat—, d'uns centres docents que, amb la incorporació d'aquests nous col·lectius d'estudiants, han tendit a incrementar el grau d'homogeneïtat social de les seves composicions socials i culturals. En aquest article reflexionem sobre les virtuts i les limitacions d'algunes de les principals polítiques que en els darrers anys han estat desenvolupades a casa nostra amb l'objectiu (més o menys prioritari) d'intervenir en la correcció d'aquestes limitacions, particularment d'aquelles que afecten més visiblement l'escolarització de l'alumnat nouvingut.

De quines polítiques parlem i com les podem entendre

A l'hora d'emmarcar les actuacions polítiques que seguidament exposem, ens és útil entendre-les basant-nos en dos criteris o eixos classificadors; d'una banda,

segons el seu àmbit d'intervenció, de l'altra, en relació amb el seu sentit focalitzador. Pel que fa al primer dels criteris esmentats, aquí s'oposen dues opcions bàsiques: 1) les actuacions que centren la seva atenció en l'àmbit del tractament de la composició social dels centres (preocupació per la distribució de l'alumnat) i 2) les intervencions orientades al reforçament de certes estructures i processos pedagògics interns (però també externs) als centres. En el primer cas ens trobem davant la preocupació sobre com equilibrar la distribució de l'alumnat entre els diferents establiments escolars, una preocupació que troba fonament en els efectes negatius que, en termes d'equitat, té la concentració d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge més grans en unes determinades escoles; és el que en el terreny de la recerca s'analiza en clau d'«efecte-composició» (Thrupp, 2005). En el segon cas, la problemàtica estaria situada no tant en els desequilibris relatius al perfil de l'alumnat que assisteix als centres, sinó en quines estratègies organitzatives i quins dispositius pedagògics convé desenvolupar perquè aquest alumnat assoleixi els estàndards acadèmics establerts; la bibliografia acadèmica s'hi refereix en clau d'«efecte-procés» (Scheerens i Bosker, 1997).

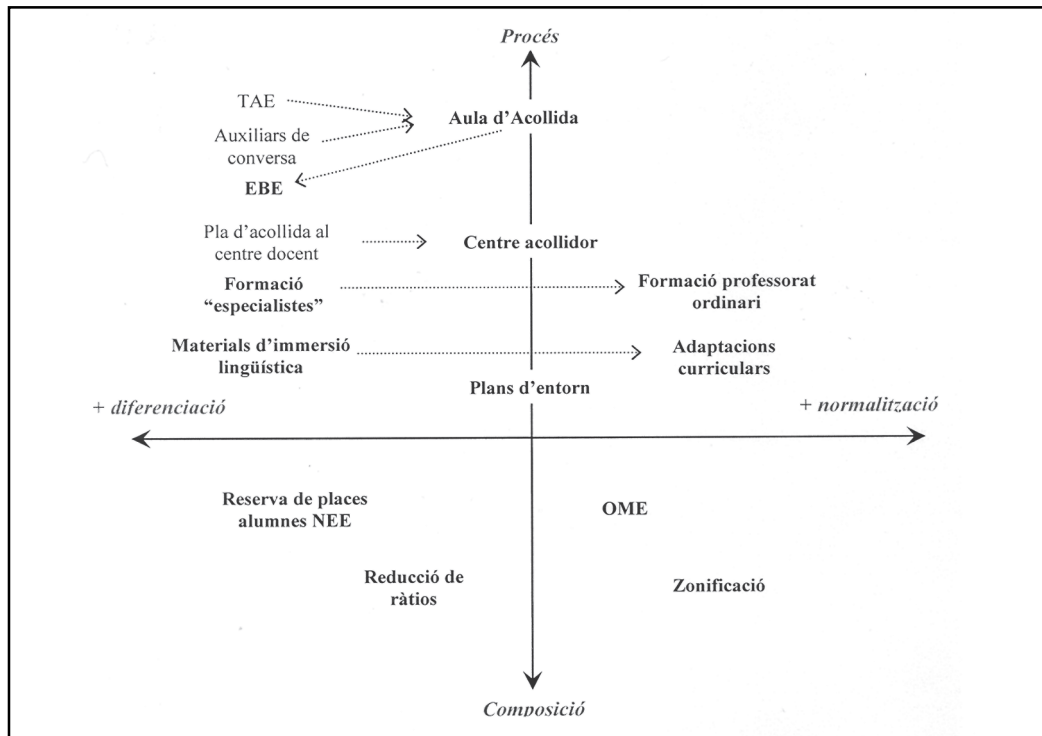
El segon dels eixos esmentats —sentit focalitzador—, en canvi, distingeix dues orientacions generals segons com es respongui a la pregunta sobre el *target* de la intervenció: d'una banda, tindriem aquelles actuacions polítiques que aposten per adreçar-se a les problemàtiques educatives que pugui presentar l'alumnat immigrant fo-

calitzant els esforços i els recursos per tractar aquest alumnat de manera específica (estratègia de diferenciació), i de l'altre, les estratègies que treballen en la línia d'incloure les problemàtiques de l'alumnat immigrant en el si de polítiques més generals d'intervenció en l'àmbit escolar (estratègia de normalització).

El quadre següent situa, en el marc de l'encreuament de tots dos eixos, les orientacions bàsiques d'algunes de les actuacions més significades dutes a terme al nostre país.

En termes generals, i simplificant probablement en excés, la tendència bàsica de les polítiques «especialment» sensibles al tractament de l'escolarització de l'alumnat immigrant sembla que ha fet tres passes significatives. La primera: d'una situació d'indiferenciació «per defecte» (situació que ni tan sols apareix en el quadre) a un context polític en què comencen a generar-se mesures principalment de caràcter diferenciador. En el terreny de les polítiques de procés, aquest pas queda exemplificat en el caràcter del programa específic d'actuació Pla d'Acollida al Cen-

Quadre 1. Orientacions polítiques de les actuacions relacionades amb l'alumnat nouvingut a Catalunya*



* Les actuacions marcades en negreta assenyalen intervencions actualment en marxa.

tre Docent (2001), o en la introducció de mesures d'educació compensatòria com els Tallers d'Adaptació Escolar (1999) o els Auxiliars Lingüístics (1997); en el terreny de les polítiques de composició, hi situaríem, com a mesura de major rellevància, la implementació de la política de reserva de places per a alumnat amb necessitats educatives específiques (1999).

La segona passa d'aquesta tendència general progressaria cap a orientacions d'actuació política amb una insistència més aguda en la perspectiva de normalització. Des del nostre punt de vista, aquest gir s'inicia ja amb la promulgació del Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera (2003) —on es marca un accent especial en aspectes com a transitorietat de les mesures d'atenció específica i en favor de conceptes com «normalitat», «autonomia», «integració», «coordinació de serveis interns i externs», etc.—, i s'aprofundeix en el context d'aplicació del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (2004, actualitzat en 2006), amb el tractament de les aules d'acollida, els plans educatius d'entorn, la noció oberta de centre educatiu acollidor o d'educació intercultural, etc.

Tanmateix, una tercera passa, molt recent, sembla qüestionar el sentit normalitzador d'aquesta tendència. Aquesta passa es tradueix en la posada en marxa, a tall d'experiència pilot, dels denominats «espais de benvinguda educativa» (EBE, curs 2007-08). Segons que es detalla en l'apartat següent, aquests dispositius, que no substitueixen les aules d'acollida, consisteixen en aules externes, d'implantació

municipal, on assisteix l'alumnat nouvingut durant un període breu de temps abans d'incorporar-se a la seva escola de referència.

Valoracions i reflexions al voltant d'algunes polítiques rellevants

A continuació s'exposen algunes de les virtuts i limitacions inherents a les principals polítiques actualment en marxa tant en l'àmbit de la composició social de les escoles (polítiques de reserva de places, de reducció de ràtios i de zonificació) com en el dels seus processos organitzatius i pedagògics (aules d'acollida i plans educatius d'entorn). Comencem per aquest segon bloc.

En l'àmbit dels processos escolars

Les aules d'acollida. En el curs escolar 2006-07 han estat gairebé un miler els tutors d'acollida encarregats de la gestió d'aquestes aules als centres públics de primària i secundària, un instrument específicament adreçat a l'escolarització de l'alumnat nouvingut. D'acord amb la seva orientació, aquests dispositius es presenten com un mecanisme de caràcter transitori (primer pas cap a la integració a l'aula ordinària), obert (assistència progressiva a matèries comunes) i flexible (pla de treball individualitzat de cada alumne), destinat a l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular i de certs coneixements instrumentals bàsics. Els avantatges d'aquest format respecte d'altres mecanismes d'atenció externalitzats als centres (com, per

exemple, la majoria dels antics TAE o els actuals EBE), són clares: vinculació de l'alumnat nouvingut amb les dinàmiques formals i relacionals de cada centre, establiment d'interlocutors estables amb les famílies, estructuració i flexibilització d'horaris, traspàs d'informació entre professors i tutors, elaboració i intercanvi de material didàctic... Alhora, però, el seu desplegament a la pràctica no evita la possibilitat de produir-se certs efectes no desitjats que haurien de ser presos en consideració. Si bé en menor mesura que en situacions d'externalització, continua persistint el perill que aquestes aules siguin reduïdes, petits *ghettos*, ara dins els mateixos centres; aules on es deriva un alumnat que per raons diverses (en aquest cas, per raons idiomàtiques o de manca de coneixements instrumentals) complica el «normal» funcionament de les classes ordinàries. Al mateix temps, reclamar la implicació dels docents en aquest camp pot fer emergir noves i velles resistències: per exemple, a l'hora de confeccionar els materials didàctics adaptats o en la reprogramació dels currículums, o a l'hora de preparar-se els professors (actitudinalment i aptitudinalment) per tractar-hi quotidianament en les seves hores de classe (Alegre, 2005).

Els espais de benvinguda educativa. Després d'un procés carregat d'incerteses i crítiques al plantejament inicial d'aquests dispositius, els EBE han acabat sent estructurats, a la pràctica, com a aules externes al centre on l'alumnat nouvingut d'origen estranger entre vuit i divuit anys assisteix quatre hores diàries i durant un

breu període (a especificar en base a com s'avaluïn les seves necessitats educatives), i on l'objectiu es que facin diverses activitats d'assessorament, formació i informació amb l'objectiu de facilitar el seu coneixement de l'entorn i el sistema educatiu, així com la gestió de la seva incorporació escolar. Es preveu que aquests espais connectin en horari extraescolar amb les activitats dels plans educatius d'entorn, i que, alhora, hi tinguin participació les famílies immigrades. Aquesta experiència pilot ha estat iniciada el curs 2007-08 a dos municipis catalans i són nombroses les localitats que n'han sol·licitat la implantació en el seu territori en un futur immediat. En definitiva, aquesta iniciativa significa un clar retrocés en la tendència de la política educativa catalana envers estratègies de normalització en el tractament de les necessitats educatives de l'alumnat immigrant. Representen l'aposta per un mecanisme de diferenciació, els possibles efectes perversos del qual (cronificació del recurs i de la seva aplicació, homogeneïtzació i estigmatització de l'alumnat immigrant...) i perversions polítiques (tractar-se d'una iniciativa més preocupada d'alleugerir determinades tensions en el centre ordinari i d'acontentar certs sectors de famílies que d'optimitzar el tractament de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut) que ja han estat assenyalats de manera reiterada en diferents espais i des de posicions diverses.

Els plans educatius d'entorn (PEE). El curs 2006-07 són ja 95 els PEE finançats pel Departament d'Educació a 80 municipis. El propòsit final dels PEE passa

per configurar als diferents barris i districtes de la ciutat una xarxa institucional de serveis i activitats que ofereixin a infants i adolescents la possibilitat de participar en dinàmiques educatives més enllà de l'escola, pensant sobretot a afavorir els entorns i col·lectius que més ho necessiten. Tot plegat sobre la base de cinc objectius estratègics bàsics: 1) incrementar l'èxit acadèmic i reduir desigualtats entre col·lectius; 2) enfortir les xarxes de relació escola-entorn; 3) enfortir la participació en el lleure i reduir desigualtats entre col·lectius; 4) enfortir els vincles entre les famílies i el centre educatiu; 5) millorar la presència i l'ús social de la llengua catalana. Ara bé, actualment el programa marc dels PEE continua presentant limitacions tant a l'hora d'especificar coherentment amb el seu àmbit d'actuació aquells indicadors de necessitat que han de donar compte de la distribució prioritzada de recursos, com posteriorment a l'hora de conduir la definició dels *targets* finals beneficiaris de les accions. En aquest viatge entre el discurs i la pràctica, acaben produint-s'hi dos efectes contraposats perillosos. D'una banda es confonen dins categories massa genèriques –del tipus «alumnat socioculturalment desafavorit» o «amb dificultats d'aprenentatge»–, situacions individuals i col·lectives difícilment tractables en el marc de determinats recursos o dispositius estandaritzats (és, per exemple, el que sovint ha succeït en el cas de les actuacions finalistes dels PEE). De l'altra, s'obre la possibilitat de flexibilitzar i diversificar el perfil d'activitats i dels seus destinataris, uns procediments que, sobretot en la mesura que afecten dinàmiques les quals van

més enllà de les característiques de les escoles que justifiquen la disposició d'uns determinats recursos, poden tensionar en excés el sentit de fons dels criteris territorials i socials de prioritització a la base dels programes (Alegre i Collet, 2007).

En l'àmbit de la composició escolar

La reserva de places NEE. La normativa obliga tots els centres sostinguts amb fons públics a mantenir una reserva mínima per aula de dues places per a alumnat amb NEE durant el període de preinscripció. En moltes localitats, la reserva de places a les escoles s'hi ha incrementat per sobre d'aquesta ràtio gràcies a acords assolits entre els diferents centres educatius del municipi, tant els de titularitat pública com els de titularitat privada sostinguts amb fons públics, i gràcies a l'aposta dels serveis territorials de l'administració educativa. De manera excepcional, aquest increment ha situat aquesta reserva en sis o vuit places. En la majoria de municipis, però, l'increment (en cas d'haver-se produït) hi ha estat més modest. A la pràctica, però, la reserva de places s'ha mostrat una política limitada (Bonal, González i Valiente, 2005; Benito i González, 2007). En primer lloc, el límit dels dos alumnes per aula és del tot insuficient en molts municipis per assegurar una distribució equitativa del volum d'alumnat amb NEE. Molt sovint, acaba representant una política de redistribució «de mínims». En segon lloc, el problema central el trobem en el fet que és una política que només es pot implementar durant el període de preinscripció. Aquesta

restricció limita en gran mesura les possibilitats d'incidència en termes d'equitat de la reserva de places, atès que un percentatge ben significatiu d'alumnat nouvingut amb NEE s'incorpora al sistema educatiu un cop ja s'ha iniciat el curs escolar.

La reducció de ràtios alumnes/aula. Aquesta pràctica, de caràcter excepcional, consisteix a fer que les escoles d'una zona o d'un municipi redueixin la seva ràtio màxima d'alumnes acceptats durant el període ordinari de matriculació en una o dues places respecte de les quotes màximes, de manera que romanguin vacants un cop finalitzat aquest període a omplir de manera equilibrada amb la matrícula viva. Per bé que pugui tractar-se d'una política potencialment impopular,¹ alhora que jurídicament qüestionable en la mesura que es consideri una interferència il·lícita al dret a l'elecció de centres per part de les famílies, és clar que permet la possibilitat de distribuir de manera més equitativa els alumnes matriculats fora de termini als diferents municipis, en tant que el conjunt de centres d'un mateix municipi passen a ser susceptibles d'escolaritzar aquest alumnat a través d'eventuals ampliacions de les corresponents ràtios.

Les oficines municipals d'escolarització (OME). Posades en marxa el curs

2003-04, el curs 2006-07 són 51 els municipis catalans que disposen d'una OME. Bona part dels ajuntaments amb una trajectòria d'implicació més intensa en el disseny de mapes educatius i en la gestió equitativa dels processos de matriculació al municipi han vist en les OME una oportunitat per avançar en una de les seves reivindicacions històriques: tenir una incidència real i un poder de decisió més grans en l'àmbit de les polítiques educatives que afecten la ciutat, gràcies al reconeixement del seu paper tant en l'àmbit de la gestió de la matriculació com, fins i tot, de la planificació escolar més genèrica (cobertura escolar, línies i quotes per centre, ubicació de les noves escoles, etc.). Des d'aquest punt de vista, es tractaria que les OME fossin alguna cosa més que «oficines d'informació». Si bé a la pràctica resta encara força camí per recórrer (Benito, González i Chela, properament), en la mesura en què es disposi dels recursos, competències i capacitat de treball col·laboratiu es converteixen en espais de cogestió d'aquelles polítiques que afecten els processos d'accés escolar: reserva de places NEE, la flexibilitat en l'establiment de ràtios, la zonificació escolar, les polítiques de concentracions de recursos en determinats centres, concreció i aplicació de criteris de baremació, etc.

Les polítiques de zonificació. El disseny de les àrees d'influència de cada escola és un element absolutament central en la distribució de la matrícula en la mesura que el resultat de la baremació obtinguda per les famílies respecte l'escola triada depèn en gran mesura de si l'esco-

1. Algunes famílies poden veure com els seus fills no obtenen plaça en l'escola desitjada per raó d'aquesta pràctica i, en canvi, comprovar com altres alumnes, arribats fora de termini, sí que l'aconsegueixen en ser aplicada la corresponent ampliació de la ràtio en l'escola en qüestió.

la volguda correspon o no a la zona on resideix la família. A Catalunya les modalitats de zonificació implementades per les autoritats locals són diverses: des de polítiques d'àrea-escola, a models de zona única. En els darrers temps, molts municipis han anat incorporant, en el disseny de les àrees d'influència escolar, també els centres concertats i han fet, per tant, que l'opció de les famílies per aquests centres quedi subjecta a l'aplicació de la baremació per proximitat al mateix nivell que ho està l'opció pels centres de titularitat pública.² Sigui com sigui, és interessant remarcar que sembla constatar-se com en aquells municipis que implementen models de zonificació que permeten al conjunt de les famílies optar per una diversitat significativa de centres –fet que a la pràctica es tradueix en l'aplicació de models de zona única en petits municipis, o models amb zones amb més d'un centre públic i més d'un concertat en municipis mitjans o grans– aconseguen reduir una part significativa de les seves mesures de segregació i concentració escolar (Benito i González, 2007).

Conclusions

En definitiva, són diverses les estratègies a partir de les quals les actuacions polítiques centrades (més o menys directament) en

2. Val a dir que, amb la introducció de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), el conjunt dels municipis espanyols es veuen obligats a incorporar aquesta pràctica als seus dissenys de zonificació des del curs escolar 2007-08.

el tractament de l'escolarització de l'alumnat immigrant s'adrecen a la qüestió de l'equitat. Som del parer que els programes d'intervenció que passen per estratègies de concentració de recursos en escoles especialment desafavorides –programes que podríem denominar d'educació prioritària– haurien de plantejar-se com a cobertura d'aquelles situacions extremes o marginals no resolubles a través d'altres mecanismes que passin per estratègies de distribució de la diversitat. Podríem fonamentar aquesta valoració en les implicacions que en el camp de la recerca ha originat el debat abans esmentat entre, d'una banda, els defensors de l'efecte composició social –socioeconòmica (Caldas i Bankston, 1997; Alegre i Arnett, 2007) o ètnica (Brown, 2001; Hanushek et al., 2002)–, i de l'altra, els defensors de l'efecte dels processos escolars (sobretot situats en l'òrbita de la denominada *school effectiveness research*: Teddlie i Reynolds, 2000; Reynolds et al., 2002). Si bé sembla prendre força la tesi segons la qual, en termes generals, les diverses variables que descriuen el tipus de composició social de les escoles contribueixen de manera més significativa que aquelles altres que remetent als diferents processos pedagògics i organitzatius quan es tracta d'explicar les desigualtats de resultats acadèmics obtinguts pels alumnes i entre les escoles (De Fraine et al., 2003; Dumay i Dupriez, 2004), diferents recerques tant qualitatives com quantitatives confirmen l'existència d'interaccions mútues entre l'un i l'altre conjunt de variables (Thrupp, 1999; Opdenakker i Van Damme, 2001; Van Zanten, 2001; Lupton, 2005).

En el marc dels paràmetres d'anàlisi que han guiat l'article, aquests arguments recorrerien l'oposició entre, d'una banda, les estratègies d'actuació prioritària centrades en la localització de recursos per facilitar els processos pedagògics d'atenció a la diversitat en aquells centres amb concentració d'alumnat immigrant més densa (el cas paradigmàtic el trobem en la dotació d'aules d'acollida) i, de l'altra, les intervencions dirigides a equilibrar la distribució dels diferents perfils d'alumnat entre el conjunt d'escoles. Com dèiem, entenem que aquesta segona línia d'actuació hauria de passar per davant de la primera. I és en aquest punt on convindria insistir en el fet que la intervenció orientada en aquest sentit no té necessàriament perquè plantejar-se en termes de repartiment d'únicament aquell alumnat especialment desafavorit (per exemple, a través de polítiques de quotes). Aquest no deixa de ser un ús limitat i tendencios d'aquest tipus de polítiques. En canvi, altres regulacions de l'accés i la distribució escolar, com el cas de les polítiques de zonificació, actuen condicionant els processos d'accés escolar del conjunt de l'alumnat. A partir d'aquest punt de vista, l'envit es trobaria en el fet que aquestes polítiques fossin capaces de generar un marc on el conjunt de les famílies tinguin les mateixes opcions reals d'accedir a una diversitat significativa d'escoles. O, dit en negatiu, que totes les famílies tinguin les mateixes limitacions a l'hora d'escollir el centre que realment prefereixen.

Sigui com sigui, que la preocupació per les inequitats en la distribució escolar hagi de passar a un primer lloc en l'agenda

política no vol pas dir que les actuacions que se'n derivin hagin de substituir o treure importància al valor de les polítiques de procés basades en la dotació prioritzada de determinats recursos o dispositius pedagògics. En aquest cas, el repte es troba en el treball sobre aquelles realitats escolars que acaben resultant objectivament més «necessitades», tot sent capaç de combinar actuacions diferenciades (que generen recursos específics i transitoris adreçats a tractar situacions també específiques presentades per determinats col·lectius d'alumnat estranger) amb intervencions de normalització (que reforcen dispositius generals d'atenció a la diversitat).

Referències

- ALEGRE, M. A. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània, 2005 (Col. Polítiques; 44).
- ALEGRE, M. A. «Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?», a: *Revista de Educación*, 345(1), 2008, 61-82.
- ALEGRE, M. A.; COLLET, J. *Els plans educatius d'entorn. Debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007 (Col. Informes Breus; 9).
- BENITO, R.; GONZÀLEZ, I. *Les desigualtats en l'accés a l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, 2007 (Col. Polítiques; 59).
- BONAL, X., GONZÀLEZ, I.; VALIENTE, O. *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, 2005.

- CALDAS, S.; BANKSTON, C. «Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement», a: *Journal of Educational Research*, 90, 1997, p. 269-277.
- DE FRAINE, B. et al. «The effect of Schools and Classes on Language Achievement», a: *British Educational Research Journal*, 29(6), 2003, p. 841-859.
- HANUSHEK, E.A.; KAIN, J.F.; RIVKIN, S.G. «New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement», a: *NBER working papers*, n. 8741, National Bureau of Economic Research, 2002.
- LUPTON, R. «Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods», a: *British Educational Research Journal*, 31(5), 2005, p. 539-604.
- OPDENAKKER, M.C.; VAN DAMME, J. «Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement», a: *British Educational Research Journal*, 27 (4), 2001, p. 407-432.
- TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (eds.). *International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Routledge Falmer, 2000.
- THRUPP, M. «The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice», a: *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2), 1995, p. 183-203.
- VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.

n o v e t a t



Lóczy, escoltar els infants

Judit Falk (ed.)

Col·lecció Temes d'Infància, 58

100 pàg. PVP: 16 euros

Des del seu inici, la revista *Infància* i la col·lecció de llibres *Temes d'Infància*, com també les escoles d'estiu de Rosa Sensat i els seus cursos i seminaris de formació continuada, han fet conèixer el pensament i la pràctica pedagògica inspirats en els principis educatius de la pediatra hongaresa Emmi Pikler. Una teoria pedagògica elaborada a partir de les seves orientacions pediàtriques i de la reflexió sistemàtica d'aquestes duta a terme en la petita casa de maternitat creada l'any 1946, en acabar la segona guerra mundial.

El que coneixem com a Lóczy és el laboratori en què les idees de Pikler sobre l'educació es van anar fent realitat en un ambient de vida col·lectiva entre els infants i els adults. Allò que ella havia experimentat en l'àmbit familiar esdevenia una realitat excepcional, de la qual tants i tants mestres i investigadors n'hem pogut aprendre.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

Elogi de Josep Maria Pou

Jaume Cela

Un cop m'he assegut al tren i després de veure pels vidres de la finestra la destrossa d'arbres de l'últim temporal de vent que ens ha castigat durament –vuit morts, entre els quals quatre criatures–, llegeixo el desig que expressa Josep Maria Pou en el text que et donen quan vas a veure *Els nois d'història*, d'Alan Bennett. Fa així: «Algú va dir: “Som aquí per ajudar els joves a saber”.» Tant de bo, en acabar la funció d'avui, sortim del teatre una mica més joves i una mica més savis.

Aquesta obra de teatre té la seva versió cinematogràfica dirigida per Nicholas Hytner i interpretada, entre d'altres, per Richard Griffiths.

Cal dir que *Els nois d'història* és una obra d'una gran actualitat, que planteja temes molt reals: què entenem per excel·lència, models d'ensenyament/aprenentatge, paper de les emocions, funcions de l'avaluació, punts de vista diferents al voltant del currículum, com entenem la direcció d'una escola, importància del coneixement, sobretot del coneixement que no té una traducció pràctica, si més no, immediata... i tot això amanit amb l'oli d'un llenguatge esplèndid, la sal de la ironia i

d'un humor que et fa somriure –a vegades riure– i et commou, perquè hi ha moments que m'he sentit profundament commogut.

A tot això hi ajuda aquest home immens de la interpretació que tenim al nostre país. Parlo de Josep Maria Pou. Quan surt a escena omple l'escenari, però si encara té una qualitat major que aquesta capacitat de fer-te sentir el que vol amb la seva dicció, amb el seu gest, amb la seva saviesa interpretativa, és que no ofega els altres personatges, amb generositat els ajuda en la interpretació dels seus papers. En aquest sentit és un mestre absolut: creix i ajuda a créixer.

Mentre observava el desenvolupament de l'obra no podia deixar de pensar en la colla d'actors molt joves que comparteixen l'escenari amb el senyor Pou. Estic convençut que a les seves vides hi haurà un abans i un després d'aquesta col·laboració. No sé com continuaran les seves carreres, però només per haver estat al costat d'aquest actor impressionant ja valen la pena tots els esforços que han dedicat a millorar el seu ofici.

I ara em ve a la memòria aquell perso-

natge de la pel·lícula *La sombra del actor*, interpretada pel també grandíós Albert Finney. Finney, que dóna vida a un actor de teatre neuròtic a més no poder, sempre acompanyat i vigilat pel seu criat, es passeja per un Londres devastat per les bombes. Ensopega amb un pobre vell que ho ha perdut tot i li ofereix dues entrades per anar al teatre mentre li expressa la seva confiança que aquest regal l'ajudi a consolar-se de tanta destrucció.

Jo voldria compartir amb vosaltres el meu profund agraïment a Josep Maria Pou, aquest home de teatre que amb les seves interpretacions –encara no he oblidat la sèrie *Estació d'enllaç* on interpretava el propietari d'un bar que estava casat amb Àngels Poch, que gran també!...– em consola profundament dels mals de la vida i m'ajuda a fer-me més savi, com demana en el full que vaig recollir a l'entrada del teatre.

Què és aprendre



Dissabte 14 de febrer de 2009

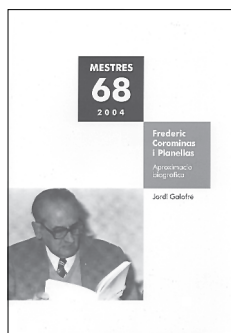
Sala d'actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Totes les persones volem conèixer el món que ens envolta en els seus diversos aspectes. Ens interessem molt per les coses, i per descobrir-les nosaltres; volem aprendre quan l'aprenentatge respon a aquest interès natural. I quan ens fan confiança, som capaços de saber triar els coneixements adequats a cada situació nova que cal resoldre.

Programa

- | | |
|-----------------|---|
| 10.30 - 11.30 h | Conferència Què és aprendre?
a càrrec de Jorge Wagensberg ,
físic i divulgador científic |
| 11.30 - 12.00 h | Pausa cafè. |
| 12.00 - 13.30 h | Presentació d'experiències:
CONÈIXER, DESCOBRIR I APRENDRE JUNTS A TRAVÉS DE LA
CIÈNCIA
Escola Pública «El Roure Gros». Santa Eulàlia de Riuprimer
CONSTRUCCIÓ DE LA MAQUETA DE L'ESCOLA
Escola Pública «Lluís Maria Vidal». Agullana
APRENDRE ÉS: INQUIETUD, IL·LUSIÓ, DIÀLEG, SATISFACCIÓ,...
UNA ESCOLA QUE TREBALLA PER PROJECTES
Escola Pública «Pi del Burgar». Reus
EL CINEMA A L'ESCOLA
Escola Pública de Bordils |
| 13.30 - 14.00 h | Debat |

Quota d'inscripció: 15 Euros
Informació i inscripcions: www.rosasensat.org



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

AREA MOREIRA, Manuel; GROS SALVAT, Begoña; MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, Miguel Àngel. *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis, 2008 (Tecnología educativa)

Extracte de l'índex:

Los alfabetos a lo largo de la historia; La alfabetización en la sociedad informacional; El multialfabetismo en la educación escolar; TIC y alfabetización en la educación no formal; Tecnologías y multialfabetización en la educación de adultos; La alfabetización digital en la formación del profesorado; Proyectos de alfabetización en España y Latinoamérica

BALMES, Jaume. *Criteri i pedagogia*. Estudi i selecció de textos de Conrad Vilanou i Torrano. Barcelona: Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull, 2008 (Col·lecció Eusebi Colomer; 11)

CASALS COUTURIER, Muriel; SOLSONA PAIRÓ, Montse. *La immigració, un motor econò-*

mic: reflexions entorn de l'impacte de la població estrangera en la economia catalana. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2008 (Nexes, estudis d'immigració; 4)

DELLOS, Martine F. *¿Me estás escuchando?: como conversar con niños entre los 4 y los 12 años*. Madrid: Pirámide, 2009 (Ojos solares: sección desarrollo)

Estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2007. Barcelona: Mediterrànea: Fundació Jaume Bofill, 2008 (Polítiques; 67)

Extracte de l'índex:

Tendències recents de l'evolució de la població estrangera a Catalunya: cap a un canvi de cicle?; La població de nacionalitat estrangera a les comarques catalanes; Els reagrupaments familiars a Catalunya; Migracions conscients; La inserció laboral de la població immigrada; La autoocupació de la població estrangera a Catalunya; La salut de la població a Catalunya. El paper de la immigració; La presència de l'alumnat es-

- tranger en el sistema educatiu de Catalunya els cursos 2006/2007 i 2007/2008; El tractament dels menors sense referents familiars a Catalunya; Normativa i jurisprudència destacada de l'any 2007
- FINKEL, Don. *Ensenyar amb la boca tancada*. València: Universitat de València, 2008
 Extracte de l'índex:
 Ensenyar amb la boca tancada; Deixeu que els llibres parlen; Deixeu que els estudiants parlen; Indaguem junts; Experiències que ensenyen: crear esquemes per a l'aprenentatge; Negar-se a «ensenyar». Separar poder i autoritat a l'aula
- La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Gregorio Casamayor (coord.). Barcelona: Graó, 2008 (Crítica y fundamentos; 22)
 Extracte de l'índex:
 Una propuesta integral de e-learning; El diseño formativo; La formación como motor de cambios; Los agentes docentes y el trabajo colaborativo; La comunicación en un entorno virtual; Aprender haciendo; Desarrollo tecnológico y metodología; El próximo futuro: nativos digitales; La semipresencialidad o blended-learning
- GALOFRÉ, Jordi. *Frederic Corominas i Planellas. Aproximació biogràfica*. Girona: Associació «Mestres 68»; Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2009 (Col·l. Premi «Mestres 68», 2004)
- HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike M. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2008 (Redes en educación; 8)
 Extracte de l'índex:
 Definición de resiliencia; Modos en que las escuelas ayudan a fortalecer la resiliencia en los alumnos; Los alumnos resilientes necesitan educadores resilientes; Cambiar las escuelas para construir resiliencia; Construcción de resiliencia en la práctica; Herramientas para facilitar el cambio
- HONORÉ, Carl. *Bajo presión: cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente*. Barcelona: RBA, 2008 (RBA divulgación)
- JORNADAS DE BIBLIOTECAS INFANTILES, JUVENILES Y ESCOLARES (16: Salamanca: 2008). *La familia y uno más: la lectura en casa: Programas, actividades y reflexiones en torno al desarrollo de la lectura en el ámbito familiar*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Rui Pérez, 2008
- MEIRIEU, Philippe. *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Rosa Sensat, 2009 (Referents; 3)
- PORTELL, Raimon; MARQUÈS, Salomó. *Mare de Déu, quina escola!: els mestres contra Franco*. Barcelona: Ara Llibres, 2008 (Sèrie H)
- XARXA TERRITORIAL D'EDUCACIÓ INFANTIL A CATALUNYA. *Documentar la vida dels infants a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2008 (Temes d'Infància; 59)

Cada mes una novel·la sobre l'escola...

- CABRÉ, Jaume. *Les veus del Pamano*. 9a ed. Barcelona: Proa, 2008 (A tot vent; 410)
 La Tina, una pacífica mestra i fotògrafa que treballa en una escola de Sort, fa unes fotografies d'un vell edifici escolar del poble de Torena que està a punt de ser enderrocat. Pàgina a pàgina, es van descobrint les conseqüències d'aquest fet aparentment trivial i veurà com es desplega un ample fris de records i tergiversacions poblat per falangistes i maquis, on la misèria moral del franquisme conviu amb les heroïcitats i les covardies personals i col·lectives que van tenir lloc al Pirineu pallarès en acabar la Guerra Civil espanyola, després que les tropes del general Franco arrasessin aquella zona amb inusitada ferocitat.

Cartellera

CONCURS

XV Edició del Concurs Euroscola «Les eleccions europees de 2009»

Es tracta d'un joc en xarxa, en versions castellana i anglesa, que pretén informar els joves sobre les properes eleccions al Parlament Europeu del dia 7 de juny de 2009, i la seva història. El joc començarà el 9 de març i durarà 3 setmanes. La prova final serà entre el 30 de març i el 3 d'abril.

Inscripció: del 16 de febrer al 6 de març de 2009.

Informació: Isabel Mateo / Damián Castaño, tel. 91 436 47 30
A/e: epmadrid@europarl.eu.int

Fundació Pere Ardiaca Info de febrer 2009

Informació: Us informaran sobre els diferents continguts que prepara la Fundació (debats, presentacions, XI Escola Permanent...) a:
www.pereardiaca.org

INFO

PREMI

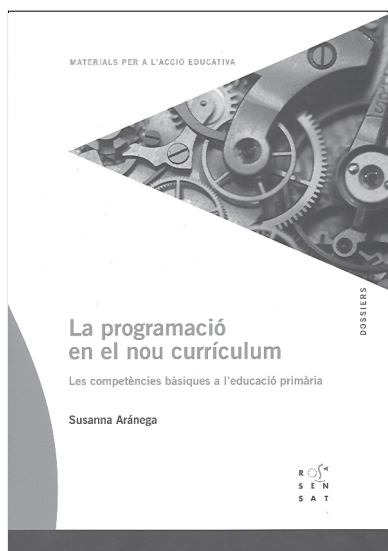
Tercer Premi Sambori Òmnium 2009 Premi escolar de narrativa en català

El premi està destinat a promoure l'ús literari del català a les escoles i instituts (públics, concertats i privats) del Principat, la Franja i la Catalunya Nord.

Convoca: Òmnium Cultural

Informació: <http://www.omnium.cat/ca/projecte/premi-sambori-omnium-11.html>

n o v e t a t



La programació en el nou currículum

Les competències bàsiques a l'educació primària

Susanna Aránega

Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 69

112 pàg. 25 euros

Aquest Dossier Rosa Sensat estableix les bases per aprendre a planificar, així com per saber quins beneficis suposa per al centre una correcta programació i la utilitat de la mateixa, tenint com a punt de partida els principis bàsics del nou currículum, molt especialment pel que fa a les competències bàsiques.

És un material de fàcil ús, que posa les bases per aconseguir que la pràctica diària no quedi al servei de la improvisació i doti de coherència interna l'itinerari educatiu. Perquè tenir una bona programació ha de permetre dibuixar, amb tots els professionals, una trajectòria sense buits ni repeticions, a més de fer-nos conscients de la feina diària amb el grup classe i amb cada alumne en particular.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>