



Joan Pagès i Antoni Santisteban (coords.)

Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials

Joan Pagès i Antoni Santisteban (coords.)

Ronald W. Evans, Nicole Tutiaux-Guillon, Antonio Brusa, Elena Musci,
Alicia Graciela Funes, Ramón López Facal, Carles Anguera, Gustavo A. González Valencia,
Jesús Granados, Marta Castañeda Meneses, Joan Berlanga, Agnès Boixader, Vicent Espí,
Marina Fernández, Joan Llusà, Margarida Garrigó Fullola, Jordi Ortega, Jordi Nomen, Neus González

Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 2011

Primera edició: desembre de 2011

Edició i impressió
Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Edifici A. 08193 Bellaterra. Spain
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat/>

Imprés a Espanya. Printed in Spain

Dipòsit legal: B-41276-2011
ISBN 978-84-490-2836-6

ÍNDIX

Introducció a les VII Jornades, <i>Joan Pagès i Antoni Santisteban</i>	7
La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials, <i>Ronald W. Evans</i>	13
Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars, <i>Nicole Tutiaux-Guillon</i>	25
La didàctica difícil. Els problemes dels límits de l'ensenyament històric, <i>Antonio Brusa, Elena Musci</i>	45
La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro, <i>Alicia Graciela Funes</i>	53
Conflictos sociales candentes en el aula, <i>Ramón López Facal</i>	65
Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur, <i>Joan Pagès i Antoni Santisteban</i>	77
Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària, <i>Carles Anguera</i>	93
La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas, <i>Gustavo A. González Valencia</i>	103
Insostenibilitats i oportunitats: fenòmens vius per treballar a l'aula de ciències socials, <i>Jesús Granados</i>	111
Bicentenario de las independencias: el problema de la reproducción de estereotipos en la enseñanza de la historia, <i>Marta Castañeda Meneses</i>	121
El grup ARIE 2005-2010: un model d'investigació sobre el pensament històric, <i>Joan Berlanga, Agnès Boixader,</i> <i>Vicent Espí, Marina Fernández, Joan Llusà</i>	129

Qüestions socialment vives a l'escola: una experiència en educació primària fent ràdio, <i>Margarida Garrigó Fullola</i>	137
Vivim alguns barris de Barcelona, <i>Jordi Ortega, Jordi Nomen</i>	145
Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Conclusions de les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, <i>Neus González-Monfort</i>	153

Introducció a les VII Jornades

Joan Pagès, Antoni Santisteban

Aquest llibre conté les ponències, recerques i experiències, presentades a les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les ciències socials, celebrades el 2010 i dedicades a «Les Qüestions Socialment Vives i l'Ensenyament de les Ciències Socials». Les Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les ciències socials, organitzades per la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials i el GREDICS (Grup de recerca en Didàctica de les ciències socials) de la Universitat Autònoma de Barcelona són un fòrum de debat dels principals problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història, i de l'educació per a la ciutadania, així com de les seves alternatives. Pretenen ser un espai de trobada entre investigadors i investigadores internacionals (cada any s'intenta comptar amb persones procedents d'Amèrica i d'Europa), i entre aquests i els i les docents d'ensenyament primari i secundari. Pretenen buscar vies per intervenir en la pràctica a partir dels resultats de recerques i de propostes a problemes comuns a nivell internacional. Són, també, unes Jornades que tant s'adrecen a investigadors i investigadores com al professorat que vol entendre millor la seva pràctica i innovar-la. I als investigadors i investigadores per conèixer directament el valor que a les seves recerques atorga el professorat que, a peu d'aula, demana coneixements útils per poder desenvolupar millor la seva tasca. Volem que la relació entre docents i investigadors sigui útil per uns i per altres, per ensenyar millor als nostres nois i a les nostres noies, per ensenyar millor al futur professorat que s'està formant a les aules universitàries.

Per aquesta raó, les Jornades estan dedicades cada any a temàtiques que ens semblen rellevants a nivell internacional. Les que ara presentem van estar dedicades a les *Qüestions socialment vives* (QSV) i als *Problemes socials rellevants*, enfocaments poc practicats encara a la majoria d'aules del nostre país i del món.

Com és sabut, la finalitat principal de l'aprenentatge de les ciències socials és dotar als noies i a les noies de coneixements de tota mena per interpretar el present, enfrontar-se als problemes socials del nostre món i poder participar en la construcció del seu futur personal i social. En aquest sentit, els problemes socials rellevants o les qüestions socialment vives són dues vies vàlides. Els primers responen a la tradició crítica dels «socials studies» nord-americans, les segones a una perspectiva més actual, nascuda a l'entorn francòfon dins l'àmbit de l'ensenyament de les ciències socials i econòmiques del batxillerat i, en menor mesura, en l'àmbit de l'ensenyament de la geografia i la història.

Aquests enfocaments es poden relacionar amb el desenvolupament de la competència social i ciutadana si es posa l'èmfasi en la necessitat de formar el pensament social dels nois i de les noies per a l'acció conscient i deliberada en els seus contex-

tos de vida. Formar d'aquesta manera en la competència social i ciutadana demana per part del professorat partir de problemes socials i, sens dubte, no fugir dels conflictes de la societat actual. La contaminació, la violència o la guerra, en el passat i en el present, la manca de participació o de democràcia, les migracions o l'absència de drets humans en determinats moments de la nostra història. Qüestions que tenim molt properes o que afecten altres territoris dels que ens podem sentir solidaris, conflictes o temàtiques controvertides que han de donar sentit a l'ensenyament i a l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia, la història i l'educació per a la ciutadania.

El llibre s'organitza en tres parts. La primera conté les ponències de les persones convidades: el nord-americà Ronald W. Evans, la francesa Nicole Tutiaux-Guillon, els italians Antonio Brusa i Elena Musci, l'argentina Graciela Funes, el gallec Ramón López Facal i els coordinadors de les Jornades, Joan Pagès i Antoni Santisteban. La segona part, els resultats de diferents recerques realitzades dins del programa de Doctorat en Didàctica de les ciències socials de la UAB o dins de GREDICS: Carles Anguera, Gustavo A. González, Jesús Granados, Marta Castañeda i Joan Berlanga, Agnès Boixader, Vicent Espí, Marina Fernández i Joan Llusà. I, finalment, la tercera part conté dues experiències: una de primària (Margarida Garrigó) i una altra de secundària (Jordi Ortega i Jordi Nomen). El llibre acaba amb les conclusions que ha realitzat Neus González. Una mostra, com es podrà comprovar, variada i heterogènia però amb un eix comú relacionat tant amb els problemes de l'ensenyament de les ciències socials com amb les seves alternatives més engrescadores.

Ronald W. Evans reflexiona sobre el passat dels *socials studies* als Estats Units. Ens mostra una realitat que sempre pendula entre els models curriculars conservadors i els progressistes, que es van alternant defensats per grups de les dues tendències, uns disposats a defensar Dewey i les seves propostes i d'altres atrinxerats en el valor educatiu de la història més tradicional. Evans anomena a aquests enfrontaments la «guerra de les ciències socials», a la qual els conservadors argumenten contra els crítics que s'ataquen els valors o les formes de vida nord-americana, fins i tot contra l'empresa privada. Les ciències socials han estat sempre al centre de les lluites sobre les finalitats de l'educació, a través sobretot del pes de la pròpia història, del què ensenyar i del com fer-ho. De tot plegat, Evans ens proposa extreure una lliçó bàsica: hem de preparar al professorat per a què exerceixi la llibertat de poder triar i d'ensenyar unes ciències socials orientades a la justícia social, la igualtat i el desenvolupament del pensament reflexiu.

Nicole Tutiaux-Guillon ens presenta els problemes de l'ensenyament de les QSV a França. Caracteritza les QSV com un coneixement que té una sèrie de característiques específiques, que necessiten una determinada transposició, una perspectiva de recerca de la controvèrsia i que tenen una implicació personal, emocional i ètica. Les QSV no estan limitades al domini escolar ni disciplinar ni científic, sinó a tots tres. Exemplifica les dificultats d'un currículum centrat en les QSV en dos àmbits: la memòria històrica i el desenvolupament sostenible. Per Tutiaux la pràctica d'ensenyament ha de ser coherent amb les finalitats que es deriven de les QSV, atenant a les emocions, proposant la reflexió sobre la incertesa, afavorint el debat i,

especialment, atenen a la complexitat dels problemes, a la multiplicitat de posicions, a la pluralitat de punts de vista.

Antonio Brusa i Elena Musci desenvolupen el concepte de «didàctica difícil», basat en una sèrie de problemàtiques que analitzen amb exemples. La primera és de caràcter epistemològic, relacionada amb la naturalesa de la disciplina social, el temps, l'espai, les fonts o la interpretació. La segona té a veure amb temes clàssics de la història antiga i medieval i amb temàtiques que fan referència a la identitat i al sentit de pertinença. La tercera es centra en la història moderna i contemporània i amb la memòria, la reconciliació, la compensació o la història legal. La quarta, i última, es centra en la història immediata o actual, el que s'ha anomenat a Itàlia el laboratori del temps present. La majoria d'aquests temes permeten problematitzar alguns continguts històrics i afavorir reflexions ètiques.

En el treball de Graciela Funes es desenvolupa el concepte de història recent/present, des del context de la història del passat més immediat de l'Argentina. La vida política i els aspectes més traumàtics afloren irremeiablement en aquests plantejaments. L'autora intenta definir i delimitar un camp d'estudi, el de la història recent/present, difícil de precisar, però que està estretament relacionat amb la perspectiva de les QSV. La memòria apareix amb força i s'interroga sobre quina història construir en el segle XXI, a partir de conceptes com continuïtats, discontinuïtats, ruptures, atzar, identitats... i remarca la importància de les fonts i de la narració.

Ramón López Facal defensa la importància de tractar temes socialment conflictius a l'aula, en contra del que pensa una part del professorat sobre la seva conveniència (aquest professorat creu que aquests temes s'allunyen de la seva funció educativa). López Facal fonamenta un ensenyament de les ciències socials a partir de conflictes socials recurrents a les finalitats del currículum actual, i a la gran potencialitat d'aquest tipus de temàtiques per als aprenentatges socials de l'alumnat. Posteriorment, fa una anàlisi de les estratègies més adequades i del paper que ha de jugar el professorat a l'aula en aquest tipus d'enfocament. Per últim, presenta alguns exemples d'experiències educatives relacionades amb conflictes socials com el cas del desastre del *Prestige*.

En el treball de Pagès i Santisteban s'analitzen alguns antecedents i l'actualitat a Catalunya del tractament dels problemes socials rellevants o de les qüestions socialment vives. Existeixen propostes didàctiques elaborades per diferents col·lectius des de fa dècades, que tenen lligams molt estrets amb plantejaments vinculats als problemes socials rellevants o a les QSV. Les temàtiques són diverses perquè el context en què s'han desenvolupat al llarg del temps ha anat canviant. Es reivindica un currículum basat en problemes socials, en el desenvolupament d'una consciència històrica, i en la formació d'un pensament social crític que permeti als nois i a les noies enfrontar-se als conflictes i als problemes i que els faci competents per voler participar en la construcció del futur.

A banda de les ponències anteriors en aquest llibre trobareu diverses recerques i experiències sobre l'ensenyament de les ciències socials i les QSV.

Carles Anguera presenta una recerca de les representacions socials de l'alumnat d'ESO sobre el futur. Estableix algunes tipologies i aprofundeix des d'una perspecti-

va etnogràfica en les seves idees, per fer propostes de millora en l'ensenyament de les ciències socials, considerant el futur un concepte clau en les seves finalitats i continguts. Gustavo A. González Valencia tracta sobre l'educació per a la ciutadania democràtica en el context de Colòmbia, en les escoles i en la formació del professorat. Analitza els problemes que es deriven de la realitat conflictiva i difícil d'aquest país, on sembla que després d'un passat recent de gran violència es visualitza una certa esperança. Jesús Granados ens presenta una síntesis sobre les seves investigacions en el terreny de l'educació per a la sostenibilitat, dins de l'ensenyament d'una geografia crítica, una temàtica controvertida en un moment de crisi econòmica, una QSV ineludible. El treball de Marta Castañeda està centrat en una comparació de com tracten el descobriment i la conquesta d'Amèrica llibres de text catalans i xilens. També es presenten els resultats d'algunes entrevistes realitzades a mestres que usen aquests llibres. Una investigació sobre una temàtica que sempre serà un problema i que posa en evidència els diferents enfocaments existents en una banda i en l'altra de l'Atlàntic.

Per últim, es presenten resultats d'un projecte d'investigació realitzat des de la UAB per part del professorat de la unitat de Didàctica de les ciències socials i professorat de secundària col·laborador en la recerca. Es tracta d'un treball de cinc anys on s'ha investigat com es forma el pensament històric de l'alumnat, com es forma la temporalitat i la consciència històrica, com es construeixen les narracions històriques, com es desenvolupen les capacitats per a l'empatia i com s'interpreten les fonts històriques. Els autors –professors de secundària– exposen, a més, els punts forts i els punts febles de la col·laboració entre el professorat de secundària i l'universitari i destaquen la importància d'aquesta via de col·laboració.

Com a experiència educativa d'educació primària, Margarida Garrigó, de l'escola Rosella de Viladecavalls, ens presenta una experiència d'utilització de la ràdio a l'escola a través de la qual s'han tractat diverses QSV. Per la seva banda, Jordi Ortega i Jordi Nomen, professors de l'Escola Sadako de Barcelona, expliquen el seu projecte de geografia urbana a l'ESO, anomenat «Vivim alguns barris de Barcelona», que és una proposta d'anàlisi crítica de la realitat de l'entorn urbà de l'alumnat i una crida a la necessitat de participació.

El tractament de «les qüestions socialment vives» o «els problemes socials rellevants» en l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història i l'educació per a la ciutadania és una alternativa necessària per un currículum basat en el desenvolupament de competències. Arreu del món cada vegada sembla més evident que la finalitat més important dels ensenyaments socials, geogràfics i històrics, és la formació d'una ciutadania democràtica capaç d'ubicar a l'alumnat en el seu món i capacitar-lo per participar en la seva millora.

Per altra banda, cada vegada hi ha més propostes que consideren que els «problemes socials rellevants» o les «qüestions socialment vives», haurien de convertir-se en els continguts centrals del currículum de ciències socials, geografia i història, per donar resposta als reptes de la societat del segle XXI. És, probablement, la manera de donar sentit a «la competència social i ciutadana», ja que es parteix de la realitat, es focalitza en ella i es busca l'acció conscient, responsable i informada. Els problemes socials rellevants, les QSV, es refereixen al passat i al present, i són la base de la

construcció del futur, sens dubte la finalitat fonamental de l'ensenyament de les ciències socials i de l'educació en general.

Voldríem, per acabar, donar les gràcies a tots aquells i aquelles que fan possible aquestes Jornades. En primer lloc, al grup de mestres i de professors i professores amb qui ens retrobem cada mes de febrer. També a aquells col·legues d'altres universitats del país o de l'estranger. A les institucions que han fet possible les Jornades col·laborant en el seu finançament, en especial l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona i l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB. I, òbviament, a les companyes i companys de la unitat de Didàctica de les ciències socials i de GRE-DICS de la UAB i a l'Edda Sant, la Marta Canal i en Dani Costa que ens han donat un important cop de mà en l'edició d'aquest text.

La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials¹

Ronald W. Evans²

Què poden aprendre els professors de la investigació sobre la història de la l'ensenyament de les ciències socials? Per molts docents la història de l'ensenyament de les ciències socials sembla irrellevant comparant-la amb les pressions de l'aula, de les administracions educatives i del dia a dia escolar. A més a més, la història de l'ensenyament tampoc té un rol gaire destacat en la majoria de programes actuals de formació de professors.

Els meus objectius en aquest article són (1) demostrar la rellevància de la història de l'ensenyament pels professors actuals; (2) identificar els principals corrents de la història de l'ensenyament de les ciències socials; i (3) compartir algunes «llicions» clau sobre la història de l'ensenyament de les ciències socials.

La primera idea clau que s'extreu de l'anàlisi de la història de l'ensenyament de les ciències socials és que els canvis en les modes curriculars vénen i van. Aquest moviment de pèndul és regular i depèn del context que envolta l'educació: en les èpoques de tarannà conservador s'imposen els models tradicionals i basats en les disciplines, mentre que en les èpoques progressistes es basen en l'experimentació, la reflexió, la selecció de continguts en base a temes clau i en l'aprenentatge centrat en l'alumnat. Si a algú no li agrada la moda curricular actual no ha de preocupar-se perquè no tardarà gaire a canviar.

Tot i aquests canvis de moda dels models curriculars, en l'àrea de ciències socials existeixen alguns grups de persones que es mantenen fidels als seus punts de vista. Tal i com he escrit a l'obra *The Social Studies Wars*¹, em refereixo a grups d'interès com ara: els historiadors tradicionals, que donen suport a unes ciències socials basades en el mètode tradicional i on la història és el centre de la matèria; els defensors il·lustrats de les ciències socials que defensen un model de ciències socials estructurat en base a les disciplines i a la reflexió disciplinar; els educadors socials «eficients» que esperen crear una societat més eficient i lleugerament controlada; els seguidors de Dewey que volen educar alumnes en base al pensament reflexiu i contribuir a la millora social; i els re-constructivistes socials que afirmen que les ciències socials a l'escola han de marcar el lideratge vers la transformació de la societat nord-americana. Finalment, existeix un grup de persones eclèctiques per les quals el concepte de ciències socials és com un paraigües i on tant es pot plantejar que les ciències socials són un conjunt format per la història i una simplificació de les altres ciències, integrades i adaptades per propòsits didàctics, com barrejar idees extretes de qualsevol dels altres grups d'interès.

1. Traducció Edda Sant Obiols.

2. Professor de la San Diego State University. San Diego, CA 92182. revans@gmail.sdsu.edu

Altres autors han realitzat diferents classificacions de les diferents òptiques des de les quals es planteja l'ensenyament de les ciències socials. Així, Kliebard, en la seva obra clàssica, *Struggle for the American Curriculum*, descriu quatre grans grups d'interès: els humanistes, els desenvolupistes, els defensors de l'eficiència social i els partidaris socials de la meritocràcia^{II}. Hertzberg, per altra banda, en el seu monogràfic, *Social Studies Reform*, identifica dos grans grups teòrics: els federacionistes i els unitaristes^{III}.

Més enllà de com es classifiquen i s'anomenen els grups d'interès, el que està clar és que la seva posició i influència en la retòrica educativa canvia lentament al llarg del temps. Un model dominant tendeix inevitablement a transformar-se en un model minoritari quan el pèndul canvia de direcció. Cap d'ells desapareix, però roman en el present amb menor força i influència. És com si fossin corrents paral·lels; quan un corrent inunda el panorama, els altres s'assequen fins a quedar gairebé eixuts. Cadascun dels corrents té una història de defensors, innovadors i pretendents. Pels professors pot suposar un gran repte situar-se en una o altra posició, però aprofundir en les perspectives dels diferents models pot contribuir a identificar la pròpia «identitat curricular».

Sovint, el currículum de ciències socials i els llibres de text han servit de paral·lamps, tot atraient els comentaris i les crítiques respecte les finalitats de l'educació i reflectint visions oposades de la societat ideal, ja que el currículum és una pantalla on els crítics de diferents posicions projecten les seves pròpies utopies. Les guerres retòriques i la propaganda que les acompanya sovint inspiren dialèctiques mordaces, vistoses i dramàtiques. Cada vegada que canvia la política curricular, i per tant l'obstinada naturalesa de les escoles com a institucions, apareix un nou desafiament per fer de les escoles forces de creixement humà, per crear escoles que contribueixin a la causa de la llibertat i la justícia social. Tot i que en gran part és retòrica, la batalla curricular en l'ensenyament de les ciències socials, passada i present, té a veure amb qüestions com l'hegemonia curricular i sobre quina versió de l'estil de vida americà s'ha d'ensenyar a les escoles. Així, les batalles són grans enfrontaments sobre valors i sobre visions enfrontades del futur i de la societat ideal.

A més a més, la guerra de les ciències socials reflecteix la divisió cultural de la nació, posada de manifest en les eleccions presidencials de 2004³: els estats rojos *versus* els estats blaus; demòcrates *versus* republicans; conservadors i fonamentalistes culturals *versus* liberals i moderats. Existeix una profunda fractura, un reflex d'una tendència de llarga durada, i això no és fàcil de manejar. En quin costat es troba vostè? La meua tesis en un treball recent és que la història de l'ensenyament de les ciències socials va començar com un enfrontament entre grups d'interès que es va transformar gradualment en una guerra en contra de les ciències socials progressistes, fet que ha influït considerablement el present i el futur del currículum escolar^{IV}. A continuació faré una breu descripció dels episo-

3. Eleccions presidencials al govern dels Estats Units en les que els principals candidats eren J.W.Bush i J. Kerry.

dis claus de la història de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials per il·lustrar aquesta afirmació.

Episodis crítics

Al llarg de la història de l'ensenyament de les ciències socials i, de fet, des de la mateixa creació de l'assignatura, un nombre considerable de crítics han atacat l'àrea pels seus pecats contra la història, contra una o més de les altres ciències socials o contra els valors i l'estil de vida americà. Alguns d'aquests episodis, que involucren tant crítics com defensors, poden considerar-se punts d'inflexió que desemboquen finalment en la guerra en contra de les ciències socials progressistes. Cal destacar que alguns treballs anteriors sobre la història de l'ensenyament de les ciències socials han tingut poc en compte aquests atacs. Per exemple, la controvèrsia sobre els llibres de text de Harold Rugg rarament apareix a l'obra de Hertzberg *Social Studies Reform* o a la de Jenness, *Making Sense of Social Studies*^v Jenness. Ambdós menys-tenen el profund impacte que les crítiques recurrents poden haver tingut.

Reaccions a l'informe sobre l'ensenyament de les ciències socials

El primer episodi que cal considerar és el conjunt de reaccions i crítiques al «Report of the Committee on Social Studies» realitzat per la National Education Association's Commission of the Reorganization of Secondary Education⁴ en el que es reclamava un enfocament modern, interdisciplinari i obert de les ciències socials^{vi}. Com a conseqüència d'aquest informe es produïren reaccions de tota mena durant la dècada del 1920. L'estudi rebé suport parcial de la majoria d'associacions disciplinars o dels seus comitès. No obstant això, bona part d'elles mostraren el seu desacord amb la fusió curricular i amb la creació de l'assignatura «Problemes de la democràcia» i reclamaren una major presència de les disciplines socials. Només la National Association of Secondary Schools Principals⁵ donà ple suport a la proposta^{vii}.

Les crítiques durant els anys vint vingueren dels defensors de la història i les ciències socials tradicionals. Anna Stewart va acusar l'informe de tenir «moltes inconsistències» i va escriure despectivament que el projecte pretenia «maleir la història per coronar la ciutadania»^{viii}. Ross L. Finney, una sociòloga, va criticar la nova assignatura «Problemes de la democràcia» (POD), argumentat que eren necessàries unes ciències socials globals, i qualificant el projecte «d'un mer intercanvi d'opinions ignorants». Hi van haver moltes més crítiques a POD, al mateix temps que els creadors i defensors de l'informe en feien una defensa enèrgica. També es produïren algunes crítiques a la idea de les «ciències socials», la majoria d'elles

4. Comissió d'associacions nacionals d'educació per la reforma de l'educació secundària

5. L'Associació Nacional de Directors de Centres d'Educació Secundària

provinents de defensors de la història tradicional com Henry Johnson qui va lamentar la idea d'una «història controlada pels interessos i els problemes del present»^{IX}. Degut a aquesta controvèrsia, a finals del 1920 la situació de l'àrea va ser descrita per un observador astut com el «caos de les ciències socials de Secundària»^X.

La controvèrsia del llibre de text de Rugg

Durant els anys 30 i 40 les crítiques i la controvèrsia se centraren en el reconstruïtisme social representat en els avantguardistes llibres de text de ciències socials de Harold Rugg. Els crítics veieren els materials de l'autor com un atac «contra l'empresa privada», com un «subtil i ensucrat esforç per convertir els joves al comunisme», o com a part d'un sistema educatiu «reconstruït» que ensenyava que «les nostres institucions econòmiques i polítiques eren decadents». Les crítiques posteriors titllaren simplement els llibres de ser «anti-americans»^{XI}.

Els atacs contra els llibres de text de Rugg s'iniciaren a l'àrea metropolitana de la ciutat de Nova York, i van ser orquestrats per un conjunt de crítics inalterables. Els atacs s'intensificaren entre el 1930 i el 1940 amb una sèrie d'articles crítics que circularen a nivell nacional en revistes com *Nation Business* i *American Legion Magazine*. La tensió augmentà considerablement l'11 de desembre de 1940 quan la National Association of Manufacturers⁶ va anunciar que «inspeccionaria» els llibres per si podien incórrer en un ensenyament subversiu. Posteriorment, el 22 de Febrer de 1941, un titular a la primera pàgina del New York Times afirmava «S'OBSERVA UN TO ANTI AMERICÀ EN ELS LLIBRES DE CIÈNCIES SOCIALS, la inspecció de 600 llibres utilitzats a les escoles descobreix un èmfasi distorsionat en els Defectes de la Democràcia, NOMÉS UNS QUANTS SÓN TITLLATS DE ROJOS». Sens dubte els llibres de text de Rugg tingueren un paper destacat en aquesta la història^{XII}.

Rugg, alguns dels seus col·legues de la Columbia University⁷ i alguns altres defensors dels llibres, van organitzar una defensa a les crítiques i fins i tot Rugg va enfrontar-se amb els seus crítics directament i personalment^{XIII}. Malgrat les protestes, correccions i rèpliques posteriors, el mal ja s'havia fet. La controvèrsia generà un frenesí en els mitjans de comunicació nacionals deixant la impressió que les ciències socials formaven part d'un complot radical.

La controvèrsia sobre la història americana

El tercer fet controvertit clau tingué lloc durant la dècada dels 40 i se centrà en les crítiques procedents d'un historiador respectat, Allan Nevis, contra una escola que

6. Associació Nacional de Fabricants

7. Universitat localitzada a la ciutat de Nova York (EUA)

no ensenyava suficient història dels Estats Units (l'article aparegué també a la revista *New York Times Magazine*). En el seu escrit, Nevins carregava contra el fet que els «continguts a assolir en Història americana i govern» eren «deplorablement inefectius, caòtics i seleccionats a l'atzar» i cità algunes lleis sobre els continguts mínims d'«American History» (22 estats no tenien llei). L'autor argumentà que aquesta «negligència» minava el «patriotisme i la unitat del país», tan requerits en temps de guerra^{xiv}. L'article anava acompanyat d'una enquesta a professors d'universitat d'Història i un test sobre història d'EUA a estudiants universitaris de primer any. La pròpia experiència de Nevin amb l'educació de les seves filles, «sense gens d'Història d'Amèrica», semblava ser l'origen dels seus atacs. Un altre cop, les ciències socials eren un malson. Hugh Russell Fraser, que s'uní a la creuada del *New York Times* contra les ciències socials, acusava «els extremistes del NCSS (National Council for the Social Studies)⁸ i el seu germà bessó, el Teachers College», del declivi de l'ensenyament de la història^{xv}.

Edgar B. Wesley, Wilbur Murra, Erling M. Hunt i altres respongueren enèrgicament i heroica als «càrrecs» presentats aportant evidències que la història dels EUA era un «requisit universal» per a les escoles de la nació. Tot i les contundents proves a favor de les ciències socials –proves que invalidaven els arguments de Nevins– molts dels càrrecs en contra de les ciències socials s'acumularen de nou en l'opinió pública. La controvèrsia de la història dels EUA combinada amb la confusió sobre els llibres de text de Rugg foren el punt d'inflexió per a transformar una controvèrsia en una guerra contra les ciències socials^{xvi}.

Atacs continuats

A finals de la dècada dels 40 i principis dels 50 augmentaren els atacs contra el corrent progressista de l'educació –molts d'ells dirigits a les Ciències Socials– emmarcats sota títols vistosos com *Educational Wastelands*, *Quackery in the Public Schools*, *Progressive Education is REDucation*, i «Who Own's Your Child's Mind?»^{xvii}. Arthur Bestor, un dels crítics més respectats, va denominar les ciències socials un anti-intel·lectual «estofat social»^{xviii}. Els autors criticaven la «lluïta» de la història, la geografia i la política en el sí de les ciències socials i lamentaven «l'anti-intel·lectualisme» dels educadors que s'anomenaven a sí mateixos «educacionistes», a més de vincular freqüentment l'educació progressista al comunisme.

Els educadors van respondre amb articles i llibres –tot i que fou una rèplica relativament lleu, fruit dels temps^{xix}. El 1955 la *Progressive Education Association* va desaparèixer. I, el 1957, el diari *Progressive Education* va aturar les seves publicacions. Cap a finals del 50, la NCSS va cedir davant els crítics i paulatinament començaren a seguir les seves recomanacions per a unes ciències socials centrades en

8. Associació de professors de ciències socials i de professors universitaris de didàctica de les ciències socials.

les disciplines. Els atacs d'aquell període foren la culminació d'una lluita iniciada molt abans, en la que la demonització de les ciències socials havia esdevingut un esport nacional.

Seqüeles dels Nous Estudis Socials

Una altra ronda de crítiques tingué lloc en un altre període d'innovació: la era de les noves i renovades ciències socials que tingué lloc entre el 1960 i el 1975. Els nous estudis socials es centraren en la indagació i en una aproximació a l'àrea des de l'estructura de les disciplines. Les renovades ciències socials, resistents davant l'adversitat, iniciaren una ràfega de mini-cursos d'interès per les qüestions socials. Aquests moviments generaren atacs com els casos sobre la llibertat de càtedra dels professors Keith Sterzing i Frances Ahern, que veieren com les seves innovacions curriculars acabaven literalment als tribunals. Es crearen llibres i llibres de text controvertits a Kanawaha County, West Virginia i a l'estat de Georgia, aquests últims vinculats a la sèrie de llibres de text Fenton. La controvèrsia més famosa del període fou «Man a Course of Study»⁹ (MACOS), un projecte liderat inicialment per Jerome Bruner i descrit pel congressista John B. Conlan com un «perillós assalt contra els nostres estimats valors i actituds» perquè «aprova» l'eutanàsia, la poligàmia, el canibalisme i l'infanticidi.

En defensa de les ciències socials, la NCSS feu declaracions a favor de la llibertat de càtedra i organitzà el Fons per la Defensa Legal de la NCSS. La Conferència de Wingspread es centrà en la comprensió i la superació de la controvèrsia. No obstant això, més enllà de MACOS, la qüestió de la llibertat de càtedra fou totalment oblidada^{xx}.

El patró general semblava una continua repetició –auge i crisi, innovació seguida de crítica i reaccions adverses. Aquests incidents contribuïren de nou a donar la impressió que les ciències socials estaven influenciades per radicals i pel sector «anti-americà», i aquest fet sumat a la «caiguda» de les noves i renovades ciències socials deixaren el camp sense cap direcció clara^{xxi}.

El renaixement de la història

En el buit deixat per aquesta caiguda de les noves ciències socials fou ocupat per un renaixement de la Història durant la dècada dels 80. Diane Ravitch feu de les ciències socials el cap de turc de la «crisi i caiguda de l'ensenyament de la història», identificant aquest fet com una forma buida de la sociologia^{xxii}. Ravitch i altres criticaren que les ciències socials estaven vagament definides i dirigides per les modes. Aquest fou el renaixement dels atacs succeïts durant els anys 50 i previs. El

9. L'home, un curs d'estudi

renaixement de la història era, en essència, la representació de l'ala conservadora de l'educació per la ciutadania –educació cívica– que s'imposava en les escoles i a la societat. El moviment cobrà força amb la formació de la Comissió Bradley i els substanciosos fons econòmics donats per la *Bradley Foundation*. Malgrat les moltes crítiques a la nova moda, la resposta de la NCSS va ser crear una nova definició de consens en línia amb la nova moda, oferint les ciències socials com un paraigua on allotjar-hi l'ensenyament de la història i de les ciències socials, fet que donà un suport molt dèbil a les propostes alternatives. El resultat de tot plegat fou l'increment de la demanda d'assignatures d'història del món i geografia i un declivi de l'oferta d'assignatures de ciències socials optatives. L'episodi contribuí també a l'augment de la percepció de les ciències socials com una àrea sense direcció i dèbilment mesclada pels «educacionistes».

Recentment hem estat testimonis de l'increment de pressió i finançament en la guerra de les ciències socials, deguda a la influència de les fundacions conservadores. Unint les empreses amb les escoles, s'ha emfasitzat la història tradicional, la geografia i el civisme, s'ha promogut la creació d'estàndards i les avaluacions i s'ha suprimit el concepte de «ciències socials» dels currículums governamentals^{XXIII}.

I mentrestant els professors continuen amb la tasca d'educar els seus alumnes. Desafortunadament, molts professors sovint cauen en la trampa, recitant els llibres de text com a base de la seva pràctica. Mentre que la retòrica de l'educació, des de la majoria les posicions anteriorment esmentades, reclama unes classes pràctiques i unes activitats reflexives, la realitat és que en la classe típica de ciències socials els estudiants estant lligats al llibre de text, als dossiers i a l'adquisició de continguts. La recerca en educació suggereix que les ciències socials són l'àrea amb més oportunitats del currículum escolar^{XXIV} però la resistència de les classes expositives representa un greu problema.

Lliçons pels professors

Què poden aprendre els professors d'aquest llarg, vistós i controvertit passat? Com a historiador del currículum, utilitzo el terme «lliçons» a consciència. No hi han lliçons ràpides i fàcils. La història és oberta a diferents interpretacions. A continuació exposaré una visió sobre què poden aprendre els professors sobre la història de l'ensenyament de les ciències socials: les meves lliçons però, no són les úniques.

La primera lliçó és que els docents tenen l'opció d'elegir. Elegir l'ús de mètodes tradicionals que emfatitzen la història, la geografia i el civisme; l'ús d'una perspectiva de ciències socials que doni importància a la indagació i a les estructures de les disciplines; l'ús d'un ensenyament progressista centrat en problemes que destaquen la importància de l'ensenyament i l'aprenentatge reflexiu; l'ús d'un enfocament reconstructivista i crític que se centri en l'educació per la justícia social; l'ús dels models d'educació d'eficiència social, o l'ús dels models eclèctics. Per tal de prendre aquesta decisió, els docents han de tenir la responsabilitat moral d'examinar les seves eleccions i desenvolupar les seves pràctiques racionals i professionals amb

tanta profunditat com sigui possible. La batalla curricular del passat i del present és essencialment un debat moral, i el currículum és sempre «poc compromès, desordenat i deslligat de tot mètode»^{xxv}. Cadascun dels professors ha de desenvolupar el seu propi model didàctic, encara que la confusió que sovint genera el currículum oficial converteixi aquesta tasca en àrdua. Així i tot, la reflexió profunda sobre la racionalitat curricular i la teoria en la pràctica sempre estan al cor del desenvolupament professional i són la clau per combatre l'«estupidesa» que sovint es viu a l'escola^{xxvi}. Aquesta és segurament la lliçó més important. El desenvolupament racional clar i profund és la clau pel creixement professional.

Les idees d'alguns reformadors del passat segueixen tenint molt de poder. Les seves idees continuen vivint en la història, en els fonaments de l'ensenyament de les ciències socials i en la retòrica de l'educació. Els docents poden confrontar, adaptar, descartar o aprendre de totes les alternatives que s'han proposat. Algunes, com les desenvolupades pels grans progressistes com Dewey, Kilpatrick, Rugg, Counts i els seus col·legues, poden sembrar la ment de raons i idees didàctiques^{xxvii}. Així mateix poden fer-ho els materials i els projectes desenvolupats durant l'època de les noves i renovades ciències socials dels anys 60 i 70^{xxviii}. Es pot dir el mateix de les aportacions fetes en altres temps i llocs, des de la història tradicional fins a la pedagogia crítica^{xxix}.

La segona lliçó és que la llibertat és poderosa, i efímera. La llibertat de càtedra és essencial perquè la democràcia prosperi. Hem de defensar amb passió la integritat de l'àrea i el dret de professors i creadors de currículum a prendre decisions reflexionades i educades entre les diferents alternatives. La llibertat de l'alumne a aprendre i la del professor a prendre decisions pensades i informades són l'essència de l'educació com a pràctica professional. Aquesta pràctica ha estat sota el control dels legisladors i ha estat atacada durant tota l'era moderna. Les organitzacions d'educadors han de defensar els professors com a professionals intel·lectuals, defensar els seus drets i els seus –difícilment aconseguits– privilegis. Per altra banda, els docents tenen la difícil responsabilitat professional d'exercir la seva llibertat d'una manera crítica.

La tercera lliçó que es desprèn de la guerra de les ciències socials és que les perspectives disciplinars sembla que acostumin a tenir el poder. En part, degut al fet que les disciplines tenen un gran nombre de defensors en les facultats i universitats a tota la nació, a més a més de tenir els seus aliats en el camp de l'educació. Segurament això també és el reflex que els professors de l'ensenyament de les ciències socials no són gaire ben vistos fora de les facultats d'educació. El problema de situar alguna de les disciplines de les ciències socials en el centre de l'àrea és que no es té en compte que l'educació dels ciutadans requereix un equilibri. Així mateix, quan se centra l'educació en les disciplines i es fa èmfasi en l'adquisició de continguts s'acostuma a prestar molt poca atenció a qüestions crítiques sobre el sistema econòmic i social. Com Harold Rugg, el legendari defensor del currículum basat en problemes, va escriure una vegada «mantenir els problemes fora de l'escola, implica que la reflexió i la vida també se'n mantinguin fora»^{xxx}.

La quarta lliçó que s'ha de tenir en compte és que en qualsevol tema vinculat amb l'ensenyament de les ciències socials o amb l'educació en general, el centre ha

de ser l'alumne. Aquesta va ser la gran aportació dels progressistes durant la primera meitat del segle XX. Sovint els educadors no tenen en compte les necessitats i els interessos dels nens, per ells el centre de l'ensenyament és la disciplina acadèmica, la resposta a les proves de coneixement, o qualsevol altre tema. Com ja va anunciar John Dewey, l'objectiu de l'educació formal hauria de ser introduir el nen gradualment al món del coneixement adult, des de les disciplines i des d'altres recursos. El professor hauria de seleccionar apropiadament els continguts en base als interessos dels nens, en funció de la seva fase de desenvolupament i per aconseguir que augmentessin la seva comprensió del món. Aquest hauria de ser, sens dubte, la guia que mantingués l'equilibri en els recursos de tot tipus, incloent-hi les disciplines acadèmiques rellevants.

Finalment, seria de gran ajuda que existís un cert ordre en la nostra àrea. L'actual lideratge d'organitzacions d'ensenyament de les ciències socials com la *National Council for Social Studies* i els seus equivalents a d'altres nacions arreu del món haurien de considerar la possibilitat de desenvolupar una definició per les ciències socials que reflectís la influència dels diferents grups d'interès en el passat i en el present, donant reconeixement oficial al controvertit camp de les ciències socials i encoratjant als educadors a considerar metodològicament teoria i pràctica. Una definició per tots, que pogués servir de base perquè cada grup d'interès hi afegís allò que cregués convenient.

Desgraciadament, no és possible que les organitzacions com la NCSS juguin el rol d'activistes a favor de les noves aproximacions a l'àrea i, simultàniament, el de pacificadors que busquen el punt d'acord entre els diferents interessos.

Tot i que la negociació pugui semblar difícil tenint en compte la història de l'àrea, potser es poden trobar alguns punts en comú a partir de temes com la redacció de llibres de text, el disseny de crear classes riques en continguts i en reflexió, i el dret de prendre decisions informades per part dels professors i dels creadors de currículum i de les comunitats locals.

Bibliografia

- ⁱ. EVANS, R.W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press, 2004. Aquest article apareix en una forma similar a EVANS, R. W. (2006). «The social studies wars, now and then». *Social Education*, 70, 321-325.
- ⁱⁱ. KLIEBARD, H.M. (1986). *Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. London: Routledge and Keegan Paul.
- ⁱⁱⁱ. HERTZBERG, H.W. (1981). *Social Studies Reform, 1880-1980*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium, 1981.
- ^{iv}. EVANS, 2004, op cit., 1-4.
- ^v. JENNESS, D. (1916). *Making Sense of Social Studies* (New York: Macmillan, 1990). United States Bureau of Education, *The Social Studies in Secondary Education*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, Bulletin #28.

- VI. COX, P.W.L. (1922). «Social Studies in the Secondary School Curriculum,» *Sixth Yearbook, National Association of Secondary School Principals 6* (1922): 126-132.
- VII. STEWART, A. (1921). «The Social Sciences in Secondary Schools,» *Historical Outlook*, 12, 53.
- VIII. JOHNSON, h. (1921). «Report of committee on history and education for citizenship: part ii, history in the grades,» *historical outlook*, 12, 93-95.
- IX. DAHL, E.J. (1928). «Chaos in the Senior High Social Studies,» *The High School Teacher*, 185-188.
- X. FORBES, B.C. (1940). «Treachorous Teachings,» *Forbes* (August 15): 8. MYERS, A.F. (1940). «The Attacks on the Rugg Books,» *Frontiers of Democracy* 7, 17-21.
- XI. FINE, B. (1941). «Un-American Tone Seen in Textbooks on Social Sciences,» *New York Times* (February 22, 1941): 1, 6. FINE, B. (1940), *New York Times* (December 11, 1940): 29.
- XII. RUGG, H.O., *That Men May Understand: An American in the Long ArmisticE*. New York: Doubleday, Doran, 1941. HAROLD O. RUGG, H.O. «Confidential Analysis of the Current (1939-1940) Attacks on the Rugg Social Science Series, Prepared by Harold Rugg in May-June 1940,» «Harold Rugg» folder, box 58, William F. Russell Papers, Milbank Memorial Library, Teachers College, Columbia University. Peter F. Carbone, *The Social and Educational Thought of Harold Rugg*. Durham, NC: Duke University Press, 1977. ELMER A. WINTERS, op. cit.
- XIII. NEVINS, A. (1942). «American History for Americans,» *New York Times Magazine* (May 3, 1942): 6, 28.
- XIV. FINE, B. (1942). «U. S. History Study is Not Required in 82% of Colleges,» *New York Times* (June 21, 1942): 1, 36. FINE, B. (1943). «Ignorance of U. S. History Shown by College Freshmen,» *New York Times* (April 4, 1943): 1, 32-33. «Fraser Quits Post in History Dispute,» *New York Times* (April 11, 1943): 30.
- XV. EVANS, 2004, op. cit., 84-93.
- XVI. BESTOR A.E. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat From Learning in Our Public Schools*. Urbana: University of Illinois Press- LYND, A. (1953). *Quackery in the Public Schools*. Boston: Little, Brown. JONES, K.; OLIVIER, R, (1956). *Progressive Education is REDucation*. Boston: Meador. FLYNN, J.T. (1951). «Who Owns Your Child's Mind?». *The Readers Digest* (October): 23-28.
- XVII. BESTOR, *ibid*.
- XVIII. SCOTT, C.W. and ANDERSON, C.M., (Eds) (1954). *Public Education Under Criticism*. New York: Prentice Hall. ANDERSON, A.W. (1952). «The Charges Against American Education: What is the Evidence?» *Progressive Education* 29, 91-105. ANDERSON, A.W. (1952). «The Cloak of Respectability: The Attackers and Their Methods,» *Progressive Education* 29. 68-81.
- XIX. DOW, P. (1991). *Schoolhouse Politics: Lessons From the Sputnik Era*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. Haas, op. cit., CONLAN, J.B. (1975), «MACOS: The Push for a Uniform National Curriculum,» *Social Education*, 39, 388-392. Evans, op. cit.

- XX. EVANS, 2004, op. cit., 140-148.
- XXI. RAVITCH, R. (1985). «Decline and Fall of History Teaching,» *New York Times Magazine* (November 17, 1985): 50-53, 101, 117.
- XXII. SELDEN, S. (2004). «Fifty years of sponsored neo-conservative challenges to the undergraduate course of study: Linking capital, culture, and the undergraduate curriculum,» Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 2004. STEHLE, V. (1997). «Righting Philanthropy,» *The Nation* (June 30): 15-20. EVANS, 2004, op. cit., 149-174.
- XXIII. CUBAN, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms*. New York: Longman. CUBAN, L. (1991) «History of Teaching in Social Studies» en SHAVER, J.P. (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (New York: Macmillan, 1991): 197-209. EVANS, 2004, op. cit.; J. HOETKER and W. P. AHLBRAND, JR. «The Persistence of the Recitation,» *American Educational Research Journal* 6 (1969): 145-167.
- XXIV. SHAVER, J.P.; DAVIS, O.L.; HELBURN, S.W. (1979). «The Status of Social Studies Education: Impressions From Three National Science Foundation Studies,» *Social Education* 42, 150-153.
- XXV. KLIEBARD (1986). *Struggle for the American Curriculum*, 29.
- XXVI. SHAVER, J.P. (1977). «A Critical View of the Social Studies Profession,» *Social Education*, 41 (April): 300-307.
- XXVII. Veure especialment les obres de Rugg and Dewey. The Rugg Social Science Pamphlets publicat durant la dècada dels 20 és especialment útil, així com els llibres de text de Rugg, publicats entre el 1920 i el 1930. Milbank Memorial Library al Teachers College, de la Columbia University (Nova York) té el fons més complet que he vist. Per una revisió dels enfocaments progressistes a les ciències socials, veure RONALD W. EVANS, R.W.; SAXE, D.W. (Eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington, DC: National Council for the Social Studies, Bulletin #93.
- XXVIII. Veure especialment, BRUNER, J. (1960), *The Process of Education* Cambridge: Harvard University Press, 1960. FENTON, E.P. (1967). *The New Social Studies*. New York: Holt, Rinehart and Winston;. FENTON, E.P. (1966). *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston; OLIVER, D.W.; SHAVER, J.P. (1966). *Teaching Public Issues in the High School*. Boston: Houghton Mifflin; i High School Geography Project, Experiences in Inquiry: HSGP and SRSS (Boston: Allyn and Bacon, 1974).
- XXIX. Per un enfocament de la història tradicional hi ha poques declaracions tan eloqüents com la de The American Historical Association, *The Study of History in Schools: Report by the Committee of Seven* (New York: Macmillan, 1899). Sobre la pedagogia crítica i l'ensenyament per la justícia social, un bon punt d'inici pot ser AYERS, W. HUNT, J.A.; QUINN, T. (Eds.), *Teaching for Social Justice: A Democracy and Education Reader*. New York: The New Press, Teachers College Press, distributed by W. W. Norton.
- XXX. RUGG, H.O (1941), *That Men May Understand*, xiv-xv

Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars?¹

Nicole Tutiaux-Guillon²

Una qüestió socialment viva (QSV) és, segons la definició de Legardez et Simoneaux (2006), una qüestió que no està decidida ni per la ciència ni per la societat; que està oberta i suscita debats i controvèrsies. És socialment viva si aquests debats són, sobre tot, socials; és científicament viva si aquests debats es refereixen també a les ciències, als investigadors, en desacord sobre les respostes vàlides que es puguin aportar. És, sovint, una qüestió mediatitzada. Representa un repte social, mobilitza valors, interessos i pot ser portadora d'emocions. Sovint, és políticament sensible.

En un article anterior (2006a) analitzo la ciutadania com una qüestió socialment viva a la França contemporània. Els dos exemples que utilitzo en aquest article –el desenvolupament sostenible i la memòria d'esdeveniments foscos del passat– corresponen a aquesta definició, i són socialment i científicament (en especial el desenvolupament sostenible) vius. Aquestes qüestions són també QSV en altres països occidentals, i fins i tot més enllà. Limito, però, l'ambició de la meua anàlisi al meu principal àmbit de recerca: l'ensenyament secundari francès.

Aquestes QSV plantegen a l'ensenyament de la Història i de la Geografia –tal i com funcionen a França– problemes importants. Això no significa que les QSV estiguin absents de l'ensenyament d'aquestes disciplines: es poden trobar exemples tant en les prescripcions com en les pistes obertes per alguns professors. Però si se les tracta com qüestions científiques i socials vives, aleshores la disciplina escolar és modificada almenys en els seus sabers i en les seves pràctiques; si, contràriament, es vol mantenir la disciplina escolar tal i com està actualment, aleshores les QSV perden la seva vivacitat i la seva complexitat. Aquest article es fonamenta en aquesta alternativa i proposa sobretot algunes pistes de reflexió.

La qüestió dels sabers

Des de finals del segle XIX nombroses disciplines escolars, entre elles la història i la geografia, es presenten com un conjunt de sabers exactes i quasi exhaustius, establerts i garantits per la ciència. Convé, diuen sovint els professors, donar als adolescents les certeses que esperen. Es tracta de fer conèixer als alumnes fets, escollits per la seva importància de manera assenyada, en una presentació ordenada que permet explicar-los

1. Traducció de Joan Pagès i Blanch

2. Professora de la Universitat Lille Nord de France, IUFM, Université d'Artois, Laboratoire Théodile-CIREL, Université Lille 3

i donar al món lògica i coherència. Les evidents sacsejades del món contemporani fan més que mai necessària aquesta transmissió de referències segures, i per tant científicament establertes. Una gran part dels sabers constitueixen una vulgata legitimada per la tradició (Chervel, 1998); una altra s'introdueix en funció de les evolucions del món.

Ara bé, tractant-se de les QSV és difícil escollir els sabers científics que hi fan referència ja que aquestes no estan estabilitzades. Per exemple, el concepte i el projecte de «desenvolupament sostenible» són objecte de definicions diferents i inclús divergents. Aquestes divergències resulten de contextos científics però també de models ideològics més o menys implícits: definicions androcèntriques o ecocèntriques; definicions que integren l'economia en la dimensió social o la consideren una dada externa; definicions que donen, o no, lloc a una posada en joc rellevant de l'equitat social; definicions que privilegien un canvi profund de relacions entre societat i naturalesa o un projecte centrat en el desenvolupament continu; definicions percebudes com a neutres políticament, o implicant relacions fortes entre ciència i valors o com a nou instrument de dominació... (Girault et Sauvé, 2008). Tampoc els paradigmes que permeten construir les recerques sobre el desenvolupament sostenible, o les anàlisis crítiques de l'objecte i del concepte, no són comuns a tots els investigadors. La mateixa manera de plantejar les preguntes i de respondre-les no té consens. Tampoc hi ha convergència entre les posicions d'alguns geògrafs francesos com Veyret, Mancebo, Brunel i Elamé. De sobte, encara que el tema del desenvolupament sostenible és introduït en les prescripcions (des del 2006), falten coneixements estables i consensuats. Els mitjans de comunicació informen més o menys d'aquestes controvèrsies suficientment per què els ensenyants en coneguin algunes. Un altre aspecte del desenvolupament sostenible és el projecte de futur: els científics són prudents sobre les probabilitats, les previsions i les simulacions. Sovint l'essencial és tant assolir un impossible coneixement exhaustiu de la realitat pertinent per al futur, com construir una pluralitat de models, limitats, però que permetin intel·ligibilitat i decisió, oferint un gran nombre d'alternatives i de vies de recerca. Com transposar tot això en disciplines –com la història o la geografia, però també les ciències–, que en l'ensenyament secundari fan creure que tenen capacitat de presentar una interpretació única, verdadera i suficient de la realitat?

Al costat dels coneixements científics, les referències de les QSV han de buscar-se sovint en les pràctiques socials, culturals, polítiques, ètiques (Legardez & Simonneaux, 2006, Simonneaux 2008). Aquest seria el cas per al desenvolupament sostenible. Ara bé, he escollit aquí l'exemple de les memòries controvertides. Pierre Nora data el «moment de la memòria» als anys vuitanta, en resposta als canvis d'una societat que pren consciència de la desaparició de les tradicions (1992) però també de l'afebliment d'una representació comuna de França, a causa de la descolonització, de la integració a la comunitat europea, de la mundialització. La «fi de les ideologies» o la «fi de les escatologies» contemporànies d'aquests canvis, la dificultat de pensar en un projecte col·lectiu, condueixen a valorar el passat, un passat llargament mitificat, en rosa o en negre. Els relats de vida, les obres i els espectacles que ofereixen evocacions del passat estan fent taquilla. Les commemoracions locals, regionals o nacionals es juxtaposen i multipliquen, i condueixen a debats sobre la legitimitat d'aquesta o aquella commemoració o del dia escollit. El debat condueix també al lloc que ha de tenir «la comunitat

de ciutadans» (per reprendre la fórmula de Dominique Schnapper) en els grups portadors d'identitats i de memòries que no es confonen pas amb la memòria nacional tal i com ella ha estat construïda durant els segles dinou i vint. La qüestió és especialment vàlida quant a les reclamacions d'aquells o d'aquests grups que denuncien el silenci i l'oblit del sofriment dels que són hereus. Als grups ja reconeguts, com els portadors de les memòries dels genocidis, s'hi ha afegit aquells que reivindiquen la memòria de l'esclavatge, del tràfic d'esclaus i dels mals de la colonització. Aquí juguen els fets, però sobretot les emocions, les sensibilitats, inclús els mites. La veritat de les penes parla més fort que la veritat científica, la veritat científica és sospitosa de connivència amb els opressors. La referència viva al passat engendra una forta competència de sofriments, com, per exemple, entre els descendents dels negres deportats i els descendents dels morts als camps d'extermini (Chaumont, 2002). Des del 2009, les controvèrsies i reivindicacions han posat sovint d'actualitat alguns fets anteriors. El cas més emblemàtic és, sens dubte, el que s'anomena «el cas Pétré-Grenouilleau»³.

Preguntes que es plantegen per a l'ensenyament de la història i de la geografia: quin lloc han de tenir aquestes sabers quan els temes es troben explícitament als programes (per exemple en els programes de 4t aplicables al setembre de 2011 sobre el tràfic i l'esclavatge⁴, com actualment ja succeeix als departaments d'ultramar)? Quins sabers s'han escollir quan els alumnes són potencialment d'aquests grups i els tenen a la memòria (per exemple, per les qüestions relatives a la colonització i a la immigració)? Quin lloc donar als debats de memòria a classe? És necessari evocar aquests debats de memòria si cap alumne sembla recordar-los?

Afegim-hi, finalment, al que és a la vegada dificultat i pista de treball, que l'Escola és, a França, i d'acord amb un principi fonamental, el lloc de la presa de distància amb l'opinió i fins i tot, segons els professors, de la neutralitat que s'assimila a l'objectivitat.

Els límits de les disciplines escolars

Les QSV varien evidentment segons els contextos. Si la qüestió de les memòries sembla actualment aturada, va estar viva i ara està en una mena de QSV latent. La seva forma actual està lligada a les identitats i a les immigracions antigues i recents.

- Una acusació de negació de crims contra la humanitat ha estat realitzada el setembre de 2005 pel Col·lectiu d'Antillans, Guaianesos i Mhories (Collectifdom) contra Olivier Pétré-Grenouilleau, autor d'un llibre, *Les traites négrières*, finançat pel Senat. En una entrevista concedida al *Journal du Dimanche*, l'historiador afirmava que «els traficants d'esclaus són genocides» ja que no van tenir per finalitat l'extermini d'un poble, i criticava la llei *Taubira*, perquè al definir el tràfic d'esclaus com un crim contra la humanitat, incloïa «una comparació amb la Shoah». Patrick Karam, president de Collectifdom, anuncia que ha demanat a les autoritats competents la suspensió de Pétré-Grenouilleau de l'ensenyament universitari. La reacció del món acadèmic va ser molt enèrgica i va aprovar el manifest *Llibertat per a la història!* El desembre de 2006.
- El programa de 5è aplicat des de començaments del 2010 comporta un estudi de l'Àfrica (segles XIV-XVI) que tracta del tràfic entre africans i àrabs.

La qüestió del desenvolupament sostenible sembla instal·lat com una QSV després d'alguns anys, inclús si la seva vivència política varia. D'altres qüestions van ser QSV en funció de l'actualitat (la URSS), d'altres encara ho han de ser (Islam i democràcia)...

A França els programes s'estableixen sovint per més de cinc anys. Les QSV poden afegir-se als temes prescrits des de fa temps (la colonització i la descolonització, la Segona Guerra Mundial, els models de desenvolupament, els ambients naturals de les societats humanes...) als quals donen altres enfocaments. Poden també, davant la vivacitat de les controvèrsies, portar a classe noves qüestions (la mundialització). No hi ha, però, solapament entre el tractament prescrit i les qüestions científicament o socialment vives, encara que els títols semblin convergir.

En els programes del collège que van ser imposats a partir de 1995, i estan encara parcialment en vigor⁵, l'accent posat sobre els documents patrimonials i sobre la memòria va eliminar les memòries de les minories, amb l'excepció de considerar els documents patrimonials de diverses religions en lloc de les memòries minoritàries. Els documents patrimonials evocuen tant una identitat nacional europea com un valor universalista com és tradició a França des d'almenys el 1902 (Tutiaux-Guillon, 2003). Els programes de l'escola elemental publicats el 2008 estan també marcats per l'accent de la memòria nacional⁶. L'escolarització de commemoracions imposades pel ministeri, per exemple la «commemoració del 90è aniversari de la fi de la primera guerra mundial»⁷, sembla també apuntar a una memòria comuna i consensuada. Es tracta explícitament de fundar la nació i Europa, de preservar la democràcia i de prevenir les conseqüències i els crims resultants del racisme o de l'antisemitisme. Els programes del lycée dels anys 2000 són els primers als quals es van introduir explícitament alguns temes relatius a les memòries⁸, però els redactats rarament plantegen la diversitat amb l'excepció de «les memòries de la segona guerra mundial» (Tale). Els nous programes del collège introdueixen el tràfic negrer i l'esclavatge a 4t i la immigració a 3r. Els recents programes de primària mantenen l'ensenyament de l'extermini dels Jueus i dels Gitanos i introdueixen igualment el tràfic de negres i l'esclavatge. Es tracta de prendre nota dels corrents historiogràfics o de respondre a les QSV contemporànies?⁹ En la meua opinió, el context polític

5. Els nous programes, publicats el 2008, s'apliquen progressivament des del 2009 (a 6è, primer nivell del *collège*) a 2012 (a 3er, darrer curs del *collège*). D'igual manera els programes del *lycée* són aplicables des del 2010, a 2º, el 2011 a 1er i el 2012 a Terminal.
6. De les 25 figures històriques establertes com a referències, només 4 no són pas «franceses» (Gutenberg, Colom, Copèrnic, Galileu, 5 si s'inclou Juli Cèsar, que no hi figura més que a títol de conqueridor de la Gàl·lia) i d'esdeveniments la data dels quals ha de ser memoritzada, només 4, referits tots a la història de la Unió Europea, no pertanyen al relat nacional clàssic. Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, www.education.gouv.fr
7. Note de service n°2008-078 del 5-6-2008, imposant entre altres la participació de les escoles a les cerimònies commemoratives i a la «dimensió europea de la memòria» d'aquesta guerra (www.education.gouv.fr).
8. «L'organització del record que prolonga la Gran Guerra» (accompagnements programmes de 1ère), «la memòria del Front Popular» (1er) i a Terminal «les memòries de la Segona Guerra Mundial».
9. Obres de referència sobre la història de la immigració (per exemple, Y. Lequin, P. Milza, G. Noiriel) estan

converteix aquests temes en inevitables a partir d'ara. Segons el Ministeri, correspon a la història escolar comunicar la memòria comuna francesa. A l'octubre de 2007, el ministre d'Educació nacional afirmava: «l'escola està en el seu paper quan reforça la cohesió nacional al voltant d'una història, d'uns valors i d'una aspiració comuna» i que apleguen la nació¹⁰. Es pot acabar amb un refús fora de l'univers escolar a les controvèrsies de memòria, inclús amb una afirmació de la memòria compartida en oposició a les controvèrsies. Enfront dels debats, l'assignatura d'història té per missió fer passar la veritat dels fets. Es troba aquí la tradició de resistència als debats i a les controvèrsies i la inscripció en la recerca del consens i el refús de la política entesa com allò que divideix (Audigier, 1993, 1995, Tutiaux-Guillon, 2001). Per tant, les QSV no existeixen com a tals en els programes d'història.

El cas del desenvolupament sostenible és més ambigu: és un tema d'estudi imposat però d'alguna manera l'han refredat, l'han endolcit. Aquest enfocament s'ha convertit en una entrada inevitable de qualsevol problema d'adaptació, des dels programes de segon del 2000, centrat en les relacions entre societats, desenvolupament i medi ambient, i sobretot amb les dues circulars que fan obligatori a tots els nivells educatius el desenvolupament sostenible, en 2004 i 2009. El principi desenvolupat per les circulars ministerials és el d'una integració en els ensenyaments existents, sobre un total imposat de 60 hores anuals, i amb total llibertat pels centres. Els programes han estat modificats i la temàtica del desenvolupament sostenible explícitament introduïda a geografia, per l'escola elemental a l'inici del curs 2008 i pel collège a partir del curs 2009. En el curs 2010-2011 es podrà estudiar què fan els llibres de text i els professors en un programa de geografia de 5è centrat en el desenvolupament sostenible, malgrat que en els casos on el concepte ja s'ha treballat se n'ha reduït la complexitat. El primer tema de l'any imposa abordar els reptes per definir la noció, «Aquests reptes [del desenvolupament sostenible] són tractats a partir d'un estudi de cas a escollir; els reptes econòmics, socials i ambientals del desenvolupament sostenible en un territori són precisats, definits i posats en relació. Estudi de cas: un repte d'adaptació en un territori (residus, transports, desplaçaments, equipament turístic i oci...)»¹¹. Les eleccions, que poden correspondre a qüestions locals concretes, deixen de banda els interrogants sobre el model econòmic i sobre eleccions polítiques. La seqüència del programa es centra en qüestions de població i del desigual desenvolupament mundial, reenviant les anàlisis econòmiques i polítiques del desenvolupament sostenible a escala planetària a les classes posteriors. És veritat que aquest programa va dirigit als alumnes de 12-13 anys. Si és evident que els estudis de cas donen la possibilitat als professors de treballar una qüestió (local?) socialment viva, els programes no en diuen res. Els programes

disponibles des dels anys 1990 encara que les tesis només s'han multiplicat en els anys 2000. Els treballs sobre l'esclavatge i el tràfic són, contràriament, menys nombrosos i impliquen poques tesis.

10. *B.O.* n°28, 15 juillet 2004, *B.O.* n°14, 5 avril 2007

11. *Programmes Programmes des enseignements d'histoire-géographie, éducation civique - Classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième -*, eduscol.education.fr/ D0082

d'història no atorguen cap lloc al concepte de desenvolupament sostenible¹². Els web de les institucions oscil·len entre l'oblit de la història en profit només de la geografia o l'esbós de propostes de treball que orienten la lectura dels programes¹³ amb motiu de qüestions com l'Humanisme, la colonització, la filosofia de les Llums, la industrialització...

En síntesi, els temes proposats estan molt allunyats de controvèrsies contemporànies. La qüestió del rescalfament climàtic, per exemple, no figura en els programes de geografia o d'història. Les circulars oficials no diuen res de les controvèrsies i dels dubtes que es refereixen al concepte i als projectes de desenvolupament sostenible. L'anàlisi que segueix no pot doncs recolzar-se en la lletra de les prescripcions¹⁴. És veritat que a França els programes són molt poc detallats: són sobretot la *vulgata*, els llibres de text i les decisions dels professors qui els donen un contingut. Però quina quantitat de QSV introduiran voluntàriament allà on les prescripcions no en diuen res? Els llibres de text publicats el 2010 són lluny d'haver fet tots la mateixa elecció.

Les QSV no són tampoc qüestions circumscrites als dominis disciplinars: el desenvolupament sostenible, per exemple, és treballat al menys per les ciències experimentals (biologia vegetal, animal, humana, geologia aplicada, física i química...), per les ciències socials (economia, sociologia, geografia, història, ciències polítiques, etnologia...), per la filosofia (en particular l'epistemologia i l'ètica). Això val també per les qüestions de memòria entre història, sociologia i psicologia, per exemple. Es veu també als professors d'història associar-se per tractar-los amb els col·legues de lletres i d'art, suposadament més capaços de manejar les emocions i, en general la subjectivitat (Bossy, 2007). Ara bé, algunes disciplines poden no estar presents a l'Escola com, per exemple, la geologia aplicada, la psicologia o l'etnologia. D'altres es reconfiguren en uns conjunts disciplinars diferents, per exemple, alguns continguts de ciències polítiques podrien trobar-se a educació cívica, a ciències econòmiques i socials, a història-geografia. En fi, els programes escolars no es corresponen necessàriament als quadres teòrics que permeten assolir seriosament aquesta temàtica. Per no agafar més que el cas de la història, on la història del medi ambient o l'eco-història no tenen un lloc explícit en els programes; quant a la geografia, es proposen aproximacions a múltiples escales i sistemes però segueixen sent escasses. Si en la utilització més corrent del «desenvolupament sostenible», es tracta d'insistir en les interrelacions entre desenvolupament econòmic, desenvolupament social i protecció mediambiental –fins i tot sobre les relacions amb les eleccions polítiques i ètiques (governança) noves–, cal reconèixer que en l'ensenyament francès l'entorn és sobretot abordat des de les vivències de la vida i de la Terra (i una mica a geografia); l'economia i els aspectes socials ho són a història i geografia i en ciències econòmiques i socials (però aquests estudis no són obligatoris per a tothom), la qües-

12. Excepte a la classe de 3r: el protocol de Kyoto (1997) s'afegeix a les referències de coneixement obligatori.

13. <http://eduscol.education.fr/D1185/accompagnement.htm>, consulta tardor de 2009

14. Una anàlisi dels llibres de text de 5è serà presentat al col·loqui internacional de didàctiques de la Història, de la geografia i de l'Educació per a la Ciutadania el 2011.

tió de la governança correspondria més aviat a educació cívica i la de l'ètica a la filosofia, que no forma part del programa més que en el darrer any de secundària. Com fer, aleshores, treballar als alumnes les interrelacions en el temps normal d'ensenyament? Introduir qüestions vives, ubicant-les en el lloc de les disciplines o exigint un espai específic per la interdisciplinarietat?

L'organització escolar tal i com funciona des de finals del segle XIX sembla mal adaptada a qüestions que imposarien una reflexió interdisciplinària, o fins i tot que demanarien comparar la manera com les diferents disciplines científiques analitzen un problema i aporten respostes.

Una transposició didàctica específica?

Les qüestions vives, sensibles, són d'ordinari apartades de la història i la geografia on no hi apareixen més que refredades, edulcorades (Legardez & Simonneaux, 2006): són transformades en referències consensuades, acceptables per a tothom (Audigier, 1993). Es retroben aquí bloquejos ja percebuts en els anys 90 quan es tractava d'introduir la qüestió de les situacions-problema (Gérin-Grataloup et coll., 1994).

Les QSV, com a qüestions socials i com a qüestions científiques, condueixen a transposicions didàctiques específiques. La transposició didàctica, segons el model construït per Chevallard (1985), és la transformació de sabers de referència en sabers escolars. Aquest procés suposa la divisió del camp científic en objectes de saber, donant lloc a aprenentatges especialitzats (desincretització), a la supressió de referències als productors d'aquest saber (despersonalització), a la inserció en les problemàtiques escolars, estranyes als problemes i a les problemàtiques que han presidit les recerques sàvies on es presenten els resultats (descontextualització), a la programació d'aprenentatges i al control social dels sabers transmesos. Ara bé, en el cas de les QSV la descontextualització i la despersonalització no poden afeblir el caràcter de qüestió viva, ja que és en el context dels debats entre problemàtiques sàvies i actors socials que es desenvolupa el caràcter específic d'aquestes qüestions. Preservar la menció d'actors-productors de sabers sobre aquestes qüestions, implica un altre tipus de transformació dels sabers que encara està per estudiar. El simple fet de fer entrar als alumnes en les controvèrsies és rar, segons diverses recerques (Bonafoux et coll., 2007, Tutiaux-Guillon, 2008 et 2009).

Vergnolle Mainar, seguint a didactes de les ciències, proposa recolzar la transposició didàctica dels sabers sorgits de diferents disciplines necessàries per a l'educació per a la sostenibilitat sobre el concepte d'illots de racionalitat: *«El concepte d'illot interdisciplinari de racionalitat» proposat per G. Fourez (2006) permet pensar les aproximacions disciplinàries, en una perspectiva transdisciplinària. [...] concep el camp del coneixement comú com a no homogeni: segons la qüestió formulada, els sabers mobilitzats poden procedir tant de nombrosos camps disciplinaris com integrar sabers no acadèmics. Aquest enfocament permet confrontar-los, discutir-los però també estructurar la producció de nous coneixements escolars. En aquesta si-*

tuació, les disciplines no perden la seva identitat sinó que esdevenen recursos» (Vergnolle-Mainar, 2009). Construir un «illot de racionalitat» permet associar un estat dels contextos de construcció de problemes i de sabers, un estat de les posicions divergents i un treball sobre les temàtiques, els objectes o els conceptes. Fourez (2006) distingeix clarament el treball per disciplines i el treball al voltant de situacions reals, de problemes concrets, que una aproximació interdisciplinària permet resoldre: no es tracta de partir dels sabers savis, sinó de realitats quotidianes i de decisions a prendre, i l'objectiu és trobar una solució al problema, de manera semblant al que fan els metges, els arquitectes o els enginyers; no es tracta de proposar un discurs universal. Això no suposa deixar de banda l'enfocament teòric, sinó que aquest és elaborat en context i articulant els sabers de tota mena i de qualsevol origen si es consideren pertinents¹⁵. Vergnolle-Mainar proposa retenir per exemple «paisatge» (i els debats sobre els ajustos corresponents). Es pot fàcilment imaginar que les QSV poden ser abordades així: «algunes energies poden i han de ser privilegiades per a un desenvolupament sostenible en els països desenvolupats, en els països emergents, en els anomenats menys avançats?»; «es pot construir un projecte col·lectiu sobre la memòria dels sofriments viscuts en el segle XX/els Temps Moderns/durant la colonització?»; «hi ha memòries més legítimes que altres?»; «s'ha de considerar la natura com una reserva de recursos per a la humanitat?», etc.

No obstant, un programa així suposa un projecte realitzat per un equip de professors, sobretot perquè els programes no preveuen aquests enfocaments. En efecte, o és necessari construir un creuament de disciplines entorn d'una mateixa qüestió, revisar els programes, acceptar trencar amb les fronteres i les estructures usuals d'una o més disciplines, o és necessari com a mínim que cada disciplina aportí les seves contribucions i que la seva juxtaposició sigui depassada en una reflexió que les confronta. Aquests són finalment els sabers escolars que són concebuts i treballats d'una altra manera, cosa que necessàriament modifica el procés de transposició didàctica.

Això no regula el problema dels sabers no científics en joc en les QSV. Sabers vernacles, sabers de la vida diària, concepcions que són en general posades a distància en l'ensenyament secundari, inclús si l'epistemologia actual no valida més fàcilment la diferència entre aquests sabers i els sabers savis. La circulació de sabers entre els savis, els experts i els no especialistes és reconeguda, però els mitjans de comunicació que hi han contribuït estan sovint sota sospita per part dels professors. El rol de l'escola és posar en qüestió aquests sabers comparant-los –sempre en detriment seu– als resultats i als coneixements científics. Es refusa així el debat d'opinió en profit del debat en el que s'enfronten arguments racionals o raonables. És tota una part de les QSV que és així difícilment transposable.

És també, implícitament, la qüestió de la finalitat de la transposició d'aquestes qüestions a l'escola que, sovint, roman sense resposta: es tracta de prendre distància amb els debats massa marcats de subjectivitat, d'ignorància, de mala fe? Es tracta

15. Es pot assenyalar que aquest enfocament per situacions és més fàcilment conciliable amb els currículums organitzats per competències que s'estan desenvolupant actualment.

d'aprendre a argumentar, a mantenir la seva decisió, a examinar el que els fa sabers heterogenis, experts, vernacles...? Es tracta de formar el ciutadà per a prendre decisions reflexives en un context de debats i d'incerteses? Es tracta de fer-li prendre consciència dels compromisos ètics inherents a l'elecció del saber? Es tracta de comprendre el món i la seva complexitat, comprendre les dificultats de decidir i d'actuar? Es tracta d'exercir el seu esperit i de desenvolupar competències intel·lectuals de raonament crític, sistemàtic, dialèctic, de múltiples escales...? (Albe, 2008, Grumiaux et Matagne, 2009, Legardez et Simonneaux, 2006, Simonneaux, 2008, Tutiaux-Guillon, 2007). Segons la o les finalitats contemplades, la transposició o la recomposició didàctica, les QSV difereixen. Trobem aquí el rol central de les finalitats assenyalat per Chervel (1998) i Audigier (1993, 1995).

Un qüestionament de les pràctiques i de les finalitats

Una disciplina escolar articula les finalitats en una *vulgata*, en exercicis que permeten realitzar-se en el curs, en practiques de motivació, en formes normativitzades d'avaluació; el conjunt, estable en el temps, perpetua aquesta disciplina en el sistema escolar (Chervel, 1998). Les pràctiques no són així un coadjuvant als sabers per facilitar l'ensenyament i els aprenentatges, hi són en relació amb les finalitats i contribueixen a definir la disciplina.

A França domina el curs magistral dialogat: inclou moments de treball sobre documents, seguits de qüestions senzilles, demanant sobretot recopilar informació, a vegades interpretar-la, però sense que es tracti d'activitats d'alta tensió intel·lectual. Els alumnes participen responant oralment a les preguntes del professor o mitjançant la lectura de les seves respostes a curts exercicis escrits. El professor anuncia allò essencial, formalitza i institucionalitza el saber. La manca de temps, la preocupació per transmetre un coneixement suficient, imposen el diàleg ràpid i sense altercats. De sobte, el professor no demana més que excepcionalment una argumentació. Dirigeix el diàleg de tal manera que el risc d'error o d'errates es redueixi al mínim, recurrent sobretot a preguntes tancades. Les activitats dominants dels alumnes són escoltar, prendre apunts –sovint al dictat i recolzats pel text escrit a la pissarra– i la lectura analítica de documents. El professor exigeix sobretot l'atenció, suposada clau de la comprensió i de la posterior memorització. Els mètodes actius són més aviat percebuts com a pràctiques de motivació que com a mitjans per afavorir la construcció de coneixements (Audigier et col. 1996, Tutiaux-Guillon, 2006b). Finalment, l'experiència dels alumnes sens dubte massa marcada per les individualitats, les esperances i els records de cadascú, els valors i les emocions, és utilitzada pel professor si ajuda a comprendre quelcom difícil o estrany. L'essencial per a l'alumne és comprendre el que transmet el professor i aprendre-ho, ja que es tracta d'un saber tingut per verdader sobre el passat o sobre el món. És evident que aquestes pràctiques no convenen a un treball sobre les QSV, llevat de reduir-lo a una comprensió col·lectiva del problema corresponent i a l'adhesió a una solució ja donada.

En les activitats d'educació per al desenvolupament sostenible proposades pels treballs experimentals¹⁶, s'hi troben aprenentatges i pràctiques que corresponen millor al que es proposa o s'experimenta sobre les QSV. Es tracta de formar els joves per tal que s'obrin cap a altres sabers i altres normes, a la tria, a la gestió de la incertesa, de l'indeterminisme. Es tracta de formar-los per a l'anàlisi del joc d'actors i de conflictes d'interessos, per les contradiccions relacionades amb les divergències entre les diferents escales espacials o temporals, per a la resolució de problemes complexos –conservant l'exigència de veritat. Haurien d'adquirir les competències per a debatre amb experts, per jutjar en termes científics, en termes ètics, en termes de probabilitats i de riscos... En fi, el treball cooperatiu és sovint erigit en model de pràctiques socials. S'és força lluny de les pràctiques d'ensenyament franceses habituals en història i geografia. El recurs d'aprendre a debatre i a argumentar és considerat positiu pel professorat, que en destaca el valor i la noblesa, però sovint es deixa per més tard amb el pretext que els alumnes no en saben prou per a poder treure'n profit. En una recerca de l'INRP sobre l'EDD¹⁷ que implica una experimentació interdisciplinària, els debats no són l'objecte de treball en història i geografia. Com a molt es tracta d'educació en els mitjans de comunicació confrontant els alumnes amb discursos mediàtics contradictoris però fiables, en el marc de l'educació cívica, jurídica i social (Urgelli, 2009). El que guia al professor que s'hi compromet és una «ètica educativa imparcial i neutre» que procura evitar als alumnes que posin en el mateix pla dades científiques i creences (Urgelli, 2009). Aquesta elecció permet conciliar deontologia professional (refús d'adoctrinar als alumnes), amb una de les finalitats de l'educació per a la sostenibilitat (l'educació crítica) i les pràctiques habituals.

Pel què fa a les QSV sobre les memòries, no sabem gaire quines són les seves pràctiques a classe. Hi ha moltes publicacions que preconitzen continguts i enfocaments, però els treballs fiables que donen compte de l'ensenyament eficaç sobre aquestes qüestions són molt rars, més enllà d'algunes experiències concretes. Descarto evidentment portar testimonis o representants de diferents posicions a les aules: no és mai qüestió de controvèrsies aquí, amb l'excepció de treballar les relacions entre memòria personal, memòria històrica i història. La paraula del testimoni fa callar l'enfocament crític en nom del respecte de la persona i de la veracitat del que ha sofert. Per a estudiar a classe les memòries doloroses del segle XX els professors

16. D'entre una bibliografia abundant, es poden citar: Bazin, D., Vilcot, J.-Y., 2007, *vers une éducation au développement durable*. Amiens-Paris : Scéren-CRDP-CRAP; de Haan A. G., Mann J., Ried A.M., ed., 2000, *educating for sustainability / former à la durabilité*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: P. Lang; Mulcahy C., Tutiaux-Guillon, N., 2005, *guidelines on citizenship education for sustainable development*. London: CICE; Scott W., Gough S., 2003, *sustainable development and learning, framing issues*, London-New York, Routledge Farmer; Tilbury D. Stevenson, R.B., Fien, J., Schreuder, D.ed., 2002, *education and sustainability, responding to the global challenge*, Cambridge, IUCN; Wheeler K. A., Perraca Bijur A., 2000, *education for a sustainable future, a paradigm of hope for the 21st century*, New York-Boston-Dordrecht, Kluwer Academic / Plenum pub....

17. Nota del traductor : L'éducation au développement durable (L'educació per al desenvolupament sostenible)

d'història i de geografia opten per l'enfocament científic dels recursos (Corbel & Falaize 2004); és el que preconitzen els investigadors (Baquès 2007, Mesnard 2007). Quan els professors decideixen que és possible afrontar a classe temes controvertits i sortir de la unanimitat o de la univocitat, el dubte metòdic i l'anàlisi crítica dels recursos estan al centre d'aquest enfocament i de l'aprenentatge (De Cock-Pierrepont 2007, Fink 2003). Es troba així el doble ancoratge en l'epistemologia disciplinària i en l'ètica professional que caracteritza l'actitud dels historiadors i geògrafs. S'hi afegeix en aquesta ocasió les enquestes realitzades pels alumnes a les seves famílies –sense que se sàpiga sempre el que s'està fent a classe (Lepoutre 2005). Però això no ens diu res de la vivacitat de les qüestions científiques i socials tractades a classe.

El criteri fonamental, el de la pertinença dels aprenentatges per la societat (Albe 2008), porta a reflexionar sobre l'articulació entre pràctiques i finalitats. Des del segle XIX a França, la Història i la Geografia escolars són les responsables de construir la comunitat de ciutadans sobre una visió compartida del progrés polític i social i del món. Es tracta de transmetre el que permet la comprensió dels debats, l'exercici de les responsabilitats i la participació en el projecte col·lectiu. Un dels principis de la Il·lustració i després dels positivistes, és que «un ciutadà informat» (el terme és recurrent en els textos oficials, compresos els actuals) esdevindrà lúcid, capaç i crític pel domini dels sabers que li permetran fonamentar l'argumentació, la decisió i l'acció en la Raó i la Ciència. Els sabers escolars, suposadament científics, contribuirien a superar els estereotips, els prejudicis i les passions. Els resultats de les ciències, transposats per l'Escola, serien garantia d'universalitat i d'esperit crític: a França, la igualtat de drets es fonamenta sobre una universalitat que esborra l'individu privat i els particularismes. La relació entre el ciutadà i l'Estat és directa, sense cossos intermediaris, sense comunitats. Com que allibera de la ignorància, la cultura escolar allibera de les identitats i dels interessos privats, assimilats als particularismes, en profit de l'interès general (Tutiaux-Guillon, 2006a, 2007). Aquestes finalitats, estretament relacionades amb el model de ciutadania, només deixen a les QSV l'estatut de debats a incloure (analitzant els elements explícits i subjacents) o els conflictes d'opinions, d'interessos de creences. Però «com preservar aquesta ciutadania transcendent de cara a la diversitat de memòries celebrades [...] i de cara als conflictes de memòria]? L'orientació escollida en els textos oficials, que voldrien fer d'algunes memòries minoritàries un bé simbòlic de tots, pot semblar pertinent, però no resol els problemes, a falta d'explicitar el lloc i l'estat possible d'una lectura plural del passat, de les memòries en conflicte i de tot el que posa en dubte el relat unitari» (Tutiaux-Guillon, 2008). O encara, quins sabers són socialment pertinents en una societat en la que la pluralitat de les memòries, que en si no és un fet nou, alimenta els conflictes socials?

Així mateix, el desenvolupament sostenible i segurament més àmpliament les QSV, enterboleix la frontera entre qüestions d'interès local o singular, entre qüestions privades i qüestions públiques. Enterboleix les fronteres entre moral, ètica i política però també entre qüestions socials i qüestions científiques, que els professors, al contrari, estan impacients per delimitar bé (Urgelli 2009). Es desenvolupa

actualment a Europa una concepció de la ciutadania centrada sobre les competències més que sobre les identitats. La democràcia és caracteritzada com una manera pacífica de resoldre els conflictes que naixen de la pluralitat, com una construcció social i política fonamentada sobre el desacord i la negociació. Aquesta concepció sembla ser adoptada per les QSV. Molts textos europeus, en particular anglo-saxons, sobre l'educació per a la ciutadania, s'hi refereixen implícitament. La capacitat per assumir el seu punt de vista, per argumentar-lo, per participar en el debat públic esdevé el cor de les competències ciutadanes. El bon ciutadà és aquell que pot fer eleccions en la incertesa, participar raonablement en els debats polítics, construir-se una identitat plural i a múltiples escales (Girault & Sauvé 2008, Legardez & Simonneaux 2006, Tutiaux-Guillon 2009, Urgelli 2009). De cop la formació del ciutadà per al pensament crític és ben diferent de la del model positivista republicà: no es tracta més de construir una vigilància recolzada sobre els sabers a fi de no deixar-se enganyar; és necessari administrar informacions contradictòries, canviant perspectives i escales, explorar interpretacions diferents i situar-les sòcio-políticament i històricament, assenyalant els implícits de les controvèrsies (valors, interessos, manipulació d'arguments i discursos de propaganda), articulant els arguments científics sobre les posicions ètiques i polítiques (Simonneaux & Simonneaux 2008, Tutiaux-Guillon 2006a, Urgelli 2009). L'articulació d'aquestes noves dimensions de la ciutadania sobre les pràctiques preconitzades, i en particular, sobre el debat, és evident. La distància amb el que estructura la història i la geografia a França des de fa més d'un segle també ho és. Però els textos oficials no proposen pas la recomposició de la disciplina escolar.

A manera de conclusió: les vacil·lacions i les reticències dels professors

Es professors reaccionen de moltes diverses maneres a aquestes noves exigències: resistència i reticència, treball als marges dels ensenyaments disciplinaris, transformació de les QSV en qüestions escolars clàssiques –i aparentment rarament preses en la seva complexitat. Les experiències analitzades per Urgelli són significatives: de dos professors voluntaris d'història i geografia compromesos en la recerca, només un intenta una situació didàctica amb els alumnes; es tracta, específicament, del tema del reescalfament climàtic, però també d'una pràctica clàssica d'educar en els mitjans de comunicació i de formar per a la vigilància crítica davant dels discursos dominants. Per a molts professors, l'educació per a la ciutadania és una etiqueta que valora els cursos tradicionals (per exemple, en tecnologia, en ciències, en geografia) o un projecte d'acció (classificar els residus). Alguns s'hi comprometen; d'altres demostren una política d'espera prudent. Hem realitzat al Nord una recerca per observació participativa o no participativa amb quatre mestres de primària, voluntaris i implicats en l'educació per a la ciutadania. Per a ells, els obstacles són nombrosos: la ignorància probable de la didàctica, més enllà del que divulguen els mitjans de comunicació, i en particular de les seves especificitats epistemològiques (només es percep l'aspecte «projecte»); el pes de les tradicions disciplinàries, tant en l'estatut

dels sabers com en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge «normals»; les eleccions deontològiques; i probablement (però poc explícit) la concepció del nen-alumne i del que li és accessible o no. Els cursos analitzats són força estrictament disciplinaris, evitant la complexitat, les controvèrsies i tota menció a les incerteses... Les qüestions didàctiques no estan aquí en les QSV. Pels professors de secundària en formació, allò essencial està sovint en la comprensió dels problemes actuals i en la formació del ciutadà –però privilegiant el recurs de transmetre sabers segurs i fiables (la seva insuficiència pot ser un obstacle), prendre una distància amb els mitjans de comunicació i amb les opinions. La seva posició és doncs totalment clàssica. Sí, estan interessats en les QSV, però aquests professors novells estan més preocupats per ajudar als alumnes proporcionant-los els sabers necessaris i el suport de la motivació. La revolució didàctica que porten aquestes temàtiques no sembla que sigui per demà. No obstant, projectes pluridisciplinaris o interdisciplinaris poden portar a canvis reals, als marges de la disciplina escolar.

Bibliografia

- ALBE, V. (2008). «Pour une éducation aux sciences citoyenne: Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques». *Aster* n° 46, pp. 45-70.
- AUDIGIER, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie : à la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse Université de Paris 7.
- AUDIGIER, F. (1995). «Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires». *Spirale*, n° 15, pp. 61-90.
- AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C.; MOUSSEAU, M.J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus les curriculums en question*. Bruxelles: de Boeck.
- BAQUES, M.C. (2007). «Mémoires de guerre au cinéma: travailler avec des films sur la mémoire de la guerre». *Le cartable de Clio*, n°7, pp.60-79.
- BONAFOUS, C.; DE COCK-PIERREPONT, L.; FALAIZE, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'École de la République, quels enjeux?* Paris: Armand Colin.
- BOSSY, J.F. (2007). *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux?* Paris: Armand Colin.
- BRUNEL, S. (2007). *Le développement durable*. Paris: PUF.
- CHAUMONT, J.M. (2002). *La concurrence des victimes: génocide, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire - une approche historique*. Paris: Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, la pensée sauvage, première édition 1980.

- DE COCK-PIERREPONT, L. (2007). «Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socioculturels et didactiques, l'exemple du fait colonial». *Le cartable de Clio*, n°7, pp.196-206.
- ELAME, E. (2002). *Géographie du développement durable*. Paris: Anthropos.
- FINK, N. (2003). *L'histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945, dossier pédagogique*. Lausanne: Archimob.
- FOUREZ, G. (2006). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles: de Boeck.
- GIRAULT, Y.; SAUVÉ, L. (2008). «L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable; Croisements, enjeux et mouvances». *Aster*, n°46, pp.7-30.
- GERIN-GRATALOUP, A.M.; SOLONEL, M.; TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). «Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie». *Revue Française de Pédagogie*, n°106, janvier-février-mars 1994, p.25-38.
- GRUMIAUX, F.; MATAGNE, P. (2009). *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire, vol 1 éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: édition ESF.
- LEPOUTRE, D. (2005). *Souvenirs de familles immigrées*. Paris: Odile Jacob.
- MANCEBO, F. (2006). *Le développement durable*, A. Colin coll. «U» Géographie: Paris.
- MESNARD, P. (2007). «Élaboration et contraintes de la mémoire des camps de concentration et du génocide des juifs». *Le cartable de Clio*, n°7, pp.141-149.
- NORA, P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- SIMONNEAUX, J.; SIMONNEAUX, L. (2008). «Pour une citoyenneté scientifique critique en milieu éducatif», 76e Congrès de l'Acfas, Québec, 7 et 8 mai 2008, *Rapport au savoir scientifique, éducation aux sciences et à l'environnement*.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001). «French school history: resistance to debates and controversial issues». PELLENS, K. Et al. (ed) *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 39-50
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). «Le patrimoine objet d'enseignement, un défi?». BALLESTEROS, E.; ARRANZ, C.; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A.; MOLINA RUIZ, P.; MORENO B. *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales, p. 327-338.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006a) «Le difficile enseignement des «questions vives» en histoire-géographie». LEGARDEZ, A. et L. SIMONNEAUX, L. *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p.119-135.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006b). «L'enseignement de l'histoire en France: Les pratiques de classe». in ERDMANN, E.; MAIER, R.; POPP, S. (eds). *Geschichtsunterricht international, Worldwide Teaching of History, L'enseignement de l'histoire dans le monde*, (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, vol. 117), Hannover: Hahnsche Verlagsbuchhandlung, pp. 301-322.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2007). «Changing citizenship, changing educational goals, changing school subjects? An analysis of history and geography teaching in Fran-

- ce». CAJANI, L. (ed). *History teaching, identities, citizenship*. Stoke on Trent: Trentham books, p.35-53
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). «Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques». *Revue Française de Pédagogie*, n°165, octobre-novembre-décembre 2008, pp.31-42
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2009). «Histoire-géographie et éducation au développement durable, entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences». GRUMIAUX, F.; MATAGNE, P. *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire, vol 1 éducation et formation*. Paris: L'Harmattan, pp151-165
- URGELLI, B. (2009). *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*, thèse sous la direction de J. Le Marec et L. Simonneaux, université de Lyon : ENS-LSH.
- VERGNOLLE MAINAR, C. (2009). «Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement secondaire». *Mappemonde*, n°94-2, mappemonde.mgm.fr/num22/articles/art09205.html
- VEYRET, Y. (dir.) (2005). *Le développement durable: approches plurielles*. Paris : Hatier coll. Initial.

La didàctica difícil. Els problemes dels límits de l'ensenyament històric¹

Antonio Brusa, Elena Musci*

Sempre és difícil ensenyar història. Això es deu a una sèrie de motius ben coneguts per qualsevol professor i estudiats i treballats per la didàctica i la seva investigació des de la seva creació: la complexitat de la disciplina, el coneixement històric des d'un punt de vista indirecte, el seu caràcter polèmic, la càrrega cognitiva i epistemològica que comporta, el desinterès dels joves pel passat... i molts altres factors que aquí no esmentarem.

La pràctica docent, des de temps remots, té professors capacitats i habituats a conviure amb aquest tipus de problemes. Tot això fa que el docent hagi de tenir una sèrie de recursos que defineixen els problemes didàctics i els en doni respostes (models d'explicació, la narració històrica, l'argumentació). Aquests recursos constitueixen l'equipament bàsic que els mestres i professors han de dominar per afrontar la seva tasca i aconseguir que els seus alumnes aprenguin.

En aquest context professional, complex i problemàtic, existeixen algunes situacions que mereixen ser problemes específics de la didàctica. Tot sovint es recorre a les propostes del mètode tradicional per a resoldre aquests problemes, però sembla que aquest no pot aportar respostes satisfactòries a moltes d'aquestes preguntes. Nosaltres anomenem aquestes situacions o problemes «la didàctica difícil»². Aquests problemes sorgeixen aquí i allà, en la pràctica, en la reflexió de la pràctica i, sobretot, en el periodisme, que ha creat una cultura de la immediatesa basada en la publicitat. Un escàndol.

No ens sorprèn que això succeeixi. Per arribar aquí, hem d'identificar si aquestes «didàctiques difícils» són esporàdiques i excepcionals, o si ens diuen alguna cosa del difícil univers de la didàctica. Si és així, reflexionar sobre la «didàctica difícil» seria també útil en la pràctica docent.

En aquestes «didàctiques difícils» hi podem incloure:

- A. Problemes epistemològics relacionats amb la disciplina (temps, espai, fonts, veracitat, certificació històrica)
- B. Qüestions socialment vives de la història antiga i medieval: la relació entre la història, la identitat i la pertinença
- C. Qüestions socialment vives de la història moderna i contemporània: la memòria, la reconciliació, la comprensió, la història del dret
- D. Història immediata o recent: el laboratori del present

1 Traducció d'Edda Sant Obiols

2 Per aprofundir en el tema, veure Antonio Brusa, *Le didattiche difficili*, in Antonio Brusa, Alessandra Ferraresi, Pierangelo Lombardi (a cura di) *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia fra scuola e università*. Edizioni Unicopli, Pavia 2008. Pp. 109-128.

A. Problemes epistemològics relacionats amb la disciplina

Aquest és probablement el camp en el que les solucions –inicialment innovadores i eficaces– estan més implantades en l'actualitat degut a que són els problemes més antics.

Un bon exemple és el concepte de «temps profund»³, que indica el llarg procés des de la creació de l'univers fins a la actualitat. Aquest terme, molt poc tractat en la disciplina científica, implica una gran contradicció en l'ensenyament de la història. De fet, tradicionalment s'ha ensenyat el «temps profund» a partir d'analogies amb la vida quotidiana, temps que té un millor domini racional. Des d'aquest punt de vista, es propugna la utilització de línies del temps, i una sèrie de metàfores com «el dia i la història», «la vida personal de l'alumnat i la història», «el rellotge i la duració del temps històric» i així successivament.

La reflexió sobre el «temps profund» ens ha de posar en alerta. Creiem que el «temps profund» i el «temps quotidià» són incomparables, tant en termes de la seva concepció com en termes de la seva narració. Les connexions (lògiques i lingüístiques) són idèntiques en ambdós en termes formals com «després de», «per què», «fet» però completament diferents des del punt de vista de l'essència del temps. En altres paraules, no és comparable una connexió entre dos objectes, separats per un milió d'anys, amb la connexió que estableix un nen entre l'ou i la gallina.

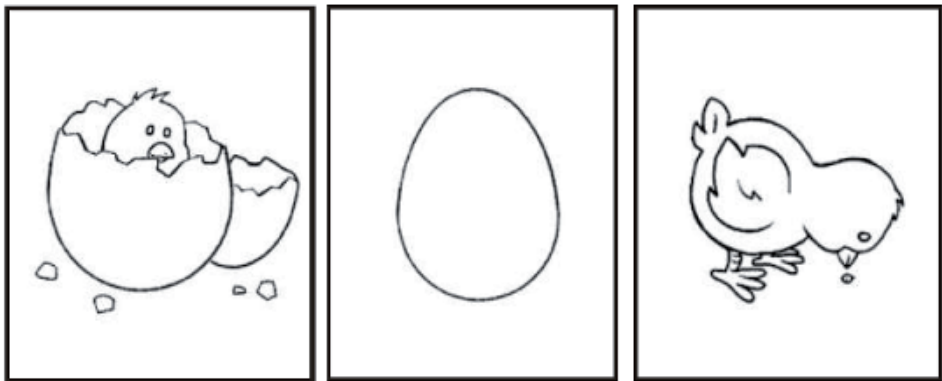


Figura 1. Aquestes imatges representen un procediment habitual per començar a explicar el temps històric. Se li diu al nen: «ordena aquestes vinyetes: un pollet trencant la closca, un ou i un pollet menjant». En aquest cas, el mestre pensa que aquest tipus d'exercicis constitueixen el pas imprescindible perquè l'infant comenci a comprendre el «temps profund» (de fet es suggereix, abans de començar l'ensenyament de la història).

3. Henry Gee, *Tempo profondo. Antenati, fossili, pietre*. Einaudi, Torino 2006.

De fet, l'objectiu de la didàctica hauria de ser que els alumnes aprenguessin aspectes epistemològics com que no es pot comparar el «temps quotidià» amb el temps de vida de l'univers i de la humanitat. Això és exactament el que no succeeix.

Per últim, cal destacar, que aquesta confusió del temps alimenta un malentès involuntari però desastrós des del punt de vista social: la identificació de l'evolució dels homínids amb la causalitat lineal i la posterior formació de l'estereotip inconscient de l'evolució com un procés lineal⁴.

Aquest primer exemple de la «didàctica difícil» ens porta a comprendre com una de les pràctiques habituals a l'escola, de fet, una de les «bones pràctiques» habituals, a vegades es converteix en un vehicle de construcció d'un mal coneixement.

En segon lloc, condueix a la comprensió de la història de la nostra societat com si fos l'argument d'una novel·la: es fa creïble i comprensible al mateix temps que s'esmicola a partícules quàntiques allò succeït (es fa infinitament petit allò infinitament gran).

La distància entre el coneixement comú i el límit d'un coneixement científic acceptable és molt alta. ¿Hem de resignar-nos a la trivialització del coneixement, una condició necessària per a la seva distribució en massa, o té sentit posar en marxa una investigació per trobar un mitjà de transposició eficaç? La investigació d'aquesta qüestió no hauria de deixar-se únicament a la bona voluntat i la fèrtil imaginació dels mestres de primària.

La «didàctica difícil» ens obliga a abordar qüestions relacionades amb un nou problema social: l'arrogància cognitiva que condueix a les societats modernes (i especialment occidentals) a considerar-se amb el dret de «conèixer sense esforç». La didàctica hauria de dissenyar un nou model de formació que hauria de contrarestar aquesta afirmació en comptes de donar-hi suport.

B. Les qüestions socialment vives (QSV) de la història antiga i medieval: la relació entre la història, la identitat i la pertinença

Considerem en aquesta categoria aquells problemes relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge dels fets de la història antiga, que assumeixen la vigència de les QSV⁵. Les creuades o el naixement dels pobles europeus, per exemple, que són dues preguntes típiques de la historiografia acadèmica però que constitueixen també part important del debat polític i social al voltant de temes com ara la identitat europea, l'entrada de Turquia a Europa o la relació d'Europa amb la resta dels països. Tots aquests temes han esdevingut, per raons que aquí no vénen al cas, QSV.

Aquest terme, encunyat per la didàctica francesa, es refereix a totes aquelles qüestions que tenen un debat científic específic i controvertit i que involucra a grans

4. Per a una anàlisi lúcida del model de la línia evolutiva, veure Stephen J. Gould, *Bravo Brontosauro*, Milano, Feltrinelli 1992, pp. 84 ss.

5. Veure Charles Heimberg, *Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia*, in «Mundus, rivista di didattica della storia» n. 1, gennaio-guigno 2008, Palumbo Editore, pp. 53-61.

sectors de la societat. Això implica que qualsevol docent que vulgui ensenyar als seus alumnes temes com el naixement de l'islam es trobi que els nens i nenes ja tenen una predisposició respecte la matèria aportant una o altra solució. Els alumnes ja vénen a classe amb arguments i posicions, especialment emocionals, que poques vegades es donen quan es parla de fets tan antics. En aquest cas, el docent ja té la seva estratègia consolidada: creuar punts de vista d'uns i altres, fer una anàlisi crítica de les fonts i de les teories historiogràfiques així com dels mitjans de comunicació.

Els estudis dels darrers trenta anys sobre aquest tipus de qüestions ens evidencien un problema que augmenta la complexitat del fenomen i posa en dubte la utilització d'aquestes estratègies tradicionals. La investigació ens demostra que sobre els temes d'identitat –la pròpia i l'altra– el temps ha corromput la veracitat de les fonts. Tot sovint les fonts de les quals disposem no són «tot el que queda d'aquestes històriques antigues» sinó «instruments produïts i a vegades, inventats». Aquesta gènesi de mites ha tingut alguns èxits que s'han convertit en la nostra *vulgata*: el llibre de text, fet que ocasiona una sorpresa didàctica. De fet, qualsevol docent sap que en el llibre de text només s'hi troben els coneixements reduïts i simplificats que necessiten els alumnes per poder tenir accés a uns problemes de nivell superior. La investigació didàctica sobre els llibres de text ha mostrat àmpliament que no són neutrals i, no obstant això, aquests llibres es continuen utilitzant com a aquell lloc «on s'hi troba i hi té lloc allò que cal conèixer».

Per exemple, el llibre de text es refereix a les «invasions bàrbares». I a continuació s'explica si foren positives, negatives, violentes, pacífiques, etc. I això que la historiografia ens diu que els bàrbars van ser simplement «inventats». Un fet històric que s'obvia totalment en la construcció del discurs.

A aquest primer nivell de problemes cal afegir-n'hi un segon, ja que en general s'han creat estereotips a partir de mites històrics que no compleixen els criteris de veracitat històrica (per exemple, les «Cruades» com a «fet inventat»⁶) i que s'allunyen bastant del que es podria considerar un fet indiscutible.



La figura 2. Vinyeta satírica en la que Bush és representat com un creuat modern que lluita contra l'Islam en nom dels interessos econòmics d'Amèrica. Aquest model mostra explícitament la representació col·lectiva de les cruades.

6. Veure per exemple, Christopher Tyerman, *L'invenzione della crociata*, Torino, Einaudi 1998; Gioia Zaganelli, *Crociate. Testi storici e poetici*, Bologna, Clueb 2004.

FIG. 3



1 I crociati entrano nella città di Antiochia e uccidono gli abitanti (prima crociata), miniatura in *Histoire d'outremer* di Guglielmo di Tiro, XIII secolo (Parigi, Bibliothèque Nationale).

FIG. 4



23 Leroica fermezza di san Luigi a Damietta (settima crociata), dipinto di Lethere Guillaume, XIX secolo (Versailles, Musée du Château).

Les figures 3 i 4. Si estudiem les representacions iconogràfiques antigues observem que la creu, element bàsic del model mental col·lectiu sobre les creuades, no hi és present. I si ens fixem en la més antiga de les representacions (Fig. 3), observem com el model de creuada al que estem acostumats desapareix totalment.

La historiografia imposa a la didàctica una nova sèrie de preguntes:

- Com poden les persones participar en un debat si són al mateix temps portadores d'errors històrics i estereotips?
- Com ha de determinar el currículum l'adquisició de determinats continguts? (Reservar el coneixement crític als nivells superiors? Reservar els mites a les masses?)
- Com mantenir-se alerta en un terreny «minat» de qüestions controvertides que fins ara semblava segur?

Algunes propostes per a la didàctica:

Per a respondre a aquestes preguntes és essencial preguntar-se sobre els sistemes actuals de difusió dels coneixements i dels estereotips. L'escola, els mitjans de comunicació, les pel·lícules, els dibuixos animats i els contes formen part d'un circuit de difusió que recrea la cultura, i també l'economia, contribuint a la creació d'un imaginari històric col·lectiu de tots, grans i petits. En són exemples les pel·lícules i els còmics, com la novel·la gràfica de Frank Miller i Zack Snyder sobre la Batalla

de les Termòpiles (3007), la versió cinematogràfica de les creuades «El reino de los cielos» de Ridley Scott, o les diferents representacions artístiques de les batalles en Terra Santa⁸. També existeixen exemples de l'Edat Mitjana, com un «Braveheart» portador de valors o un «Conan el Bárbaro»⁹ que va passar de personatge de còmic a prototip de tots els bàrbars al cinema.



La figura 5. La pel·lícula «Braveheart», de Mel Gibson, és un exemple d'una pel·lícula de ficció que captura i reitera els tòpics de la població de l'Edat Mitjana com a creadors de les nacions. Els mitjans de comunicació tenen un paper destacat en el món contemporani en el desplegament i reforç de les narratives estereotipades tradicionalment acceptades.

Una didàctica que combinés l'*educació en comunicació*¹⁰ i les qüestions històriques podria aconseguir crear en els estudiants una actitud crítica, una tendència a no donar res per sabut, i una capacitat per descodificar els missatges d'aquesta manera d'explicar històries. Al mateix temps, és important que aquest enfocament crític no faci que els alumnes es perdin el plaer de llegir o escoltar tot allò que hi ha d'interessant i atractiu en aquestes històries tot i que estiguin repletes d'anacronismes i reconstruccions imprecises.

Les pel·lícules (així com els còmics) són productes històricament determinats¹¹ i, com a tals, per ser compresos i interpretats primer han de ser descodificats. És im-

7. Frank Miller, 300, Dark Horse Comics, 1998.

8. Antonio Brusa, *Un atelier sur les croisades. Ou comment enseigner un «non événement»*, in «Le cartable de Cléo. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire» GDH n. 9, 2009, Antipodes, pp. 79-91.

9. Matteo Sanfilippo, *Il Medioevo secondo Walt Disney, Come l'America ha reinventato l'età di mezzo*, Castelveccchi, Roma 1998.

10. Veure per exemple David Buckingham, Media education. *Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Centro studi Erickson, Trento 2004

11. Sobre la relació del cinema amb la història i les característiques del cinema històric, veure: Marc Ferro, *Cinema e storia, linee per una ricerca*, Feltrinelli economica, Milano 1980; Giovanni De Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico*. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia, La nuova Italia, Scandicci 1993; Pierre Sorlin, *L'immagine e l'evento: l'uso storico delle fonti audiovisive*, Paravia scriptorium, Torino 1999; Giovanni De Luna, *La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo*, Bruno Mondadori, Milano 2004.

portant que quan es descrigui un esdeveniment històric no es parli només dels fets de la ficció sinó també de la mirada que la societat que va produir aquella ficció va dipositar en aquells fets¹². Els episodis relatats a través dels ulls dels cineastes i dels autors adquireixen així un significat particular: diuen alguna cosa del passat, a vegades molt remot, però també tenen coses a dir sobre els homes i dones d'avui en dia.

«300», per exemple, és una obra que explica un episodi històric molt típic del currículum escolar però que també mostra un problema social profund fruit de l'enfrontament entre civilitzacions. Els espartans representen un poble lliure i orgullós, amb una societat basada en uns valors sòlids i el respecte a les lleis, i aquests s'oposen als perses, portadors de l'arrogància dels rics sotmesos a la voluntat i al poder d'un únic home. El xoc entre aquests dos pobles és mortal i representa l'eterna lluita entre el bé i el mal, la llibertat i l'opressió¹³.



La figura 6. Aquesta imatge, que consta de dos fotogrames col·locats simbòlicament l'un sobre l'altre, mostra clarament el xoc de civilitzacions que donà força a la pel·lícula «300». El coratge, el valor i l'austeritat guerrera de Leònides són contraposats a un Xerxes, rodejat de luxes i envoltat d'or.

Treballar amb estudiants en l'estructuració i la deconstrucció de la narrativa històrica (la dels llibres de text i assajos així com la de les pel·lícules i còmics), les tècniques narratives de conflictes de valors i la descodificació del punt de vista del direc-

12. En aquest sentit, és útil a part dels textos de la nota anterior, l'obra de Matteo Sanfilippo, *Historic Park. La storia e il cinema*, Roma, Elleu 2004.

13. Roberto Saviano, Recensione al film «300», Els 300 de Leònides es converteixen en un film, mitificant així els guerrers de les Termòpiles. Veure una discussió sobre el tema a <http://www.robertosaviano.com/documenti/8961>

tor, pot ser un pas en el camí de l'alfabetització històrica i mediàtica, i aquest fet no només és significatiu per l'educació sinó també perquè és part del bagatge de la consciència nacional.

C. Qüestions socialment vives de la història moderna i contemporània: la memòria, la reconciliació, la comprensió, la història del dret

A l'Edat Moderna i Contemporània les qüestions socials prenen encara més vida fins a tocar alguns punts «calents» segons el país: el tràfic d'esclaus, el colonialisme, les dictadures del segle XX, la resistència pacífica, el col·lapse del comunisme i així successivament. Tots aquests fets no només són la prova diària del passat recent sinó que també són la base de qüestions pertinents, sovint pel que fa a les relacions internacionals entre estats. Per exemple, els temes de reconciliació, les indemnitzacions i reparacions, etc. Probablement tots aquests fets es resumeixin en una qüestió mundial: quin és el significat i el sentit de la modernitat? És que aquesta va portar la colonització i el mode de vida occidental a tot el món? S'ha de considerar positiva o negativa? Si es considera negativa, qui hauria de beneficiar-se'n i qui hauria de pagar-ne els costos?

Aquest context mundial roman socialment sensible a les investigacions que en un altre moment només eren interessants pels erudits. Aquest és el cas de la publicació francesa sobre l'esclavitud de Petro-Olivier Grenouilleau¹⁴ o el debat internacional sobre la *gran divergència* de Pomeranz¹⁵.

A vegades sembla que només una fina línia separa la investigació de la política. La traducció d'aquestes obres genera un debat gairebé immediat. Ràpidament es produeix una mena de reescriptura: el debat científic es reformula d'acord amb els estils i els rituals del debat dels mitjans de comunicació i dels polítics. Com si fos un tsunami, aquest debat inunda també l'escola. Es fa realment difícil imposar un ritme de discussió històrica si la gent ja s'ha format unes idees en base a la narrativa dels mitjans de comunicació, o si el que està en joc no és la recerca de la veritat sinó l'adquisició d'un reconeixement, d'una responsabilitat civil, la destrucció d'un partit o la recompensa financera o jurídica.

I aquest ritme tranquil de discussió històrica és necessari des del punt de vista didàctic. Així com la necessitat d'analitzar curosament les activitats legislatives en aquest tema, generalment induïdes per una resposta immediata que la societat dona a aquestes teories.

14. Olivier Pétré-Grenouilleau, *Un prix pour «Les traites négrières»*, entrevista a cura di Christian Sauvage, in «Journal du dimanche», París 12-6-2005; Olivier Pétré-Grenouilleau, *La tratta degli schiavi. Saggio di storia globale*, Il Mulino, Bologna 2006.

15. Kennet Pomeranz, *La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*. Il Mulino, Bologna 2004.

D. Història immediata o recent: el laboratori del present

Nascuda a França (*histoire au present*) però molt estesa als EUA (*teachable moments*), la necessitat d'abordar temes d'actualitat és cada vegada més urgent. La guerra, els desastres, els canvis de govern o les eleccions entren a l'aula de la mà de l'interès dels estudiants. No sempre el professor pot deixar la discussió pel final de la classe (a la velocitat dels nostres temps, el temps s'haurà exhaurit ràpidament) ni es pot interrompre la programació prèvia.

No obstant, aquestes situacions generen resultats desagradables. Com que ningú ajuda als estudiants a organitzar els seus coneixements sobre el món actual, aquests estan totalment subordinats als mitjans de comunicació¹⁶. L'escola ha d'entendre que l'objectiu de proporcionar eines per entendre el món és del tot fonamental. La història és, com tot professor de socials sap, una eina fonamental per entendre la realitat i per tant no es pot privar als alumnes d'ella. Però és cert que la possessió d'aquesta eina d'anàlisi només és fructífera si es té un cert domini i comprensió del passat.

Podríem dir que és una contradicció perenne en l'ensenyament de la història. Una contradicció que esdevé desesperant avui en dia quan tots tenim la sensació de viure en el centre d'un canvi ràpid i transcendental. Un procés que tots hauríem d'entendre.

Una resposta didàctica podria ser la del «laboratori del temps present»¹⁷. Una estructura que s'activa en el primer any d'educació, durant el qual s'ensenya als alumnes a tractar els esdeveniments contemporanis a partir de certes eines i capacitats (no només en el camp històric). Una forma que no pretén dotar de «veritat» als fets però sí ensenyar als estudiants a tenir una perspectiva crítica a partir de comparar fonts, punts de vista, arguments, etc. Aquelles coses que sí que ens permeten planificar allò que els alumnes poden fer.

Un exemple

Durant dos cursos acadèmics, del 2008 al 2010, el laboratori de Didàctica de la Història de la Univesità degli Studi de Bari ha establert un conveni amb una escola primària de la ciutat per a dur a terme aquests laboratoris d'actualitat. Els estudiants universitaris han treballat amb els mestres en el disseny d'activitats que es durien a terme al final de l'any escolar. El tema a tractar era els nens soldats. Es tracta d'un tema molt sensible perquè es pot caure en la trampa d'oferir una lectura repleta de bons sentiments que pot arribar a ser simplement retòrica. El nostre objectiu no era que els nens sentissin compassió dels nens menys desfavorits que ells. I tot i les

16. Laurence de Cock & Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009

17. Hélène Latger et Jean-François Wagniat, *De la recherche à l'enseignement, penser le social*. N. 1, Adapt editeur, París giugno 2004. <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article26>

nostres intencions, això fou el que succeí, impulsats per estudiants de mestres els nens entraren en una dimensió emocional molt forta.

Considerazioni sul laboratorio di storia
27-05-08

Io penso che tumahu vivesse meglio quando andava a scuola tutti i giorni e viveva con la sua famiglia, anche se si svegliava alle 6,00 del mattino.

Infatti, dopo, quando il bambino viene accolto nella scuola, non ~~deve~~ può più andare a scuola e giocare, ma deve solo esercitarsi a sparare.

Questo secondo me, non è giusto, perché tutti i bambini del mondo, dovrebbero avere il diritto di giocare e di studiare a scuola, per poter crescere bene.

↳ sono
↳ sono 3°C

La figura 7. Aquest text fou escrit per una nena de 8 anys (tercer any de l'escola primària) i en ell es relata l'experiència d'aquest laboratori del temps. En aquesta cas, la dimensió emocional era freqüent i la nena va finalitzar la carta reclamant el dret de tot nen a viure una vida que ella considera «normal».

Com s'ha comentat anteriorment, el laboratori de l'actualitat està pensat com un espai cognitiu de comprensió i problematització d'un fenomen. La dimensió emocional és indispensable en aquest tema però no pot ser l'única dimensió tractada en aquest tipus de problemes.

Els alumnes van desenvolupar propostes didàctiques basades en el capítol *Niente sogni* del llibre *Niente*¹⁸ de l'antropòleg Alberto Salza, que explica en un format de documental ficcionat¹⁹ la història de Juma i dels *West Side Boys*²⁰, uns nois soldats

18. Alberto Salza, *Niente. Come si vive quando manca tutto. Antropologia della povertà estrema*, Sperling & Kupfer, 2009. Pp. 317-331

19. Es tracta d'una narració en primera persona, que sense sacrificar les emocions, es base en testimonis i articles d'un diari.

20. Per a més informació podeu consultar l'enllaç: <http://www.eliteukforces.info/special-air-service/sas-operations/operation-barras/>; BBC News, 11 setembre 2000, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/919437.stm>; «Who are the West Side Boys?», <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/901209.stm>. Aquests articles i altres es poden trobar

de Sierra Leona que van participar en el segrest d'uns soldats britànics²¹. L'objectiu era determinar si una història personal, explicada en primera persona, acompanyada d'una documentació rigorosa (articles de premsa traduïts i reescrits en un llenguatge comprensible pels nens, mapes i fotografies dels soldats britànics, dels nens soldats i dels components de l'Operació Barras) podien conduir a un enfocament crític i argumentat. Els resultats no són especialment encoratjadors, però pensem que podrien millorar-se.

Racconto del soldato Jumah

Sono Jumah e sono un soldato della Sierra Leone. Ho come fedele compagno un fucile alto quasi quanto me e indosso scarpe da ginnastica prese ad un uomo che io ho ammazzato. Sono il capo di una banda di ladri d'auto, analfabeti, armati e drogati: siamo i West Side Boys.

Il 25 agosto del 2000 abbiamo preso in ostaggio 11 soldati inglesi giunti nella nostra zona assieme ad altri militari, li abbiamo nascosti nella giungla per evitare che l'esercito inglese li trovasse. Al momento delle trattative, i miei amici ed io, abbiamo chiesto al colonnello inglese cibo e medicine in cambio della liberazione degli ostaggi ma dopo abbiamo deciso di chiedere al governo inglese del denaro, un lasciapassare per uscire dalla Sierra Leone e una borsa di studio all'estero perché vogliamo studiare e non vogliamo morire in questo posto. Il governo inglese, invece di trattare, organizza una spedizione militare. Domenica 11 settembre scatta l'operazione Barras. L'inferno scoppia su di noi: alcuni di noi muoiono, altri riescono a fuggire nella giungla, altri ancora vengono fatti prigionieri. Ma anche noi riusciamo ad uccidere e ferire dei soldati inglesi.

FIG. 8a



FIG. 8b

La figura 8 a i b. Aquest és el treball final d'un nen de 9 anys, de quart de primària. A aquest alumne se li demanava que reescrivis la historia de Juma. A més a més, l'alumne ha combinat la historia amb el dibuix del protagonista.

21. La història explica com uns nens soldats segrestaren uns militars britànics demanant a canvi del seu allotjament, diners i oportunitats per estudiar, és a dir, volien refer la seva vida. El 9 de setembre del 2000 el Primer Ministre britànic, Tony Blair autoritzà la «Operació Barras» per alliberar els soldats que finalitzà amb un soldat britànic mort, un ferit greu i 11 lleus i amb 25 nens soldats morts, nombrosos ferits i 18 presoners.

Algunes conclusions

- a. La solidaritat entre Història i política sembla haver-se aturat. Probablement sigui hora de reconstruir un pacte formatiu, de base diversa, més cognitiu i menys identitari que en el passat. Aquest nou pacte és urgent en molts estats on sembla que la pèrdua de poder polític de l'ensenyament de la Història està reduint la presència de la història a les aules.
- b. La vulgata, és a dir, les històries amb les quals es va construir aquesta solidaritat entre història i política, ha de ser revisada a partir del nou context mundial i de l'aportació de noves dades d'investigació. Aquesta tasca no pot quedar només en les mans dels autors dels llibres de text, dels editors o de la bona voluntat dels docents.
- c. Des de l'òptica de les QSV, l'ensenyament s'hauria de basar en la investigació historiogràfica d'avantguarda, ensenyant només aquells continguts verídics i consolidats per la investigació.
- d. Com que molts dels temes no condueixen a conclusions inequívokes i consensuades, sinó que són de naturalesa controvertida, seria interessant que el requisit essencial de la formació fos «aprendre a debatre». Així, el debat científic podria arribar a l'aula a través de les competències bàsiques.
- e. Des del moment en que les QSV existeixen gràcies als mitjans de comunicació, està clar que l'educació mediàtica hauria d'integrar-se en la formació històrica efectiva.
- f. Les QSV contempnen molts aspectes de la vida social, molts problemes ètics, de les relacions amb els altres (per exemple, la qüestió intercultural) i la seva integració en l'ensenyament de la història evitaria la proliferació de les «educacions per a» (educació per a la pau, educació per al desenvolupament sostenible, etc.). El motiu d'aquesta absència rau probablement en la pèrdua de sentit i de capacitat d'incisió de l'ensenyament de la Història.

La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente / presente al futuro

Alicia Graciela Funes*

«Para la historia importa la acumulación de «sentido histórico»: no las obras maestras, sino la sedimentación, las hojas acumuladas que se convierten en capas de tierra, en cultura. Un buen instrumental para orientarse en el mundo»

Carlo Ginzburg

Una investigación en Didáctica de la historia

Convencidos que sólo la investigación didáctica nos posibilitará saber qué *historias enseñadas* circulan en las aulas y cuáles son las *historias que deseamos enseñar* presentamos algunos tópicos de las investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional del Comahue¹.

Investigamos la enseñanza de la Historia Reciente/Presente (HRP), porque en la vida política argentina desde la segunda mitad del siglo XX, han tenido lugar una serie de re-alineamientos políticos inéditos como transformaciones inesperadas y masivas que llegan incluso a cuestionar ciertos rasgos profundos del sentido común de vastos o amplios sectores sociales. Este conjunto de cambios ha sido procesado por la sociedad a menudo de maneras opuestas, en un espectro que abarca desde el planteo de conflictualidad más inflexible hasta la apatía más resignada. En una exploración por dar respuestas frente a la crisis, aparecen diferentes enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del pasado reciente y que podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas y poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos. En otros términos, la investigación histórica y la investigación en la enseñanza de la misma pueden actuar contra identidades cristalizadas, abrirlas a las interrogaciones, luchar contra el conformismo. Así recobran importancia acontecimientos del pasado re-

1. Proyectos de Investigación: «*Estudiantes y Enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía*». En, el caso de la Historia investigo sobre la enseñanza de la historia reciente (2002-2005). «*Lo reciente/presente en la enseñanza de la Historia*» (2006-2009) «*Profesores y Enseñanza de la Historia Reciente/Presente*» (2010-2012). Estas investigaciones cubren el área de las Provincias de Río Negro y Neuquén en la Nord Patagonia Argentina.

* Profesora e Investigadora Didáctica de las ciencias sociales. Historia. Universidad Nacional del Comahue. República Argentina

ciente cargados de pasado/presente, propios del devenir, y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del profesor y la emergencia del presente.

De historias recientes/presentes: demarcando el campo

Iniciar una reflexión sobre la historia de los acontecimientos más recientes nos enfrenta a problemáticas de diverso orden: teórico-epistemológicas² y políticas³ enmarcadas en los dilemas de la producción contemporánea del saber (Wallerstein, 2004), signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global.

Delimitar el campo de la HRP como objeto de estudio y de enseñanza invita al entrecruzamiento de disciplinas, conceptos y procedimientos no con la finalidad de poner en práctica un escepticismo cómodo o un sincretismo conciliador, sino buscando rescatar cada momento y espacio histórico en la multiplicidad de sus componentes y en la contradicción de los conflictos, teniendo siempre como norte profundizar la reflexión apartando generalidades apresuradas, vagas y los lugares comunes.

¿Cómo y cuando comienza la HRP? ¿A partir de que momento podríamos hablar de acontecimientos que pueden ser ubicados en este campo? No hay acuerdo entre los historiadores respecto a una cronología propia de la historia reciente, sea en el plano mundial como nacional. También cabe preguntarse: ¿es la cronología el camino más adecuado para definir las particularidades de esta historia?, o ¿son otras las especificidades que delimitan el campo?

El abordaje de la HRP nos enfrenta a algunas especificidades:

1. El problema de la *representación*⁴: En sentido genérico las representaciones son teorías que permiten dar sentido a las formas individuales y colectivas de interpretar el mundo, en su dimensión social y simbólica, son formas de entender y comunicar la realidad (Moscovici, 1979). Refieren a la imagen mental que tiene un individuo acerca de cierta cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera y constituyen sistemas cognitivos en los que se reconocen creencias, estereotipos, opiniones, valores, normas; conforman códigos, valoraciones, principios interpretativos y orientadores de las prácticas y definen la *memoria colectiva* y la *memoria histórica*. Sabemos que las memorias son objeto de disputas, conflictos y luchas enmarcados
2. Nos enfrenta al problema de la objetividad-subjetividad; a la cercanía de los acontecimientos analizados; al problema del extrañamiento, entre otros.
3. Los intereses políticos que afectan las interpretaciones sobre las problemáticas sociopolíticas a ser estudiadas están todavía vigentes y juegan un papel en la disputa por las lecturas de ese pasado reciente. Obviamente esas lecturas no son neutras ni ajenas a los intereses de los diversos grupos sociales; todas buscan legitimar una u otra orientación política o ideológica.
4. Esta conceptualización constituye un buen ejemplo de cómo se entrecruzan diversos planteos provenientes de campos disciplinares distintos: historia, psicología, sociología, política, filosofía,

en relaciones de poder. Jelín (2001) las define como *memorias contra memorias* y Pezzino (1998) se refiere a ellas como *memorias divididas*. La historización de las memorias da cuenta de los cambios históricos en los sentidos del pasado y del lugar asignado a las memorias que son diferentes en cada proceso político, ideológico y cultural; recordar es siempre una construcción actual que establece relaciones con el pasado y a la que se le atribuyen nuevos/distintos sentidos.

La representación también alude a una cierta clase de producción y en el caso de la producción historiográfica, es el historiador quien escribe la historia y en esa construcción hay interpretación y sentido histórico. El pasado reciente, constituido en objeto de estudio del historiador, se representa en conflicto (Mudrovic, 2009). Es el pasado que no pasa, el pasado traumático, el pasado sensible, convertido en centro de reflexión crítica, el que ofrece un buen instrumental para orientarse en el mundo.

En los últimos años con el boom memorialista, la memoria ha primado en el campo de las representaciones sobre el pasado reciente en el ámbito jurídico, en la esfera política, en los medios de comunicación y en el espacio público, y cuando la memoria se sacraliza expulsa a la historia y con ella a la posibilidad de revisión crítica.

Si los sentidos del pasado reciente no permanecen inmutables en el tiempo, significa que los cambios en los escenarios políticos, la entrada de nuevos actores y las mudanzas en las sensibilidades sociales producen transformaciones de los sentidos del pasado (Jelín, 2002), y que la producción histórica puede construir puentes de sentido entre el pasado reciente, el presente y el futuro. Esta variedad de lecturas del pasado no está —como nunca lo estuvo antes— confinada a las versiones elaboradas por los historiadores profesionales; sus textos coexisten con imágenes del pasado procedentes de otros discursos sociales, de otros registros en los que intervienen ensayistas, militantes, periodistas (Pagano, 2010).

2. La posibilidad del *presente* como objeto de la historia ha producido en los últimos tiempos un debate interesante en el campo historiográfico, ahora bien, sabemos que esta incorporación no es una novedad, ya que se ha dicho siempre que la historia es historia contemporánea disfrazada (Hobsbawm, 1997) y prueba de ello son las importantes obras escritas al calor de los hechos. El presente es tiempo de lo contingente, de lo incierto, del cambio de época, de la ruptura histórica; pero también es tiempo de la perplejidad y del asombro (Iuorno, 2010). Con el cambio de siglo y de milenio, se ha producido un amplio abanico de reflexiones sobre el tiempo presente.

Si nos atenemos al régimen de historicidad⁵, la HRP marca la *presentificación* de la historia. En épocas presentes, cuando el tiempo se acelera y la impresión de

5. Un régimen de historicidad da cuenta de la experiencia del tiempo propia de una sociedad particular y de esta manera el tiempo no sólo se convierte en un concepto abstracto sino en algo concreto, pues vuelve al tiempo en un actor de la sociedad. (Hartog, 2003, 2010)

permanencia se debilita, cuando bajo los efectos de la economía de mercado todo parece moverse con gran rapidez y nada se parece ya a nada, y sin embargo la uniformidad capea en las imágenes de un mundo estandarizado; en estas condiciones la historia que se escribe y se enseña debe intervenir en los mecanismos de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad. Por otro lado, la idea de *instantaneidad* del presente provoca cierta desazón y contrasta con la realidad de que disponemos de un pasado histórico casi infinito, estructurado y limitado tan sólo por los intereses actuales y de un futuro abierto. Velocidad, rapidez, instantaneidad son algunas características de la concepción de temporalidad hegemónica.

Analizando algunos signos de la subjetividad, el hombre contemporáneo se siente nuevo, otro. Vive en el convencimiento de estar instalado más allá de la ruptura. Su realidad nada tiene que ver con los que le precedieron en el uso de la palabra y de la vida (Cruz, 2001); esa conciencia rupturista, que ya no es privativa de los adolescentes, configura la subjetividad y acentúa expresiones como «pasemos página», «miremos hacia futuro», «eso pertenece al pasado». Ahora, interesa no pensar en clave de pasado, constituyendo un nuevo sentido común.

Ahora bien, contra la inmovilidad de un presente *instantáneo* y *sin historia*, adquieren importancia las categorías planteadas por Koselleck (1993) *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa* que permiten tematizar el tiempo histórico como una tensión entre experiencias y esperas que se despliegan en el presente.

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta por repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad... categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aun continúan vigentes y que requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas (Funes, 2010)

En el ámbito de las ciencias sociales se ha producido una migración de sociólogos, científicos políticos, economistas –especialistas del presente– hacia la historia; y ésta se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos. En la *presentización*, que implica un factor de cambio cultural y político, el problema excede a la simple reconstrucción histórica del acontecimiento; se trata además de un problema político, filosófico, ético. El interés por los acontecimientos recientes ha propiciado un diálogo inexcusable entre científicos sociales y políticos, periodistas, escritores; diálogo que reviste todas las fórmulas, desde la simbiosis al desprecio. La necesidad, la importancia y el interés del diálogo entre los distintos profesionales sobre una época histórica tienen que ser precedidos de mutuos conocimientos y reconocimientos (Cuesta, 1998) ya que estamos frente a una configuración cultural que amerita la concurrencia por el conocimiento.

En esta configuración cultural se ha producido un desplazamiento de la temporalidad hacia la espacialidad, hay que construir nuevas cartografías que nos ubiquen y señalen el camino para pensar, sentir y actuar, diseñando nuevas narrativas *inclusivas* en *este* tiempo.

3. Cuando y cómo comienza la historia reciente/presente. Cuestión pensada con parámetros móviles a la hora de delimitar una historia del presente; algunos historiadores consideran la Segunda Guerra Mundial como hito fundador (Cuesta, 1993); otros indican que a partir de la revolución cultural del segundo lustro de los años 60, el presente va a manifestarse con fuerza en la historiografía, rompiendo con la rígida división presente/pasado e instalando las múltiples formas a la *actualidad* en objetos y temas investigados históricamente (Aguirre Rojas, 2000); también están quienes consideran que los años 90 del siglo XX constituyen una historia del presente de las gentes vivas del mundo actual (Aróstegui; Buchrucker; Saborido, 2001); y para los que una periodización de la historia reciente no puede soslayar el hecho universal de un cambio en el capitalismo y sus manifestaciones nacionales, ese proceso constituye el hito central (Figueroa; Iñigo, 2010). Es factible pensar que la periodización de esta historia se ligue más bien a la esfera en la que se encuentra el tema que se investiga: procesos económicos, movilizaciones sociales, procesos políticos.

También hay quienes sostienen que la delimitación se funda en un criterio metodológico sobre los tipos de fuentes, la posibilidad para el historiador contemporáneo de interrogar a los testigos —directos o indirectos— de los acontecimientos que estudia es un hecho capital que modifica la distancia entre el investigador y el objeto de su estudio, al tiempo que le permite «construir» una parte de su documentación (Soulet, 1994).

4. Algunos historiadores y didactistas en historia sostienen que otra especificidad de la historia reciente se centra en los acontecimientos históricos traumáticos (Franco; Levin 2007); demarcar el campo de este modo es reducir el objeto de investigación y de enseñanza a uno de los rasgos de su fisonomía, se está atendiendo a un fenómeno parcial más que a un período histórico como totalidad.
5. La historia más contemporánea se distingue por la *coetaneidad* de la época o de la generación que la vive y narra, cuya característica es la simultaneidad entre historia vivida e historia contada, los sujetos que hacen la historia son los mismos que la traducen en historiografía (Aróstegui, 2002). Situación que plantea dificultades como la cercanía del objeto-problema, aunque sólo se trata de una dificultad suplementaria que se agrega a todas aquellas a las que se enfrenta el historiador cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente.

Si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar el presente en términos históricos, ya que somos *observadores participantes*, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre él, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora.

Virar la concepción de la historia hacia el pasado reciente/presente para mirar el futuro es un factor de cambio cultural y también político. En esa historización im-

porta la impronta generacional del historiador como observador participante de los acontecimientos históricos que investiga y enseña; tener presente que las perspectivas con las que se contempla el pasado pueden cambiar a medida que avanza la historia y estar atentos para librarse de los supuestos de la época que comparte la mayoría. Bucear analíticamente en la propia época, con los esfuerzos de comprenderla/explicarla, requiere un trabajo de desmontaje que permita significar lo cotidiano como constructor de estructuras, de reinventar continuamente la experiencia acumulada como depósito o reserva de sentido.

6. La inserción de la historia en la acción y en la vida lleva a la consideración social de los sujetos, en el componente de la *identidad*⁶ y un referente inmediato de la identidad es la *memoria colectiva*. A los historiadores les interesa la memoria desde dos perspectivas diferentes: como *fuentes históricas* para una crítica de la fidelidad del recuerdo y cómo *fenómeno histórico*, es decir, la historia social del recuerdo (ya que la memoria es flexible y nos interesa entender cómo y por quién se modela, así como los límites de su maleabilidad). Sabemos que la memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella (Candau, 1998). El juego social de la *memoria* y de la *identidad* se centra en la transmisión, ya que la movilización de la memoria es toda transmisión que señala la voluntad de dejar huellas, para construir memorias. En los tiempos recientes un nuevo régimen de memoria se centra en la reconstitución archivística e historiadora que centra la mirada en lo patrimonial, en el memorial. Así, la conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas, sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia.

El fenómeno general de dispersión de las memorias como de las identidades que ellas fundan, se vuelven más parciales, particulares, particularistas y fugitivas; proceso que se exacerbó al mismo tiempo que las sociedades experimentaron un cambio acelerado con el agotamiento y desmoronamiento de los grandes relatos-memorias organizadores. Algunos supuestos para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado en relación al juego de la identidad y la memoria, nos indican que estamos frente a procesos de pluralidad de las memorias, corolario de la pluralidad de mundos. Memorias plurales, móviles y cambiantes están movilizadas para intentar construir identidades que ciertamente serán múltiples.

6. La problemática de la identidad registró en los últimos años verdaderas explosiones discursivas tanto en el plano de la indagación conceptual como en el análisis de casos particulares. La reconstrucción del concepto y de la práctica se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no se circunscriben solamente al discurso académico, tienen presencia también en los medios, en la publicidad y hasta en la conversación cotidiana porque en tiempos de cambios y en un mundo cada vez más deslocalizado se necesitan referencias y coordinadas identitarias como por ejemplo: generacional, género, cultural.

Algunas semejanzas con las cuestiones socialmente vivas

Los estudios comparativos tienen una potencialidad interesante en el campo de la didáctica de la historia ya que permiten dar cuenta de ciertas problemáticas de la enseñanza. La línea de investigación centrada en las cuestiones socialmente vivas que se desarrolla en Francia ofrece algunas similitudes con la enseñanza de la HRP.

Las cuestiones socialmente vivas son contenidos escolares que tratan temáticas que interpelan las prácticas sociales de los actores; tienen una fuerte dimensión mediática y una demanda social que refuerza su vivacidad y son controversiales en los saberes de referencia –hay debates y disputas entre especialistas de los campos disciplinares–, lo que los torna vivos, urticantes en un segundo sentido (Legardez, 2006). Confrontan valores, intereses, emociones, a menudo políticamente sensibles, intelectualmente complejas y donde las apuestas son importantes para el presente y para el futuro común. Son cuestiones de la sociedad (Tutiaux- Guillon, 2006), implican debate y reflexión sobre la complejidad de la situación y constituyen de alguna manera el horizonte de la enseñanza en historia y geografía.

Los contenidos han de tener legitimidad científica, social, didáctica y axiológica, han de permitir el desarrollo del pensamiento crítico y el impulso a una educación ciudadana democrática. Los debates alrededor de la ciudadanía, hacen de ella misma un tema urticante y una referencia incierta y confusa. Pensar, argumentar en una ciudadanía contemporánea, es el horizonte de las prácticas de enseñanza.

Una formación democrática se afirma en el reconocimiento de la pluralidad de culturas e identidades. Participar, asumir un punto de vista, argumentar en el debate público, se torna importante en el desarrollo de una práctica ciudadana y por ello en la enseñanza de las cuestiones socialmente vivas se lee la incitación a reflexionar sobre cuestiones cívicas y políticas. Una cuestión socialmente viva implica una reflexión sobre la complejidad de la situación y de sus desafíos.

La enseñanza de la HRP como herramienta en la construcción de futuro

En el caso de la HRP de Argentina, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo socio- político que fue contestatario en la vasta movilización política y social de las décadas de los 60 y 70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001. Fueron clivajes que erosionan cualquier referente de certidumbre respecto del futuro, se constituyen en acontecimientos y procesos urticantes y sensibles que ofrecen lecturas contrapuestas.

Los argentinos vivimos en una sociedad en permanente *conflicto* que está muy lejos de ser una sociedad conciliada. La naturaleza de los antagonismos que atraviesan nuestra sociedad es de lo más variada: conflictos políticos, económicos, sociales, étnicos, culturales. La desigualdad social –visible en grados extremos en una sociedad democrática– aparece como la divergencia de más difícil resolución para el establecimiento de un orden estable.

¿Cómo enfrentamos los argentinos la realidad?, ¿qué lecturas hacemos de las crisis?, ¿qué relación establecemos con el pasado?, ¿cuál es el lugar de la enseñanza de la historia? Estas preguntas reflexivas orientan nuestra labor de formadores.

Quienes enseñamos historia tenemos la alternativa de bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes y desde ellos proyectar algunas batallas muy potentes para pensar en futuros posibles.

Fortaleciendo la relación entre el conocimiento histórico y la enseñanza de la historia

Es claro que la enseñanza del pasado reciente/presente requiere, como toda parcela de historia, del abordaje de la dimensión teórica —el problema de la representación, de la temporalidad, la relación historia-memoria-identidad-patrimonio, de las herramientas del oficio-trabajo con fuentes y evidencias— y de las prácticas de la enseñanza —tendientes a desarrollar el pensamiento crítico— para establecer verdades controversiales, provisionarias e históricamente condicionadas, en este mundo incierto, complejo y global.

El debate escolar sobre la enseñanza de la HRP debe fundarse sobre razonamientos e informaciones científicamente pertinentes y permitir así una distancia con el debate de opinión, los prejuicios y las emociones que afloran allí.

Importan las finalidades de la enseñanza

Éstas cobran fuerza en tanto se considera que la enseñanza de la historia es necesaria para la contribución a una cultura compartida y para la reflexión y la acción social y política. Las finalidades cívicas y culturales de la enseñanza de la historia cobran vigencia para la conciencia histórica, la conciencia cívica y la conciencia territorial; instancias de inclusión y pertenencia.

Una finalidad de la historia enseñada es la formación temporal de los niños y jóvenes, formación centrada básicamente en una mirada sobre el futuro. La historia es, en especial, una ciencia del tiempo y coincide con el resto de Ciencias sociales en que el tiempo se explica como una estructura de conceptos, entre los que están: la memoria, las utopías, los cambios, la gestión del tiempo personal. En un mundo *presentista* la articulación entre pasado, presente y futuro deja de ser evidente (Hartog, 2010) por ello es necesario tomar el tiempo como cuestión y reconocer en el régimen de historicidad una herramienta crítica. Viajar del pasado al futuro, reabrir el pasado, reconocerlo como un campo donde se entrecruzaron pasados que no han sido para caminar hacia futuros posibles, rehabilitar con fuerza la prospectiva y los proyectos colectivos es una de las finalidades formativas de la historia enseñada.

Enseñanza de la HRP y socialización política

Muchos problemas que aquejan la práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia y en este caso la preocupación por los derechos de los *ciudadanos*, en su doble dimensión –la política y la comunitaria– ocupa un lugar central en la enseñanza de la HRP⁷.

Sabemos que la democracia no es una meta a la cual hemos de llegar, sino un camino que tenemos que recorrer siempre, una conquista ético-política de cada día, que sólo a través de una autocrítica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión. Construir miradas lúcidas y con sentido crítico respecto al mundo en que vivimos; responder a las preguntas del mañana; brindar oportunidades para ocuparse de uno mismo y de los otros; es un desafío interesante para la escuela y la enseñanza de la historia.

Enseñanza de la HRP y realidad social

La educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la participación ciudadana son, ante todo, cuestiones de derechos y de convicciones ético-políticas, de saberes y de valores y donde cada uno de estos criterios educativos se combina en la relación enseñanza y realidad social.

La cuestión social que atraviesa la historia de la Argentina en la segunda parte del siglo XX, el mundo del trabajo y el mundo sin trabajo; la reconfiguración capitalista mundial y su manifestación nacional; la cuestión de la producción, ganancia, distribución y reparto; la cuestión cultural y la movilización de los jóvenes y las mujeres, son temas problemáticos, complejos, controversiales de la realidad social de la vida cotidiana y objetos de enseñanza de la HRP.

7. En el momento que escribo estas líneas se ha desatado un fuerte debate en los medios de comunicación en relación con los contenidos de la Asignatura «**Política y Ciudadanía**», que se dicta para alumnos del último año de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. La inclusión de los «escraches y piquetes» como forma de manifestación social ha sido altamente criticada. El Diario Río Negro en su editorial del 20 de Febrero de 2001 titula «Enseñar a escrachar», un verdadero exabrupto carente de información certera pero no de intencionalidad política.

Escraches y piquetes son modalidades de manifestación de la sociedad. El primero accionado por la Agrupación de Derechos Humanos HIJOS (de desaparecidos) materializa la condena social para los responsables de los delitos de lesa humanidad en tiempos de la dictadura. Los piquetes, una modalidad de protesta accionada por los trabajadores que perdieron su fuente laboral a causa de las privatizaciones en la década de los 90. Escraches y piquetes son conocidos por los estudiantes en tanto son prácticas cotidianas, es decir, son datos de la realidad.

La incorporación de temas que son formas de expresión y participación política y social, que se van modificando a través del tiempo cuando se incluyen como contenido de enseñanza puede ser objeto de debate escolar fundado en razonamientos e informaciones científicamente pertinentes para permitir una distancia con el debate de opinión y los prejuicios.

Donde la enseñanza no configura un espacio neutro, asume la praxis pedagógica como una praxis política y puede constituirse en ámbito privilegiado de deliberación pública, de construcción de ciudadanía y de cambios sociales.

Dice María Saleme (1997) que el docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; si profundiza, en cambio, en el conocimiento de un objeto a enseñar, se aventura en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada, para ofrecer a otros la misma posibilidad, vale decir, el re-descubrimiento de la realidad, del sentido de las cosas, la relación profunda entre los saberes heredados de distintas culturas; la posibilidad, en definitiva, de entrar a un tricentenario con una propuesta desde otra forma de conocer, desde nuevas estrategias de conocimiento.

La investigación en didáctica de la historia posibilita descubrir realidades impensadas y redescubrir otras formas de conocer las historias recientes/presentes y sus enseñanzas.

Bibliografía

- AGUIRRE ROJAS (2000). *Pensamiento historiográfico e historiografía en el Siglo XX*. Rosario: Prohistoria.
- ARÓSTEGUI, J. (2002). «Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia)». *Sociohistórica* 9/10 Cuadernos del CISH. UNLP.
- ARÓSTEGUI, J.; BUCHRUCKER, C; SABORIDO, J. (2001) *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Barcelona: Crítica.
- CANDAU, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ed. del Sol.
- CRUZ, M. (2001). «El pasado como territorio de la política». En: CARROZZI, S; RITVO, J (comp.) *El desasosiego. Filosofía, Historia y Política en diálogo*. Rosario: Homo Sapiens.
- CUESTA BUSTILLO, J. (1998). «Historia del presente y periodismo». DÍAZ BARRADO, M. *Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología*. Salamanca: ICE Universidad de Extremadura.
- CUESTA BUSTILLO, J. (1993) «Historia del presente: conceptos y cualidades». *Claves de razón práctica*, N° 31.
- FIGUEROA, C; IÑIGO CARRERA, N. (2010). «Reflexiones para una definición de Historia Reciente». LÓPEZ, M; FIGUEROA, C; RAJLAND, B. (ED.) *Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina*. Chile: Editorial Arcis CLACSO
- FRANCO, M.; LEVIN, F (2007). «El pasado cercano en clave historiográfica». FRANCO, M.; LEVIN, F. (Comps). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- FUNES, A. G. (2010). «Historias enseñadas: futuros posibles» *Revista Novedades educativas*, N° 235. Argentina
- FUNES, A. G.(2010). «Crónicas de Enseñanza Historia Recientes/Presentes». MARTINEZ, R; SANELLI, R. (Comp) *Crónicas de las escuelas medias del Alto valle de Río Negro y Neuquén*. Publifadecs. UN Comahue

- GUINZBUR, C. Conversa con A. SOFRI en Febrero de 1982 *Revista Prehistoria Debates y combates por la historia que viene* N° 3. Rosario. Manuel Suárez Editor
- HARTOG, F. (2010). «El historiador en un mundo presentista». DEVOTO, F (Dir) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*. Buenos Aires: Biblos
- HOBBSAWM, E. (1997). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- IUORNO, G. (2010). «A propósito de la Historia Reciente: ¿Es la interdisciplinaridad un desafío epistémico para la Historia y las ciencias sociales?». LÓPEZ, M; FIGUEROA, C; RAJLAND, B. (ED.) *Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina*. Chile: Editorial Arcis CLACSO
- JELIN, E. (2000). «Memorias en conflicto». *Revista Puentes*, año 1, N° 1.
- JELIN, E. (2001). «La política de la memoria». *Revista Puentes* La Plata.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- LEGARDEZ, A. (2006). «Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères» En LEGARDEZ, A; SIMONNEAUX, L (Coord.) *L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed Huemul
- MUDROVIC, M. (2009). «Representar pasados en conflicto». MUDROVIC, M (Ed) *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria*. Buenos Aires: Prometeo
- PAGANO, N. (2010). «La producción historiográfica reciente, continuidades, innovaciones, diagnósticos». DEVOTO, F. (Dir) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*. Buenos Aires. Biblos
- PAGÈS J. (2003). «Ciudadanía y enseñanza de la historia». *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. Córdoba: Universitas APEHUN.
- PAGÈS J. (2007). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado». AVILA RUIZ, R; LOPEZ ATXURRA, R; FERNANDEZ DE LARREA, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUDPCS.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). «Le difficile enseignement des «questions vives» en histoire-géographie». LEGARDEZ, A; SIMONNEAUX, L. (Coord.). *L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris. ESF éditeur.
- SALEME, M. (1997) *Decires*. Córdoba: Navaja Editor.
- WALLERSTEIN, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Conflictos sociales candentes en el aula

Ramón López Facal*

Algunos profesores dudan sobre la conveniencia de ocuparse de temas socialmente conflictivos en el aula, puesto que suelen implicar una toma de posición política que podría considerarse alejada de su función educativa. En el siguiente texto se justifica, por el contrario, la pertinencia de ocuparse de ellos. En primer lugar se fundamenta en las finalidades que la actual legislación establece para la enseñanza de las ciencias sociales. En segundo lugar, se define lo que se entiende por conflicto social candente y su virtualidad educativa. En tercer lugar se presentan las estrategias habituales para ocuparse de este tipo de temas en el aula. Se analizan en cuarto lugar los diferentes roles que adopta el profesorado en las aulas ante este tipo de temas. En quinto lugar se resumen algunas experiencias educativas relacionadas con conflictos sociales. Por último, y a manera de conclusión, se reivindica el valor formativo de los debates escolares sobre temas conflictivos.

1. Las finalidades educativas y los conflictos sociales candentes

Toda la legislación educativa comienza enunciando una serie de objetivos y finalidades que, al menos supuestamente, justifican los contenidos curriculares que se proponen. Por lo tanto, los contenidos y criterios de evaluación deberían estar, lógicamente, subordinados a esas finalidades que los poderes democráticos legítimos establecen para la formación del conjunto de la población¹. Sin embargo, es bastante frecuente que cuando esa legislación se concreta en forma de materiales, como libros de texto, o en las programaciones docentes del profesorado, únicamente se preste atención a los enunciados que expresan contenidos. En España se denominan «contenidos comunes mínimos», que son formulados por una Orden del Ministerio de Educación; sirven de guión, sin diferencias sustanciales, a los diversos manuales escolares. En menor medida, se atienden a los criterios de evaluación, establecidos igualmente por las administraciones educativas, que suelen reproducir casi literal-

* Profesor de Didáctica de las ciencias sociales. Universidad de Santiago de Compostela. ramón.facal@usc.es

1. «La finalidad de la Educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos». (Art. 3. ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria. BOE 174: 27/07/2007)

mente los enunciados de esa Orden ministerial, pero se ignoran las finalidades y los objetivos para los que se han propuesto esos contenidos.

Actualmente se ha establecido como objetivo prioritario (se enuncia en primer lugar) para toda la ESO y para todas las materias, el siguiente:

«Art. 4. La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática (BOE 174: 21/07/2007)».

A partir de esta legislación (de 2007) es preceptivo igualmente que el currículo se oriente y se ponga en función del desarrollo de una serie de capacidades básicas, entre ellas, la competencia social y ciudadana, que se enuncia con la siguiente redacción :

«Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas (...). La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. (...) Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad. (...)».

Invito a quien lo desee a que trate de encontrar una correspondencia clara entre este enunciado y los contenidos y criterios de evaluación que posteriormente se indican, tanto en los llamados «contenidos mínimos», como en los libros de texto que se inspiran en ellos.

Parece pues conveniente que el profesorado que desee que sus alumnos desarrollen *«habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía»* deberá incluir en su programación y práctica docente el análisis y el debate sobre temas sociales conflictivos para que sus jóvenes estudiantes aprendan a afrontar problemas que dividen a la sociedad y a tomar decisiones con creciente autonomía. El debate escolar sobre temas conflictivos no pueden limitarse a alguna actividad puntual y complementaria, dependiendo de la disposición del

profesor o profesora. En coherencia con la legislación, debería constituir un aspecto central en la enseñanza obligatoria, y de manera destacada en la de las ciencias sociales.

Frente a la práctica tradicional que da por supuesto que la primera obligación del profesorado es «acabar el programa», es decir, mencionar ante sus alumnos alguna cosa de todos y cada uno de los temas en que se estructuran los contenidos (y examinarlos de ello), es necesario insistir que lo prioritario es poner las bases para alcanzar las finalidades y desarrollar las capacidades que permitan alcanzar las competencias previstas. Los temas candentes que en cada momento se viven en una sociedad deben estar presentes en la educación, no sólo como parte del compromiso ético del profesorado, sino como obligación legal. Difícilmente se puede objetar una programación docente que prescinda de algunos contenidos si en ella se argumenta una mejor adecuación a las finalidades y objetivos vigentes. Los contenidos que se programan deben subordinarse a las finalidades educativas, y no al revés.

Por otra parte, las programaciones docentes concebidas como herramientas para alcanzar esas finalidades no puede convertirse en un obstáculo para ello. Así que siempre que surja algún problema relevante que concite el interés de la sociedad (y de los y las estudiantes) el docente debería modificar su programación para atender este nuevo foco de interés, sin que ello signifique una constante improvisación por su parte. La modificación de una programación deberá estar siempre debidamente justificada y argumentada para poder alcanzar más eficazmente las finalidades educativas.

2. Qué son y por qué ocuparnos de conflictos sociales candentes en clase

Hemos optado por denominar «conflictos sociales candentes» a lo que en Francia suele denominarse «*questions vives*». Nos ha parecido una expresión más transparente en castellano porque se trata de asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación.

La existencia de conflictos es consustancial a la vida en sociedad. En las sociedades democráticas la mayoría de los conflictos no derivan en ruptura de la convivencia o en enfrentamientos violentos porque existen mecanismos para poder gestionarlos: respetar las posiciones minoritarias y aceptar la legitimidad de la mayoría para tomar decisiones, además de asumir y respetar las normas que garantizan los derechos y deberes de todas las personas. La escuela no puede pretender «resolver los conflictos», sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (pacíficamente). Una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar resolverlos por medios pacíficos, tratando de llegar a un pacto o acuerdo entre las partes enfrentadas. La palabra latina paz forma parte del mismo campo semántico que pacto: el pacto es la manera de garantizar la paz. Enseñar a pactar, a llegar a acuerdos, debe formar parte de la educación social.

A veces la realidad irrumpe violentamente en nuestras vidas, incluyendo la vida escolar. Un atentado terrorista o una catástrofe de origen natural (inundaciones, terremotos, sequías...), una decisión política o un accidente imputable a errores humanos, moviliza a diferentes sectores de la sociedad que exigen responsabilidades y proponen distintas alternativas para hacerle frente. Este tipo de temas suelen ocupar las portadas de los informativos y formar también parte de las conversaciones de jóvenes y adolescentes. Son temas de candente actualidad y, al tiempo, conflictivos. Por ello pueden despertar el interés del alumnado y propiciar un adecuado tratamiento educativo. En estos casos, parece conveniente interrumpir la programación prevista y dedicar algunas sesiones a este tipo de temas.

Otro tipo de conflictos que fracturan la sociedad están presentes desde hace tiempo o se van generando más lentamente, y se agudizan en determinados momentos por algún tipo de incidente que los hace más visibles. Entre otros podemos mencionar los relacionados con los movimientos migratorios y las actitudes xenófobas y racistas que suscitan entre determinados sectores o, en nuestro país muy especialmente, los temas relacionados con la memoria de la Guerra Civil y el franquismo. En este caso, en la programación del curso debe estar previsto ocuparse de ellos en un determinado momento.

Un problema social «candente» (que tiene especial protagonismo en un determinado momento) puede tener relevancia sobre todo a nivel local: los conflictos sobre decisiones urbanísticas y la ordenación del territorio suelen ser los más frecuentes en este caso. Otros tienen importancia en toda la comunidad autónoma o en el conjunto de España: por ejemplo las decisiones sobre trasvases hidrográficos; la gestión de los incendios y la política forestal; la construcción de grandes infraestructuras; la política social, incluida la educativa, la sanitaria, las pensiones y el tratamiento de la inmigración; la energía atómica y la ubicación o no de ese tipo de instalaciones, o la respuesta ante cualquier emergencia o catástrofe. Pueden ser, por último, de ámbito global o internacional como intervenciones militares en otros países, acciones para hacer frente a catástrofes en lugares lejanos, etc.

La principal virtualidad educativa al abordar temas polémicos en las aulas es la implicación emocional del alumnado, que facilita una participación mucho más elevada que cuando se tratan temas de menor interés para ellos. Pero esa implicación emocional se convierte también en una dificultad a la hora de tratar de construir una argumentación racional, que es uno de los objetivos que debemos proponernos al suscitar este tipo de debates; es necesario, por tanto, planificar y organizar minuciosamente los debates sobre temas conflictivos. Otra de las complicaciones, que es general en cualquier proceso de aprendizaje pero más acusada cuanto mayor sea la implicación emocional, es la dificultad de abandonar o cuestionarse los estereotipos y prejuicios sólidamente arraigados. En la sociedad se desarrollan habitualmente representaciones de la realidad (*representaciones sociales*, como las ha definido Moscovici, 1961) basadas en estereotipos que conforman lo que se percibe como «sentido común», que se asumen como verdades evidentes. Es necesario enseñar a dudar de las propias convicciones, utilizando datos y hechos contrastables; la participación en debates y la gestión de los con-

flictos en una sociedad democrática tiene que hacerse utilizando argumentos racionales, analizando y desmontando los prejuicios, empezando por los propios que son los más difíciles de cuestionar.

Los temas candentes tienen directa vinculación con la adquisición de competencias sociales, y en concreto con

«el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, [que] debe poder utilizarse por el alumnado para desenvolverse socialmente. Contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia. También ayuda a la adquisición de habilidades sociales. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que éstas sean vistas por el alumnado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo con lo que se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía. Por otro lado, lo hace cuando dicha comprensión posibilita la valoración y el ejercicio del diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas, o el respeto hacia las personas con opiniones que no coinciden con las propias, pero además prevé el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás. El acercamiento a diferentes realidades sociales, actuales o históricas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas ayuda, aunque sea más indirectamente, al desarrollo de las habilidades de tipo social.» (BOE 174: 21/07/2007).

Organizar actividades de aprendizaje basadas en problemas candentes favorece también otras competencias; por citar solamente algunas de las básicas mencionadas en la actual normativa vigente (BOE 174: 21/07/2007), habría que destacar su papel en familiarizarse con el tratamiento de la información:

«El establecimiento de criterios de selección de la información proporcionada por diversas fuentes según criterios de objetividad y pertinencia, la distinción entre los aspectos relevantes y los que no lo son, la relación y comparación de fuentes o la integración y el análisis de la información de forma crítica son algunas de las aportaciones fundamentales que se hacen a la adquisición de esta competencia.»

Con la competencia de aprender a aprender :

«se contribuye desde las posibilidades que ofrece para aplicar razonamientos de distinto tipo, buscar explicaciones multicausales y predicción de efectos de los fenómenos sociales y proporciona conocimientos de las fuentes de información y de su utilización mediante la recogida y clasificación de la información obtenida por diversos medios y siempre que se realice un análisis de ésta.»

Con la autonomía e iniciativa personal :

«es necesario favorecer el desarrollo de iniciativas de planificación y ejecución, así como procesos de toma de decisiones, presentes más claramente en la realización de debates y de trabajos individuales o en grupo ya que implica idear, analizar, planificar, actuar, revisar lo hecho, comparar los objetivos previstos con los alcanzados y extraer conclusiones.»

Y, dependiendo del tema, de casi cualquier otra como el conocimiento y la interacción con el mundo físico :

«proporciona abundantes ocasiones para analizar la acción del hombre en la utilización del espacio y de sus recursos, no sólo los problemas que a veces genera, sino también aquellas acciones que, desde un uso responsable de ambos, buscan asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente y contribuir a la sostenibilidad.»

A lo largo del curso académico se debería tratar en las clases de Ciencias sociales al menos un problema conflictivo y someterlo a debate con los y las estudiantes. Hemos aportado algunos criterios incluidos en la actual normativa para poder justificar su pertinencia; quizá lo complicado sea justificar por que no se tratan.

3. Cómo ocuparse de temas sociales conflictivos en el aula

Una de las finalidades educativas por las que se trabaja sobre temas conflictivos, de actualidad, en el aula es para aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables, y razonamientos lógicos. Las emociones pueden ser un estímulo para la elaboración de argumentos, pero no pueden sustituirlos. En segundo lugar, se trata de compartir esos argumentos, comunicarlos, contrastarlos y debatirlos con otros, aprender a defender puntos de vista y opiniones personales (nos referimos siempre a opiniones razonadas, no a ocurrencias espontáneas ni a prejuicios); y, en su caso, aceptar argumentos diferentes o alternativos al propio hasta llegar a modificar la posición inicial; algo que, por cierto, raramente ocurre ni entre los jóvenes ni entre los adultos. Un tema conflictivo debe ser pues objeto de debate y puesta en común y no objeto de trabajo individual.

Básicamente hay dos estrategias para organizar un debate escolar sobre estos asuntos. En la primera, la profesora plantea el tema, facilita el acceso a la información y organiza al alumnado en pequeños grupos de trabajo, por afinidades, de acuerdo a la posición con la que se identifique cada uno. La ventaja de esta organización es el entusiasmo con el que se aplican a la tarea; el inconveniente mayor es que no se cuestionan los puntos de partida, sino que se reafirman en ellos. Ningún grupo llega a convencer a sus oponentes, pero el transcurso del debate se van a ver obligados a refinar los argumentos para tratar de responder a las objeciones y a los razonamientos contrarios a los suyos. Y esto tiene gran relevancia educativa. No

podemos esperar que en unas pocas sesiones de debate alguien modifique radicalmente sus creencias, sus prejuicios o sus opiniones. Pero en la medida en que tiene que buscar razonamientos más sutiles aprende a cuestionarse algunas proposiciones, aprendiendo a apreciar fortalezas cuando se basan en hechos o datos incontrovertibles y debilidades cuando son incoherentes o simples juicios de valor. Esta capacidad de evaluar los argumentos propios y ajenos es lo que va a permitir en el futuro, en un proceso que puede alargarse a toda la etapa de escolarización, erradicar prejuicios e instalarse en el pensamiento racional. Se trata sobre todo de un entrenamiento para aprender a dialogar.

Otra posibilidad es organizar un debate, encargándose el profesor de atribuir los roles y posturas que debe defender cada grupo. Lo más positivo de esta estrategia es que contribuye a desarrollar la capacidad de empatía, de ponerse en lugar de otro con el que pueden no compartir puntos de vista, actitudes o comportamientos. Este tipo de ejercicios es difícil y habitualmente sólo lo realizan de manera más o menos consistente las y los estudiantes más avanzados. El inconveniente es que la mayoría del alumnado manifestará una mayor pobreza argumental al no sentirse implicados.

En nuestra experiencia, esta segunda estrategia funciona mejor con problemas más alejados o con menor implicación emocional. Por ejemplo en debates históricos como el papel de la Iglesia frente a Galileo y la ciencia moderna; o situaciones que no les afectan directamente, como las razones por las que una persona desea modificar su propiedad frente a normas ambientales restrictivas. Incluso en estos casos es posible hacer un juego de defender primero una posición y a continuación la contraria, antes de realizar la puesta en común. Pero cuando el tema de debate afecta a convicciones arraigadas o problemas que les afectan personalmente, no es fácil diseñar estos ejercicios de empatía. Por ejemplo, cuando en algunas aulas de Chile se han producido debates sobre la dictadura y la transición a la democracia ha habido casos especialmente delicados en los que los hijos de implicados en la represión se oponían a los hijos de las víctimas del pinochetismo, tratando de hacer valer su condición actual de «víctimas» por haberse limitado a «cumplir órdenes» durante el gobierno anterior. En estas circunstancias es imposible plantear otra estrategia que un debate moderado, en base a hechos, y buscando elementos de consenso (por ejemplo, los valores comunes para garantizar la convivencia en paz, el respeto por el pluralismo...).

4. Las actitudes del profesorado ante temas socialmente conflictivos

La razón por la que muchos profesores no se ocupan de temas conflictivos es porque se sienten incómodos y no están seguros de cuál debe ser su actitud ante sus alumnos al enfrentarse a ellos. L. Simonneaux (2007), siguiendo a Kelly (1986), clasifica estas actitudes en cuatro tipos que define como: *Neutralidad excluyente*, *parcialidad excluyente*, *imparcialidad neutral* e *imparcialidad comprometida*.

Ambos autores definen como *neutralidad excluyente* la actitud de aquellas profesoras que evitan discutir temas conflictivos con sus alumnos. Lo justifican porque

consideran que el docente debe ser neutral y moralmente debe evitar influir en el alumnado; los escolares tienen derecho a mantener convicciones propias y en todo caso corresponde a las familias y no al sistema educativo, formarlos en valores. Esta posición es probablemente la mayoritaria entre el profesorado. Es coherente con posiciones positivistas sobre el conocimiento y la educación, como que los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de ideologías o valores y que la educación es y debe ser siempre neutral.

La actitud de *parcialidad excluyente* está relacionada con el adoctrinamiento ideológico. Se excluyen datos, informaciones o propuestas alternativas, justificando e induciendo un punto de vista único. Este tipo de actitudes es habitual en las dictaduras (se promueven desde el poder) y afortunadamente minoritario en situaciones de normalidad democrática. Pero desafortunadamente algunos profesores consideran que deben proporcionar a sus alumnos y alumnas un marco explícito de valores como si se tratase de certezas. Suele tratarse de personas con arraigadas convicciones ideológicas (políticas y/o religiosas) con escasa capacidad de empatía. Este tipo de actitudes es rechazable pero, sus efectos negativos suelen ser limitados y frecuentemente provocan a medio plazo una reacción contraria a la que pretenden; muchos de los que hemos sido educados durante el franquismo podemos dar fe de ese fracaso.

Se identifica como *imparcialidad neutral* la actitud del profesorado partidario de promover debates educativos sobre algunos conflictos candentes, pero tratando de no influir en el alumnado durante el proceso ni en las conclusiones. A diferencia de quienes participan del modelo de *neutralidad excluyente* consideran que los debates son formativos en sí mismos pero coinciden con ellos en que el profesorado debe mantenerse al margen de las cuestiones que afectan a la ideología, creencias y valores, campos reservados a las familias o a la autonomía del propio alumnado. Suelen aceptar también que «todas las opiniones son respetables». Este sector del profesorado tiende a ignorar que la neutralidad que pretenden no es posible en la medida en que son ellos los que seleccionan un tema y no otros posibles, en que seleccionan y proporcionan determinados datos: nunca es posible ofrecer toda la información y la operación de excluir algunos implica ya un sesgo por involuntario que sea; y si distribuyen los roles entre sus alumnos y alumnas están también condicionando indirectamente los resultados del debate. Por otra parte, desde la ética democrática nunca puede aceptarse la afirmación de que todas las opiniones son respetables: hay opiniones detestables que no sólo no deben respetarse sino que se deben combatir (racismo, ignorancia, machismo... todas las que entren en contradicción con los derechos y libertades de cualquier persona) porque una cosa es el deber moral de respetar a todas las personas y otra el equiparar sus opiniones. El relativismo moral resulta inaceptable.

El término de *imparcialidad comprometida* resulta en apariencia paradójico. Asumir esta posición significa que el profesor manifiesta con claridad sus puntos de vista, no los oculta, pero no trata de imponerlos sino que promueve el análisis de otras opiniones y anima a discrepar de lo que él mismo manifiesta. Por supuesto que no penaliza las opiniones divergentes, más bien, al contrario siempre que exista una ar-

gumentación coherente detrás. Valora la capacidad de argumentación antes que el sentido de la propuesta; lo hace saber a sus alumnos y actúa en consecuencia. Esta actitud es éticamente honesta. El profesor contribuye con su ejemplo a enseñar que en la sociedad existen diferentes alternativas ante cualquier problema; que todas las personas deben implicarse en buscar y ofrecer una solución y defenderla de manera razonada y razonable; que el profesor, como miembro de la colectividad asume una, la que considera mejor, pero que está dispuesto a modificarla si se le ofrecen mejores argumentos. Esta actitud es la que contribuye mejor a desarrollar la capacidad crítica entre el alumnado, al tiempo que enseña el valor de participar en los temas que nos afectan y llegar a conclusiones por uno mismo, tras evaluar diferentes argumentos.

Hay que dejar claro que la escuela pública no es ni debe ser neutral. En ella existe la obligación de respetar las ideas de las familias y de los escolares, pero sólo las que sean legítimas, pero también existe la obligación de promover una educación en favor de la paz y los derechos humanos (está así indicado en la legislación vigente) por lo que no se puede aceptar, sin combatirlas, proposiciones favorables a la violencia o a la discriminación de cualquier colectivo o individuo. Por eso no sólo el profesorado no debe ocultar sus opiniones, sino que debe promover aquellas que vayan en esta dirección.

5. Algunas experiencias sobre asuntos conflictivos en el aula

A finales de 2002 se produjo en las costas gallegas una de los mayores catástrofes de las últimas décadas. Una catástrofe ecológica, económica y sentimental: el naufragio del petrolero *Prestige* que asoló gran parte del litoral atlántico gallego.

De manera espontánea e inmediata se produjo una enorme movilización popular para hacerle frente y tratar de paliar sus efectos. La indignación popular y las tensiones se incrementaron hasta extremos nunca conocidos antes debido a la torpe gestión de la catástrofe por parte de los gobiernos central y autonómico (ambos del mismo partido). Sin entrar en la valoración de decisiones de tipo técnico o económico, uno de los errores que favoreció la protesta y la movilización popular fue una política informativa oficial desastrosa, orientada a negar o minimizar la gravedad de los hechos. En un ambiente de enorme conmoción, las autoridades trataron de impedir que los centros escolares participasen en las movilizaciones ciudadanas. Las prohibiciones y amenazas más o menos explícitas surtieron el efecto contrario: difícilmente podían permanecer al margen de la mayor movilización ciudadana vivida en Galicia, y en gran parte de España, en mucho tiempo. Las actividades pesqueras tienen un elevado peso en el PIB de Galicia pero, además, el paisaje marítimo forma parte del imaginario asociado a la identidad gallega incluso entre las poblaciones del interior. El alumnado de primaria y secundaria, menores de edad, no podían participar en las tareas de limpieza debido a la elevada toxicidad de los residuos del petróleo y al peligro que implicaba su tratamiento. Pero pudieron mostrar su solidaridad con quienes participaban en ella, en algunos casos con manifestaciones para recibir a los mariscadores que habían tenido que cambiar su trabajo habitual por el de reco-

gida del *chapaote* (como de manera extraordinaria recogió el magnífico documental *Aguño, sobrevivir al Prestige*² de Sandra Sánchez Cachaza), o participando en un abrazo simbólico a la costa, uniendo las manos de miles de estudiantes de institutos de toda Galicia en una gran concentración en la que se implicaron las AMPAS, los consejos escolares y los claustros de profesores, proclamando su fe en el futuro y la voluntad de impedir que algo así pudiese volver a repetirse en el futuro.

Los medios de comunicación reproducían cada día impactantes imágenes que contradecían el discurso oficial. Se crearon numerosos *sites* en internet con estudios, informaciones, datos, opiniones de expertos, gráficos e imágenes que muchos profesores supieron utilizar para elaborar materiales educativos. El alumnado, muy sensibilizado, se implicó masivamente en las actividades propuestas, y los colegios e institutos se cubrieron de carteles y dibujos que iban desde el análisis de las causas y consecuencias de la catástrofe a la exigencia de responsabilidades y la denuncia política y social.

Muchas de las actividades programadas se realizaron conjuntamente entre varios departamentos: de ciencias sociales, experimentales, plástica, lenguas... aunque quizá fueron los departamentos de ciencias sociales y experimentales los que asumieron mayor protagonismo. Desde las ciencias sociales se dio especial relevancia al tratamiento de la información (búsqueda, análisis, selección, síntesis, comunicación); la causalidad (causas y consecuencias de diferente tipo: económicas, sociales, ecológicas, políticas); y el desarrollo de la capacidad de argumentación. Metodológicamente se recurrió al trabajo en pequeños grupos y a los debates en los que muchos profesores se implicaron en mucha mayor medida que en otro tipo de debates organizados en las aulas («imparcialidad comprometida»). Esa implicación dio lugar a acusaciones de politización y parcialidad por parte de algunos medios de comunicación conservadores y de las autoridades educativas. Aunque no se pueda generalizar, y es posible que en un ambiente de tensión social se haya producido algún exceso, en las experiencias que conocemos el profesorado evitó ofrecer solamente datos e informaciones de una única fuente, parciales o sesgados, puesto que entre los objetivos educativos que se perseguían estaba precisamente el desarrollo de la capacidad de formular opiniones propias, racionalmente argumentadas y basadas en datos contrastados.

Pocos meses después del naufragio del *Prestige* el gobierno español decidió la participación en la guerra de Iraq, dentro de la coalición internacional promovida por los Estados Unidos para derrocar a Sadam Hussein. La decisión fue altamente polémica y dio lugar a importantes movilizaciones ciudadanas contrarias a la guerra. También este conflicto fue objeto de debate en las clases de Ciencias sociales. El contraste entre argumentos favorables y contrarios a la intervención militar, presentes entonces cada día en los diversos medios de comunicación, sirvió a muchos profesores y profesoras para elaborar materiales educativos específicos y organizar los debates en los que se desarrollase a capacidad de argumentación del alumnado.

2. <http://www.youtube.com/watch?v=Mx1diGoCBgM> y http://www.axenciaaudiovisualgalega.org/public/index.php?seccion=oficinaproduccion/ficha_proyecto.php&id_proyecto=730

La relación de temas conflictivos puede ser interminable como se ha señalado ya, desde la dramática situación enquistada de Palestina o el Sahara Occidental, hasta la intervención militar de la OTAN en Libia, la creciente irrupción de políticas xenófobas en Europa o el cuestionamiento de la energía nuclear en nuestro país tras el terremoto de Japón. Cualquiera de estos problemas puede favorecer un aprendizaje crítico y efectivo de diversos aspectos de la realidad que son el objeto de las ciencias sociales. El profesorado debe ocuparse de dar cabida precisamente a aquellos que sean percibidos por el alumnado de manera más intensa o próxima.

6. Aprender de los conflictos, aprender Ciencias sociales

Ocuparse de conflictos en las clases de Ciencias sociales sirve, en primer lugar, para adquirir conocimientos específicos de historia, geografía y otras Ciencias sociales : cuando se desarrolla un programa de actividades adecuado en torno a un tema candente (iniciales, de reestructuración de los conocimientos, de aplicación a otros contextos, de revisión y contraste con las actividades iniciales) el alumnado puede entender mejor las complejas relaciones que se producen en la sociedad, poner en relación un determinado problema con sus causas y ponderar las posibles consecuencias, contribuyendo así a adquirir conocimientos sociales previstos en los contenidos preceptivos. Por ejemplo, en el caso del *Prestige* la mayoría del alumnado que entonces estudiaba secundaria era capaz de mencionar, pasados varios años de aquel acontecimiento, las principales zonas productoras y consumidoras de petróleo, las grandes rutas del comercio mundial, los riesgos ambientales, etc³.

Pero más allá de los conocimientos curriculares específicos, analizar y valorar las diferentes posiciones que están presentes en cualquier conflicto contribuyen eficazmente al desarrollo de la competencia social y ciudadana que se enuncia en el marco legal vigente que le permitirá ejercer en el futuro una ciudadanía activa. El alumnado se hace consciente de la pluralidad de opiniones y alternativas que se generan ante cualquier problema y aprende a debatirlas con respeto para las personas, argumentando sus propios puntos de vista; puede aprender igualmente la manera en que se gestionan los conflictos en una sociedad democrática, la legitimidad de los poderes públicos –basados en mayorías parlamentarias– para tomar decisiones y la capacidad de la ciudadanía de modificar decisiones políticas cuando no cuentan con el respaldo mayoritario de la sociedad. La discusión escolar de temas sociales candentes no debe preocuparse tanto de lograr que el alumnado ofrezca una respuesta a un problema cuando la propia sociedad ofrece alternativas contradictorias, como que consiga desarrollar la capacidad de formular y formularse preguntas, de dudar de la información que se le ofrece y, en el mejor de los casos, de sus propias convicciones

3. Aunque no hemos realizado un estudio exhaustivo sobre este tema, los datos obtenidos a partir de una encuesta entre el alumnado de master en el curso 2009-2010 que en 2002-2003 estaban escolarizados mayoritariamente en la educación secundaria obligatoria, así parece acreditarlo.

previas. Aprender a dudar es el primer paso para el desarrollo de la capacidad crítica y está en la base de todo conocimiento científico.

Por todo ello los debates sobre temas candentes, socialmente conflictivos, constituyen un excelente recurso para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que cualquier profesor debe incorporar en la organización de su docencia.

Bibliografía

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) : Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.

KELLY, T. (1986). «Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role». *Theory and Research in Social Education*, 14 (113-138).

MOSCOVICI, S. (1961). *La psicoanalyse, son image e son public*. París: P.U.F. (2ª ed., revisada, de 1976).

SÁNCHEZ CACHAZA, S. (2003). *Aguiño, sobrevivir ao Prestige*. Video documental, Continental Producciones (55 minutos).

SIMONNEAUX, L. (2007). «Argumentation in Socio-Scientific Contexts». ERDURAN, S. & JIMÉNEZ-ALEIXANDRE M.P. *Argumentation in Science Education*. Springer. (179-199).

Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur

Joan Pagès, Antoni Santisteban

Què entenem per problemes socials rellevants i per qüestions socialment vives?

A Catalunya i a Espanya la introducció d'un currículum basat en els «problemes socials rellevants» o en les «qüestions socialment vives» és molt recent i té encara pocs seguidors en la pràctica. Ara bé, la preocupació per un ensenyament basat en problemes o en qüestions socialment vives forma part de la tradició d'aquelles persones i col·lectius que es reclamen de l'escola activa i de la tradició crítica, com els que subscriuim aquesta ponència.

En la nostra ponència assenyalarem algunes fites que podem considerar com a antecedents, tant des de la perspectiva més general com des de la nostra pròpia producció, amb l'objectiu d'ubicar-nos en el present i apuntar algunes línies d'actuació de futur.

De què parlem quan parlem de «problemes socials rellevants» o de «qüestions socialment vives»? És la mateixa «cosa»? Els dos enfocaments parteixen de la mateixa racionalitat i tenen les mateixes implicacions curriculars? En la nostra opinió són més les coses que ambdós enfocaments tenen en comú que les que tenen de diferent.

L'enfocament «problemes socials rellevants» sorgeix al món anglosaxó, als Estats Units, i es relaciona amb la teoria crítica. La seva història és llarga i rica si bé la seva aplicació pràctica és minoritària i afecta als sectors més innovadors i radicals de l'ensenyament. En canvi, l'enfocament centrat en les «qüestions socialment vives» és més recent i procedeix fonamentalment del món francès. Ambdós prioritzen en les seves finalitats l'educació per a la ciutadania democràtica.

Un programa centrat en «problemes socials rellevants» utilitza les qüestions públiques per posar l'èmfasi en els problemes controvertits com a contingut de les ciències socials, la geografia i la història. La seva finalitat és que l'alumnat aprengui a examinar qüestions significatives i pugui participar en la vida pública de manera reflexiva i crítica. L'alumnat ha d'aprendre a analitzar i valorar evidències i a prendre decisions fonamentades, ha d'aprendre a resoldre problemes quotidians de les seves vides i a desenvolupar una fonamentació ètica de les seves relacions personals i socials (Pagès, 2007). En la tradició anglosaxona es considera que un ensenyament centrat en problemes ha de permetre el desenvolupament de la consciència crítica ciutadana ja que «les qüestions problemàtiques són aquelles en les que la gent pot discrepar de manera intel·ligent i ben informada» (Evans, Newman i Saxe, 1996: 2). I també es considera fonamental que a les classes es relacioni, com ja deia Dewey, el coneixement amb la vida i els seus problemes i s'aposti per una formació democràtica crítica basada en la pràctica més que en el discurs. Els problemes que es

consideren objecte d'estudi tenen relació amb la llibertat, la justícia social, els processos legals, la interculturalitat, el gènere, les classes socials, i tota mena de situacions socials, polítiques, econòmiques i culturals que no estan tancades siguin del passat o del present i tinguin projecció cap el futur.

Des de la perspectiva de les «qüestions socialment vives», un programa de ciències socials, geografia i història ha de centrar-se, segons Legardez (2003 i 2006), en aspectes que estan vius en la societat, en les ciències de referència i en els sabers escolars. Audigier (2001: 181), per la seva part, proposa tenir en compte els problemes en l'ensenyament de les ciències socials per la raó següent: «les societats i els humans es passen una gran part del seu temps actuant, prenent decisions, resolent problemes». També pels autors i autores franceses que han reflexionat sobre aquest enfocament, els problemes han de tenir legitimitat científica, social, didàctica i axiològica, han de ser oberts, han de poder discutir-se, han de permetre el desenvolupament del pensament crític i han de tenir un pes fonamental en el desenvolupament d'una educació ciutadana democràtica (Pagès, 2007).

Antecedents

Sense fer una anàlisi exhaustiva de la tasca d'aquells grups amb les quals hem col·laborat o ens hi hem sentit més afins, podem veure que en la història recent de l'ensenyament de les ciències socials, de la Geografia i de la Història trobem molts exemples que es relacionen amb aquests enfocaments. Així, en la presentació de les dues propostes de ciències socials de «Rosa Sensat» per la Primera i la Segona Etapa d'EGB hi trobem referents molt explícits a les idees esmentades més amunt.

En la proposta per a la Primera Etapa d'EGB es diu: «Les ciències socials tenen, doncs, una funció crítica respecte a la realitat social en la qual els alumnes estan inserits» (Casas/Janer/Masjuan, 1979: 8). Per la seva banda, en la proposta per a la Segona Etapa d'EGB, el Grup de ciències socials de «Rosa Sensat», del qual n'era membre un de nosaltres, afirmava: «La Geografia ens ajuda a plantejar el temari d'Història a partir de la realitat actual. Si la Història ha de servir per conèixer i interpretar el món d'avui, creiem que si relacionem la problemàtica actual amb la seva evolució històrica, ajudem al noi a entendre el sentit de la Història i a fer-lo interessar pel seu estudi, a la vegada que li facilita la comprensió de la societat on viu». Enteníem que la «comprensió de la societat» passava per trobar respostes a preguntes relacionades amb «saber quants som, on i com vivim, què fem, com ens organitzem i com vivim». (Grup de ciències socials de «Rosa Sensat», 1981: 8). La relació dels continguts dels programes de ciències socials d'ambdues etapes de l'ensenyament obligatori amb la realitat era ben pal·lesa a la majoria de temes. Per exemple, a 6è d'EGB s'introduïen problemàtiques mediambientals en l'estudi del medi físic, problemes demogràfics, vinculats a les migracions, i problemes urbans o econòmics en l'estudi de la comarca. En història, però, es mantenia un enfocament cronològic clàssic i no es relacionava, en aquest curs, el passat amb els problemes del present. En canvi, l'enfocament diacrònic o temàtic de 7è i 8è es basava en la relació passat

/present i procurava acabar sempre amb l'estudi d'un problema vinculat amb cada àmbit temàtic.

Curs	Àmbit temàtic	Problema
7è	1. L'agricultura	- La població rural i les explotacions agràries a Catalunya,
	2. La indústria	- La localització industrial
	3. El comerç	- La importància del comerç en la vida d'un país (conseqüències d'una vaga a Gran Bretanya) i el Mercat Comú
8è	4. La demografia	- Problemes actuals de la població (natalitat/mortalitat, migracions,...),
	5. La ciutat	- Problemes de la ciutat (antecedents històrics, problemes del present, la ciutat del futur,...),
	6. La industrialització	- Problemes de la indústria (localització, el problema energètic,...),
	7. La societat industrial	- Problemes socials i laborals (reivindicacions i sindicalisme,...)
	8. L'organització política contemporània. I Les bases polítiques de la democràcia	

Però no només problemes socials rellevants i qüestions socialment vives formaven part dels programes esmentats, sinó que també s'elaboraven altres propostes o materials per ajudar a l'alumnat a situar-se i a situar els problemes que es vivien, en especial durant la transició. Dos exemples més d'aquesta voluntat els trobem en els materials sobre la Guerra Civil i en favor de l'Estatut d'Autonomia (Grup de ciències socials de «Rosa Sensat» (1976 i 1977). Ambdós podrien considerar-se exemples de la voluntat de desenvolupar la consciència històrica i la consciència democràtica de l'alumnat a partir de problemes i de qüestions socialment vives. En el dossier sobre la Guerra Civil s'afirmava en un advertiment previ: «Aquest «dossier gràfic» pretén ser una eina de treball escolar de ciències socials de cara a fer viure

als nois la realitat històrica nostra més immediata (...) de la qual, a nivell familiar, s'han pogut treure vivències. És important que les experiències individuals, d'un i altre caire, que es puguin introduir a la classe, tinguin el marc de referència general que, amb aquest dossier i d'altres instruments, li voldríem donar» (p. 2). És a dir, es volia fer emergir un problema fins aleshores relegat a l'àmbit de «les experiències individuals» per convertir-lo en un problema social o en una qüestió socialment viva que pràcticament mai es tractava en l'ensenyament o, si es feia, era des d'una concepció totalment esbiaixada, la dels guanyadors.

El llistat de temes i problemes rellevants relacionats amb el treball fet des de Rosa Sensat però també des d'altres àmbits innovadors més vinculats al BUP o a la Formació Professional seria molt llarg. Una revisió, per exemple, dels articles publicats a «Cuadernos de Pedagogía», «Guix» o «Perspectiva Escolar» en pot donar fe. O també una revisió dels materials elaborats pels grups Historia 13-16, Germania, Cronos, etc...

Quins problemes i quines qüestions s'han considerat i es consideren «socialment rellevants» o «socialment vives» a l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història a Catalunya? Quines aportacions hem desenvolupat des de la UAB?

Sense pretensions de pensar que estàvem a l'avantguarda de l'educació, si que cal posar de relleu que moltes de les idees que hi ha al darrera dels plantejaments curriculars derivats dels «problemes socials rellevants» i de les «qüestions socialment vives» han estat presents a Catalunya en el treball dels Moviments de Renovació Pedagògica, com en el cas ja esmentat de «Rosa Sensat», d'algunes i d'algunes mestres i de persones vinculades a la Didàctica de les ciències socials. I en primer lloc, cal destacar el paper de la Dra. Pilar Benejam. El treball de Benejam, tant en els llibres de text que va coordinar per educació primària o secundària com en les múltiples propostes que va realitzar, exemplifiquen de manera molt clara la importància d'aquests enfocaments en la història recent de la didàctica i de l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya (veure, per exemple, González/Pagès, 2004; Oller, 2004 i Pagès, 2004).

A través de l'obra de Benejam i de molts altres autors i autores, alguns vinculats a la persona de Benejam i a la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials de la UAB, com els autors d'aquesta ponència, podem comprovar una certa continuïtat en les problemàtiques més antigues i en les més recents. També podem observar l'aparició de noves problemàtiques i l'inici d'una important recerca al voltant d'algunes d'aquestes problemàtiques.

Algunes problemàtiques que han tingut continuïtat, malgrat els canvis contextuals, formaven, i formen part, d'això que en podem dir «l'ensenyament de l'actualitat» (veure, per exemple, Pagès, 2008 i la resta de treballs del monogràfic de Perspectiva Escolar dedicat a «Situar-se en l'actualitat»). Temes com l'estudi de les migracions han constituït una problemàtica sobre la qual vam treballar a l'escola ja

fa anys i encara hi seguim treballant (per exemple, Pagès, 1979 i els materials desenvolupats en el projecte ARIE-ciències socials, cursos 2006-07 i 2007-08). També «qüestions socialment vives» com la Guerra Civil (per exemple, Pagès, J. et al, 2007 o el treball realitzat a l'ARIE-ciències socials del que es farà una presentació en aquestes Jornades), o els problemes relacionats amb el medi ambient (per Pagès, 1990 i el treball que Granados, 2010, ha desenvolupat en la seva tesi doctoral i que es presenta en aquestes mateixes Jornades).

Voldríem destacar, en aquest sentit, algunes aportacions relacionades amb aquests enfocaments, treballades des de la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials de la UAB i des de GREDICS i que constitueixen la base de molts dels actuals treballs i d'algunes recerques:

- (i) els problemes relacionats amb la formació política democràtica i amb l'educació per a la ciutadania,
- (ii) els problemes relacionats amb la vida quotidiana (vida quotidiana i món del dret, mobilitat i sinistralitat, etc.)
- (iii) els problemes relacionats amb el desenvolupament de la consciència històrica i de la formació de la temporalitat, amb un èmfasi especial al futur.

Problemes relacionats amb la formació política democràtica i amb l'educació per a la ciutadania

També en aquest àmbit tenim l'antecedent del treball realitzat a «Rosa Sensat» sobre l'Educació Cívica (Pagès, J. et al. 1981). Després d'uns anys capficats amb la reforma LOGSE i dins de la concepció derivada de la transversalitat, com a possible àmbit que acollia problemes, vàrem endegar una línia de treball sobre l'educació per a la ciutadania democràtica que es va manifestar fonamentalment en dos camps: la formació política democràtica i l'estudi de conflictes.

Un primer treball, obra de Pagès, J./Santisteban, A. (1994), estava fonamentat en una nova concepció de l'educació cívica i per a la ciutadania i es centrava en materials i activitats per a l'aprenentatge de la democràcia i la participació. En la introducció a la Guia del professorat afirmàvem: «La majoria d'activitats que proposem estan enfocades a formar capacitats d'anàlisi i afavorir determinades actituds democràtiques. Hem optat per posar els nois i les noies davant de situacions que els puguin semblar força familiars, que tinguin algun interès per a ells i que d'alguna manera puguin relacionar amb la seva experiència. La nostra intenció és que l'anàlisi d'aquestes situacions els porti a reconsiderar determinades actituds, a valorar la necessitat de la participació» (Pagès, J./Santisteban, A., 1994b: 71). Les situacions de les que parlàvem poden substituir-se per problemes o per qüestions socialment vives. Probablement un dels problemes encara no resolt en aquest camp té relació amb la participació política democràtica dels nois i de les noies i amb la tasca que es pot fer des de l'escola sobre aquest punt. En diversos moments, per exemple, vàrem reflexionar sobre aquesta situació i sobre el problema que suposa el desco-

neixement que les noves generacions de noies i nois tenien del franquisme (per exemple, Pagès, J. et al. 1990).

Amb la recerca finançada pel Ministerio de Educación y Ciencia «¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía» dirigida per Joan Pagès entre 2005-2008, iniciem una nova etapa tant per esbrinar les respostes a la manca de compromís dels joves amb la política com per pensar alternatives que la fomentin (veure: <http://webs2002.uab.es/recercadcs/MECweb/index.htm>).

Darrera d'aquest treball hi havia una preocupació molt clara que explicitàvem, juntament amb unes possibles alternatives, en la sol·licitud que vàrem enviar al MEC: «Veinticinco años después de la aprobación de la Constitución democrática de más larga duración de la historia de España, contemplamos como la formación cívico-política, la formación ciudadana, de los niños y de los jóvenes ha desaparecido prácticamente de la enseñanza y del currículo. ¿Por qué? ¿Acaso los adolescentes españoles se educan políticamente, como ciudadanos, en otras instancias de educación distintas a la escolar? ¿Con qué resultados? La finalidad de esta investigación es doble: por un lado, conocer y analizar los aprendizajes cívico-políticos alcanzados por los y las jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria y averiguar dónde y cómo los han aprendido y, por el otro, elaborar y experimentar una propuesta de contenidos de educación política que, a) presente modelos para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes políticas democráticas y, b) genere estrategias para la formación inicial y continuada del profesorado que ha de enseñar a los niños y los jóvenes la educación cívico-política necesaria para vivir y actuar como ciudadanos de un país democrático» (Pagès, J., 2004). L'ensenyament de la política o la política com a contingut es podia considerar un problema, un problema social rellevant.

De fet, algunes de les conclusions de la recerca ens indiquen que la societat catalana i espanyola té un problema relacionat amb la percepció que la seva ciutadania més jove té de la política, probablement com a conseqüència de la llarga dictadura a la que foren sotmeses les generacions anteriors. En un treball recent, Santisteban i Pagès (2009c) exposem algunes de les conclusions: a) una proporció petita però significativa d'estudiants no accepta la pluralitat política com un aspecte positiu de la societat, b) un percentatge elevat considera la llibertat com un dret però no com una possibilitat per a la millora de la societat, c) una alta proporció d'estudiants no coneix el sistema polític i desconeix que vivim el període democràtic més llarg de la història d'Espanya, d) les experiències educatives rebudes per l'alumnat són molt pobres, la seva cultura política procedeix bàsicament de la família, i e) la cultura cívica de l'alumnat és pobra. A l'alumnat li costa diferenciar fets d'opinions.

Els resultats de la recerca han coincidit en el temps amb la coordinació per part dels autors d'aquesta ponència dels materials d'Educació per a la Ciutadania de l'editorial Wolters Kluwer España. Creiem que, malgrat les conclusions anteriors, els resultats ens permeten traçar camins possibles i esperançadors i plantejar estratègies per a considerar la política com un problema social rellevant o com una qües-

tió socialment viva (veure, per exemple, Santisteban i Pagès, 2007 a i b, 2009 a, b i c) i convertir-la en l'eina que farà possible que l'alumnat esdevingui un autèntic protagonista del seu futur social i polític.

També en aquest camp han publicat treballs Pilar Benejam i Montserrat Casas, ambdues membres de la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Social de la UAB.

L'altra línia es centra en l'estudi dels conflictes com a problemes socials i polítics del passat i del present. L'estudi de conflictes –entre ells el ja esmentat de la Guerra Civil– s'ha traduït en l'elaboració de diverses propostes i materials per al seu ensenyament a l'ESO. Hem plantejat l'estudi dels conflictes com una qüestió socialment viva i l'hem relacionat amb aspectes com ara l'educació per a la pau, els conceptes clau i els problemes socials rellevants. Escrivíem l'any 1997 que «Para la teoría crítica, el conflicto es un rasgo esencial de las relaciones de la sociedad, es un producto social que se produce como consecuencia de la interacción humana. El conflicto es el punto de partida del cambio y, en consecuencia, es la realidad de la sociedad: «el «orden» de la sociedad se convierte en la regularidad del cambio (Apple, 1986:130). El análisis de los conflictos demuestra que, en el pasado y en el presente, «existen muy pocas realidades inmutables y predeterminadas; antes, al contrario, los procesos históricos se construyen sobre la base de una serie de acciones, decisiones y opciones que podrían haberse tomado en muchas direcciones distintas, dando origen a posibilidades que permiten entender el pasado, el presente y el futuro de manera más abierta y compleja» (Saez, 1994: 52). Esta concepción exige problematizar el contenido e invitar a los estudiantes a recorrer un proceso parecido al que realizan los historiadores y los científicos sociales (Giroux, 1990) a fin de que comprendan que las ciencias sociales intentan explicar el significado de los conflictos y de sus causas y sugieren vías para su solución (Pagès, 1997: 4).

Amb aquesta intenció plantejàvem la comparació d'un conflicte històric català –les guerres remenses– amb un conflicte actual –el conflicte de Chiapas– (Pagès, 1997) i proposàvem una anàlisi dels conflictes bèl·lics existents en el món actual a finals del segle XX (Pagès, J./Santisteban, A., 1997). Més tard, i arran de l'aparició com a assignatura d'Educació per a la Ciutadania, vàrem publicar dos textos més sobre l'ensenyament dels conflictes: ¿Es posible la paz? (Santisteban/Pagès) i Ciudadanía global: los conflictos internacionales (Pagès, J./Santisteban, A., 2007).

Finalment, i relacionat amb l'enfocament curricular de les competències, hem endegat una línia de recerca dirigida per Antoni Santisteban, finançada pel Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) i centrada en «El desenvolupament de la competència social i ciutadana: problemes socials i pensament històric i social» i hem publicat una sèrie de treballs sobre la competència social i ciutadana coordinats per Pagès (vegis Aula de Innovación Educativa, nº 187, diciembre 2009).

Els problemes quotidians i ensenyament de les ciències socials

Paral·lelament a aquests problemes centrats en la democràcia, la vida política i els conflictes hem treballat altres problemes relacionats amb la quotidianitat que tenen,

han tingut i tindran un fort impacte en la vida social futura –a vegades present– dels nois i de les noies. Concretament hem treballat aspectes vinculats a la mobilitat i a la sinistralitat, fent un pas endavant en relació amb els temes més clàssics d'educació viària, i aspectes relacionats amb el coneixement que els nois i les noies tenen del món del dret, de la justícia i de la llei en la vida quotidiana.

El món del dret, de la justícia i de la llei va ser objecte d'una recerca, finançada per la Fundació Bofill, per esbrinar les representacions que tenien els nois i les noies de 4º d'ESO i com es posicionaven davant de problemes relacionats amb el dret i la justícia i amb la vida quotidiana (veure Oller, M./Pagès, J., 2007, Pagès, J. /Oller, M., 2007) com ara els acomiadaments, els conflictes interpersonals, el racisme, la violència diària, etc...

El món del dret, de la justícia i de la llei en els seus diferents àmbits i, en particular, en el seu impacte en la vida quotidiana de les persones segueix estant absent en els ensenyaments socials i, en conseqüència, els nois i les noies segueixen sense saber com han d'actuar o com hauran d'actuar, davant de situacions que viuran inevitablement en la seva vida quotidiana, algunes de manera problemàtica, altres com a tràmits o gestions necessaris socialment (com ara comprar-se un pis o cobrar una herència, per exemple). Ara mateix estem elaborant un material didàctic sobre l'ensenyament del dret, la llei i la justícia a instàncies de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. La preocupació per ajudar als nois i a les noies a aprendre a resoldre «problemes de la vida» es relaciona molt directament amb aquests enfocaments.

L'estudi de la mobilitat i de la sinistralitat va ser també objecte d'una recerca, finançada pel RACC i inicialment enfocada a avaluar l'impacte dels seus programes d'educació viària a les escoles, tot i que va acabar amb la tesi doctoral de Montserrat Oller, en la qual ja es presentava la mobilitat com un problema social rellevant (Oller, 1999).

Els problemes relacionats amb el desenvolupament de la consciència històrica i de la formació de la temporalitat, amb un èmfasi especial en el futur

El treball amb problemes socials té, com es pot comprovar, un objectiu fonamental: educar per a la intervenció social. I educar per a la intervenció social és educar per al futur. Les qüestions socials rellevants o vives requereixen un estudi d'aquestes qüestions des del passat per entendre el present i pensar i treballar per al futur. La relació passat-present-futur ens sembla fonamental en aquest tipus de plantejaments. El desenvolupament d'una consciència ciutadana democràtica en els nois i les noies s'ha de recolzar necessàriament en el desenvolupament d'una consciència històrica.

La consciència històrica ajuda a afrontar l'experiència vital de les persones i dels pobles i es relaciona amb la nostra capacitat per valorar els canvis i les continuïtats en el temps, els canvis que van succeir, els que s'estan esdevenint en el present, els que podrien ser o els que voldríem que fossin. Si no existís aquesta possibilitat l'estudi de la història no tindria sentit. Per a Todorov (2000: 118): «No se trata de recordar para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer

justicia, cuidar del presente y asegurar un porvenir mejor». Cada generació ha d'escriure de nou la història, fer una nova representació del passat, prendre decisions sobre com reinterpretar els records i els oblits col·lectius. Si ens preguntem amb Cruz (2002) «cap a on va el passat?» podem respondre que en les qüestions socials vives, en els problemes socials rellevants, el passat va cap a on van les nostres interpretacions del present i les nostres projeccions de futur.

Es pot aprendre el futur? Quin paper juga el futur en les qüestions socialment vives i en els problemes socials rellevants? Les aproximacions a l'estudi del futur es poden situar en tres àmbits: a) les creences, b) les ideologies i c) la ciència. Aquest últim àmbit utilitza la prospectiva per analitzar la possible evolució dels esdeveniments en el futur i és el que més interessa a l'ensenyament. El concepte de prospectiva està relacionat amb les possibilitats de les ciències socials de preveure i projectar, des d'una perspectiva científica, el futur individual o col·lectiu. No existeix un sol futur, sinó diversos futurs alternatius que dependran de l'acció de les persones. Per Bas (2002: 32), hi ha una predicció hermenèutica a la que correspondria una visió utòpica del futur, una predicció tècnica associada a l'econometria, i una visió emancipadora del futur relacionada amb la prospectiva i la planificació estratègica. Aquesta última tindria com a objectiu «promover vías de desarrollo y mejora en el futuro, a partir de una toma de conciencia previa sobre la realidad pasada y presente».

És evident que els problemes socials necessiten de la formació del pensament crític, però també és imprescindible el pensament creatiu, és a dir, la capacitat per imaginar possibilitats diferents en la història, alternatives diferents en el futur (Martineau, 2002). En realitat, el pensament crític pot no ser creatiu, però el pensament creatiu sempre és crític. Per fer possible l'«aprenentatge del futur» necessitem, en primer lloc, construir una imatge d'aquest futur que volem ensenyar. «Las imágenes del futuro están entre las causas del comportamiento actual, en la medida en que la gente intenta bien adaptarse a lo que piensa que deviene, bien actuar en la forma que creará el futuro deseado» (Bell, 2002, 7). Les imatges són essencials per poder descriure amb claredat els futurs possibles, probables i desitjables. Per Hicks (2006) s'han de crear imatges a partir de les quals l'alumnat visualitzi com serà la seva ciutat, el seu territori, la seva casa, el seu país o la seva vida en general. Per a aquest autor, els diferents escenaris possibles, probables i desitjables, s'han d'acompanyar amb una argumentació coherent, on s'explicitin les causes i les conseqüències de cada opció, les dificultats que es presentaran en cada procés, els beneficis i els perjudicis que comporta cada escenari, així com, en el cas del futur desitjable, la participació de la ciutadania que es requereix per a la seva consecució.

L'ensenyament basat en els problemes socials rellevants, les qüestions socialment vives, implica el desenvolupament de les capacitats per a l'acció social, la voluntat d'incidir i de modificar la realitat social. Dóna credibilitat a l'ensenyament del passat i del present perquè posa l'èmfasi en el que podria ser, en el que voldríem que fos. Alguns autors han realitzat propostes didàctiques concretes d'ensenyament del futur (Slaughter, 1991; Hicks, 1994 i 2006), a partir d'estratègies com les rodes del futur, dividir els aspectes positius i negatius de les decisions sobre el futur, analitzar la presa de decisions des de perspectives enfrontades optimistes i pessimistes,

entre d'altres. La clau d'aquest ensenyament és transmetre una imatge positiva de les possibilitats de decisió sobre el futur, considerant el futur com una part de la nostra temporalitat que està per determinar. La clau d'aquest tipus de propostes és fer reflexionar l'alumnat sobre quin futur vol i com s'ha d'aconseguir, sobre el seu futur personal, sobre la seva participació en la societat, sobre la conservació del medi ambient, sobre la construcció de la democràcia en el seu àmbit de actuació (Whitaker, 1997; Hicks i Slaughter, 1998). De fet, qualsevol temàtica tractada des de l'ensenyament de la història o des de qualsevol ciència social, té una perspectiva d'evolució en el futur, ja sigui l'estudi de la població, de la ciutat, de la política, de l'economia, de la guerra o del patrimoni.

El tractament de les qüestions socialment vives i dels problemes socials rellevants des del pensament sobre el futur és una perspectiva que ens sembla ineludible. 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 nenes d'educació infantil estan molt ben capacitats per parlar dels seus futurs personals i de la seva comunitat. Aquests autors comparen dues investigacions realitzades 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 actuarien millor que els adults en el futur. 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 i les pors de les persones i com aquestes es tradueixen en accions o en inaccions personals i socials.

Els mateixos autors plantegen unes preguntes fonamentals per comprendre la nostra dimensió temporal: «Cap a on ens dirigim probablement?, a 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, i la necessitat del desenvolupament d'una consciència històrica que possibilita als nois i a les noies ser protagonistes conscients de la construcció del seu futur personal i social.

I el futur...

En aquesta evolució hi han tingut un paper rellevant els canvis curriculars impulsats des de les administracions espanyola i catalana. No perquè les administracions hagin optat per un currículum basat en la racionalitat d'aquests enfocaments sinó perquè ens han permès a aquelles persones i col·lectius que volíem treballar en aquesta línia poder tirar endavant els nostres projectes i els nostres materials. Potser va ser un treball intuïtiu, amb un marc teòric no tant ben estructurat i coherent com el que actualment disposem tant des de la perspectiva dels problemes socials rellevants

com des de la perspectiva de les qüestions socialment vives. Avui, però, ens podem beneficiar del que hem fet i òbviament del que es fa altres països.

I també podem beure del mateix currículum dels Governos de la Generalitat, on es recullen algunes idees que estan en la base d'aquests projectes. Així, per exemple, a la introducció de l'àrea de ciències socials, geografia i història de l'Ensenyament Secundari Obligatori s'afirma que la finalitat de l'àrea és «esbrinar els orígens i les causes dels problemes socials actuals», que ha de facilitar el desenvolupament de la consciència ciutadana de l'alumnat per a què pugui «intervenir en la vida laboral, social i política; prendre decisions en relació amb la defensa del patrimoni cultural i natural i l'ús sostenible del medi; participar en la millora de la convivència democràtica i defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat» (Departament d'Educació, 2010: 107). També es parla explícitament del desenvolupament del pensament social crític i creatiu i de la necessitat d'aprendre a «buscar les raons dels seus judicis sobre situacions del passat i del present i participar en el disseny d'alternatives a problemes quotidians, socials i polítics» (p. 107). El currículum també esmenta la necessitat de desenvolupar la consciència històrica, el desenvolupament de la qual ha de permetre a l'alumnat «percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap al futur» (p. 112).

Com sempre ha passat, aquestes idees no es desenvoluparen només pel fet d'estar publicades en el DOGC i de ser més o menys prescriptives. També com sempre, el mateix currículum es responsabilitza poc d'intentar que impactin en la pràctica, contraposant-les a uns llistats de continguts amplis, densos i sovint contradictoris amb les intencions anunciades a la introducció. Serà el professorat qui decidirà si val la pena utilitzar-les, o no, per innovar i per generar situacions d'ensenyament i aprenentatge potencialment riques i basades en els problemes del nostre món.

El nostre futur immediat passa per seguir en les línies ja obertes, ampliar-les en la mesura de les nostres possibilitats a partir de noves recerques i nous materials i obrir-les al professorat interessat en innovar les pràctiques en aquestes línies, ja sigui partint de problemes actuals del nostre món com també, en alguns casos, de problemes o qüestions més històriques. Per exemple, a Catalunya, tenim el repte de revisar els continguts històrics (no tractats des de l'enfocament més nacionalista) com ara el paper de l'esclavisme en l'acumulació de capitals durant el XVIII i el XIX; els conflictes interns a la societat catalana entre grups i classes socials des dels remences a la Biga i la Busca fins arribar al pistolisme faista i patronal; al terror en els primers dies de la Guerra Civil i en el franquisme; el paper de les minories i dels heterodoxes, el paper de les dones i un llarg etcètera que sens dubte val la pena ser tractat i investigat.

Algunes de les situacions històriques esmentades entronquen amb problemes socials rellevants. Possiblement, un primer gran problema té relació amb l'actual crisi econòmica i el seu impacte sobre les classes treballadores i la immigració. Però també hi ha problemes d'ordre local i mundial com els desequilibris econòmics i socials o problemes més concrets i molt greus com els que ha posat de relleu el terratrèmol d'Haiti. Sense oblidar problemes gairebé permanents com la persistència del treball i de l'explotació infantil, l'existència de guerres com a alternatives per a

la resolució de conflictes, la violència indiscriminada en especial contra les dones i els nens, o tota la temàtica relacionada amb la sostenibilitat i el medi.

Des de la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials i des de GRE-DICS tenim intenció de seguir treballant en la línia de col·laborar amb aquelles persones i centres interessats en la innovació i de seguir impulsant recerques relacionades amb problemes socials rellevants de tota mena o amb les qüestions socialment vives. Esperem que el màster de recerca que iniciarem el proper curs incentivi encara més la recerca en aquest camp.

Bibliografia

- AUDIGIER, F. (2001). «Les contenus d'enseignement plus que jamais en question». GOHIER, C./LAURIN, S. (dir.). *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec, Les Éditions Logiques, 141-192.
- BAS, E. (2002). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- BELL, W. (2002). «Prólogo». Bas, E. *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- CASAS, M.; JANER, O.; MASJUAN, J. M. (1979). *Les ciències socials a la primera etapa d'EGB*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.
- CUARTANGO, R. (2002). «La 'destrucción' de la idea de futuro». CRUZ, M. (comp.) *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- CRUZ, M. (comp.) (2002). *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2010). *Currículum d'Educació Secundària Obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Servei de Comunicació i Publicacions.
- EVANS, R. W.; NEWMANN, F.M.; SAXE, D.W. (1996). «Defining issues-centered education». EVANS, R.W.; SAXE, D.W. (eds.). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 2-5.
- GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. (2004). «Les aportacions de la professora Pilar Benejam a l'estudi del medi». BATLLORI, R. Et al. (eds.). *De la teoria... a la pràctica. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les ciències socials, 443-451.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE «ROSA SENSAT» (1976). *Espanya 1931-1945 (dossier gràfic)*. Barcelona: Rosa Sensat. Material d'ús intern.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE «ROSA SENSAT» (1977) *Autonomia i institucions autonòmiques a la Història de Catalunya (material documental i didàctic per a treballar a l'escola)*. Barcelona: Acció Escolar del Congrés de Cultura Catalana.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE «ROSA SENSAT» (1981). *Les ciències socials a la Segona Etapa d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.

- HICKS, D.W. (1994). *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*. Godalming: World Wide Fund for Nature UK.
- HICKS, D.W. (2006). *Lessons for the Future. The missing dimension in education*. Oxford: Trafford.
- HICKS, D.W.; HOLDEN (2007). «Remembering the futur: what do children think?» *Environmental Education Research*, Vol. 13, 4: 501-512.
- LEGARDEZ, A. (2003). «L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives». *Le Cartable de Clío* n° 3, 245-253.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (coord.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- MARTINEAU, R. (2002). «La pensée historique... une alternative ré-flexive précieuse pour l'éducation du citoyen». PALLASCIO, R.; LA-FORTUNE, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*, 281-309. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- OLLER FREIXA, M. (1999). *Transversalitat i disciplinarietat des de la Didàctica de les ciències socials: l'ensenyament de l'educació viària*. Programa de doctorat «Didàctica de les ciències socials». Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les ciències socials.
- OLLER, M. (2004). «Anàlisi d'algunes de les aportacions de Pilar Benejam a *Perspectiva Escolar*». BATLLORI, R. Et al. (eds.). *De la teoria... a la pràctica. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les ciències socials, 452-458.
- OLLER, M.; PAGÈS, J. (1996-2000). *L'educació vial a les escoles*. Fundació RACC
- OLLER, M.; PAGÈS, J. (2007). «La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley». ÍBER. *Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, n° 53, 73-85, julio.
- PAGÈS, J. (1979). «La immigració a l'escola», *Perspectiva Escolar*, n° 40, 32-35.
- PAGÈS, J. (1990). «L'Educació ambiental a l'escola: realitats i plantejaments». IME : Barcelona som tots. Segones Jornades Barcelona a l'escola, Ajuntament de Barcelona, 139-142. Treball presentat al Seminari d'Educació Ambiental al Medi Urbà, abril de 1983, amb modificacions.
- PAGÈS, J. (1994). «Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas». BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.). *Ciencias sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona. 1997. Praxis, 415-480.
- PAGÈS, J. (2004). «Reflexions a l'entorn del pensament educatiu de Pilar Benejam». BATLLORI, R. Et al. (eds.). *De la teoria... a la pràctica. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les ciències socials, 459-469.
- PAGÈS, J. (2004). *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía*. Memoria científico-técnica del proyecto. Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (2004). MEC.

- PAGÈS, J. (2007). «La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España». *Didáctica Geográfica*, segunda época, nº 9, 205-214.
- PAGÈS, J. (2008). «Ensenyar l'actualitat, per a què?». *Perspectiva Escolar* nº 322, 2-11.
- PAGÈS, J. (2009). «Competencia social y ciudadana». *Aula de Innovación Educativa* nº 187, 7-11.
- PAGÈS, J. et al. (1981). *L'Educació Cívica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- PAGÈS, J. et al. (1990). «Passar de franquisme». Entrevista. *El Punt*, 18 de novembre.
- PAGÈS, J. et al. (2004). *El tractament del dret i de la justícia en el currículum de ciències socials per a l'educació secundària*. Informe per a la Fundació Jaume Bofill. Barcelona-UAB.
- PAGÈS et al. (2007). «Qu'enseigne-t-on et qu'apprend de la guerre civile dans l'Espagne démocratique ?». *Rencontre Internationale Histoire, mémoires et transmission de la guerre d'Espagne: regards croisés*, organitzat per la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials de la UAB, l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) i la Ligue de l'enseignement. Lyon, 12 i 13 de décembre de 2007 (en curso).
- PAGÈS, J.; OLLER, M. (2007). «Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO». *Enseñanza de las ciencias sociales* nº 6, 3-19.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1997). *Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Barcelona: Graó. Biblioteca de la Classe (BC) nº 89.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1998). «Educar para la vida: materiales para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos.». AA. VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. IX Simposium de Didáctica de las ciencias sociales. Actas. Lleida, Universitat de Lleida/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias sociales, 175-188.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999). «La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas». AUPDCS. *Un currículum de Ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, 187-207. Sevilla: Díada.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2007). «Ciudadanía global: los conflictos internacionales». PEREA, J. et al.. *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. Madrid: Laberinto.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. y GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2008). «L'éducation politique des jeunes: une recherche en didactique des sciences sociales». *Colloque International des Didactiques de l'histoire, de la Géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* IUFM de Nantes, 8 et 9 de décembre 2008.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007a). «La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual». AVILA, R. M.; LOPEZ, R.; FERNÁNDEZ, E. (eds.).

- Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias sociales, 353-367
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007b). «Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes». *VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. Mesa 12: La enseñanza de la historia. Universidad de Salta (Argentina), 25 a 27 de abril de 2007.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2008). ¿Es posible la paz? Los conflictos internacionales en el mundo actual. Educación para la ciudadanía. Wolters kluwer España
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009a). «La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales». AVILA, R. M^a; BORGHI, B./MATTOZZI, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la « estrategia de Lisboa »*. Bologna. Pàtron editore, 101-108
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009b). «Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas». PAGÈS, J./SANTISTEBAN, J. (coords.): *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria. Wolters Kluwer España. 48 p.
<http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009c). «Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía». *Educación y Pedagogía*, vol. 21, n^o 53. [«Educación para la ciudadanía»] Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 15-31
- SLAUGHTER, R. (1991). «Futuros». Hicks, D. (coord.). *Educación para la paz*. Madrid: Morata/MEC. 247-262.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- WHITAKER, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària

Carles Anguera¹

Introducció

La comunicació que presento és el resultat de la investigació que vaig realitzar dins del Programa de Doctorat en Didàctica de les ciències socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. Tal i com el seu nom indica el propòsit era descobrir quines són les imatges del futur que té l'alumnat d'educació secundària. La recerca es va dur a terme durant el curs 2008-2009, acabant-ne la redacció a principis del 2010.

Aquesta exposició s'articularà en diferents apartats, tots ells segueixen l'ordre i la seqüenciació que es van utilitzar en el moment d'elaborar la investigació. En primer lloc, trobem la justificació i el supòsit dels quals parteix la recerca. Seguidament, la fonamentació metodològica en la qual se sustenta. En el tercer apartat, exposaré quin és el marc metodològic en el què s'engloba. A continuació, mostraré alguns dels resultats més rellevants que responen a les principals preguntes i objectius de la investigació. Finalment, clouré amb les conclusions i suggeriments que s'han pogut extreure.

Justificació, supòsit i preguntes

L'origen de la recerca ve donat per la coincidència d'unes motivacions personals amb diferents esdeveniments que m'han anat succeint al llarg de l'experiència i en l'àmbit acadèmic. En el moment de començar a exercir la tasca docent em vaig adonar que els programes de l'assignatura de ciències socials estan centrats en els elements del passat i el present, ja sigui a través de la història o de la geografia. Aquest fet genera un buit pel què fa al tractament del futur, i aquest aspecte afecta l'educació per la ciutadania, la consciència històrica i al pensament social, crític i creatiu que volem desenvolupar en l'alumnat.

El supòsit del qual parteix la recerca és que hi ha una manca de continguts i de treball sobre el futur en l'ensenyament de les ciències socials. Això afecta a la formació de l'alumnat per pensar un futur millor i deixa en mans dels mitjans de comunicació i d'altres experiències, fora del marc escolar, aquesta finalitat educativa essencial.

La investigació també parteix d'una pregunta principal: Quines són les representacions que tenen els alumnes sobre el futur? A partir d'aquesta qüestió inicial també

1. Llicenciat en Història. Màster en Didàctica de les ciències socials.

es plantegen un seguit de preguntes complementàries i que a la vegada ens ajuden a establir uns objectius. Aquestes són: Quines tipologies d'alumnat podem establir a partir de les representacions del futur que ells es fan? Disposa d'espais l'alumnat per expressar les seves esperances i pors sobre el futur? Mostren els alumnes una predisposició al compromís i a la construcció d'un futur millor?

Fonamentació teòrica: futur i ensenyament del futur en les ciències socials

La recerca forma part de les diferents investigacions que es desenvolupen en la Didàctica de les ciències socials. En aquesta àrea podem establir diferents línies. La present es pot englobar en tres línies molt concretes de les recerques centrades en l'alumnat: en les representacions socials, en l'educació per al futur i en la consciència històrica.

Les representacions socials. El concepte de representacions socials fou ideat per Moscovici que les defineix com: «an explanatory device, and refer to a general class o ideas and beliefs, for us, they are phenomena wich need to be described, and to be explained. They are specific phenomena which are related to a particular mode of understanding and of communicating –a mode which creates both reality and common sense» (Moscovici 1984:19).

Molt vinculat a la idea de les representacions socials trobem el que s'anomenen les imatges del futur. Aquestes són les representacions que ens fem del futur, com el veiem i com ens l'imaginem. Slaughter deia: «Images of the future present us with options and possibilities from which we can select and choose or with which we may argue and debate. Either way, they are active, shaping components of human consciousness. The main purpose of considering futures, and images of futures, is not to predict what will happen in any hard or precise sense...it is... to discern the wider ground from which images are constituted so as to take an active part both in creating and nurturing those which seem worthwhile» (citat per Hicks 2006: 21).

Hutchinson (1998), donava importància a les imatges que tenen els joves del futur, perquè d'aquí se'n pot extreure quina educació els prepararà més bé per l'endemà. També ens apuntava que en la majoria de casos les esperances, les pors i els somnis dels alumnes són marginats, i aquest fet diu molt de nosaltres mateixos. Les imatges del futur són el reflex de la salut i el benestar d'una societat, d'aquí la importància que han de tenir les investigacions en aquesta àrea i que els alumnes puguin compartir-les i ser escoltats.

L'educació per al futur. Aquesta investigació pertany també a la branca del què s'anomena «educació per al futur». La majoria d'aportacions que s'han fet provenen del món anglosaxó, això fa que actualment en el marc espanyol hi hagi molt poc material escrit. Aquesta disciplina també és coneguda com a «future studies», tot i que personalment per tal de distingir-ho de la prospectiva, prefereixo anomenar-ho com el genèric.

És una disciplina en la qual s'han de tenir en compte diferents aspectes. D'entrada és necessari distingir la diferència entre aprendre sobre el futur i aprendre per al

futur, Whitaker ho aclaria així: «teaching about the future does nothing to prepare students actively for a tomorrow that will be different from today. It merely tells them what might happen [...] Education for the future, on the other hand, requires exploration of their own and other's hopes and fears for the future and the action required to create a more just and ecologically sustainable future» (1997: 27).

Un dels altres elements són els tipus de futur, els possibles, probables i preferibles, segons Slaughter: «Los alumnos deben estudiar una serie de futuros alternativos, tanto probables como preferibles. Han de comprender cuáles son las trayectorias que con mayor probabilidad conducen a un mundo más justo y menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlo» (Hicks 1988: 247).

L'objectiu més important de l'educació per al futur és ajudar a l'alumnat a desenvolupar un optimisme i un sentit de capacitat sobre les seves pròpies perspectives de vida i de futur. A la vegada, ens permet treballar les diferents dimensions de l'aprenentatge, la cognitiva, l'afectiva, l'existencial, la del poder i la de l'acció. A més a més, degut al canvi constant i ràpid del món en què vivim, treballar el futur en el marc educatiu esdevé una necessitat. Permet que l'alumne a través d'una informació adequada sobre el món i el seu entorn, pugui identificar els tipus de futurs, pugui adquirir una visió més crítica i responsable, i pugui explorar els diferents escenaris que hi poden haver, tenint en compte les seves implicacions i conseqüències. En definitiva, els ajuda a contribuir en el desenvolupament i en el benestar de la societat en la qual viuen i a construir un futur millor.

El futur i la consciència històrica. L'últim eix teòric en el qual s'emmarca aquesta investigació és el del futur com a concepte. Aquest és un element integrant de les tres categories de la temporalitat humana: passat, present i futur (Santisteban 2005: 197). Com a tal també forma part del temps històric, concepte al qual pertany la consciència històrica-temporal. Aquesta ens ajuda a connectar el passat, ja sigui històric o personal, amb el present. Però no només ens permet recordar determinats fets, sinó que reclama el passat com un aprenentatge per la construcció del futur. És en aquest punt on trobem la connexió que té la consciència històrica amb les tres categories de la temporalitat humana, en especial amb el futur.

Fonamentació metodològica

Aquesta recerca forma part de les investigacions educatives, entenent-les de la mateixa manera que Stenhouse (1987), com una eina que permet millorar la pràctica docent. És també un estudi de cas qualitatiu el qual no està exempt de mètodes quantitius. El perquè de la naturalesa s'emmarca en el què Stake (1998) i Alvarez-Gayou (2003) proposaven, i és que un estudi de cas ha de permetre mostrar de forma clara tota la complexitat d'un cas particular, les seves múltiples realitats i poder comprendre la seva activitat en circumstàncies importants.

La investigació es va realitzar en tres fases. En la primera (desembre 2008) es van analitzar les investigacions existents sobre el futur, i també es va elaborar un mapa conceptual que mostrés els conceptes a indagar. En la segona fase (abril 2009)

es van analitzar les representacions de l'alumnat de 3r d'ESO. Les dades es van obtenir a partir d'un qüestionari, d'entrevistes individuals i de grups focals. Per fer-ho s'han utilitzat instruments ja aplicats en investigacions europees (Hicks & Holden, 1995; Lautier 1997). Finalment, en la tercera fase (novembre-desembre 2009), es van triangular els instruments, interpretar i analitzar els resultats, i es van extreure les conclusions i suggeriments pertinents. Respecte el marc interpretatiu aquesta investigació es va basar en la teoria fonamentada (grounded theory) per la qual a partir de les dades obtingudes s'elaboren les hipòtesis.

Interpretació de les dades obtingudes

La recerca es va realitzar en un centre públic, a l'IES Montserrat Roig de Terrassa. El total d'alumnes que hi va participar és de quaranta-nou (25 nois i 24 noies). La majoria de l'alumnat havia nascut a Catalunya, només vuit eren nouvinguts.

Tots ells van realitzar el qüestionari. Els grups focals es van realitzar amb 7 i 6 integrants cada un. Els alumnes que hi van participar havien estat seleccionats segons les tipologies que s'havien establert prèviament. Finalment, les entrevistes individuals es van realitzar a 4 alumnes, cada un pertanyent a una tipologia diferent.

Representacions del futur

Les representacions del futur que té l'alumnat són l'eix central de la recerca, per aquest motiu es van realitzar un seguit de preguntes a través dels tres instruments que permetrien identificar-les. A continuació exposaré les més significatives.

Una de les preguntes fou com concebia l'alumnat el futur, què era per a ells. Trobem que la majoria d'alumnes, un 65%, considera que el futur el construeix cadascú tenint en compte el context en què vivim. Tenim llavors dos grups amb percentatges molt similars, en què uns creuen que és atzar i els altres que està tot escrit. Veiem doncs una clara convicció dels escolars en què el futur depèn de l'individu i és ell el que el construeix. Si comparem les respostes obtingudes tant amb els grups focals com en les entrevistes s'observa que els alumnes mantenen la mateixa opinió que en el qüestionari, només dos van variar-la considerant aquest cop que el futur es construïa. L'alumnat concep el futur com a quelcom propi que un ha de preparar, creure i construir.

Un cop s'ha percebut com els alumnes entenen el futur, seguirem amb els conceptes que els vénen en ment quan se'ls diu que pensin en el futur. Aquesta pregunta era oberta i només la van respondre 36 alumnes, tots ells van utilitzar diferents conceptes que els he classificat en diferents grups segons la seva naturalesa i referència. D'entrada tenim cinc grups ben diferenciats: El pessimista, en el qual les opinions són de caire fatalista. El tecnològic, en què els conceptes fan referència a un futur on la tecnologia és el principal. Un altre combina els dos elements anteriors, pessimista-tecnològic, aquest sorgeix arrel de les vàries respostes que hi va haver

que combinaven un futur fatalista causat per la tecnologia o amb aquesta sent-hi molt predominant. El continuista, en què els conceptes fan referència a un futur molt similar a l'actualitat. L'últim gran grup és el transformador, on hi ha totes les opinions que ens mostren un futur diferent, alternatiu, en què el món es pot transformar i ser millor. Finalment, tenim un apartat que he anomenat altres, aquí hi ha l'opinió de tres alumnes que no es podia englobar en cap dels altres llocs.

A partir d'aquests resultats identifiquem varies coses. La primera és que pràcticament un 33% del alumnes que van respondre veuen el futur d'una forma molt poc optimista. També podem considerar com un 39% veu la tecnologia com a quelcom predominant en el futur, com a un element característic. És també considerable el nombre d'alumnes que s'imaginien el futur de forma similar a com es viu actualment. Finalment, encara que potser els números no són òptims, un 11% de l'alumnat veu un futur en el qual es podrà transformar el món i convertir-lo en un espai més bell, sostenible i habitable. Un cop es contrastaren els resultats amb les entrevistes individuals, es va constatar que la resposta dels alumnes variava molt poc, la majoria seguia mantenint la mateixa tipologia de conceptes que havia utilitzat.

La següent pregunta que es va realitzar per analitzar les imatges del futur de l'alumnat era com s'imaginava quan tingués trenta-cinc anys. Aquesta està dividida en quatre apartats, un referent a la vida laboral, un altre a la vivenda, un altre als recursos i un últim a l'àmbit familiar.

En l'apartat de la vida laboral la majoria de l'alumnat s'imagina treballant amb una feina per la qual han estudiat i amb un sou adequat. Són minoria els que escullen d'altres opcions. És interessant veure com la majoria d'estudiants, creuen doncs que els estudis que cursin seran l'ofici que tindran, i com la gran majoria pensen que estaran ben pagats.

Quan observem les respostes de les entrevistes individuals observem com els alumnes mantenen la mateixa resposta que en el qüestionari. Vist l'optimisme d'una bona part de l'alumnat respecte la seva vida laboral, es va decidir formular la pregunta «Creieu que una bona carrera us servirà per aconseguir el què volíeu?» en els grups focals. La idea que se n'extragué fou que l'alumnat no té la certesa que amb una carrera en tinguin prou per viure de la manera que ells creuen, uns ho atribueixen a factors d'atzar, els altres creuen que falten canvis de tot tipus, ja siguin globals i de la mateixa persona.

Pel que fa a la vivenda, la majoria d'estudiants, han escollit la opció en què s'imaginien amb casa o pis propi, de compra. Tan sols quatre alumnes es suposen vivint de lloguer. És més elevat el nombre d'alumnes que es conceben compartint pis que no pas de lloguer, fins i tot un va matissar-ho escrivint «ocupant». Quan comparem les respostes obtingudes de les enquestes amb les entrevistes individuals dos alumnes expliquen la resposta de la pregunta, considerant que tot i haver escollit compartint pis, la seva intenció és que aquest esdevingui propi o de lloguer.

En l'àmbit dels recursos no trobem cap ítem que destaquí més per sobre els altres. Les opcions de recursos per cada membre de la família i recursos compartits per la família són els més escollits. La majoria de l'alumnat s'imagina amb els mateixos recursos que en l'actualitat, ja siguin compartits amb la família o particulars.

Quan contrastem les respostes del qüestionari amb l'entrevista individual observem que tots mantenen la mateixa opinió, tan sols un alumne va canviar de pensament hi ho justificà de la següent manera: «no voy a tener un ordenador para cada hijo, pero puedo tener una tele en una habitación, en el comedor...». A partir d'aquesta explicació i dels resultats de les enquestes s'adverteix que l'alumnat no veu en els recursos com a quelcom molt costós i exclusiu, sinó que els contempla com una cosa normal en què si és necessari disposar-ne de més d'un, no ha d'haver-hi cap impediment.

En l'últim apartat, en el qual es demanava sobre la família, trobem de nou una resposta majoritària. Els alumnes s'imaginem vivint amb el model de família tradicional, amb la parella i els fills. Hi ha sis alumnes que es suposen vivint amb altres persones, tan sols un alumne creu que viurà amb els pares. Cap d'ells s'imagina convivint amb altres famílies. Pel que fa a les respostes de l'alumnat a les entrevistes individuals han estat exactament les mateixes que a l'enquesta, no van variar la seva opinió.

Si tenim en compte els punts anteriorment analitzats, junt amb les opinions que van donar en els grups focals i les entrevistes, es pot identificar un cert optimisme pel que fa a l'àmbit personal de l'alumnat i les aspiracions que tenen. S'imaginem conservant les comoditats i avantatges dels quals disposem avui en dia, s'imaginem una vida futura molt similar a l'actual. M'agradaria destacar que fins i tot l'alumne que havia proposat l'ocupació com a model de vida no recordava la seva resposta i s'identificava amb un model de vida convencional. Tot i així la idea de l'esforç és present, sobretot en els grups focals. La majoria creu que s'hauran d'esforçar per aconseguir aquest futur que s'imaginem, però no perden la visió optimista i força continuista amb el model de vida actual.

Finalment, per tal de completar les representacions sobre el futur que té l'alumnat, es va presentar una activitat que consistia en què l'alumnat s'imaginés un aspecte de la seva ciutat a l'any 2050 i el dibuixés. Aquesta activitat la van realitzar 32 alumnes, els dibuixos que van realitzar sobre la seva ciutat es poden englobar en quatre àmbits, tots ells similars als anteriorment definits en els conceptes: El tecnològic (8), que com el seu nom indica està format per dibuixos amb un alt component tecnològic. El pessimista (12), que inclou imatges de destrucció. El continuista (4), són dibuixos que presenten un poble o ciutat d'una forma molt similar a l'actual. En l'últim lloc trobem l'àmbit d'altres (8), que el componen dibuixos inacabats o que presenten unes característiques difícils d'englobar en les tipologies establertes.

En les entrevistes individuals es va tenir l'oportunitat de comentar els dibuixos. Aquí es va constatar que la majoria d'alumnes seguia pensant igual que quan va fer la il·lustració, tan sols un va exposar dubtes sobre la imatge que havia dibuixat.

L'espai de l'alumnat

Prosseguim amb una de les preguntes i objectiu de la recerca, identificar quins espais té l'alumnat per expressar les seves opinions. Cal recordar que per tal de poder tre-

ballar l'educació per al futur, el fet que l'alumnat disposi d'un espai per expressar-se és un element clau.

Per tal d'indagar en aquest aspecte, es va demanar als alumnes en quins àmbits tenien més oportunitats per comunicar les seves opinions. Els espais més escollits foren els amics i la família. L'entorn acadèmic va ser el més escollit com a «poques vegades» i cal també tenir en compte que la seva presència com a «moltes vegades» va ser molt similar a la de «mai». A partir d'aquestes dades es podria interpretar que a l'institut no es crea el clima adequat per a l'expressió de les opinions de l'alumnat.

Per tal de contrastar la pregunta anterior es va demanar als alumnes si parlaven de com solucionar els problemes amb l'altra gent; tan sols quatre alumnes no ho feien de 48 que la van respondre. L'entorn preferit és amb els amics i seguit d'aquests els pares, confirmant la dada anterior que són els dos àmbits en què més poden expressar les seves idees. A una distància ja més accentuada trobem el professorat. Aquesta dada també confirma l'anterior idea que a l'institut l'alumnat no hi aconsegueix el clima adequat per expressar les seves opinions.

La pregunta sobre què passa amb l'alumnat quan obté un espai per expressar les seves inquietuds i les seves propostes de millora quedà resposta en els grups focals. Aquí es va demanar a l'alumnat com solucionarien alguns dels problemes del món, o si creien que tot ja era prou perfecte, què farien o què millorarien. Se'ls va deixar un espai perquè poguessin dir la seva. L'alumnat té clar que per tal de poder fer d'aquest món un món més just i habitable cal transformar-lo i això no és fàcil. Tots ells consideren que la situació d'explotació de l'anomenat tercer món no és ètica, ni sostenible. Tot i així no tots estan convençuts que solucionar-ho sigui possible. Si és cert que en ambdós grups sempre hi ha una o dues persones que tenen una opinió més formada i porten la veu cantant, els altres no veurien malament actuar. La impressió que se'n desprèn quan se'ls escolta és que si es donen unes directrius ben definides i convincentes, no hi hauria problema en què es pogués canviar el món. Per altra banda l'alumnat considera que es troben una gran dificultat, i és que les persones tinguin en consideració les seves opinions.

Conclusions i suggeriments

Un cop finalitzada la interpretació de les dades obtingudes, i fent una revisió a tot el procés de recerca, es van poder extreure diferents conclusions, sobre el supòsit inicial, la metodologia i els resultats. També es van elaborar diferents suggeriments de cara a la millora de l'ensenyament de les ciències socials.

El disseny metodològic i el model d'anàlisi van ser coherents amb els plantejaments de la investigació. Tot i això el qüestionari fou molt extens per desenvolupar-lo en una sola sessió, a la vegada que no totes les seves preguntes van permetre obtenir resultats rellevants. Les resolucions que aportaven aquestes preguntes no tenien gaire relació amb l'objectiu de la recerca i quedaven fora de context. Cal destacar també que va costar força estona que els grups focals entressin en una dinàmica de participació activa i continuada, un cop s'aconseguí es van assolir els ob-

jectius marcats amb una varietat i riquesa molt productives. L'última qüestió que caldria revisar és l'entrevista individual. Aquesta havia de ser semiestructurada, però degut a la poca implicació de l'alumnat va deixar poc espai obert, donant en alguns casos les diferents opcions de resposta.

El supòsit inicial d'aquesta recerca partia d'una manca de tractament del futur en l'ensenyament de les ciències socials i de l'educació en general. Això deixava en mans dels mitjans de comunicació i de l'experiència personal la preparació per la construcció del futur. La premissa es va confirmar. Tot i això, com a fet esperançador, ens trobem amb un alumnat conscienciat i amb ganes de comprometre's, però que no acaba d'actuar. És aquí on entra en joc l'educació per al futur, ja que a part de conscienciar i ensenyar, ens permet passar al camp de l'acció.

A partir dels diferents resultats anteriorment exposats, es va poder arribar a un seguit de conclusions, totes elles responen a les diferents preguntes que s'havien formulat junt amb el supòsit.

Quines tipologies d'alumnat podem establir a partir de les representacions del futur que ells es fan? A partir de les representacions del futur que es van analitzar s'establiren quatre tipologies d'alumnes. Aquestes són les següents: el continuista s'imagina un futur igual que l'actual, amb els mateixos avantatges i inconvenients, el mateix estil de vida. El tecnològic concep un futur totalment tecnificat en el qual la majoria de coses es faran a través de la tecnologia i aquesta serà un tret característic. El transformador suposa un futur diferent, alternatiu, sostenible i just. Pensa que les coses poden canviar i han de canviar. El pessimista creu en un futur negre, sense esperança ni il·lusió, per a ell la humanitat no anirà bé.

Disposa d'espais l'alumnat per expressar les seves esperances i pors sobre el futur? Tal i com s'ha pogut observar els alumnes no troben a l'institut un espai òptim per tal d'expressar les seves opinions i propostes. Aquest fet incideix directament en el supòsit, ja que confirma aquest buit del tractament del futur en el sistema educatiu.

Mostren els alumnes una predisposició al compromís i a la construcció d'un futur millor? Després d'haver analitzat els diferents resultats i interaccions de l'alumnat, es va percebre que aquest és conscient de les desigualtats i dificultats al món, a la vegada mostra un compromís per tal de canviar aquest món i està disposat a fer-ho sempre i quan tothom ho faci. Les dificultats que troba són que té poc espai per expressar les seves idees i aquestes són poc tingudes en compte.

Pel què fa als suggeriments per a una millora de l'ensenyament de les ciències socials, són varis els que es varen formular: és necessari dotar l'institut d'un clima adequat per tal que l'alumne se senti còmode, segur i acompanyat. És molt important concebre l'educació com a quelcom global i que es tinguin en compte les diferents dimensions que hi intervenen, educar és afecció, és existència, és poder i és acció. És necessari afrontar el treball del futur a l'aula. Només si eduquem per al futur aconseguirem reduir la tendència pessimista de l'alumnat.

A tall de reflexió final puc considerar que el fet de treballar el futur hauria de ser una idea bàsica de l'educació, un dels seus puntals, és per això que m'agradaria parafrasejar a Toffler (1974) ja que d'una manera molt il·lustrativa ens resumeix l'esperit de l'educació per al futur: «All education springs from images of the future

and all education creates images of the future. Thus all education, whether so intended or not, is a preparation for the future. Unless we understand the future for which we are preparing, we may do tragic damage to those we teach».

Bibliografía

- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- HICKS, D. (comp). (1988). *Educación para la paz*. Madrid: Ed. Morata.
- HICKS, D. & HOLDEN, C. (1995) *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books
- HICKS, D. (2006) *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- HICKS, D.; SLAUGHTER, R. (eds). (1998). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- HUTCHINSON, F. (1998). «Young people's hopes and fears for the future». HICKS, D.; SLAUGHTER, R. (eds). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page. 133-148.
- LAUTIER, N. (1997). *À la recontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- MOSCOVICI, S. (1984). «The phenomenon of social representations». FARR, R.M.; MOSCOVICI, S. (eds) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-70.
- SANTISTEBAN, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric*. [tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- TOFFLER, A. (1974). *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. Nova York: Vintage Books/Random House.
- WHITAKER, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.

La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas¹

Gustavo A. González Valencia²

Introducción

La formación de ciudadanos es una de las finalidades centrales de la enseñanza obligatoria. Para cumplir con este propósito se han planteado diversas estrategias, las cuales se pueden sintetizar en tres: considerarla un elemento transversal del currículo, tener una asignatura específica y abordar los temas o conceptos asociados en diferentes asignaturas que integran el área de Ciencias sociales. Estas alternativas no son excluyentes entre sí, y se pueden plantear como complementarias. Colombia no ha estado ajena a este debate didáctico y curricular, y ha experimentado todas las posibilidades.

La enseñanza de la democracia es una tarea compleja para el profesorado y asume una mayor relevancia en países donde está por consolidarse, como es el caso de Colombia. El país después de cerca de 200 años de vida republicana, no ha logrado que los principios que fundamentan la democracia (libertad, justicia, igualdad, etc.), se reflejen de manera plena para todos los habitantes del país. Lo anterior se refleja en la existencia de profundas desigualdades sociales, concentración de la riqueza, violencia política, constante violación de las libertades fundamentales y de los derechos humanos, cuestionables prácticas políticas de sus gobernantes, entre otros. Esto hace que la democracia para un segmento de la sociedad colombiana, aparezca como una idea abstracta, que existe, pero que es ininteligible, poco concreta, y que en las prácticas cotidianas se siente lejana. Un contexto con estas características lleva a que la enseñanza de ella asuma una mayor relevancia, y sea una necesidad y cuestión social relevante, o tal vez urgente.

Diseñar y materializar procesos de formación de ciudadanos, requiere de un profesorado que posea los conocimientos didácticos suficientes sobre esta clase de formación. En este sentido, una de las líneas de investigación-acción de la didáctica de las ciencias sociales, es conocer y comprender las representaciones sociales (RS) que tienen los futuros profesores de Ciencias sociales acerca de la enseñanza de la democracia, la ciudadanía, la política, etc., así como sus implicaciones en la enseñanza.

En esta sección se presentarán los resultados parciales de una investigación sobre las RS sobre educación democrática que tienen 55 profesores de Ciencias sociales en formación de una universidad pública de Colombia que realizan el practicum.

1. Este documento forma parte de una investigación realizada con la ayuda de la Universitat Autònoma de Barcelona y dirigida por el Dr. Antoni Santisteban.
2. Departament de Didàctica de les ciències socials (UAB). Gustavo.gonzalez@uab.cat

Las ciencias sociales y la educación democrática en Colombia

La formación democrática es una de las finalidades de la enseñanza obligatoria en Colombia, así se plantea en diferentes disposiciones legales (Constitución Nacional, Ley General de Educación, Plan Decenal de Educación, lineamientos curriculares, entre otros), en éstos se plantea como propósito y necesidad, contribuir a la consolidación de una cultura democrática en el país.

La Ley General de Educación (1995), concreta esta finalidad desde la combinación de tres lógicas: transversalidad, asignaturas y contenidos. En la ESO, en el área de Ciencias sociales (historia, geografía, constitución política y democracia). En el bachillerato se agrega ciencias económicas y políticas.

El currículo de Ciencias sociales y la formación democrática, se concreta en tres disposiciones:

- Lineamientos curriculares del área de Ciencias sociales (2002).
- Estándares básicos de competencias en Ciencias sociales (2004).
- Estándares básicos de competencias ciudadanas (2004).

En estas tres disposiciones legales hay dos perspectivas filosóficas y didácticas diferentes, las cuales se pueden ver reflejadas en las prácticas docentes. Los lineamientos se ubican en una perspectiva crítica de la sociedad. En éstos se reconocen los aportes de las áreas tradicionales (historia y geografía), y de otras que contribuyan a la comprensión de los hechos sociales, culturales, del territorio, etc. A nivel didáctico se concretan en los siguientes ejes problémicos o temáticos:

- La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
- Sujeto, sociedad civil y estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
- Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra.
- La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
- Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
- Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Los estándares de las competencias en ciencias sociales y competencias ciudadanas son el reflejo de la influencia de la psicología cognitiva en los discursos y prác-

ticas educativas. Éstos tienden a ir en contravía de los lineamientos, porque los estándares tienden a cerrar el currículo, en tanto los lineamientos proponen un currículo abierto. Las competencias en ciencias sociales están agrupadas en 3 componentes:

- ...me aproximo al conocimiento ...como científico/a social;
- ...manejo conocimientos propios de las ciencias sociales: relaciones con la historia y las culturas, relaciones espaciales, relaciones ético-políticas y ambientales;
- ...desarrollo compromisos personales y sociales.

En la ESO y el Bachillerato los estándares se materializan de dos maneras:

- Asignaturas separadas: Geografía e Historia.
- Ciencias sociales integradas.

Los estándares en competencias ciudadanas, son una propuesta que se enmarca en la línea que la formación de ciudadanos, debe ser un elemento transversal de la enseñanza obligatoria. Éstos parten del supuesto que los problemas de violencia del país son originados porque las personas no logran interpretar los hechos sociales y tomar decisiones ajustadas a marcos morales. Este planteamiento se encuentra en la línea teórica de los estadios del desarrollo moral, y deja de lado las explicaciones contextuales y connotaciones políticas que tiene la realidad social. Estos estándares se encuentran definidos por competencias y grupos de competencias:

Grupos de competencias	Competencias
Convivencia y paz	Conocimientos
Participación y responsabilidad democrática	Cognitivas
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	Emocionales
	Comunicativas
	Integradoras

Tabla No 1. Grupos de competencias y competencias ciudadanas

Diferentes investigadores (Pagès 1998, Thorton 1995, Torney-Purta et al, 2005, entre otros), han planteado que las disposiciones legales y el currículo escrito, llega hasta donde el profesor lo permite, desde sus representaciones, decisiones y acciones. En este sentido lo que piensan y hacen termina definiendo lo que sucede en el aula. A partir de esto surgen preguntas como: ¿Qué entienden por educación demo-

crática los profesores en formación? ¿Qué entienden por algunos conceptos asociados a ésta? ¿Cómo enseñan estos conceptos o desarrollan estas competencias en un contexto como el colombiano?

La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la enseñanza de la democracia

Las titulaciones para la formación del profesorado de Ciencias sociales en Colombia, se encuentran integradas por tres componentes:

- Disciplinar: con dos áreas mayores como son geografía e historia, y por otras con menor presencia (sociología, antropología, economía, etc.);
- Pedagógico, didáctico y curricular;
- Investigativo.

Las titulaciones tienen una duración de 5 años y, durante el último, los estudiantes para profesor realizan un practicum en instituciones de enseñanza obligatoria (primaria o secundaria). Éste tiene una duración de dos cuatrimestres, con una dedicación de tiempo completo.

En el análisis de la estructura curricular de la titulación donde se hizo la investigación, se encontró que no había asignaturas relativas a la formación democrática o ciudadana, pero sí algunas referidas a las ciencias sociales, la geopolítica, el contexto y la educación, aunque no a la dimensión didáctica de esta clase de contenidos.

Una investigación sobre la enseñanza de la democracia en los profesores de ciencias sociales en formación

La investigación indagó acerca de las RS sobre educación democrática que tenían un grupo de profesores de Ciencias sociales en formación que realizaban el practicum. Se eligió este momento por ser una fase de transición entre la formación y las experiencias iniciales como profesor.

Los instrumentos para la recolección de la información fueron: la entrevista en profundidad, la revisión documental y la observación de clases. El análisis de la información se hizo siguiendo los planteamientos de la Teoría Fundamentada, el análisis matricial y el análisis etnográfico de las observaciones. Estas actividades se realizaron en un periodo de 4 meses.

Los hallazgos

El análisis de las representaciones acerca de la enseñanza democrática, se hizo tomando como referencias los intereses de las ciencias sociales propuestos por Haber-

mas (en Camilloni, 1994), que son: el técnico o instrumental, el práctico y el emancipatorio.

En relación a las finalidades de la enseñanza de las CCSS, se encontró que las respuestas se distribuyen en las tres perspectivas. Esto muestra que las RS sobre éstas son diversas, y no corresponden a un solo interés. En el análisis acerca de la concepción de enseñanza de la democracia, se encontró que las RS son coherentes con las finalidades de la enseñanza –en relación a las tres perspectivas–, pero también se encontraron matices. Esto llevó a plantear que la clasificación en las tres perspectivas limita. Ante esto se agregaron dos –que representan transiciones–, de las cuales se derivan diferentes implicaciones didácticas.

Las RS sobre qué es la enseñanza de la democracia y sus finalidades, están entre la perspectiva *técnica*, caracterizada por el reconocimiento del pasado y la tradición, que son valorados como necesarios para la convivencia social. Las referencias a la *práctica* se asocian al reconocimiento de la condición humana y los valores propios de la convivencia social. Otro grupo de respuestas (la mayoría) se enmarca en la *emancipatoria*. En estas ocupa un lugar relevante la contribución que pueden hacer las personas a la construcción de la realidad. Entre cada perspectiva, existen otras que representan transiciones y matices. El siguiente cuadro muestra como se distribuyen las RS, su eje, y algunas palabras claves que se encontraron en las respuestas de las personas entrevistadas.

Centrado en la tradición (Instrumental)	Entre la tradición y la condición humana	Centrado en la condición humana (Práctico)	Entre la condición humana y el contexto	Centrado en el contexto (Emancipatorio)
Tradicción, pasado, orden	Tradicción, personas, valores	Valores, convivencia, realidad	Valores, personas, contexto	Contexto, participación, transformación

Tabla No 2. Representaciones sociales acerca de la educación democrática

En la investigación en RS, las preguntas directas no siempre proporcionan un panorama completo, lo que hace necesario indagar por aspectos que tengan conexión con el eje de la indagación. En este sentido se preguntó qué entendían por ciudadanía y democracia. Las respuestas muestran que las RS se ubican en las tres perspectivas planteadas por Habermas, y que se sintetizan en la siguiente tabla:

Perspectiva	Ciudadanía	Democracia
Instrumental. Centrada en la tradición	Se asocia a la mayoría de edad y un documento de identidad	Forma de gobierno
Práctica. Centrada en la condición humana y el desarrollo de valores	Reconocimiento de valores y la singularidad de las personas	Se relaciona con la convivencia
Emancipatoria. Centrada en el contexto y el desarrollo de pensamiento crítico	El ejercicio de deberes y derechos, y el reconocimiento y comprensión de las realidades sociales	Un sistema de participación en el que todas las personas pueden aportar a su construcción

Tabla No 3. Representaciones sociales acerca de la ciudadanía y la democracia.

Para comprender las decisiones didácticas que toman los estudiantes para profesor, se preguntó qué conceptos asociaban a una educación democrática. Las respuestas mostraron que la mayoría tienden a elegir aquellos que se identifican con una perspectiva tradicional –que corresponde a una racionalidad técnica–, como son leyes, constitución, derechos, instituciones, normas de comportamiento, etc.

A la pregunta por las estrategias que privilegian para materializar esta clase de formación, las respuestas señalaron que la mayoría preferían el taller y los proyectos de aula. Las razones fueron: favorecen la interacción entre los estudiantes, de estos con el entorno, el debate, la participación del estudiante, etc.

En las observaciones que se hizo de las clases, se encontró que se tendían a reproducir esquemas de enseñanza tradicional, donde la exposición del profesor fue el eje de las clases.

Conclusiones y alternativas para mejorar la formación del profesorado

En términos generales, se puede decir que a lo largo de los datos existen continuidades y rupturas. Estas se identifican tomando como referencia los planteamientos de las ciencias sociales de Habermas.

Existen *continuidades* entre las RS de las finalidades de la educación democrática y las estrategias de enseñanza, en el sentido que tienden a favorecer el aprendizaje de una democracia y ciudadanía crítica. Esto significa estar cerca de un interés *emancipatorio*. Existe continuidad entre los conceptos, unidades didácticas y práctica docente, en el sentido que se encuentran cercanas al interés *instrumental*. La configuración de las continuidades y rupturas se puede apreciar en el siguiente diagrama:

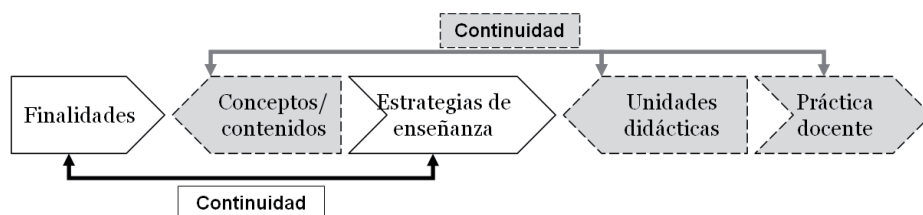


Diagrama No 1. Continuidades y rupturas en el proceso didáctico. © Gustavo González

En las clases observadas, se encontró que cuando había la posibilidad de hacer referencias a la democracia, la política, la ciudadanía, se seguían dos opciones: el texto escolar era la fuente y guía, en otros casos se obviaban los temas, conceptos o cuestiones socialmente vivas relativas a la democracia y la ciudadanía. Esto puede ser el reflejo de la ausencia de formación didáctica en este aspecto.

De estas continuidades y rupturas, se derivan diferentes implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la democracia, la ciudadanía, la política, etc., así como para la formación del profesorado. En relación a la enseñanza, se puede decir que cada una de las clasificaciones sugiere una perspectiva específica de estos conceptos, los cuales posiblemente se reflejen en los aprendizajes de los estudiantes. Estos planteamientos asumen una mayor relevancia didáctica y social en un contexto como el colombiano.

Una alternativa para fortalecer la formación inicial en estos aspectos sería abordar de manera explícita los contenidos y experiencias referidas a la enseñanza de la democracia, ciudadanía, la política, participación, etc., así como proporcionar referentes para su enseñanza. La existencia de una asignatura en la formación inicial, es una de las estrategias, pero no puede ser la única responsable, sino que esto debe corresponder a una perspectiva amplia de las ciencias sociales.

Bibliografía

- CAMILLONI, A.R.W. (1994). «Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales». AISENBERG, B & ALDEROQUI, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós, 25-41
- CONSTITUCIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (1991). Recuperado el 15 de enero de 2011, de www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2002). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Recuperado el 17 de enero de 2011 de www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2004). *Estándares en competencias ciudadanas*. Recuperado el 10 de enero de 2011 de www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2004). *Estándares*

res de las competencias en las ciencias y Ciencias sociales. Recuperado el 25 de enero de 2011 de

www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167860_archivo.pdf

PAGÈS, J. (1998). «La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado». AA.VV.: *Profesor Nazario González. Una historia abierta*. Col. Homenajes. Barcelona: Universitat de Barcelona

THORNTON, S. (1992). «Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase». *Boletín de Didáctica de las ciencias sociales*, No 5, 67-74.

Insostenibilitats i oportunitats: fenòmens vius per treballar a l'aula de ciències socials

Jesús Granados

Crisi insostenible i canvi de perspectiva

Un dels escassos punts de consens generalitzat entre científics naturals i científics socials, és el de reconèixer que la diversa i heterogènia societat del nou mil·lenni està assaonada d'una crisi que és característica del model industrial i tecnològic. La relació actual entre els éssers humans i la biosfera és inèdita en la història de l'experiència humana i, per tant, les respostes adaptatives apreses no són útils. La capacitat humana per a destruir els sistemes que sostenen la vida és nova: estem canviant la Terra més ràpidament del que l'estem arribant a entendre. Paradoxalment, tant l'abast com la gravetat i la imminència dels impactes no es perceben per part de la població pel que ha estat anomenat «*metàfora del nenúfar*»¹.

L'escenari en el que ens trobem avui s'ha denominat de moltes maneres: mentre alguns l'anomenen *crisi socioambiental* (Folch, 1997), altres prefereixen parlar de *crisi civilitzadora* (González de Molina, 1994) o de *canvi global* (Boada i Saurí, 2002). En xinès, la paraula *crisi* es representa pels signes de perill i d'oportunitat. Si bé estem davant d'un escenari incert i de canvi global, aquesta situació que travessem s'ha de contemplar com una oportunitat, i hem de veure el segle XXI com el segle del desenvolupament sostenible (Adams i UICN, 2006), una època de transició excitant, on l'inesperat sigui la nostra esperança.

La concepció actual del sistema-món es considera com una opció inacceptable per al futur. Einstein va afirmar que cap problema es pot solucionar des de la mateixa consciència que l'ha creat i, per tant, precisem d'un canvi de mentalitat: hem d'aprendre a veure el món des d'una altra perspectiva i amb una altra predisposició que possibiliti la sostenibilitat (Bonnet, 2002). La sostenibilitat sorgeix com la capacitat de les societats per tractar els fenòmens, resoldre problemes i crear a partir de les oportunitats existents. Es tracta d'una qüestió de compromís actiu per trobar respostes i crear escenaris òptims, tot assumint que no hi ha una resposta a llarg termini. És com un joc en el qual podem perdre si no juguem bé, però mai podrem guanyar de manera definitiva, perquè la sostenibilitat és tenir l'habilitat de mantenir-se jugant, i sempre amb els altres.

1. La metàfora del nenúfar es basa en una idea exponencial pel que fa als efectes dels impactes que ocasionem en el nostre medi ambient. Aquests efectes es comparen amb l'ocupació dels nenúfars en un estany. Si partim del fet que cada nenúfar es reproduïx diàriament donant lloc a un altre nenúfar, i considerem que l'estany triga 30 dies en quedar cobert totalment de nenúfars (el que seria equivalent al col·lapse del sistema), el dia 29 veuríem només la meitat de l'estany ocupada per nenúfars, i el dia 28 només un 25%. Així, la percepció d'aquest tipus de problemes no es té fins que ja són imminents.

Aprender per a la sostenibilitat

L'aprenentatge és la clau per a crear un món més sostenible i en pau; això pressuposa que l'educació està íntimament relacionada amb la consecució de la sostenibilitat (McKeown, 2002). Convencionalment, l'educació s'entén com la preparació per a la vida, la realització personal i com a element essencial per al progrés i el canvi social d'acord amb les necessitats canviants (Chitty, 2002). Així, l'educació sempre s'ha vist com a positiva per a l'avenç de les persones i de la societat, així com un element clau per a la resolució dels problemes socioambientals (Haubrich, 2007). Orr (2004) planteja, en canvi, que sense unes precaucions l'educació pot equipar les persones per a esdevenir vàndals més efectius de la Terra. És a dir, ens planteja l'educació que s'ha vingut fent fins avui com un possible problema donats els resultats. D'aquesta manera, sembla que el que cal és un nou tipus d'educació. En paraules de Sterling (2007), «*hi ha la necessitat de reaprendre a gran escala: és necessària una gran metamorfosi de molts dels nostres patrons educatius i de les maneres de com aprenem i construïm coneixement*».

L'Educació per al desenvolupament sostenible (EDS) ha aparegut com a paradigma per a la revisió i la reorientació de l'educació actual. L'EDS tracta sobre noves maneres de conèixer i aprendre a ser humà d'una forma diferent a la que coneixem avui. Aquesta educació ha de contribuir a la sostenibilitat de la integritat de la persona (és a dir, de l'esperit, el cor, el cap i les mans, segons Sterling, 2001). D'acord amb Dewey i la tradició reconstruccionista en educació, en moltes ocasions no és suficient fer les coses d'acord amb el costum i els hàbits (és a dir, reproduir el sistema social existent), sinó que són necessàries noves respostes. Si hem d'imaginar noves formes de viure i actuar, hem de tenir la capacitat d'avaluar i provocar el canvi social (Fien, 2005), perquè aconseguir amb èxit un desenvolupament sostenible exigeix els següents principis:

- Ser conscient del desafiament.
- Exercir accions de forma voluntària.
- Tenir la responsabilitat col·lectiva i formar un partenariat constructiu.
- Creure en la dignitat de tots els éssers humans, sense excepció.

Aquests principis per a la realització d'un desenvolupament humà durador enunciats a la *Cimera Mundial per al Desenvolupament Sostenible de Johannesburg de 2002* impliquen uns aprenentatges que, en la seva major part, es corresponen amb els quatre pilars de l'Educació destacats a l'*Informe Delors* (Delors, 1996): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts, aprendre a ser. La UNESCO (2008), en el marc de la Dècada per a l'EDS (2005-2014), ha afegit un cinquè pilar: aprendre a transformar-se un mateix i la societat. Per a Scott i Gough (2003) aprendre per a la sostenibilitat és aprendre sobre com generem prou riquesa per a gaudir d'una bona qualitat de vida; com ens organitzem socialment perquè aquesta qualitat de vida sigui disponible per a tothom; i com fem tot això de forma que protegim el nostre fràgil entorn natural. És una qüestió d'aprendre sobre economia, societat i

medi ambient i com aquestes esferes s'interrelacionen, així com també és un aprenentatge sobre la perspectiva temporal i el futur.

Ensenyar geografia per a crear un món millor

La geografia és una disciplina que pot contribuir en l'estudi de la sostenibilitat a partir de la seva dimensió espacial (Haubrich, 2007) i mitjançant el seu component escalar. La insostenibilitat es manifesta de moltes maneres i genera conflictes socioambientals que ens preocupen i que necessiten solucions urgents que cal contextualitzar. De la mateixa manera, la sostenibilitat pot tenir una forma diferent segons les peculiaritats ambientals, econòmiques i culturals de cada lloc i a cada moment. L'elecció de l'escala d'estudi dels fenòmens influeix en el tipus de qüestions que són apropiades i el tipus de coneixement que es pot adquirir. Hi ha també molts problemes que cal analitzar-los des de diferents dimensions espacials. Però també hi ha problemes que tenen la seva pròpia escala i cal analitzar-los des d'aquesta. A més, l'estudi geogràfic intenta establir connexions entre les diferents escales, el que permet comprendre la interrelació.

Considerem que els continguts que cal ensenyar per al desenvolupament sostenible a Catalunya han d'incloure les reflexions, les tendències polítiques i d'acció, i els indicadors de sostenibilitat de totes les escales que afecten al nostre territori, justament per a conèixer què s'ha decidit que cal observar i prioritzar; així, haurem de tenir en compte les propostes i acords globals, les directrius europees, espanyoles i catalanes, així com també les iniciatives locals.

A escala global, les cimeres internacionals que fan una aportació més rellevant de forma integral són l'*Agenda 21* (UN, 1992), la *Declaració del Mil·lenni* (UN, 2000) i la *Cimera de Johannesburg* (UN, 2002). L'*Agenda 21* és la més ambiciosa, tot i que les seves propostes no marquen objectius concrets ni terminis; la *Declaració del Mil·lenni*, en canvi, defineix només 8 accions però amb uns objectius específics; les accions proposades a Johannesburg desenvolupen algunes de les propostes de l'*Agenda 21*, però prescindeix de molts temes. Al capítol 40 de l'*Agenda 21* (UN, 1992) es reconeix la importància que els indicadors poden tenir a l'hora d'ajudar els països a prendre decisions vers al desenvolupament sostenible. És per això que la Comissió de desenvolupament sostenible de les Nacions Unides va aprovar el 1995 el seu *Work Programme on Indicators of Sustainable Development* i el resultat ha estat l'edició de la seva proposta de sistema d'indicadors per al desenvolupament sostenible. De les tres versions que s'han editat s'ha escollit per a ser analitzada la més recent, la de 2007. El sistema d'indicadors de sostenibilitat de l'ONU (DESA-UN, 2007) es divideix en catorze àmbits o temàtiques: pobresa, govern, salut, educació, demografia, riscos naturals, atmosfera, usos del sòl, oceans i costa, aigua potable, biodiversitat, desenvolupament econòmic, aliances internacionals i consum i producció.

El VI Programa d'Acció de la Comunitat Europea en matèria de Medi Ambient, «*Medi Ambient 2010: el futur és a les nostres mans*» (COM, 2001) estableix els

objectius i prioritats mediambientals que formaven part de l'*Estratègia del Desenvolupament Sostenible de la UE (EDS)* durant la dècada 2001-2010. Els quatre àmbits bàsics d'actuació eren: el canvi climàtic, la naturalesa i la biodiversitat, el medi ambient i la salut i la gestió dels recursos naturals i dels residus. L'estratègia ambiental comunitària planteja que per a resoldre els problemes socioambientals actuals s'han d'elaborar polítiques sobre la base de la participació i de coneixements sòlids. La participació ciutadana es contempla com a fonamental per a l'èxit tant de la determinació de metes com de la posada en pràctica de mesures. Però no n'hi ha prou a millorar la legislació mediambiental vigent i la seva aplicació, sinó que a més és necessari induir canvis en els models de producció i consum. Per a això resulta imprescindible capacitar els ciutadans perquè així puguin modificar els seus comportaments: si els consumidors poden accedir amb més facilitat a informació de millor qualitat sobre medi ambient i sostenibilitat, això els permetrà triar productes respectuosos amb el medi ambient i condicionar així el mercat. L'estratègia també té previst animar les empreses perquè innovin, atorgant subvencions públiques o avantatges fiscals a aquelles activitats o pràctiques respectuoses amb el medi ambient (EMAS). L'Agència Europea de Medi Ambient (EEA-AEMA, 2007) també mesura l'estat del medi ambient a Europa a partir d'indicadors. L'informe de 2007 es centra en els àmbits de contaminació atmosfèrica i esgotament de l'ozó, biodiversitat, canvi climàtic, sòls, residus, aigua, agricultura, energia, regions pesqueres i transport.

Existeixen dos elements importants en la incorporació de la sostenibilitat a les polítiques espanyoles: la creació de l'*Observatori per a la Sostenibilitat espanyol (OSE)* i l'*Estratègia espanyola per al Desenvolupament Sostenible (EEDS)*. L'EEDS s'enmarca dins de l'*Estratègia de desenvolupament sostenible de la UE (EDS)*, que va ser renovada en el Consell de Brussel·les el 2006 amb un principi general consistent en «determinar i elaborar mesures que permetin millorar la qualitat de vida per a les actuals i futures generacions mitjançant la creació de comunitats sostenibles capaces de gestionar i utilitzar els recursos de forma eficient, per a aprofitar el potencial d'innovació ecològica i social que ofereix l'economia, garantint la prosperitat, la protecció del medi ambient i la cohesió social» (OSE, 2008). L'EEDS (OEPE, 2007) té un enfocament integrador de les dimensions ambiental, social i global de la sostenibilitat i el seu objectiu és el de garantir la prosperitat econòmica, protegir el medi ambient, evitar la degradació del capital natural, fomentar la cohesió social i contribuir solidàriament al desenvolupament dels països menys afavorits. L'EEDS distingeix les sis grans àrees prioritàries següents: la producció i el consum; el canvi climàtic; la conservació i la gestió dels recursos naturals i l'ocupació del territori; l'ocupació i la cohesió social; la salut pública; i la cooperació internacional. Aquestes grans àrees s'han definit després d'un diagnòstic inicial que detecta els principals perills per a la sostenibilitat del model de desenvolupament espanyol, sobretot aquells aspectes que podrien desequilibrar-lo a causa del canvi climàtic, dels fenòmens socials de la immigració, l'envelliment de la població i la desigualtat. L'OSE mesura les tendències espanyoles vers la sostenibilitat des de 2005. El sistema d'indicadors de sostenibilitat de l'OSE es divideix en tres grans grups que, a la vegada, es subdivideixen en diferents temàtiques. Així, trobem:

- Indicadors de sostenibilitat ambiental: canvi global, qualitat ambiental i salut ambiental.
- Indicadors de sostenibilitat econòmica i social: creixement econòmic i benestar, competitivitat i canvi tecnològic, ocupació, cohesió social, salut i igualtat de gènere.
- Indicadors d'integració i accions per al canvi: processos institucionals i canvi cap a la sostenibilitat, instruments de regulació i avaluació de l'impacte, gestió econòmica i instruments d'internalització de costos, processos vers la sostenibilitat empresarial i processos de canvi social vers el desenvolupament sostenible.

El Govern de Catalunya va signar la *Declaració de Gauteng* el 2002 a Johannesburg, la qual estableix que els governs regionals necessiten estratègies pròpies de desenvolupament sostenible com a marc integrador i coordinador de totes les altres polítiques públiques. També és membre de la Xarxa de regions per al desenvolupament sostenible, que ha d'estudiar com implementar a nivell regional els acords de Johannesburg. El mateix any 2002 el CADS va presentar la «*Proposta catalana per al desenvolupament sostenible*», un model propi de desenvolupament sostenible, singular, que podia esdevenir un referent per a les polítiques europees, especialment les regionals. D'aquí i de l'evolució de l'Agenda 21 de Catalunya ha sorgit l'Estratègia Catalana per a un Desenvolupament Sostenible (EcatDS) que es centra en: una governança amb una major participació ciutadana; cohesió social i identitat; economia orientada al benestar social i la qualitat de vida; producció i consum sostenible; gestió racional i eficient dels recursos naturals estratègics; planificació territorial; mobilitat sostenible; lluita contra el canvi climàtic i els seus efectes; preservació de l'entorn natural i la biodiversitat; i cooperació i solidaritat (CADS, 2003).

Atès que una gran part dels problemes socioambientals tenen el seu origen en les activitats locals, el compromís de les autoritats municipals és un factor determinant, ja que aquestes són les que s'encarreguen de gestionar i planificar el territori municipal, i perquè són les estructures de govern més properes als ciutadans, amb la qual cosa tenen un paper vital en l'educació i la mobilització d'aquests. El 1994 es va celebrar a la ciutat danesa d'Aalborg la *I Conferència europea sobre ciutats i pobles sostenibles*. La seva finalitat va ser impulsar l'Agenda 21 a escala local a Europa assentant les bases i definint un marc per a portar a terme aquesta iniciativa. A més, es va formar el *Consell internacional d'iniciatives locals per al medi ambient (ICLEI)* per a assessorar les comunitats locals en el disseny, desenvolupament i implantació de polítiques sostenibles a través de la provisió de recursos i de l'intercanvi d'experiències. El Servei de Medi Ambient de la Diputació de Barcelona va començar a promoure a partir de 1993 la implantació de l'Agenda 21 local a la província de Barcelona. El 1997 es va crear la *Xarxa de ciutats i pobles cap a la sostenibilitat* de la província de Barcelona, ratificada llavors per 118 municipis i avui per més de 180. Aquesta xarxa pretén ser una plataforma per a intercanviar experiències, debatre i sumar recursos i esforços entre els municipis per a aconseguir objectius comuns de sostenibilitat. Un dels seus principals objectius ha estat l'elaboració d'un sistema d'indicadors de sostenibilitat per a ser aplicat als ens locals. Aquest sistema d'indicadors ha de fixar i avaluar el procés cap a la sostenibili-

tat dels diferents municipis de la xarxa a partir d'uns elements o paràmetres a estudiar (Diputació de Barcelona, 2000). En base a aquests indicadors es fixen objectius, es vigila el progrés i s'informa de la situació ambiental del municipi a partir dels resultats aconseguits. Aquest sistema ha definit tres tipus d'indicadors: els de model, els de flux i els de qualitat. Els *indicadors de model* municipal descriuen els processos que determinen el funcionament bàsic municipal i tracten d'avaluar l'estructura urbana i la seva relació amb el desenvolupament sostenible. Les estructures urbanes es mouen al voltant de dues tipologies: la ciutat compacta (caracteritzada per la seva diversitat i barreja de funcions); i la ciutat difusa (caracteritzada per l'especialització territorial). La ciutat compacta és un model urbà més sostenible perquè fa un ús intensiu de l'espai, la qual cosa minimitza la mobilitat motoritzada i fa més eficient la utilització dels recursos materials i energètics. La ciutat difusa, en canvi, multiplica la pressió ambiental sobre el territori i exigeix una alta mobilitat. Els *indicadors de flux* ens indiquen les aportacions materials i d'energia que necessiten els sistemes urbans per al seu manteniment, i els residus que generen. Els *indicadors de qualitat* informen sobre l'estat del medi ambient i de la seva evolució, fent una radiografia de com es troba el sistema municipal. En l'actualitat s'està replantejant tant la metodologia del procés de l'Agenda 21 local, com els indicadors de sostenibilitat per a millorar-los. Respecte a aquests últims s'està intentant canviar aquells indicadors que són complexos de calcular i no són operatius. Per últim, s'ha pensat incloure el sistema d'indicadors locals de qualitat de vida de les comunitats sostenibles de l'estratègia per al desenvolupament sostenible del govern britànic (Audit Commission, 2005). Aquest sistema és interessant perquè posa molta èmfasi en aspectes socials relacionats amb la qualitat de vida. Els àmbits en què està dividit són: persones i territori, cohesió i participació ciutadana, seguretat, oci i cultura, benestar econòmic, educació, medi ambient, salut i benestar social, habitatge i transport i accessibilitat.

La *Taula 1* intenta ser una síntesi que recull la varietat temàtica rellevant per al desenvolupament sostenible. Està dividida en els tres grans components de medi ambient, societat i economia, que a la vegada es subdivideixen en quaranta-set temes. La taula mostra com cada tema és rellevant o no per les polítiques o els indicadors a les escales globals, europea (continental), espanyola (estatal), catalana (regional) i local. Aquest instrument ens pot resultar útil al professorat a l'hora de triar qüestions socio-ambientalment vives i l'escala o escales en les que poden ser tractades o treballades a l'aula. La finalitat de l'ensenyament de la geografia per a la sostenibilitat però, no ha de ser només conèixer problemes: cal treballar per saber detectar les oportunitats que el nostre context posa al nostre abast i que poden ser motiu per proposar iniciatives creatives que aportin millores a la nostra localitat o entorn proper. Ara bé, tant els problemes d'insostenibilitat com les oportunitats han de servir com a mitjà per a desenvolupar les habilitats i competències necessàries per a actuar de forma sostenible. Herremans i Reid (2002), per exemple, suggereixen treballar la geografia per a la sostenibilitat d'una forma concreta i no de forma abstracta. Així, proposen per començar, descriure els fenòmens i conflictes en termes de les tres dimensions (medi ambient, societat i economia) i, després, millorar la situació en termes de sostenibilitat a partir d'accions concretes.

TEMES		ONU		UE		ESTAT ESP		CAT	IND. LOCALS	
		P(1)	I(2)	P(3)	I(4)	P(5)	I(6)	P(7)	DIBA(8)	UK(9)
MEDI AMBIENT	1. Contaminació atmosfèrica									
	2. Canvi climàtic									
	3. Conservació de la biodiversitat									
	4. Espècies amenaçades									
	5. Desertització i erosió									
	6. Canvi en els usos del sòl									
	7. Desforestació i incendis forestals									
	8. Producció de residus									
	9. Recuperació i valorització de residus									
	10. Residus perillosos									
	11. Qualitat aigües continentals i marines									
	12. Abastiment i consum d'aigua									
	13. Tractament d'aigües residuals									
	14. Qualitat ecològica dels rius									
	15. Soroll									
16. Riscos ambientals										
SOCIETAT	17. Creixement demogràfic									
	18. Esperança de vida									
	19. Pobresa i desigualtat social									
	20. Gènere									
	21. Diversitat cultural i identitat									
	22. Accés al sistema sanitari									
	23. Salut i despesa pública									
	24. Habitatge i serveis mínims									
	25. Seguretat i criminalitat									
	26. Oci, lleure i serveis									
	27. Mobilitat									
	28. Benestar social i qualitat de vida									
	29. Alfabetització									
	30. Qualificació professional									
	31. Despesa en educació i accés a les TIC									
32. Ocupació i atur										
33. Seguretat laboral										
34. Governança i participació ciutadana										
35. Corrupció										
ECONOMIA	36. PIB									
	37. Cooperació, transferència tecnològica i sostenibilitat global									
	38. I+D: tecnologia									
	39. Despesa pública en medi ambient i sostenibilitat									
	40. Empresa i responsabilitat corporativa									
	41. Consum energètic									
	42. Producció d'energia renovable									
	43. Transport de mercaderies									
	44. Pesca									
	45. Consum sostenible									
	46. Desenvolupament de les zones rurals i de muntanya									
	47. Gestió de la biotecnologia									

Taula 1: Els temes rellevants per al desenvolupament sostenible a diferents escales.

Font: Elaboració pròpia a partir dels onze documents següents: (1): (UN (2002), UN (2000) i UN (1992)); (2): (DESA-UN, 2007); (3): (COM, 2001); (4): (EEA-AEMA, 2007); (5): (OEPG, 2007); (6): (OSE, 2008); (7): (CADS, 2003); (8): (DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 2000); (9): (AUDIT COMMISSION, 2005)

Bibliografía

- ADAMS, W. i IUCN (2006). *El Futuro de la sostenibilidad. Repensando el medio ambiente y el desarrollo en el siglo XXI (Resum de la reunió de pensadors, Zurich, 29-31 gener 2006)* (Veure: http://www.iucn.org/members/future_sustainability/docs/iucn_future_of_sustainability_sp.pdf)
- AUDIT COMMISSION (2005). *Local quality of life indicators- supporting local communities to become sustainable. A guide to local monitoring to complement the indicators in the UK Government Sustainable Development Strategy*, (Veure: <http://www.sustainable-development.gov.uk/performance/indicators-home.htm>)
- BOADA, M. I SAURÍ, D., (2002). *El canvi global*. Barcelona: Rubes Editorial.
- BONNET, M. (2002). «Education for Sustainability as a Frame of Mind». *Environmental Education Research*, Vol. 8, N.1, pp. 9-20
- CADS (Consell Assessor per la Desenvolupament Sostenible) (2003) *Informe del consell assessor per al desenvolupament sostenible de catalunya sobre l'estratègia catalana per al desenvolupament sostenible*, (Veure: http://www15.gencat.net/cads/AppPHP/images/stories/informes/2003/3-2003_informe_estrategia_catalana_desenvolupament.pdf)
- CAPEL, H. (2010). «Geografía en red a comienzos del tercer milenio: para una ciencia solidaria y en colaboración». *Scripta Nova, revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Vol. XIV, N° 313, febrer de 2010. (Veure: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm>)
- CHITTY, C. (2002). *Understanding Schools and Schooling*. London: Roulledge Falmer
- COM (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS) (2001). *Sexto Programa de acción de la comunidad europea en materia de medio ambiente: Medio ambiente 2010: el futuro está en nuestras manos*, Brusel·les, 2001/0029 COD (Veure: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0031:FIN:ES:PDF>).
- DESA-UN (2007). *Indicators of Sustainable Development: guidelines and methodologies*. New York: United Nations.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2000). *Sistema de indicadores de sostenibilidad*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- EEA-AEMA (Agencia Europea de Medio Ambiente) (2007). *El Medio Ambiente en Europa. Estado y perspectivas 2005*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Medio Ambiente.
- FIEN, J. (2005). «Teaching and learning geography in the UN decade of education for sustainable development». *Geographical Education*, 18, pp 6-10.
- FOLCH, R. (1997). *Socioecologia i governabilitat: La subversió postindustrial*. GRASA, R. *Medi Ambient i Governabilitat a la Mediterrània*. Barcelona: Edicions Proa S.A.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (1993). *Historia y Medio Ambiente*. Madrid: Eudema Historia.

- GRANADOS, J. (2010). *L'Educació per la Sostenibilitat a l'Ensenyament de la Geografia. Un estudi de cas*. Tesis doctoral. (Veure: <https://www.educacion.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=18803>)
- HAUBRICH, H. (2007). «Geography education for sustainable development». REINFRIED, S., SCHLEICHER, Y. I REMPFLER, A. (2007), pp 27-38
- MCKEOWN, R. (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Centro para la Geografía y la Educación Ambiental. Tennessee: Universidad de Tennessee (Veure: <http://www.edstoolkit.org>)
- OEPG (Oficina Económica del Presidente del Gobierno español) (2007). *Estrategia española de desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de la Presidencia.
- ORR, D. W. (2004). *Earth in Mind: on education, environment and the human prospect*. Chicago: Island Press.
- OSE (Observatorio de la sostenibilidad en España) (2008). *Sostenibilidad en España 2007*, Observatorio de la sostenibilidad en España, Madrid: Universidad de Alcalá.
- REINFRIED, S., SCHLEICHER, Y. I REMPFLER, A. (2007). «Geographical views on Education for sustainable development». Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29-31, 2007. *Geographiedidaktische forschungen* IGU-UGI, Lucerne, Switzerland
- SCOTT, W. I GOUGH, S.R. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the issues*. London/New York: Routledge Falmer
- STERLING, S. (2007), «Riding the storm: towards a connective cultural consciousness». WALS, A. (Ed) (2007), pp. 63-82
- STERLING, S. (2001). *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*, Schumacher Briefings 6. London: Green Books Publishers.
- UN (2002). *The Johannesburg Declaration on sustainable Development*, 4 de setembre de 2002 (Veure: http://www.housing.gov.za/content/legislation_policies/johannesburg.htm)
- UN (2000). *Declaración del Milenio*, (Veure: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>)
- UN (1992). *Agenda 21*, (Veure: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21sptoc.htm>)
- UNESCO (2008). *Education and the Search for a Sustainable Future* (Veure: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179121e.pdf>)
- WALS, A. (2007). *Social Learning. Towards a Sustainable World*. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.

Bicentenario de las independencias: el problema de la reproducción de estereotipos en la enseñanza de la historia¹

Marta Castañeda Meneses²

*«Puerto Montt está temblando / con un encono profundo /
es un acabo de mundo / lo que yo estoy presenciando /
a Dios le voy preguntando / con voz que es como un bramido /
por qué mandó este castigo / responde con elocuencia /
se me acabó la paciencia / y hay que limpiar este trigo.»³*

Violeta Parra, *El Puerto Montt está temblando*

El año 2010 las gestas libertarias adquirieron especial realce en Latinoamérica. En un espacio social en que el concepto del Bicentenario aparece como lazo de comunión en la realidad de la América Morena, cabe volver la mirada al inicio de este proceso que relacionó indefectiblemente España y América, realidades unidas no sólo por un lenguaje común, sino por una historia que comenzó a tejerse a partir del Descubrimiento o desde el Encuentro de Dos Mundos. En el contexto del Bicentenario de la Independencia de Chile, teniendo como objeto de estudio textos escolares de Chile y España, en particular de la Comunidad Autónoma de Cataluña, se aborda El Descubrimiento de América⁴ como contenido en textos escolares de educación primaria.

Este escrito se plantea como objetivo contrastar las representaciones de los libros de texto de educación primaria en Chile y España sobre el Descubrimiento de América, proponiéndose para ello tanto el análisis de los contenidos de los libros de textos como la identificación de las representaciones que en torno a la utilización de libros de texto y la temática poseen los docentes del área.

Algunos referentes teóricos. Abordado desde diferentes perspectivas, principalmente asociadas a las interpretaciones que se hacen del hecho histórico, es posible encontrar, entre otras, las investigaciones de Carretero y González (2008), y Carre-

1. Mientras concluían las VII jornadas internacionales de investigación en didáctica de las ciencias sociales, febrero de 2010, un devastador terremoto asolaba al suelo chileno, vaya este escrito no sólo como reflexión académica, sino que sea parte de un recuerdo agradecido a mi país y su gente que tantos eventos naturales ha debido vivir y seguirá viviendo.
2. Universidad de Playa Ancha. Becaria Fundación Carolina.
3. Fragmento de Puerto Montt está temblando, Violeta Parra, (1917-1967) destacada folklorista chilena, <http://www.diariollanquihue.cl/site/apg/reportajes/pags/20040523003913.html>.
4. El concepto de Descubrimiento es el utilizado por los programas del nivel.

tero y Voss (2004). Cabe mencionar además a Amblés Rey cuya investigación se centra en el enfoque del Descubrimiento de América, que desde una mirada eurocéntrica se realiza en las aulas españolas, sin considerar la presencia de alumnos y alumnas inmigrantes en ellas.

Nivel educativo, planes y programas. El curso que se analiza corresponde en el caso chileno a quinto año básico en el subsector de estudio y comprensión de la sociedad asociado a los objetivos fundamentales: comprender las circunstancias que llevaron a naciones europeas a descubrir nuevas tierras y valorar el encuentro entre las culturas originarias de América y las europeas, y sus consecuencias. En el caso del *Currículum Educació Primària de Departament de Educació de Generalitat de Catalunya*, corresponde a *Àrees del Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural*, asociados al *Cicle Superior* que corresponden a la estructura de contenido siguiente: *canvis i continuïtats en el temps, comprensió del temps cronològic i ús de representacions gràfiques per situar fets i etapes de l'evolució històrica i caracterització d'algunes societats de diferents èpoques històriques a partir de l'anàlisi de les formes d'organització social*.

Los libros de texto. El análisis se realiza sobre los capítulos de cuatro textos, dos para cada realidad. Para cada uno de ellos se indica la sigla con la que serán mencionados en el desarrollo de este escrito: Primària 6, Coneixement del medi social i cultural, Projecte Mar Blau, Grup Promotor Santillana, 1999 (en adelante **Ses**); Cicle Superior Sisè Curs Medi 6 Medi natural, social i cultural, Vicens Vives, Educació Primària, 2009 (en adelante **Vves**); Historia y Geografía 5 Editorial Santillana del Pacífico, 1998 (en adelante **Scl**); Sociedad, estudio y comprensión de la sociedad, Proyecto Ecosfera, Editorial SM, 2006 (en adelante **SMcl**).

El descubrimiento de América en el libro de texto. Por Descubrimiento de América se entenderá el período histórico que se inicia con la llegada de Cristóbal Colón a un nuevo continente y que continuará con los procesos de descubrimiento y conquista hispana en el mismo, según el abordaje realizado en los libros de texto. Ya en los títulos utilizados como inicio de unidad, se encuentran diferentes enfoques para la temática. Para **Vves** el título corresponde a «La Época de los Descubrimientos», centrando así su enfoque en caracterizar un período a partir de la mirada de una España que «descubre» lo desconocido en ese continente. Se releva entonces la mirada del «descubridor» por sobre del «descubierto». Por otro lado, **Ses** lo titula «El Renacimiento», centrando la perspectiva de análisis en la realidad de Europa en el siglo XV, donde el hecho histórico del descubrimiento aparece como un elemento más dentro de otros del período. Desde la perspectiva chilena, los textos entregan dos visiones, si bien no opuestas, pues se perciben entre ellos claras diferencias. **SMcl** centra su título en el concepto *expansión*, lo que implica la ampliación de un territorio, aunque no necesariamente esto explicita la forma como esa expansión se realiza, violenta o pacífica, armada o por acuerdo, tácita o explícita. Finalmente **Scl** presenta como inicio de unidad: «Los europeos irrumpen en América», lo que desde ya explicita una intencionalidad en el tratamiento del contenido. Se marca así una clara tendencia donde las categorías de «descubridor» y «descubierto» son reemplazadas por «dominador» y «dominado» o «conquistador» y «conquistado», cabe

señalar que se aprecia una diferencia no sólo entre textos españoles y chilenos, sino entre textos de una misma realidad. Para unos el eje está en el descubrimiento de territorios, para otros el referente se encuentra en la violencia con que se vivió el proceso. Para unos lo relevante es el movimiento cultural en que se originan, para otros el énfasis está en la extensión territorial. En ese contexto, cabe preguntarse si estas perspectivas serán complementadas por los docentes en el desarrollo de la unidad o se mantendrán invariables.

En relación con la profundidad con la que se aborda el tema, en los textos españoles analizados, la temática del Descubrimiento de América se presenta a través de visiones más bien generales. En los textos chilenos, por su parte, el tratamiento de la temática se realiza con mayor profundidad y detalle. Entre las temáticas comunes abordadas están las siguientes. **Europa:** Desde dos perspectivas distintas, con énfasis en el proceso político de la unificación española, desarrollado a través del contenido de monarquía autoritaria en **Vves** y desde el movimiento cultural del Renacimiento, el cual es considerado en el texto de **Ses** y **Scl**, en este último con referencias al Humanismo. En el texto **SMcl** la referencia está en relación a la expansión europea y la búsqueda de nuevas rutas comerciales no centrando el desarrollo sólo en España, sino relacionándolo además con Francia e Inglaterra. **América:** Aunque varían en enfoque y profundidad, existen contenidos comunes, estos son las culturas originarias, aztecas e incas y en menor medida, al pueblo maya; en el texto **Vves**, también se utiliza y define el concepto de pueblos precolombinos. En los textos chilenos, además de las referencias anteriores, están presentes las poblaciones locales. La **figura de los conquistadores** hispanos, está relacionada en todos los textos revisados con Hernán Cortés y Francisco Pizarro. Se aprecia en este tópico una diferencia conceptual asociada a los títulos utilizados, por un lado se habla de conquista de nuevas tierras y contacto con nuevos pueblos (**Ses**) por otro desde **SMcl** se reitera el concepto de conquista; conquista de América, del Imperio Azteca, del Imperio Inca. Finalmente **Scl** se desglosan a partir del eje «Conquista Española» y «Resistencia Indígena», prefigurando la existencia de dos referentes: España desde su rol de conquistador y el mundo indígena americano que se rebela frente a esa presencia a través de la Resistencia, presentándose a partir de este concepto como en una oposición activa a la presencia hispana. **Descubrimiento:** Se encuentran bajo este título la referencia a la circunvalación de la tierra y la carabela como instrumento de navegación, ambas en los textos españoles. Por otro lado, en los textos chilenos la referencia se hace desde la llegada de los europeos a la América Indígena (**Scl**) planteándose bajo ese título características del primer encuentro entre ambos grupos. El texto **SMcl** desarrolla el tópico de las consecuencias de los descubrimientos para la vida de Europa, señalando repercusiones políticas, científicas, sociales y económicas. Respecto de la figura del descubridor se pueden encontrar referencias a sus viajes en tres de los textos analizados.

Uso de imágenes. En una revisión tanto icónica como de contenido, se pueden encontrar las siguientes. **España:** Se asocia en ambos textos hispanos a la monarquía aunque con diferentes referentes y a la imagen de conquista. En los textos chilenos se proyecta como la del conquistador que se apodera de las riquezas ame-

ricanas y domina el continente. **Conquistador español:** En **Vves** el conquistador es un soldado poderoso y astuto «van a conquistar fácilmente los grandes imperios precolombinos... los perros adiestrados provocaban pánico entre los nativos» que logra «someter al Imperio Inca... al Imperio Azteca», imagen que suprime en su presentación las sombras de la conquista para poner su énfasis en las luces. En **Ses**, la imagen del conquistador emerge desde un breve texto como un soldado que vence las dificultades de la naturaleza para el logro de sus objetivos. Para **SMcl**, el conquistador español es un hombre «sin experiencia militar... (que venía a América en busca de) honra y fama para ser recordados... (en busca de) títulos y riquezas». Para **Scl** se asocia a la figura del militar que dirige una expedición a nuevos territorios. En síntesis, el conquistador español que llega a nuevos territorios, que viene en busca de fama y fortuna, capaz de vender las dificultades, en definitiva reconociendo la valía de su decisión de expedición a nuevas tierras, lo que no justifica su actuar en las mismas. **Indígena:** En **Vves** se presenta un poblado indígena como inca. La primera interrogante que emerge es qué particulariza esta imagen para considerarla incaica, la distribución de las construcciones y las tareas que se realizan son transferibles a cualquier otra realidad de asentamiento humano. Así, la imagen presentada responde más a un estereotipo. Para **Ses** los indígenas eran en su mayoría campesinos o desarrollaban tareas asociadas. Desde los textos chilenos la imagen del indígena que presenta **SMcl** reconoce la existencia de dos grupos, uno de ellos en estrecha colaboración con el español «llamados indios amigos» y el otro en oposición. La imagen entregada por **Scl** es posible centrarla en el dolor del pueblo indígena ante el proceso de conquista española. Finalmente, frente a la interrogante de cuál es la imagen de la conquista que se refleja, surgen algunos referentes: el concepto de dominio de una cultura sobre otra o el de un país sobre un continente. Sobre cómo se logra esa conquista, la revisión de los textos escolares parece indicar que no sólo es a través del poder de las armas, sino que responde a la astucia y la capacidad propia de los conquistadores. En ese contexto, América aparece como el continente sobre el cual España ejerce su dominio por medio de la fuerza. Para los textos españoles, el dominio se ejerce a través de su perspicacia más que de la fuerza, actuando casi por convencimiento, hecho que se deriva de la supresión de referencias a acciones violentas que permitan desarrollar en alumnos y alumnas esta visión.

Presencia de Valores en la Temática. El Descubrimiento de América puede ser asociado fundamentalmente a la **conformación de una Identidad Nacional**, La presencia de personajes y el abordaje de los mismos, por ejemplo la figura de Colón o de Cortés en los textos españoles, destacando su audacia o las obras desarrolladas transmiten una visión del hombre, del héroe de conquista, que contribuye a la formación de una imagen del pasado, que tiene uno de sus referentes en la obra de «Descubrimiento y Conquista Americana». En el caso chileno, la valoración de la gesta se da en una doble dimensión, por un lado, la presencia del español y la llegada al continente, no desconociendo la cuantía de la obra desarrollada. Por otro, el énfasis se concreta en el proceso de resistencia indígena en la formación de una identidad, reflejo de ello son por ejemplo el título «Encuentro de Invencibles» (**Scl**).

Así también contribuye en esta línea el texto de «Los protagonistas de la Conquista»(SMcl) que desglosa las características de indígenas y conquistadores.

La Mirada de los Docentes. El 76% son maestros o profesores de Educación Primaria sin especialización en el área de Ciencias sociales. Los docentes que respondieron el cuestionario se ubican principalmente en extremos opuestos, por un lado la mayoría de los docentes chilenos se ubican en un rango igual o inferior a 5 años y, por su parte, el 50% de los profesores españoles que responden poseen 26 o más años de servicio. El análisis de sus respuestas dadas se detalla a continuación⁵.

Utilización del libro en la asignatura. Las razones son las que siguen.

Por su contribución al aprendizaje. Porque «prolonga el tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje» (D01), lo que implica establecer una relación equivalente entre ambas variables, a mayor tiempo mayor aprendizaje; por lo que cabría preguntarse si bajo esta concepción el texto por sí mismo es capaz de generarlo. Para otros es una «herramienta complementaria al aprendizaje» (D04) «una guía y un punto de partida para explicar y trabajar sobre el tema y la asignatura» (M01), para estos docentes el texto se reconoce en primer término como un complemento de la tarea educativa, cuyo uso puede ser selectivo. Desde esta perspectiva se reconoce el protagonismo al docente en la tarea educativa y de las decisiones pedagógicas que son parte de la misma.

Por la propuesta de actividades ofrecidas. Los docentes valoran las actividades planteadas por el texto haciendo referencia en particular a las imágenes utilizadas «cuenta con un vocabulario adecuado, ilustraciones y ejercicios para el alumno» (D01) «se encuentran muchas actividades y es una pieza clave para el alumno» (M01). En particular resulta de interés la expresión «actividades entretenidas y de apoyo a los contenidos expuestos» (D03) donde la virtud pedagógica de la propuesta didáctica es calificada no en términos de su aporte o relación con los objetivos a ser desarrollados, sino en función de la *entretención (sic)* que significa para los alumnos.

En relación con la función docente. Prevalece la tarea profesional sobre el instrumento del libro de texto «el libro nunca reemplaza la explicación del profesor» (D05), esto es enfatizar la utilización del libro como una estrategia en la búsqueda de la generación de contenidos manteniendo en el profesor el liderazgo pedagógico en la gestión del aula.

Principal aprendizaje sobre el Descubrimiento de América para los docentes con **conciencia de la transformación de la realidad.** Esta categoría refleja la transformación que significó para América la llegada de España al continente y viceversa, «los aportes que ambas culturas entregan en el proceso y la importancia de saber identificarlas, los elementos de cambio y continuidad» (D05) lo cual se ve ratificado en «apreciar el impacto que el descubrimiento y conquista significó para ambos

5. Las citas que corresponden a los profesores chilenos son consignadas con la letra D (docente) y las que corresponden a los profesores de la Comunidad Autónoma se presentan con la letra M (maestro)

mundos», (D01) se hace énfasis en el concepto de impacto, lo que presupone que como acontecimiento histórico dejó una huella significativa así como también que este proceso afectó a ambos continentes.

Origen de la realidad americana actual. Las consecuencias del proceso de descubrimiento y conquista encuentran una de sus expresiones concretas en el mestizaje, de ello se desprende que se busca generar la comprensión de América a partir de la valoración de su pasado, donde obviamente a España le corresponde un rol significativo. Así se plantea «relacionar (la historia) con la actualidad y bajo un hilo conductor, para que ... asimile la historia (como) su pasado y la interiorice y valore» (D07) una valoración que no se limita al conocimiento.

Contribución en el desarrollo de la identidad nacional. Los y las docentes enfatizan la relación entre el descubrimiento de América y la formación de una identidad, «el respeto por las etnias de nuestro continente... se relaciona a la identidad de los latinoamericanos en general, y en un contexto de globalización» (D05), se declara el énfasis en un aprendizaje comprensivo que considere la formación valórica de los alumnos.

Conocimiento conceptual. Los y las docentes señalan reiteradamente que el aprendizaje más importante es el conocimiento, desde diversas perspectivas, de una u otra forma, todos coinciden en la generación de conocimientos conceptuales, «se hace importante hacer un buen repaso y explicación de lo que es el descubrimiento de América en general» (D02). Las miradas de los educadores catalanes frente a la interrogante de cuál consideran como el aprendizaje más relevante, se centran para algunos de ellos en una reproducción del temario del nivel, no priorizando un contenido o un aprendizaje específico frente al mismo, como se ejemplifica a continuación: «Este tema forma parte del tema 6º, la época de los descubrimientos, situar cronológicamente la Edad Moderna, conocer los monarcas de la época, saber que eran los imperios azteca y maya. Conocer las personas que navegaban a América por primera vez» (M03). En un segundo grupo de educadores están quienes desde el contenido priorizan aspectos económicos «debe saber qué motivos llevaron a hacer los primeros viajes a América: afán de buscar nuevas rutas económicas, nuevos avances tecnológicos» (M05).

Contribución del libro de texto al logro de los aprendizajes declarados. Se puede reconocer **libro de texto como medio de aprendizaje.** «que el alumno tenga una fuente de información a su alcance, que le permite analizar y comprender a través de las actividades dadas este aprendizaje» (D01) por ende, bajo esta descripción se atribuye al texto tanto una función informativa de presentación de la información, como una de sistematización de lo aprendido «plantea actividades paralelas, invita a la reflexión e incita al alumno y alumna a pensar y relacionar» (D07) reconociéndose además las propuestas realizadas. **Complementario de la función docente:** En esta categoría se enfatiza que el libro es un complemento, parte de los elementos que gestiona el profesor para el logro de aprendizajes «Todo (dibujos, fotografías y actividades) junto con las aportaciones de los propios alumnos, hace que el objetivo que se plantea se pueda conseguir» (M01). **Contribución parcial o escasa:** Entre los docentes catalanes se encuentran algunas respuestas que permiten

señalar la consideración que la contribución del texto en relación con los aprendizajes perseguidos es parcial, así se puede encontrar la siguiente afirmación: «en los libros se da únicamente una información parcial de la realidad. Se da mucha relevancia a la importancia de esa colonización por parte española, pero no se da la visión de lo que supuso para los pueblos indígenas» (M05) Esta mirada crítica sobre el texto se complementa con la visión señalada anteriormente de reconocer el libro como un instrumento más, en vez del único referente en la construcción del aprendizaje.

Comentarios finales. En el contexto de las cuestiones socialmente vivas, en una lectura del Descubrimiento de América desde la costa de dos océanos y ante el objetivo planteado de contrastación entre los libros de texto, se desprende cómo se mantienen los estereotipos, cómo la mirada se centra en conquistadores vencedores e indígenas vencidos, cómo se desconoce en la lectura hispana todo el dominio violento del proceso de conquista, al no brindar los textos antecedentes a los estudiantes, existiendo además una gran diferencia de cobertura y profundidad en el tratamiento del contenido. Frente al objetivo de analizar los contenidos que en los libros de texto de educación primaria en España y Chile se realiza del Descubrimiento de América, desde el punto de vista de los contenidos éstos varían en enfoque, profundidad y referentes utilizados. Los libros consultados de la Comunidad Autónoma presentan una lectura donde no queda espacio a la violencia, sino más bien una conquista que se realiza a partir del ingenio y de la sumisión. Las imágenes utilizadas responden a lecturas de estereotipos clásicos. Llama la atención que frente a la presencia de los grandes navegantes en uno de los textos, no se mencione la figura de Colón. Por otro lado, los valores que sostiene el texto desde esta perspectiva, se asocian parcialmente a la idea de aceptación de los «otros». Desde la perspectiva chilena en el ámbito de los valores, la mirada se focaliza en el aporte de este proceso en la construcción de una identidad, se rescata además en la revisión de contenidos la figura de los pueblos originarios, no sólo desde la lectura de los pueblos aborígenes locales, sino desde la perspectiva de las grandes culturas americanas, las que también son abordadas por los textos españoles, aunque con caracterizaciones diferentes.

En relación con las representaciones en torno a la utilización de libros de texto y el Descubrimiento de América que poseen los docentes del área, es posible concluir que las representaciones de los docentes se centran en el texto como un colaborador de la tarea docente, donde los criterios de selección de los mismos se relacionan tanto con los contenidos como con las actividades planteadas. El texto es considerado un apoyo a la labor, frente al que los profesores recalcan que es complemento de la tarea. La mirada en torno al Descubrimiento declarada por los docentes enfatiza las causas del mismo, además en el caso de los profesores españoles se menciona la convivencia de culturas en que finalmente prevalece una sobre otra.

La epopeya del Descubrimiento de América, sigue deparando a más de quinientos años, nuevos desafíos en una sociedad globalizada, en una América del Bicentenario, en un espacio en que niños y niñas del siglo XXI aprendan, mediados por los libros de texto, matices de una historia común.

Bibliografía

- AMBLÉS REY, S. (2009). «España en América y América en España: un reto escolar». *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa* n° 40, Universidad Complutense de Madrid, 63-79.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., CELORIO, J., & URKOLA, M. V. (1991). *La cara oculta de los textos escolares: investigación curricular en ciencias sociales*. País Vasco: Imprenta boan, s. a.
- CARRETERO, M. (1996). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor.
- CARRETERO, M. (2006). *Enseñanza de la historia y la memoria*. Buenos aires: Paidós educador.
- CARRETERO, M., & VOSS, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASAJUANA BOTINES, R; CRUELLS MONLLOR, E; GARCÍA SEBASTIÁN, M; GATELL ARIMONT, C; MARTÍNEZ DE MURGUÍA LARRECHI, MA J. (2009). *Cicle superior sisé curs: medi 6 medi natural, social i cultural*. Barcelona: Editorial VICENS VIVES, Gráficas instar S. A.
- MORALES Y MARÍN, J. L. (1992). *Iconografía del descubrimiento de América*. Valencia: Artes gráficas soler.
- PALMA ALVARADO, D; VALENZUELA HEYRAUD, X, MONTALDO LORCA, N; GLADROSICH REYES, G. (1998). *Historia y geografía 5*. SANTIAGO: Editorial Santillana del Pacífico.
- GIADROSIC REYES, G; GONZÁLEZ ÁLVAREZ, M. (2006). *Sociedad, estudio y comprensión de la sociedad, proyecto ecosfera*. Santiago de Chile: Editorial SM.
- TONDA MONLLOR, E. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Alicante: Tonda monllor, e la didáctica de las ciencias sociales en publicaciones universidad de alicante.
- ZARZUELO, C E; JUSTE, JUAN; HERNANDO, F; BALLESTE, M; GRENCÉ, T. (1999). *Primaria 6: coneixement del medi social i cultural projecte mar blau*. Barcelona: Grup Promotor Santillana.

El grup ARIE 2005-2010: un model d'investigació sobre el pensament històric

Joan Berlanga, Agnès Boixader, Vicent Espí i Marina Fernández, Joan Llusà

Presentació

L'experiència que presentem és una forma de treball col·laboratiu entre professorat universitari i professorat de secundària, que ha permès compartir marc teòric, elaborar seqüències didàctiques, implementar-les i conèixer els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat així com els de la investigació.

Des de la perspectiva del professorat de secundària ens ha estat un model molt útil i una forma de fer propostes molt ajustades a problemàtiques concretes i contextualitzades, permetent la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les ciències socials. L'equip de persones que hi hem intervingut hem après a no considerar la investigació com quelcom allunyat de l'aula.

No podem dir que sigui una forma de treball fàcil perquè, com tot grup que comença i es vol convertir en equip, ha estat necessari un temps d'encaix, un temps per compartir discurs, per trobar una manera de fer que doni *estil* a l'equip, per tenir-se confiança mútua, més enllà d'aquella que havia dut a cadascun dels membres a acceptar la proposta de participació en aquest projecte.

Els professors i professores que hem format part del grup GREDICS (2009SGR468), impulsat i coordinat pel professor Joan Pagès, de la unitat de Didàctica de les ciències socials de la UAB, partíem de situacions ben diverses i de dos móns distints, el de l'ensenyament secundari obligatori i el de l'ensenyament universitari.

El grup GREDICS ha dut a terme entre els anys 2005 i 2010 tres projectes ARIE que a continuació presentem.

Una model d'investigació sobre el pensament històric

Aquest model de recerca va intentar promoure tres àmbits de treball principals:

- La creació d'un model conceptual sobre la formació del pensament històric.
- El treball conjunt entre els docents i investigadors universitaris i el professorat de ciències socials de secundària per elaborar seqüències didàctiques i materials curriculars, que responguin al model de la investigació i als problemes de l'ensenyament de la història.
- L'anàlisi crítica de l'ensenyament de la història en diferents contextos educatius amb l'objectiu de millorar el seu ensenyament i la formació del professorat d'història.

Per dur a terme aquesta tasca els membres del grup de recerca ens reuníem mensualment a la UAB. La metodologia de treball del grup al llarg d'aquests anys de col·laboració ha tingut tres fases diferenciades.

En una primera fase, el professorat universitari plantejava els objectius generals de la recerca i el marc teòric a seguir, a partir d'unes lectures que es comentaven i debatien.

En una segona fase, es decidien els temes de les unitats didàctiques a partir de les preocupacions i inquietuds del professorat de secundària, centrant-se en problemàtiques històriques rellevants. Seguidament es dissenyaven les unitats de manera col·laborativa i finalment, el professorat de secundària les implementava en els seus respectius centres.

En una tercera i darrera fase, els resultats generats a l'aula durant l'aplicació tornaven a la universitat per ser analitzats i interpretats pels investigadors.

Propostes didàctiques

Al llarg dels cinc anys de vida d'aquest grup de recerca s'han desenvolupat tres projectes diferents que a continuació presentem.

ARIE 1

El primer projecte d'investigació es portà a terme entre 2005 i 2007 amb la intenció de donar resposta a la necessitat plantejada pel professorat de les aules d'acollida de Catalunya, de disposar de material de ciències socials adequat per a ser utilitzat amb alumnes nouvinguts a l'ensenyament secundari.

Els objectius foren:

- Descriure els coneixements i les representacions que els alumnes nouvinguts tenen de Catalunya, de la seva història i de la seva cultura.
- Analitzar els coneixements històrics apresos per alumnes immigrants abans d'arribar a Catalunya.
- Desenvolupar i experimentar, mitjançant dues unitats didàctiques, una proposta curricular per a l'ensenyament de la història amb alumnes nouvinguts.

Les dues unitats didàctiques plantejades es basaven en dos esdeveniments rellevants de la història recent de Catalunya: «*La dictadura (1939-1975) i la democràcia (1978-2007) a Espanya*» i «*Els moviments migratoris: la immigració a Catalunya a meitats del segle XX*».

Ambdues unitats s'implementaren en cinc centres de secundària per a un total de 36 alumnes. Cada unitat constava de 3 sessions de treball basades en el treball cooperatiu.

En la primera sessió, la unitat s'iniciava amb un audiovisual per introduir i contextualitzar els períodes a desenvolupar, i alhora donar resposta a algunes qüestions rellevants sobre els temes plantejats, per passar posteriorment a treballar fonamentalment la causalitat històrica en les sessions 2 i 3.

De manera general, les conclusions de l'experimentació foren:

- Escàs coneixement de la realitat espanyola i catalana per part dels alumnes nous.
- Els alumnes presenten discontinuïtats per situar-se històricament, però alguns alumnes mostren la capacitat de vincular el passat amb el present.
- La causalitat dels fenòmens històrics es relaciona bàsicament amb la intencionalitat individual dels grans personatges.

ARIE 2

En el segon projecte d'investigació, que es va desenvolupar durant el curs 2007-2008, es va insistir en l'ensenyament de la història des de la interculturalitat. Es tractava d'estudiar problemàtiques que permetessin a l'alumnat la comprensió de la pluralitat i la diversitat cultural.

Els objectius van ser:

- Identificar i analitzar les estratègies i dificultats de l'alumnat per establir relacions temporals.
- Interpretar les estratègies històrico-narratives que utilitza l'alumnat per construir i emetre judicis.
- Identificar i analitzar com l'alumnat organitza els elements del discurs històric.

Es van elaborar i experimentar dues unitats didàctiques.

En la primera d'elles: *Podem conviure persones de cultures diferents?*, pensada per a l'alumnat del primer cicle de la ESO, es treballava la convivència durant l'època medieval a Catalunya entre les comunitats jueva, cristiana i musulmana.

En la segona: *Les migracions, un fenomen nou?*, dissenyada per a l'alumnat del segon cicle de la ESO, s'analitzava la qüestió dels moviments migratoris plantejant-los com una constant al llarg de la història.

Cada unitat constava de sis sessions de treball d'una hora cadascuna. La primera i l'última de les quals eren idèntiques per a les dues unitats didàctiques.

L'objectiu era poder comparar allò que l'alumnat sabia a l'inici i el que havia après al llarg de les diferents sessions.

Ambdues unitats treballaven aspectes com l'empatia de l'alumnat davant de diferents situacions històriques plantejades i la manera d'establir relacions temporals a partir dels continguts treballats. Al mateix temps, es volia promoure la capacitat de narrativa històrica.

Les principals conclusions de l'experimentació van ser les següents:

- L'alumnat va mostrar manca d'empatia i dificultats per contextualitzar els seus judicis sobre el passat, posant de manifest que construeix els seus criteris a partir dels valors i motivacions del seu present.

- Els continguts històrics treballats han estat condicionats per l'experiència històrica individual dels alumnes, i els continguts apresos han estat reelaborats des de la pròpia experiència personal.
- En general l'alumnat mostra dificultats per contextualitzar fets històrics de forma correcta, encara que les majors dificultats es donen quan es tracta d'establir una línia temporal passat-present-futur.
- Únicament una minoria de l'alumnat utilitza la història per explicar el present i projectar el futur.

ARIE 3

El tercer projecte d'investigació es va desenvolupar durant els cursos 2008-2009 i 2009-2010. La pretensió fonamental era tractar *Les causes de l'exili en la Guerra Civil espanyola* plantejant-les a l'alumnat com un problema que havia de resoldre. Per aquest motiu es partia d'una pregunta: *Per què van marxar?*

Els objectius d'aquest tercer projecte van ser:

- Caracteritzar i analitzar els processos cognitius del pensament històric a partir del plantejament d'un problema històric.
- Descriure el procés d'interpretació de fonts històriques, des de la utilització d'estratègies interactives i cooperatives.
- Estudiar i interpretar les capacitats de l'alumnat per analitzar i comparar interpretacions historiogràfiques sobre un mateix fet històric.
- Conèixer els processos de representació de la història a través de formats audiovisuals, en els quals es combinen diversitat d'elements explicatius en la narració històrica.

Com podem veure pels objectius, aquesta unitat posava l'èmfasi en el treball de fonts històriques i en l'ús de formats audiovisuals

Es va elaborar i experimentar una unitat didàctica.

Aquesta unitat didàctica, de 6 sessions, es va titular i construir a partir de la pregunta que volíem que l'alumnat resolgués: *Per què van marxar?* Es tractava de plantejar una qüestió controvertida que permetés la reflexió sobre la pluralitat de posicions, sobre la convivència i conflicte en el passat, encarant-t'ho des de la defensa dels valors democràtics.

En l'experimentació d'aquest darrer projecte hi van intervenir i col·laborar 5 professors i professores d'història de 2n d'ESO (1 grup), de 3r d'ESO (4 grups), de 4t d'ESO (2 grups) i de 2n de Batxillerat (3 grups) de 4 centres educatius, la qual cosa significa un total de 10 grups diferents amb 231 alumnes en total.

Les principals conclusions d'aquesta experimentació són les següents:

- L'alumnat és capaç d'establir relacions entre les diferents fonts històriques, sap interpretar l'exili a partir d'aquestes fonts, però els mecanismes que s'utilitzen

- per a donar resposta al problema plantejat (Per què van marxar?), reproduïen o prenen reproduir les del comentari de text, de manera que pensen que la resposta es troba en el mateix text de la font o les pròpies imatges treballades.
- La realització que l'alumnat va fer d'un vídeo, construït amb mitjans informàtics, com a representació històrica final del procés d'aprenentatge, que donava resposta a la pregunta inicial, va evidenciar les dificultats d'una feina feta en cooperació. Al mateix temps es posava de manifest que cadascú havia adquirit un coneixement propi, que sovint s'enfrontava al coneixement adquirit pels altres membres del seu equip cooperatiu; això es notava en les discussions sobre simbologia, sobre els personatges, la música, els conceptes, etc.
 - Els resultats dels vídeos produïts per l'alumnat van ser molt satisfactoris, si deixem de banda algunes incoherències històriques. En general les narracions són d'una gran riquesa, d'una major complexitat que altres tipus de representacions històriques, recullen molt bé el procés de treball i el debat de l'alumnat i es plasmen en produccions d'una gran creativitat.
 - L'organització curricular dels centres i el propi currículum cronològic d'història, són impediments (o si més no obstacles importants a salvar) per incorporar innovacions en l'ensenyança de la història. Un exemple clar ha estat l'evidència que per treballar de manera cooperativa a les aules cal disposar de més temps.
 - En la feina que es va fer sobre fonts primàries es va fer palès que es van utilitzar un excés de fonts, dificultant l'agilitat del procés. D'altra banda, algunes de les fonts plantejaven problemes de comprensió a l'alumnat i eren evidents les dificultats que tenien per aprofundir en la comprensió de cadascuna d'elles.
 - El professorat participant va valorar molt positivament el treball realitzat a l'aula, la utilització d'estratègies interactives i la discussió sobre fonts històriques.

Els materials didàctics dels tres projectes es poden consultar a <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/>.

Valoració del model

Les hores de debat al voltant del marc teòric, els moments de discussió sobre els criteris per elaborar les unitats didàctiques, la manera com van transcorre les sessions d'implementació a les aules i les posteriors trobades per valorar les experiències i resultats de cadascun dels tres projectes, van compensar amb escreix les hores que s'hi van dedicar perquè vàrem disposar d'una bona oportunitat per a millorar la nostra pràctica docent.

Però com qualsevol model, el que proposem té els seus punts forts, algunes debilitats i alguns aspectes que poden millorar.

Destaquem, en primer lloc els punts forts.

Aquesta feina ha possibilitat que s'establís una bona relació entre teoria i pràctica. La pròpia dialèctica ens ha obligat a mantenir la coherència en el procés de reflexió i de tria i disseny de materials, fent el possible perquè aquesta coherència es mantingués

també en el producte final, la unitat didàctica. De manera que ha estat un exemple molt valuós de treball en grup des de perspectives i potser expectatives diferents: a) la d'aquells que potser tenien com objectiu principal ensenyar història als adolescents i ensenyar-la de manera que es produís aprenentatge rellevant; i b) la d'aquells altres que tenien més present la reflexió i l'elaboració de teoria sobre com s'aprèn i com s'han d'ensenyar les ciències socials. No obstant, aquestes dues visions han actuat complementant-se i tot i que encara han de confluir més en una de sola, en cap moment els objectius de recerca s'han allunyat dels interessos que pugui tenir qualsevol professor que s'interroga des de la seva tasca quotidiana de docent. Per tant, en cap moment els objectius dels investigadors s'han percebut com a estranys a la reflexió sobre la pràctica que fa un professor o una professora d'institut. Ben al contrari, l'eix del diàleg entre teoria i pràctica i les unitats didàctiques són el resultat d'aquest diàleg/discussió entre teoria investigadora i pràctica educativa, i responen a les necessitats que des d'una part i l'altra tenen com a objectiu millorar el procés d'aprenentatge de les ciències socials.

Ha estat una forma de fer investigació educativa, partint de necessitats reals, de neguits de docents concrets, de demandes que fa el professorat de secundària per tal d'encarar de manera diferent aquells problemes didàctics que se li plantegen. Les preguntes que van donar inici a aquests projectes i a les investigacions respectives es van formular a partir de les necessitats de les aules d'ESO, no a partir de les necessitats de la investigació ni dels investigadors. De manera que el punt de partida per a l'elaboració de materials didàctics era donar resposta a aquests problemes, de forma innovadora i adaptant-se a les línies que avui traça la recerca en DCS. En tot moment, van ser els problemes i les necessitats de les aules d'institut que van orientar la investigació i no a l'invés.

Ha permès utilitzar un model d'investigació que, com dèiem, va tenir en compte els problemes de la pràctica sense alterar-la, sense convertir l'aula en un laboratori, sinó incorporant la investigació a l'acció ordinària d'aula. En aquest sentit a l'aula mai es va treballar pensant en una situació excepcional o condicionada per la investigació, sinó que es va poder actuar amb total normalitat. Això va permetre, al professorat de secundària, saber millor com els estudiants pensen i aprenen ciències socials i en quins contextos ho fan.

Ha ofert al professorat de secundària una oportunitat de mantenir el doble rol d'investigadors i de docents, i d'aquesta manera anar entrant en una dinàmica de professor i investigador molt útil per a la millora de l'ensenyament. Per al professorat de secundària, atrapat sempre per les urgències i amb poc temps per a l'elaboració de materials propis, la que nosaltres hem practicat és una forma molt estimulante d'enriquiment personal i professional, perquè és una possibilitat de compartir raons i arguments que li permetin justificar les seves pràctiques. Col·laborar en un grup com aquest ha permès al professorat de secundària poder sotmetre la pròpia pràctica al parer d'aquells que, per l'etapa educativa en la que exerceixen, estan més en contacte amb la Didàctica de les ciències socials.

Ha propiciat que el professorat de secundària prengué consciència de com i per què pren les decisions que pren en la seva pràctica. És a dir, li ha permès reflexionar sobre el procés de presa de decisions didàctiques. D'aquesta manera està en disposició

d'ajudar a l'alumnat a construir el seu pensament històric i en aquest cas, a fer-ho a partir de l'anàlisi i interpretació de fonts històriques diverses. En aquest sentit, la col·laboració del professorat de secundària amb els investigadors universitaris ha donat al primer un «temps i un espai per a la reflexió didàctica», que la vida quotidiana en els seus centres difícilment pot oferir. De manera que s'ha convertit en un bon model per a la formació permanent del professorat. Permetent establir un corrent de simpatia i de col·laboració entre el professorat universitari i el de secundària. El primer pot actualitzar permanentment el seu camp d'anàlisi i investigació i al segon se li facilita l'accés a la teoria, al mateix temps que té un espai de trobada amb col·legues d'altres centres, amb els quals pot cercar solucions a problemes compartits.

Entre les debilitats o qüestions a millorar en aquest model col·laboratiu que ha estat el grup GREDICS podem destacar els següents.

En primer lloc, que la relació entre teoria i pràctica, entre investigadors i professorat de secundària encara hauria d'encaixar més bé. Sovint i malgrat que les relacions i comunicacions van ser en tot moment molt fluides, es van mantenir massa separats els dos rols i ens sembla que seria molt bo que el professorat de secundària pogués participar de manera més compromesa en el procés investigador, per tal d'anar-se impregnant d'aquesta mirada interrogadora que caracteritza la manera de pensar de l'investigador. De la mateixa manera seria desitjable que el professorat investigador pogués passar més temps a les aules de secundària, perquè el seu ull investigador pot destapar evidències que el professorat de secundària ja no veu. De manera que pensem que el repartiment de «rols»: universitat-resultat de recerca / IES-aplicació didàctica, han d'anar confluint cada cop més. El diàleg teoria-pràctica ha de ser encara més constant i fluid. Cal, encara, una major simetria entre aquells que investiguen i aquells que implementen.

En segon lloc, potser caldria que hi hagués coincidència entre el temps dels projectes d'investigació i el temps de la pràctica educativa. Els ritmes que marquen els cursos escolars no són els mateixos que marquen els projectes d'investigació i un curs és molt poc per poder pensar, fer i analitzar els resultats, el ritme és frenètic i poc propici a la reflexió.

Finalment, ens sembla que seria necessària una més clara explicitació, en els materials produïts, de les finalitats que guien el projecte. Podríem dir que el projecte elabora dos productes bàsics: els resultats de la investigació i el material que es crea per a les aules. És evident que aquest darrer és fruit de l'experiència dels dos col·lectius de professorat i també d'un marc teòric compartit, no obstant en els materials no és tan clar quin és aquest marc teòric i ens sembla que caldria fer constar, de manera més explícita, les raons i arguments que ens han portat a prendre les decisions per tal que puguin aflorar de manera més vistosa les finalitats que les han guiat.

Teló

Una experiència com la que s'ha exposat és altament gratificant i desitjaríem que molts companys i companyes de secundària poguessin viure situacions semblants,

perquè és una manera de formar «tot formant-se» que produeix efectes immediats sobre l'aprenentatge de l'alumnat. Aquest model de col·laboració, permet la millora professional perquè fa sentir la «necessitat» de fer recerca sobre la pròpia pràctica, permet disposar d'aquells espais de reflexió compartida que, massa sovint en les reunions de departament / seminari, que es fan en els centres de secundària, no es produeix perquè la feina del *dia a dia* no permet fàcilment la reflexió.

Qüestions socialment vives a l'escola: una experiència en educació primària fent ràdio

Margarida Garrigó Fullola

El marc de l'experiència

Aquesta és una experiència de treball a l'educació primària per formar, entre altres aspectes, en la comunicació i en la convivència, una experiència de tècniques de comunicació on es potencia el treball cooperatiu i es desenvolupen les capacitats de l'alumnat per apropar-se a la informació d'una manera estructurada i argumentada. D'altra banda, i no menys important, és una experiència on les qüestions socials actuals entren a l'escola i formen part de les seves experiències i dels seus aprenentatges.

L'escola de primària Rosella es troba en el casc urbà de Viladecavalls, poble situat a l'extrem oest del Vallès Occidental, amb una població que supera els 7000 habitants. El poble creix amb famílies que arriben de l'àrea metropolitana de Barcelona.

Els alumnes que vénen a l'escola Rosella provenen del mateix poble i de les urbanitzacions escampades pel terme municipal; actualment els alumnes immigrants d'origen estranger no superen el nombre de tres per aula. No hi ha cap més escola al casc urbà del poble. La majoria són famílies que treballen en el sector de serveis.

És una escola de dues línies però amb quatre cursos de tres línies, tenim uns 500 alumnes i un claustre de 34 professors. El 60% del claustre fa més de 3 anys que treballa al Rosella.

Des de fa uns quants cursos ens vam plantejar incorporar en el currículum de l'escola, de forma sistemàtica, el treball en projectes de comunicació. Fer documentals, reportatges i programes radiofònics sobre l'entorn proper amb la clara intenció de desenvolupar les capacitats i habilitats necessàries en els alumnes per comunicar, analitzar i comprendre les informacions i la realitat que ens envolta.

El projecte ens porta a desenvolupar habilitats socials per a relacionar-se, dialogar i negociar, a treballar de forma cooperativa. Avancem en l'adquisició d'habilitats i actituds relacionades amb la confiança, l'empatia, l'esperit de superació i les habilitats pel diàleg, la resolució de conflictes i la cooperació.

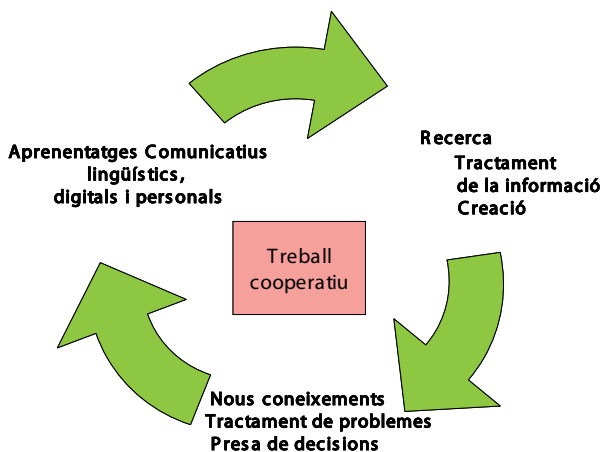
Tenim una programació estable de ràdio. Cada setmana estrenem un nou programa que s'emet via internet per la nostra web, després el programa radiofònic queda penjat al banc de programes per a treballs posteriors a l'aula.

Aprofitem la ràdio com un mitjà de comunicació potent i actual, present a la vida de les persones. Són els nens i nenes de primària de l'escola els qui pensen, organitzen, escriuen i creen els seus propis programes.

Què vol dir fer ràdio?

Fer un programa radiofònic comporta el desenvolupament de les competències digitals i personals necessàries per saber com funciona el mitjà i per treballar en equip.

També implica l'adquisició d'habilitats en les competències lingüístiques i metodològiques: quin programa farem? Quina informació necessitem? Com és un guió radiofònic? Com comunicarem de forma clara? Es posen en joc els coneixements que tenen els alumnes i els que ens arriben de la recerca de la informació textual i digital que cerquem, dels testimonis orals i els experts que ens visiten. I és aquí on es tracten els problemes socialment vius i posem sobre la taula la nostra capacitat de pensar i resoldre situacions.



Els alumnes treballen en equips de 10 a 13 alumnes. Dediquen una sessió setmanal a preparar i gravar el programa radiofònic i per conèixer els mitjans de comunicació.

L'espai de ràdio és una aula on hi ha dues zones de treball. Una d'elles dedicada al treball en equip per elaborar les propostes i els guions. Una altra zona tancada, la cabina, on gravem els programes. Aquesta cabina disposa d'un ordinador connectat a la taula de mesclades, sis micròfons i la taula de so en directe.

El procés d'elaboració d'un programa radiofònic passa per diverses fases: recerca, discussió, creació, gravació, edició i difusió.

Com es construeix un programa radiofònic?

Posem com exemple el procés de treball dels alumnes de cicle mitjà i superior de l'escola que van voler parlar amb els professionals del món de la comunicació, utilitzant el gènere de l'entrevista radiofònica per tractar amb ells, cara a cara, sobre un grapat de problemes socials, problemes latents com les qüestions mediambientals, la pau, la pobresa o la solidaritat.

Comencem per la recerca, què volem saber? De quines qüestions volem parlar? Definit el tema, cal contactar amb la persona experta, amb qui volem fer l'entrevista i el debat. Cal buscar informació sobre el tema i el convidat. També esbrinar com es fa una entrevista radiofònica. La recerca es concreta en un seguit d'activitats organitzades en petit grup. Parlar amb el convidat i demanar-li informació. Buscar informació sobre la feina i les opinions que té l'expert sobre el tema. Definir el caràcter de l'entrevista i el procés d'intervencions a la tertúlia. Escoltar entrevistes a la ràdio i veure entrevistes per la televisió per estudiar com ho fan els professionals, com presenten, com s'acomoden i quin tipus de preguntes es fan segons el caire de l'entrevista.

Bona part del treball és pensar quines són **les bones preguntes**, aquelles que fan que l'entrevistat respongui amb una explicació, aquelles que toquen temes socialment vius, problemes que ens preocupen, aquelles que ens donen la resposta del que volem saber, aquelles que provoquen l'opinió de l'expert, aquelles que surten del desenvolupament de la conversa durant l'entrevista i que serveixen per saber més o per aclarir idees o bé per plantejar-nos noves preguntes.

Preparar un programa comporta també la creació del guió tècnic i dissenyar l'estructura interna del programa amb un seguit d'activitats dedicades a la creació del guió i a la pràctica de la locució. Ens referim aquí a planificar l'estructura del programa, la sintonia, les falques, la música, el guió dels locutors, la presentació del convidat o convidada, el cos de l'entrevista amb les preguntes ordenades, els temes a debat i finalment la cloenda de l'entrevista. Cal tenir clar el tipus de llenguatge que farem servir en el text dels locutors. El llenguatge radiofònic és directe, d'estructura senzilla, clara i dinàmica. Redactarem pensant que és un guió que serà parlat i que ha de ser entès pels oients i pel convidat. Practicar la locució tenint present l'entonació, el ritme i on s'ha de posar la força de la veu per facilitar la comprensió oral.

Seguidament ve la gravació del programa a cabina, que és un treball cooperatiu. L'equip ha d'anar a la una, és important el silenci i la comunicació amb senyals, la coordinació i atenció a les ordres del realitzador, la precisió dels tècnics, l'entrada al moment just del so en directe i la destresa dels locutors. Cada una de les tasques és necessària i imprescindible per aconseguir una bona entrevista i un bon debat.

L'equip es presenta i presenta el lloc de treball. Es posa la gravació de la presentació al convidat, feta dies abans, per assegurar que tota la informació que tenim és correcta. Tothom es situa al lloc que li toca i comencem a gravar. És aquí on oblidem que estem gravant i comença l'espai de la tertúlia, les reflexions de l'expert amb l'equip d'alumnes i la pràctica compartida.

El tractament de les qüestions socialment vives

En Santi Lugo i en Miquel Rocasalbas¹ diuen sobre conflicte obert i alteritat que la utilització del conflicte permet practicar el diàleg i la negociació a l'aula, també fan la reflexió de que l'alumnat no està habituat a la pràctica reflexiva.

L'experiència de fer programes radiofònics amb alumnes de primària, on es tingui en compte les inquietuds dels alumnes, el que pensen sobre el que passa al seu voltant, el que senten dir als seus pares, el que veuen en els mitjans de comunicació, ens permet tractar els problemes latents, les qüestions socialment vives de les que volen parlar. Ens dóna la possibilitat de crear, tant a l'espai de ràdio com a les aules, un temps d'anàlisi, de reflexió i de participació activa, un lloc important de convivència i de cohesió social. Serveix per aprendre a contrastar informació, per debatre i per elaborar entre tots solucions als problemes que ens preocupen i que pateix la nostra societat. En definitiva per educar en una ciutadania responsable.

El Tercer Món i les desigualtats

Posem com a exemple el que es va desplegar a partir de la campanya de solidaritat. Una campanya anual de solidaritat que es va fer a l'escola Rosella amb una població de Senegal, **Dindefelo**, el curs 2009-2010.

Un grup d'alumnes va fer l'entrevista a l'Ousmane Dalo. Un ciutadà de Dindefelo, poble del Senegal, que ara resideix i estudia al Vallès Occidental. Vàrem contactar amb ell per engegar a l'escola una campanya solidària amb l'escola de Dindefelo. Volíem esbrinar la situació del seu poble, conèixer la cultura, els problemes i situació general del Senegal i en concret dels nens i nenes que van a l'escola de Dindefelo. Es va fer un programa de ràdio on l'Ousmane va parlar de la situació geogràfica del seu país, dels costums, del treball i dels sous, de les malalties com la malària que mata un de cada quatre nens, de l'escola que no té ni aigua, ni sanitaris, ni corrent elèctric, ni material, ni menjador pels nens que hi van a peu, caminant més de sis quilòmetres per arribar-hi. De les condicions sanitàries del poble i de l'escola en resum, de les carències que pateixen.

A partir del programa, es va generar a les aules un treball de comprensió del missatge del programa, l'Ousmane va entrar a les aules per explicar i parlar de les coses de la vida quotidiana dels nens de Dindefelo, dels seus jocs, per explicar rondalles... A partir d'aquí es van generar murals, exposicions, debats i la fira solidària.

Concretament amb les alumnes de sisè de primària es van fer grups de treball de quatre o cinc membres. Cada grup, amb la informació rebuda, va haver de pensar i respondre a cinc preguntes: Què és el que passa a Dindefelo? Què fa que pa-

1. Lugo, S.; Rocasalbas, M. (2010). Conflicte i alteritat, qüestions socialment vives i pràctica compartida: amplitud versus profunditat. Ponència VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les ciències socials, UAB.

teixin aquesta situació de pobresa? Què en pensem de la situació del poble com el de Dindefelo? Quines coses deuen preocupar als nens i les nenes de Dindefelo? I nosaltres? Quines mesures i accions podríem prendre a nivell individual i a nivell global?

La posada en comú de les reflexions dels grups va mostrar respostes molt ben calibrades a les quatre primeres qüestions. Les causes de situacions com en la que es troba el poble de Dindefelo o altres països del món poden ser la guerra, les sequeres i els desastres naturals, les males comunicacions, la manca de llocs de treball, la manca de matèries primeres «no tenen res al país», «la desigualtat del diner és la culpable», «els governs corruptes»...

Les verbalitzacions van ser molt variades pel que fa als pensaments i l'empatia sobre la situació, deien per exemple: «és molt trist», «nosaltres som afortunats, ells no tenen ni la quarta part del que tenim nosaltres», «s'ha de ser solidari», «estic rabiós perquè hi ha moltes persones al món que tenen molts diners i en donen poc», «si fos allà voldria millorar», «ens sentim malament, jo em sento culpable, de tant que ho diuen per la televisió no ho vull sentir més», «vols dir impotència?».

Sobre quines coses deuen preocupar als nens i les nenes, deien que els nens segurament pensen coses com: «per què hem de caminar per anar a buscar aigua?», «com és que d'altres tenen més que jo?», «els hi deu preocupar el menjar, si menjaran demà o si serà l'últim de la seva vida», «els preocupa agafar la malària i no tenir metges a prop», «els preocupa que es morin els seus pares i els seus germans, agafar infeccions».

A la darrera pregunta sobre possibles actuacions per a millorar la situació, les respostes no van passar d'oferir ajudes com enviar diners, portar aigua potable, etc. En aquesta fase es van introduir lectures de diversos articles relacionats amb projectes de col·laboració i microcrèdits. Una darrera volta de reflexió en petits grups després de contrastar aquesta informació de diversos projectes que es porten a terme, va permetre elaborar un document de propostes. Van consensuar propostes de canvi, com per exemple, oferir beques perquè els joves vinguin a fer estudis profitosos i útils en tornar al seu país, portar experts en medicina, agricultura, construcció etc. Engregar plans de desenvolupament amb la gent autòctona, crear «fàbriques» que finalment les gestionin «ells», potenciar els bancs que creen microcrèdits, pagar bé els productes que poden exportar «comerç just», igualar les condicions econòmiques, «deixar-los tranquils sense deutes», «que ells puguin organitzar-se»... Fins i tot van fer càlculs proporcionals del que podrien donar els països rics per ajudes al tercer món.

Altres qüestions vives

Ràdio Rosella, de la mà dels convidats, ha encetat una pila de reflexions, debats i treballs posteriors d'anàlisi sobre qüestions vives i problemes latents de la societat actual. Com a mostra la tertúlia amb en Jordi Vilardell, director del programa *Latituds* del canal 33, que va proposar als nens i nenes exercicis per analitzar els

missatges que ens arriben de la publicitat, els va donar idees clares sobre les interpretacions dels esdeveniments segons les diferents cadenes televisives i també va apropar el testimoni dels joves, que en situacions conflictives emprenen accions per sortir de la situació en la que viuen. L'Àngels Fàbregues del diari *Sport*, amb una llarga trajectòria de treball amb els esportistes participants en els jocs paralímpics, va deixar a sobre la taula la reflexió sobre les desigualtats que hi ha entre els esportistes de base i de les persones disminuïdes i els grans esportistes d'elit, així com la qüestió del nivell cultural d'algunes grans figures de l'esport. La Montse Armengou, periodista especialitzada en documentals històrics a TV3, va apropar les vivències dels avis i besavis dels nens i nenes als esdeveniments de la Guerra Civil espanyola i de la Segona Guerra Mundial, va obrir els ulls a la reflexió i el presa de consciència sobre el que va passar als camps de concentració i el que suposa la discriminació per motius de creences, raça, sexe... En Toni Poch, del consell de redacció de *Perspectiva Escolar*, va encetar la reflexió sobre els objectius de les revistes especialitzades que pretenen, de forma clara i contrastada, divulgar coneixement, recerca i experiències en contraposició dels objectius de les revistes del cor i la premsa groga, que es proposen entretenir al públic i que envien missatges amb continguts que ens hauríem de parar a analitzar. En Jordi Dueso, del *Canal de televisió Vallès*, va ajudar-nos a construir una ciutat, un país sense barreres arquitectòniques. En Joan Carles Peris dels *informatius de TV3* va conduir als nens i nenes a plantejar-se el valor de l'esforç en el treball. Els caps de premsa dels Ajuntaments de Viladecavalls i Terrassa, la directora del diari Terrassa, Anna Muñoz, i els locutors de les cadenes de ràdio de la comarca ens van deixar en safata temes com la informació mediatitzada pels partits polítics, la discriminació de la dona o la conciliació del treball amb la vida familiar, entre d'altres qüestions.

Ràdio Rosella, amb els programes que fan els alumnes, obre cada setmana una finestra al que passa al món i també un enfocament dinàmic i participatiu, on els alumnes tracten temes del currículum del medi social i cultural i d'educació per a la ciutadania, mentre adquireixen habilitats comunicatives.

L'avaluació

El criteris d'avaluació de les *competències bàsiques en el coneixement i la interacció amb el món físic i les competències socials i ciutadanes de primària* fan referència al coneixement que han de tenir els alumnes sobre el seu l'entorn, la seva capacitat de participació i de cohesió social, i sobre les actituds que han de mostrar envers el medi i l'entorn social. Aquests criteris es despleguen en ítems referits com la cooperació i el treball cooperatiu fent tasques en equip, l'anàlisi de situacions i conflictes, la recerca d'informació, la reflexió, l'argumentació i la presa de decisions. Aquests ítems **són impossibles d'avaluar** sense programar en les unitats de treball o els projectes, com pot ser la ràdio, activitats que compleixin indicadors de riquesa competencial en el seu disseny i desenvolupament específic.

Es poden definir amb precisió alguns dels ítems que marquen aquesta riquesa competencial i la inclusió dels valors en educació per a la ciutadania en la programació de les activitats que es desenvolupen en una unitat, en un àmbit o en un projecte del currículum de primària:

- La intervenció del professorat s'ha de centrar en plantejar preguntes més que a donar respostes o explicacions.
- Els temes que es plantegin han d'estar relacionats amb la vida propera de l'alumnat i amb l'actualitat.
- Les activitats han d'afavorir que l'alumne raoni, esbrini, es documenti, contrasti i doni respostes elaborades i consensuades, afavorint la comprensió de la realitat social en la que viu i que desenvolupi actituds de convivència i de col·laboració en una societat democràtica i plural.
- Les activitats han de fer possible identificar els coneixements previs i relacionar-los amb els nous, promoure la síntesi de l'aprenentatge general i l'aplicació crítica dels aprenentatges assolits.
- Han de fomentar l'esforç personal i a l'hora, l'intercanvi, la comunicació i el treball cooperatiu.
- Les activitats han de fomentar l'autonomia i estimular la curiositat, la recerca i la creativitat, creant actituds de convivència i participació que es mostrin en accions concretes.
- Les activitats contemplen explicacions, debats i exposicions per part de l'alumnat amb l'ús de materials i eines diverses, entre les quals s'hi inclouen l'ús de les TIC i els mitjans de comunicació audiovisual.
- Han d'implicar l'alumnat en l'avaluació del procés d'aprenentatge.

Aquesta experiència de ràdio del Rosella ens aporta en el nostre centre un temps i un espai per pensar i construir plegats. És una experiència que s'ajusta perfectament al currículum de primària; és eficaç en l'adquisició de les competències bàsiques sobre el coneixement i la interacció amb el món físic, en el tractament de les qüestions socialment vives i, per tant, en l'educació democràtica de la ciutadania.

Vivim alguns barris de Barcelona

Jordi Ortega i Jordi Nomen

(309) Així doncs, pot haver-hi eternament una clau en el lloc en el que la va posar el mestre, sense ser mai usada per obrir el pany per al qual va ser forjada.

Ludwig Wittgenstein, *Aforismes*.

1. Consideracions prèvies

Les VII Jornades Internacionals de Recerca de Didàctica de les ciències socials que van tenir lloc del 25 al 27 de febrer de 2010 a la Universitat Autònoma de Barcelona, plantejaven com a objectius cercar les respostes a un seguit de preguntes estimulants que volem reproduir perquè creiem que els professors haurien de plantejar-se les de forma ineludible. Quina relació hi ha entre els problemes socialment rellevants o les qüestions socialment vives i el desenvolupament de la competència social i ciutadana? Quina presència tenen i han de tenir les qüestions socialment vives i els problemes socials a les aules? Com s'enfronta l'alumnat a la solució dels problemes socials actuals? Com podem incorporar els problemes socials al currículum de l'educació obligatòria? Quin paper tenen i han de tenir les TIC en la comprensió de les qüestions socialment vives? Què ens diu la recerca per innovar les pràctiques docents i aconseguir uns aprenentatges més propers a la realitat?

Evidentment, com a professionals de l'ensenyament cal que ens replantegem la nostra pràctica docent de forma contínua i permanent, perquè des de la pròpia autoavaluació podem millorar. En el cas dels docents de ciències socials, les Jornades ens plantejaven el repte de tenir en compte el present, el que estem vivint, a l'hora de dissenyar el currículum de l'àrea.

Nosaltres, professors de l'Escola Sadako de Barcelona, vàrem entendre que una activitat que fèiem, ubicada en el camp de la geografia urbana i anomenada «Vivim alguns barris de Barcelona», venia a contestar de forma particular les preguntes que ens plantejava el congrés i, per això, ens vàrem decidir a presentar-la.

2. Consideracions sobre el centre i el grup d'implementació

El projecte «Vivim alguns barris de Barcelona», ha estat crèdit de Síntesi del curs de tercer d'ESO des de fa aproximadament un cinc anys. L'Escola Sadako és un

centre concertat, que inclou els nivells des de educació infantil al darrer curs de la ESO, que fonamenta el seu treball en la formació integral de l'alumnat a partir del treball d'equip dels mestres, per tal d'assolir una formació integradora de les diferències i centrada en els valors democràtics. Volem un alumnat competent per integrar-se al món laboral, però també per discernir les situacions d'injustícia que afecten al món, que lluiti per canviar allò que impedeix el progrés de la Humanitat en el sentit de la justícia i la llibertat.

En aquest context, el grup d'alumnes al qual va adreçada la proposta, està format per dues classes de vint-i-vuit alumnes, repartits en grups heterogenis (pel que fa a capacitat i competències) i cooperatius, de més o menys cinc alumnes.

3. Descripció de l'experiència

La proposta didàctica té els següents objectius:

- Capacitar a l'alumnat per recollir d'informació fent ús de diversos mitjans: TIC, entrevistes a persones rellevants del barri, observació i treball de camp en el propi barri, enquestes a persones residents i transeünts del barri...
- Promoure l'empatia amb la gent del barri visitat i els seus problemes.
- Conscienciar els nois i noies de la situació de barris diversos de Barcelona que podien tenir diverses problemàtiques tant de caràcter econòmic com social.
- Descobrir el barri amb ulls de nouvingut i contrastar aquesta visió amb la de les persones que hi viuen o hi passen habitualment.
- Elaborar una proposta de millora per al barri visitat i presentar-la amb suport visual (fotografies, vídeos, plànols...) al registre de l'Ajuntament de Barcelona, tenint en compte les preocupacions i neguits, els encerts i errors de gestió expressats pels residents i visitants del barri.
- Visualitzar i imaginar una simulació del barri a llarg termini –cinquanta anys– en el supòsit que s'apliquessin les mesures proposades per ells, i expressar-la amb un format de maqueta.
- Idear una presentació TIC per poder donar a conèixer la recerca efectuada al barri a tots els seus companys de curs.

Respecte a les competències bàsiques diríem que:

- a) La competència comunicativa i audiovisual es potenciarà amb l'elaboració de la presentació TIC.
- b) La competència artística i cultural es manifestarà en l'elaboració de la maqueta.
- c) El tractament de la informació i la competència digital es desenvoluparà tant en la presentació com en l'elaboració del dossier que haurà de recollir i presentar tota la recerca.
- d) La competència d'aprendre a aprendre tindrà lloc fonamentalment dins del grup cooperatiu que haurà de coordinar i elaborar tot el material.

- e) La competència d'autonomia i iniciativa quedarà palesa en l'elaboració i consecució de les enquestes i l'entrevista a una personalitat rellevant del barri.
- f) Finalment la competència social i ciutadana es posarà de manifest en la redacció de la proposta per a la millora del barri presentada a l'Ajuntament de la ciutat de Barcelona, ja sigui en qualitat d'exercici vàlid d'aprenentatge-servei, com a fórmula d'exercici d'una participació ciutadana que sigui activa i implicada.

Pel que fa a la seqüència de la feina, seguim els següents passos:

1. El primer pas és una feina de recerca del criteris que permetran als nois i noies poder elaborar amb seguretat les tasques posteriors. Així, se'ls lliura el següent material:
 - a) Elements i criteris desorganitzats per analitzar un barri, que inclouen criteris de localització, activitat econòmica, serveis, característiques de la població, transports...
 - b) Esquemes de cinc barris tipus de Barcelona i vint-i-cinc fitxes, cinc per cada barri, que han de classificar adequadament. Les fitxes es refereixen a: traçat urbà, edificació, activitat econòmica, característiques de la població i transport.

Per grups, l'alumnat haurà d'aconseguir primer elaborar un esquema de com podem analitzar un barri amb el material descrit i, posteriorment, agrupar i classificar els cinc barris model amb les cinc fitxes per barri corresponents.

Aquesta feina, després es corregeix i s'afegeix al dossier.

2. El segon pas és reunir a cada grup amb el professor-tutor corresponent (un per dos grups), que els portarà a visitar el barri i els assessorarà i avaluarà en la seva recerca. També mirarà de connectar-los amb la persona entrevistada del barri. Els barris (un per cada dos grups) s'atribuiran per sorteig i els triats en el projecte seran els següents:
 - Sarrià (barri residencial de luxe)
 - Eixample (barri d'ampliació d'una ciutat)
 - Raval (centre històric)
 - Ciutat Meridiana (barri residencial d'emigració)
 - Horta (poble englobat)
3. El tercer pas consisteix en presentar els elements que hauran d'enllestir al finalitzar la seqüència. Es tracta de:
 - a) Un **dossier** amb els següents elements, ordenats de forma lògica i ben dissenyada:

Les activitats inicials de criteris.

Un plànol del barri en el que cal situar:

- Els límits del barri (se'ls subministrarà un plànol del districte).
- Les parades dels transports públics.
- La plaça o places més representativa/es.
- Els centres sanitaris.
- Els mercats municipals.
- Ajuntament (si n'hi ha).
- Associacions de veïns.
- Teatres, cinemes, ràdio, TV...
- Instal·lacions esportives.
- Esglésies.
- Escoles.

La **història del barri**. Origen. Relat d'algun esdeveniment important.

Recerca de coincidències possibles que hi hagi entre els noms dels carrers intentant trobar el motiu de la seva toponímia.

Fotografies de l'espai més representatiu i emblemàtic i escrit d'una petita ressenya.

Fotografies de les dues escultures més representatives amb una petita ressenya.

Fotografies dels dos edificis més emblemàtics o monumentals i escrit d'una petita descripció.

Fotografia d'un o més edificis, representatius de la construcció al barri i argumentació dels motius de la tria.

Anàlisi de les **activitats econòmiques** del barri.

Anàlisi dels **espais verds** del barri.

Anàlisi del **tipus de població** (edat, origen, classe social...).

Anàlisi de les zones del barri segons la **intensitat del soroll** percebut amb indicació de les causes i proposta de solucions.

Anàlisi de l'**aigua de les fonts** del barri amb l'ajut d'una mostra analitzada en el laboratori de l'escola.

Observació **d'actituds incíviques** i dels resultats d'aquestes. En aquest darrer cas caldrà fer fotografies i adjuntar-ne un comentari.

Càlcul del % **d'espai destinat a voreres i a calçades**, afegint si es podrà reconvertir algun carrer i amb l'aportació d'arguments i criteris.

Enquestes a unes vint-i-cinc persones del barri per tal de conèixer d'una banda quines són les principals problemàtiques (i com es podria millorar) i, d'altra banda, quines són els principals avantatges de viure en el barri. En aquesta enquesta als veïns caldrà incloure si consumeixen aigua (per beure) d'aixeta o embotellada.

Les enquestes també hauran d'incloure un estudi de mercat sobre quines botigues i serveis falten al barri. A més, aquestes enquestes caldrà buidar-les en gràfic comprensibles, degudament comentats.

L'entrevista a una persona representant d'entitats, associacions o del districte del barri, gravada i transcrita, comentada i encapçalada per un perfil de la perso-

Cadascun dels elements del quadre tindrà, alhora, els seus criteris. Així, per exemple, en la presentació dels grups es tindrien en compte:

Nota presentació (de In a EX)
Fa referència al material de suport (ppt)
Explicació didàctica
Adequat registre lingüístic (i bona dicció)
Respon les preguntes del públic
No llegeix, explica
Qualitat del material de suport
Domini del tema

- Finalment, el cinquè pas (després de feta la tasca i la visita del barri amb el professor tutor), serà demanar-los que s'autovalorin com a grup i com a persona, amb una graella similar a la següent:

CRITERIS	Mai	Em costa	De vegades	Sovint	Sempre
Ho faig:					
Cerco informació					
Contrasto la informació					
Selecciono la informació					
Sé debatre amb els altres					
Respecto l'opinió dels membres de l'equip					
Col·laboro en la redacció de les argumentacions					
Em responsabilitzo de les meves tasques					
Cerco estratègies per resoldre conflictes					
Tinc una actitud oberta i participativa					
Intento aportar la meua creativitat al grup					
Sóc generós/a a l'hora d'aportar el meu treball al grup					
Procuo no posar nerviós/a ni posar-me nerviós/a					
NOTA (en aquest aspecte)					

4. Conclusions i valoració:

Volem tornar ara a les consideracions prèvies per replantejar-nos les preguntes que allà hi esmentàvem. Creiem que amb el disseny de la nostra proposta han estat, d'alguna manera, contestades, però volem insistir-hi:

Quina relació hi ha entre els problemes socialment rellevants o les qüestions socialment vives i el desenvolupament de la competència social i ciutadana? Creiem

que tota. Si no aconseguim que els problemes que es troben al carrer entrin a les aules, quina classe de ciutadans estarem formant?

Quina presència tenen i han de tenir les qüestions socialment vives i els problemes socials a les aules? Han de tenir una presència cabdal. És evident que existeix un currículum prescriptiu, però no podem caure en la tirania del currículum. Quan s'esdevé que la realitat ens imposa la seva presència, cal deixar espai perquè l'aprenentatge no pot ser significatiu si està allunyat de la realitat.

Com s'enfronta a la solució dels problemes socials actuals l'alumnat? No podem caure en l'error de deixar-los fer només una anàlisi erudita i racional dels problemes. Cal un exercici d'empatia i això no serà possible sense l'existència de testimonis (i treball de camp, per tant) que puguin situar les problemàtiques en l'àmbit de les preocupacions humanes reals, de les persones de carn i ossos.

Com podem incorporar els problemes socials al currículum de l'educació obligatòria? Evidentment reflexionant sobre el paper del mestre, que ha de llegir el diari cada dia, que ha de veure una televisió de qualitat o un cinema amb missatge i incorporar els mitjans de comunicació i les preocupacions que en ells es mostren a les activitats d'ensenyament aprenentatge que aporta a l'aula.

Quin paper tenen i han de tenir les TIC en la comprensió de les qüestions socialment vives? Hauran de tenir un gran paper en tant que fonts d'informació privilegiada i de gran rapidesa.

Què ens diu la recerca per innovar pràctiques docents i aconseguir uns aprenentatges més propers a la realitat? Ens diu que la realitat del present sovint és la que tenim menys present a l'hora d'entrar a l'aula, mentre es tracta de l'única realitat que interessa de forma espontània al nostre alumnat.

Els autors estem convençuts que resulta una vivència important i enriquidora la implicació per part dels nostres alumnes en la transformació i millora –previ el coneixement– dels barris de la seva ciutat. Si volem crear una ciutadania activa –tema socialment viu avui dia– i participativa, creiem fonamental implicar als ciutadans més joves en aquesta pràctica. Només allò que es viu i s'explica de veritat, s'integra.

Bibliografia

- AUSUBEL, D.P. et al., (1983). *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- DEWEY, J. (1982). *Naturaleza humana y conducta*. México: F.C.E.
- FERRER REGALES, M (1992). *Sistemas urbanos. Los países industrializados del Hemisferio Norte e Iberoamérica*. Madrid: Síntesis.
- ICE UNIVERSITAT DE BARCELONA (1991). *Passat i present de Barcelona. Materials per a l'estudi del medi urbà*. Barcelona: ICE.
- HERNÁNDEZ I CARDONA, F. X. (1993). *Barcelona. Història d'una ciutat*. Barcelona: Llibres de l'Índex S.L.
- BUSQUETS, J. (1994). *Evolución urbanística de una capital compacta*. Barcelona: Ed. Mapfre.

VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials
*«Les Qüestions Socialment Vives i l'ensenyament de les Ciències Socials,
la Geografia i la Història»*

UAB, 25, 26 i 27, febrer de 2010

<http://jornades.uab.cat/dcs/>

Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Conclusions de les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

Neus González-Monfort

neus.gonzalez@uab.cat

Les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials es van convertir en un espai de trobada d'investigadors –procedents de països europeus i d'Amèrica– i docents interessats a discutir sobre problemàtiques i recerques vinculades a la didàctica de les ciències socials, i sobre la situació de l'ensenyament, de les innovacions didàctiques i de la formació del professorat en els seus respectius països. Es va pretendre donar conèixer i analitzar propostes curriculars i recerques que mostressin el paper del present, de l'actualitat i dels seus problemes en el currículum d'història, de geografia i de ciències socials.

Les aportacions de les VII Jornades

Les jornades van implicar un intercanvi d'experiències i de reflexions que ens han d'ajudar a la presa de decisions. La setena edició es va organitzar en tres grans àmbits. L'àmbit de les ponències, que pretenia reunir a experts que aportessin elements de reflexió sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials des dels PSR o QSV. L'àmbit de les experiències, que volia compartir alguns dels projectes que s'estan portant a terme a les aules de primària i de secundària del nostre entorn. I finalment, l'àmbit de les recerques, que tenia com a objectiu donar a conèixer algunes recerques que s'estan portant a terme i que mostren com la innovació i la recerca són dos àmbits inseparables de la millora de la docència.

Els **ponents** representaven països com Itàlia, França o EEUU, i de la resta de l'Estat espanyol Ramón López Facal de Galícia. La situació a Catalunya va estar analitzada per Antoni Santisteban i Joan Pagès, també coordinadors de les jornades.

Antonio Brusa i Elena Musci, professors de Didàctica de la Història del Departament de Ciències Històriques i Socials, de la Universitat dels Estudis de Bari (Itàlia), que van presentar una proposta de com ensenyar història a primària a partir

de les qüestions socialment vives, sota el títol «Le didattiche difficili. Problemi di frontiera dell'insegnamento storico», on es va posar especial èmfasi en el fet que treballar a partir de qüestions socialment vives no «és fàcil», perquè suposa una major implicació del professorat, ja que cal triar materials diferents als llibres de text, dissenyar activitats didàctiques que impliquin debat, treball cooperatiu, contrastació, justificació, expressar l'opinió, etc.

Graciela Funes, professora de didàctica de la història de la Universidad Nacional del Comahue–Neuquén (Argentina), que va centrar la seva exposició en «La historia reciente/presente y su enseñanza». L'ensenyament i l'aprenentatge de la «historia reciente/presente (HRP)» és una línia de treball de l'equip de professors de didàctica de la història de la universitat de Neuquén, que pretén posar en el centre de la reflexió temàtiques controvertides de la HRP, ja que parteixen del convenciment que el coneixement històric ha de tenir com a finalitat la comprensió del món actual i presa de decisions per construir el futur.

Nicole Tutiaux-Guillon, professora de didàctica de la història i la geografia a la Universitat d'Artois (França) va plantejar la seva ponència («Les questions socialement vives, un repte per a la història i la geografia escolars?») al voltant del diàleg permanent que mantenen les disciplines amb les qüestions socialment vives, ja que considera que és un desafiament important –especialment per al professorat– dissenyar les seves seqüències didàctiques al voltant de temàtiques poc consolidades, no sempre consensuades, i que sempre susciten el debat. Aquesta 'inestabilitat' provoca certes resistències i reticències.

Ronald W. Evans, professor d'educació de la San Diego State University (Estats Units d'Amèrica) va presentar l'anàlisi de les darreres reformes curriculars als EEUU. El panorama presentat no va ser gaire optimista, com ja mostra el títol de la seva ponència «The tragic nature of american school reform». Una de les idees a destacar és que sembla que a cada reforma curricular succeïda, els plantejaments més disciplinars i de caire tradicional es van imposant per sobre de propostes més crítiques i innovadores, com ara els PSR.

Antoni Santisteban i Joan Pagès, professors de didàctica de les ciències socials de la UAB van dibuixar en la seva presentació els antecedents del treball amb PSR al nostre entorn, a través de les propostes elaborades per diferents col·lectius, que van tenir en el seu moment una certa repercussió entre grups de renovació pedagògica o grups d'innovació sobre l'ensenyament de les ciències socials. Van lligar aquests treballs amb la tradició anglosaxona o la francòfona. I van exemplificar els seus criteris amb diverses recerques realitzades de GREDICS (2009SGR468), y una recerca en curs, sobre el desenvolupament de la competència social i ciutadana a partir de PSR (EDU2009- 10984).

Finalment, Ramón López Facal, professor de Didàctica de les Ciències Socials de la Universidad de Santiago de Compostela (Espanya), va insistir en la idea que cal articular l'ensenyament de les ciències social al voltant de «los problemas de candente actualidad». Un cop justificat el per què de treballar a partir de problemes 'candents' (Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales), es va centrar en el posicionament que la professió do-

cent requereix, i com el professorat no s'ha d'amagar darrere d'una 'falsa' neutralitat ni objectivitat enfront de les situacions controvertides que es plantegen constantment en el món.

Un altre àmbit d'especial importància de les jornades va ser la presentació **d'experiències innovadores** per part de docents de primària i secundària. Van ser propostes engrescadores que van permetre donar a conèixer el treball diari que molts mestres i professors estan portant a terme dins les aules, per afavorir que el seu alumnat desenvolupi el pensament social, crític i creatiu, a partir de l'anàlisi i valoració de PSR o QSV, i que aquests plantejaments són tan viables als primers cursos de primària com als darrers de secundària. Els problemes són similars i el grau de satisfacció del treball realitzat, també.

Una de les experiències presentades és la de Margarida Garrigó, de l'escola Rossella de Viladecavalls (Qüestions socialment vives a l'escola: una experiència a l'educació primària fent ràdio), va presentar com des d'una escola de primària, els alumnes realitzen un programa de ràdio on conviden a persones –conegudes o no– per tractar, cara a cara, alguns dels PSR que els amoïnen com ara qüestions mediambientals, la pau, la pobresa o la solidaritat. La documentació inicial, la preparació de l'entrevista, l'edició del programa i la seva emissió final, suposen un repte d'escola, un projecte que implica a mestres, famílies i sobretot, als alumnes.

Jordi Nomen i Josep Ortega, professors de secundària de ciències socials de l'Escola Sadako (Barcelona), van presentar el projecte de crèdit de síntesi de 3r ESO («Vivim els Barris de Barcelona»), on els alumnes han d'analitzar un dels barris de Barcelona i elaborar una proposta de millora del mateix, que posteriorment serà presentada al registre de l'Ajuntament de la ciutat. Aquest estudi implica indagar sobre quines són les problemàtiques existents, fer suggeriments de millora en funció de l'escenari de futur que es voldria per d'aquí a 50 anys.

Santi Lugo i Miquel Rocasalbas, professors de ciències socials d'educació secundària, van presentar –sota el títol de “Conflicte i alteritat, qüestions socialment vives i pràctica compartida, profunditat vs. amplitud”– l'experiència de treballar el conflicte entre Israel i Palestina des de les dues mirades. Mentre els alumnes d'un institut analitzaven el conflicte des de la perspectiva israeliana, els altres ho feien des de la palestina, i quan es van trobar per compartir el que havien après, van adonar-se que no hi ha una única interpretació.

Finalment, les **recerques** van aprofundir en la gran potencialitat que té l'ensenyament mitjançant problemes socials actuals o temes controvertits, tot destacant la complexitat que implica el seu estudi, però l'alt grau de satisfacció i els bons resultats d'aprenentatge que s'obtenen. Les recerques van tractar temes diversos.

Marta Castañeda va presentar la seva investigació sobre el «Bicentenario de las independencias: el problema de la reproducción de estereotipos en la enseñanza de la historia». Professora de didàctica de les ciències socials a la Universidad de Playa Ancha (Chile). La recerca va comparar les representacions dels llibres de text d'educació primària a Xile i a Espanya sobre el 1492 o la conquesta/descobriments d'Amèrica, així com l'ús que en fan els mestres.

«Una investigació sobre les representacions del 'futur' en l'alumnat d'educació secundària», és el treball de Carles Anguera, doctorand del programa de doctorat de didàctica de les ciències socials de la UAB. Una recerca sobre les idees que l'alumnat d'ESO té sobre el futur i com condicionen la seva presa de decisions. A més, va exposar com educar per al futur afavoreix la motivació de l'alumnat, l'anticipació al canvi, el pensament crític, la clarificació de valors, la presa de decisions, la imaginació creativa, la visió d'un món millor i la ciutadania responsable.

«La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en el presente de Colombia: realidades y esperanzas», és una recerca de Gustavo González, PIF de la unitat de didàctica de les ciències socials de la UAB. Ens mostra els grans esforços que s'estan portant a terme per fer l'ensenyament de la democràcia un dels eixos centrals del sistema educatiu colombià, i com això està portant a una major implicació de docents i alumnat.

«Insostenibilitats i oportunitats: fenòmens vius per treballar a l'aula de ciències socials», per Jesús Granados, professor ajudant de didàctica de les ciències socials a la UAB. Proposa la necessitat d'analitzar conflictes socioambientals des de l'ensenyament de la geografia, a partir de descriure els fenòmens i conflictes des de la dimensió medi ambiental, social i econòmica, analitzar-los i indagar en les seves causes i conseqüències, per després fer propostes que millorin la situació en termes de sostenibilitat, a partir d'accions concretes.

«Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en Santiago de Chile, és una recerca presentada per Renato Gazmuri i Maria Isabel Toledo, professors de la Universidad Diego Portales (Xile). El seu treball mostra els resultats obtinguts d'una indagació sobre les concepcions de professors i estudiants sobre la història, la legitimitat de la història recent i el seu valor d'estudi a partir de l'anàlisi dels resultats d'aprenentatge de la unitat didàctica «Régimen militar y transición a la democracia». Caldria destacar una dada, i és que el 72% dels estudiants entrevistats van considerar que estudiar la història recent de Xile li havia aportat elements importants, per a la seva formació com a ciutadans en una societat democràtica.

L'última recerca presentada va ser «Un model de recerca en didàctica de les ciències socials: recerca, innovació i formació permanent», per Joan Berlanga, Agnès Boixader, Teresa Casas, Vicent Espí, Marina Fernández, Jordi Mayol i Joan Llusà, professorat d'educació secundària dels projectes ARIE de GREDICS-UAB. En aquesta ocasió, es va presentar un model de recerca en didàctica de les ciències socials, construït a partir d'algunes investigacions realitzades pel grup de treball GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, 2009SGR468), que es basa en tres aspectes fonamentals: (a) la creació d'un model conceptual sobre la formació del pensament històric; (b) el treball conjunt entre el professorat d'educació secundària i universitat per elaborar seqüències didàctiques i materials curriculars, que responguin als criteris de la recerca i als problemes de l'ensenyament de la història; i, (c) l'anàlisi crítica de la pràctica d'ensenyament de la història a les aules de diferents centres d'educació secundària, per a la millora de l'ensenyament i de la formació del professorat de ciències socials.

En síntesi, una de les idees que van compartir totes les presentacions cponències, experiències innovadores o recerques– és la importància i la necessitat de tractar «les qüestions socialment vives» o «els problemes socials rellevants», des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Sembla que es pot afirmar que arreu del món s'està optant perquè la finalitat de les ciències socials sigui la formació d'una ciutadania democràtica, capaç d'ubicar-se en el seu entorn i participar en la seva millora. I tenint en compte tot el que es va anar exposant i mostrant durant els tres dies de treball a les jornades, es podria concretar en que cal que els continguts dels currículums se centrin més en problemes socials per desenvolupar la competència social i ciutadana, afavorir la formació del pensament social de l'alumnat i donar resposta als reptes de la societat del segle XXI.

Cinc idees força a destacar

Del resultat d'interrelacionar les diverses aportacions fetes per cadascuna de les persones que van intervenir, però també dels debats que es van anar generant a posteriori, algunes de les idees que van anar sorgint s'han estructurat en cinc apartats: (1) Les característiques que han de complir els PSR o QSV que es presentin a l'aula, (2) Les finalitats de treballar amb problemes socials a l'aula de ciències socials, (3) L'aprenentatge o el desenvolupament del pensament crític i creatiu, (4) L'ensenyament o una «didàctica difícil» i la necessitat de realitzar una «transposició pròpia», i finalment (5) Les resistències, obstacles i dificultats que genera a l'aula.

(1) Les característiques que han de complir els PSR o QSV que es presentin a l'aula

A partir de les aportacions i debats, es podria afirmar que les principals característiques dels PSR o QSV serien que cal que (a) existeixi un debat científic i social, (b) tingui presència als mitjans de comunicació, han de ser temes candents (per exemple, els moments de transició entre dictadura i democràcia, les conseqüències humanitàries dels fenòmens naturals- Haití, etc.), (c) estigui present en la societat, tot i que no sigui una temàtica del present (les diferents interpretacions i posicionaments sobre l'evolució humana, temàtiques de gènere, el cas del Prestige, els atemptats de l'11S o de l'11M, etc.), (d) sigui una temàtica controvertida, amb versions diferents, amb interpretacions diverses, on no hi ha certeses, ni consensos, ni respostes (els processos migratoris, els conflictes entre estats, etc.), (e) sigui una situació conflictiva, que calgui enfrontar i no es pugui defugir (la gestió dels residus o els problemes ambientals, quin futur volem, etc.), i (f) mobilitzi emocions, sentiments, opinions, judicis i interessos diversos, que puguin implicar directa o indirectament a l'alumnat.

Tothom va insistir-hi en què els PSR o QSV són un contingut a ensenyar i a aprendre, però cal reconèixer que són un contingut que es troba al 'límit' de les as-

signatures escolars o de les disciplines, perquè són plantejaments inter/transdisciplinars, i per tant no en responen només a una única. De vegades, es confonen amb l'estudi de cas i es pensa que són una metodologia.

Al llarg de totes les jornades, es van utilitzar els dos conceptes de manera indistinta: 'qüestions socialment vives' i 'problemes socials rellevants'. Però l'anàlisi de la bibliografia presentada i de les experiències, sembla que permet l'establiment d'algunes precisions o característiques més pròpies d'un que de l'altre. Així, es podria dir que:

- les qüestions socialment vives (QSV) són continguts significatius i vius per l'alumnat, perquè tenen idees prèvies sobre la temàtica, formen part del context dels estudiants i per tant els hi són propers, i són situacions efímeres i canvien constantment;
- els problemes socials rellevants (PSR) no sempre són significatius ni vivencials per l'alumnat, però en canvi sí que ho són per la societat, i es poden abordar des de diverses escales temporals i espacials.

Però malgrat aquestes diferències, hi ha moltes característiques en comú —malgrat provenir de tradicions diferents, la francòfona (QSV) i l'anglòfona (PSR)— com ara que sempre fan referència a problemes i situacions «autèntiques», suposen experiències i vivències per a l'alumnat, plantegen problemes, situacions o conflictes candents, i proposen plantejaments problemàtics i controvertits, que generen qüestions i debats oberts i actuals, sense consens, per la qual cosa no són qüestions escolars tradicionals consensuades.

(2) Les finalitats de treballar PSR o QSV a l'aula de les ciències socials

La incorporació de les QSV o PSR a les aules implica que es porten a terme una sèrie d'objectius que permeten i faciliten el desenvolupament de la competència social i ciutadana. Els més repetits han estat els que s'exposen a continuació.

- Construir supòsits i plantejar-se preguntes i dubtes, per posteriorment analitzar-los, comprovar-los i/o refutar-los (l'evolució humana, diferències entre musulmans i cristians a l'edat mitjana...), ja que d'aquesta manera els alumnes podran reconstruir els coneixements propis a partir de la contrastació d'interpretacions diferents i contraposades (el conflicte Israel-Palestina, els conflictes fronteres, els processos migratoris, les causes de l'exili...).
- Buscar informació, organitzar-la, sistematitzar-la, per ser comunicada de manera entenedora i efectiva (problemàtiques abordades des del programa de ràdio, propostes de millora als barris...), la qual cosa els facilitarà acceptar la incertesa i la inseguretat, com a elements a tenir en compte en la presa de decisions individuals i col·lectiva (la construcció del futur...).

- Analitzar processos històrics que han donat lloc a situacions problemàtiques en el present, per valorar els canvis i continuïtats (la construcció de la memòria històrica en moments de transició política –dictadura xilena o dictadura franquista, les representacions socials sobre fets històrics rellevants– conquesta d'Amèrica...), i poder anar superant els estereotips, els prejudicis i les simplificacions, i desenvolupar el pensament dialèctic (conflictes candents i presents als mitjans de comunicació, les representacions sobre el descobriment/conquesta d'Amèrica, els immigrants...).
- Fomentar el desenvolupament i la formació del pensament social, fent especial incidència en el pensament històric i social, crític i creatiu (la causalitat dels problemes, la narració dels fets, l'empatia històrica vers els protagonistes...), a partir de l'aprenentatge de l'argumentació, la negociació, l'arribada a consensos, per comprometre's a nivell individual i col·lectiu (les propostes per garantir la sostenibilitat, les alternatives per assolir una ciutadania democràtica basada en valors democràtics...).
- Coavaluar i autoavaluar els processos d'aprenentatge, propis i dels companys (el programa de ràdio, els debats, les propostes de millora...).

En definitiva, totes les propostes, des de les més teòriques a les més pràctiques, van plantejar que la finalitat de la incorporació dels PSR o QSV permetien que els alumnes aprenguessin a debatre i intercanviar idees i arguments fonamentats en informacions contrastades, cosa que els facilitava comprendre millor la complexitat del món, i construir models interpretatius propis i contrastats, des de la transdisciplinarietat.

(3) L'aprenentatge o el desenvolupament del pensament crític i creatiu

Tenint en compte les finalitats exposades al punt anterior, en els debats que es van produir després de cadascuna de les presentacions, van evidenciar que incloure QSV o PSR a les classes de ciències socials, geografia i història permetia formar perquè els alumnes fossin capaços de: (a) analitzar i interpretar informació de fonts diverses; (b) detectar i valorar les incongruències, manipulacions i incoherències; (c) comprometre's amb els Drets Humans i la Pau; (d) prendre decisions per actuar críticament en contextos diversos i controvertits; i, (e) proposar resolucions o alternatives a problemes de la vida quotidiana des de l'ètica personal i social.

De la mateixa manera, l'anàlisi de tots els exemples que es van presentar, bé com a exemple d'un plantejament teòric o com a experiència innovadora aplicada a l'aula, va posar de manifest que les temàtiques més seleccionades fan referència a: la història recent-present, la memòria històrica, l'educació per al futur, l'educació per a la ciutadania, l'educació per a la sostenibilitat, l'estudi de conflictes, l'anàlisi de l'alteritat, i la formació política democràtica, totes elles abordades des de diverses dimensions temporals (consciència històrica) i espaials (joc d'escala entre el local i el global).

(4) *L'ensenyament o una «didàctica difícil» i la necessitat de realitzar una «transposició pròpia»*

Pel que fa als reptes del que suposa ensenyar mitjançant PSR o QSV, van haver dues ponències que ho van abordar de manera directa: la de Brusa i Musci, i la de Tutiaux-Guillon. Ambdues van afirmar que la seva incorporació implica un plantejament de les unitats didàctiques o projectes més complex, ja que la quantitat de recursos, estratègies i metodologies a utilitzar ha de ser molt variada i diversa ('didàctica difícil') i la selecció i seqüenciació dels continguts molt justificada ('transposició pròpia'), ja que cal ser coherent amb les finalitats i els objectius que es plantegen. El repte és gran.

Segons les dues ponències, i l'anàlisi de les reflexions aportades per les recerques i les experiències dels docents, la dificultat es troba bàsicament en què cal saber, com ensenyar a: (a) plantejar «bones preguntes» que facin pensar, reflexionar, comparar, opinar; (b) establir relacions temporals passat-present per desenvolupar el pensament històric, crític i creatiu, i aprendre el futur; (c) crear espais als alumnes perquè puguin pensar i plantejar resolucions possibles i probables, tot i que també –i perquè no– desitjables, impossibles o improbables; (d) contextualitzar i tenir en compte les escales temporals i espaials de manera significativa, ja que no es pot descontextualitzar ni perdre la vivacitat de la temàtica; (e) mantenir la complexitat dels fenòmens i dels processos, tot i plantejant-lo de manera simplificada; (f) identificar quins han estat i qui són els personatges que han participat en la construcció de les interpretacions i visions per comprendre l'origen i el desenvolupament del fenomen, i pensar en possibles alternatives al present; i, (g) utilitzar analogies, comparacions i metàfores (sempre i quan siguin científiques), per poder establir relacions temporals i espaials allunyades.

Evidentment, aquest plantejament genera força inseguretats entre un sector del professorat, que ha d'acceptar i assumir que no hi ha respostes satisfactòries, ni tancades, ni consensuades.

(5) *Les resistències, obstacles i dificultats que genera a l'aula*

Al fil del punt anterior, que fa referència a les implicacions en l'ensenyament, es va insistir en què cal superar algunes inèrcies que de vegades s'instal·len a les aules. Algunes d'elles serien superar:

- l'ús del llibre de text com a únic recurs a l'aula, ja que dóna una imatge simple, única i estereotipada dels fets i fenòmens, i les classes transmissives, que tendeixen més a descriure, que a explicar, justificar i interpretar;
- el límit de les disciplines i dels plantejaments tradicionals, i optar per plantejament més inter- i transdisciplinars, tot abandonant els plantejaments més propis d'unes ciències socials ubicades en el paradigma 'positivista';
- l'estructura rígida de l'organització horària dels centres i potenciar la col·laboració i coparticipació entre docents i entre centres, així com el fet de

- superar la dicotomia i la separació entre el que passa ‘dins’ de l’escola i el que passa ‘fora’;
- la por a les inseguretats, incerteses i controvèrsies que es puguin generar a l’aula, i de les que potser no se’n té resposta; així com,
 - la pretesa voluntat de ser neutral, imparcial i objectiu en les explicacions que es fan a l’aula, tot i que el posicionament no ha de ser mai adoctrinador, però sí crític; i,
 - l’escassetat o falta materials reelaborats per ser treballats directament a l’aula.

Moltes d’aquestes inèrcies o dificultats, a vegades impossibiliten, o no fan fàcil, que els PSR o les QSV es facin un lloc a la classe de ciències socials. No obstant, la valoració que reiteradament es va explicitar és que malgrat tot, un cop superades les primeres pors, el grau de satisfacció compensa les dificultats, tant per al mestre com per a l’alumnat, però també per al centre i les famílies.

Tres frases per recordar

Finalment, i per acabar aquestes conclusions, s’han triat tres frases que considero, sintetitzen les idees compartides al llarg dels tres dies de treball.

- «Cal ensenyar QSV per poder decidir quin futur volem com a ciutadans democràtics» (M. Garrigó).
- «El passat dona sentit al present, i construeix les expectatives de futur, fet important, perquè la representació del futur influeix en la presa de decisions» (C. Anguera).
- «Cal aprendre Història i Ciències Socials, perquè no ens robin el futur» (A. Santisteban – J. Pagès).

D

En aquest volum es recullen les ponències presentades a les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, organitzades per la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i desenvolupades el febrer de 2010 a la UAB.

Les ponències reflecteixen els debats i les possibilitats d'un currículum organitzat a partir de les qüestions socialment vives i dels problemes socials rellevants. Les experiències i els informes de recerques mostren alguns exemples del que s'està treballant a les aules i del que s'està investigant.

La realització de les Jornades i l'edició d'aquest llibre han tingut el suport de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, de la Universitat Autònoma de Barcelona i de l'Institut de Ciències de l'Educació, la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials i el Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics), tots tres de la UAB.

El llibre ha estat coordinat per:

Joan Pagès Blanch, catedràtic de Didàctica de les Ciències Socials a la UAB. Soci fundador, expresident i membre de l'actual junta directiva de l'Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales [joan.pages@uab.cat].

Antoni Santisteban Fernández, professor titular de Didàctica de les Ciències Socials a la UAB. Coordinador del màster de Recerca i del doctorat de Didàctica de les Ciències Socials. President de l'AUPDCS. [antoni.santisteban@uab.cat].

ISBN 978-84-490-2836-6



9 788449 028366