

Mestre/a	
Lluïsa	El tema que sempre em queda pendent és L'estudi de fets històrics perque havent fet el de L'evolució política no em "lliga". Tampoc hi he arribat mai, però. Alguna vegada l'he posat com a feina per l'estiu.
Lourdes	<p>El primer any vaig treballar el primer tema extensament i llavors vaig veure que hi havia dedicat massa temps. Llavors vaig decidir combinar-lo amb el de 7è. Temes com la rotació, la traslació, els fusos horaris -aquest el treballarem només a 8è perquè a 7è costa molt-, mapes i projeccions els comencem a 7è i hi tornem a 8è, a 7è més pràcticament, a 8è més teòrica.</p> <p>Després fem Les grans àrees culturals. Primer repassem el planisferi per a que sapiguem tots els països del món i ja entrem en els blocs culturals, polítics,... però amb mapes perque no hi ha temps per explicar-ho massa a fons. El món capitalista i socialista els costa bastant. El primer any ho vaig voler fer molt bé i em vaig perdre. Els altres anys m'he limitat a fer pinzellades.</p> <p>Després fem els temes geo-històrics. El desenvolupament urbà el comencem per Catalunya i Espanya. Amb els temes restants la veritat és que no hi acabava de començar massa. Els veia molt difícils. Per exemple: les conseqüències socials de la industrialització. Com aconseguir que els alumnes m'entenguessin? A grans trets sí, però no m'ho seguien. No estaven preparats.</p>
Josepa	Treballem l'edat Contemporània. La Revolució Industrial i la Revolució Francesa que marquen un tall important. I després fem tota la història contemporània. També treballo el tema de política. Sigui el trimestre que sigui. Aquest any l'he treballat el primer trimestre perque hi havien eleccions. He aprofitat les eleccions amb la qual cosa s'ha allargat molt més perquè, és clar... enquestes a partits, etc.
Remei	M'he trobat amb la problemàtica que els alumnes no sabien història. Vaig agafar des de la prehistòria i fins allà on vaig poder arribar, amb llibres normals i corrents. Vaig fer una recopil·lació de coses per posar-los al dia.
Josep	He agafat el fil històric a partir de la Revolució Industrial i des del segle passat anem fent els diferents períodes. Història clàssica, una cosa darrera l'altra i sense marxar massa per les branques. A vegades treballem temes d'actualitat, com l'alliberament d'en Mandela. El vam comentar i va sortir el tema del racisme. Va ser dur, eh!
Raul	<p>No he aconseguit fer una programació que s'adequi als alumnes. No he entès la programació de 8è. No es pot fer tot en un any, hi ha massa temes. M'encallo en el tema de L'evolució de la ciutat. començo per la ciutat antiga, la grega, la romana i intento que els alumnes entenguin que no és com la ciutat actual. M'hi vaig passar tot el curs. A més vam estudiar l'evolució de la pròpia ciutat.</p> <p>Quan només et queden dos mesos ho deixes i et poses a correr amb la resta de la programació. No l'he acabat mai perque mai l'he programat.</p>

Jordi	<p>Primer faig "La introducció a l'estudi geogràfic del món". Quan acabem fem un treball de síntesi. En un quadre de doble entrada hi situem coses com la població, la cultura, les religions, etc... He sortit de l'enfoc dels "Paisatges humans" perquè no me'n surto massa. No en sé prou i per tocar una cosa que no sé prou...! Treballo més la qüestió descriptiva. De tant en tant els dono un text significatiu de les coses que veig que els interessin, però no sé fins a quin punt els alumnes ho han d'aprendre.</p> <p>La història sempre l'he començat per la Revolució Francesa perquè és un dels hàbits que tens com a mestre i et costa canviar. Pretenc que sapiguin les relacions socials que hi havia a l'Antic Règim, l'organització política i els canvis que es van produir. Després fem el pas de l'antic Règim al sistema democràtic. I al final estudiem els canvis que hi ha hagut als països de l'Est. També he treballat l'alliberament d'en Nelson Mandela.</p>
Antoni	<p>Els temes de "L'organització social i política" no els he acabat d'assimilar perquè no vaig estar a les vostres explicacions. Estic fent una cosa "sui generis" que és agafar material de llibres, en pla elemental, i el faig llegir als alumnes a partir d'unes gunttes que preparo. He començat amb l'edat Moderna i fins el segle XX. Per què agafo aquests períodes? Perquè quan faig la qüestió econòmica, a 7è, em sembla que queden molt treballats els temes de la prehistòria, de la història antiga, etc... En canvi, aquests altres no. Al final faig el tema de la ciutat.</p>
Andreu	<p>Tractar tota la història com la plantegeu és impossible, és massa complicat. A més als alumnes els costa saltar d'una època a l'altra. Per exemple, el tema de "L'evolució política". Si el vols tractar bé i que els alumnes en tinguin una idea el porta molt de temps. Però el que més els costa d'entendre són els canvis de tema. En canvi, si vas seguint la història pas a pas, en tots els seus aspectes, poden arribar-ne a tenir una idea clara de l'evolució.</p>
Júlia	<p>Mai no em dona temps de fer-la tota, a part que em penso que hi falten coses. Tampoc he trobat cap llibre que s'adigui amb aquesta programació. La primera part és la continuació de la de 7è. Hi ha algun tema, com l'Univers, que es fa des de naturals. Tinc alguns problemes perquè només amb el títol es pot interpretar qualsevol cosa. Per exemple en el món capitalista i el món socialista hi pots posar tot el que vulguis. Els alumnes d'enguany estan molt interessats en els diners i el tema se'm va allargar moltíssim perquè demanaven més informació. Aquesta primera part, però, ja m'està bé.</p> <p>Després estudiem "L'evolució de la ciutat", des dels romans fins a la Revolució Industrial. A cada època ens hi parem una mica. El que no sé és si s'ha de fer molt a fons o molt superficialment. Amb això cada any he tingut problemes.</p> <p>Els temes de "L'organització social i política", Déu-n'hi-dol El present, encara. A partir d'aquí hi ha coses que no saps si les has d'incloure o no. No sé què és el més convenient.</p> <p>És aquí on hi trobo a faltar coses que crec que són importants. Per exemple, la Revolució Industrial que, com a tal, no és enlloc o la Revolució Francesa, que a 8è s'hauria de conèixer.</p> <p>El problema és que la programació és una llista, és freda, i aleshores fa una mica de por no posar-hi temes que eren importants o posar-hi massa coses o entretenir-te massa en un tema.</p>

Rossend	<p>El primer tema és "L'estudi geogràfic del món" des d'un punt de vista polític i de distribució. Als alumnes, però, l'actualitat els "rellisca", passen de tot. Veuen la televisió però no veuen absolutament res.</p> <p>Després treballem El naixement de les civilitzacions, Grècia i Roma. L'any passat vam fer l'edat Mitjana a través de l'anàlisi de textos amb preguntes del tipus: què vol dir edat Mitjana, què és l'època feudal, què és un feu,...No tinc temps de preparar altres coses. És un problema de temps.</p> <p>També treballem "L'organització política i la seva evolució". La plantegem a través d'uns textos que no estan gaire bé, però que serveixen com excusa. A partir d'aquí i de manera una mica desestructurada parlem del paper del Rei, de les autonomies, de la independència.</p>
Gregori	<p>No vull ni parlar-ne, perquè he fet poca cosa i no he acabat d'aclarir-me. No vaig entendre els temes. El tema dedicat a "Paisatges culturals" és abstracte i complicat. Pot ser el problema és que no he vist exemples concrets. A partir del Paris-Dakar feia alguna ingerència a les grans civilitzacions, però d'una manera poc clara. Es més un estudi de mapes, de cartografia, de contrast de dades econòmiques.</p> <p>Sempre he fet el tema de L'evolució del poder polític al llarg del temps. Però el material que va passar no va ser gaire útil. No sabia la manera d'utilitzar-lo.</p> <p>Com a fet històric hem estudiat la Guerra Civil. Es va fer en grup. Una part constava de material bibliogràfic de diferents llibres i una altra del testimoni oral d'un familiar. Això va donar molt joc. va ser un tema molt maco. Van disfrutar molt els avis amb aquest tema! I si l'avi es va enrotllar, el nano també!</p> <p>En el tema de política a vegades treballava l'empoliada. Els faig estudiar dels llibres de text i a més els pregunto oralment. Crec que hi ha un contingut que s'ha de transmetre tradicionalment. En altres moments l'he aprofitat per treballar l'esquemàtizació o el subratllat.</p>
Joan	<p>La programació de 8è la vaig trobar molt extensa i no vaig poder utilitzar-la massa. No es va comprendre. Era molt extensa i molt global.</p> <p>Vam treballar molt el tema de "Els paisatges culturals" i em va agradar tal com va quedar. El de "L'organització social", complicat! i també el de "L'evolució política". El poder al llarg del temps em sembla de "conya", però ens va costar força. L'estudi de fets històrics no el vam fer.</p>
Àngels	<p>Tractem la història des del segle XVIII fins al XX, ampliada a Catalunya. A més, el Japó, el Mercat Comú i Amèrica Llatina i altres temes d'actualitat.</p> <p>A la programació experimental hi havia massa temes.</p> <p>Els continguts conceptuals que s'han de tenir clars per part dels alumnes quan acabin 8è són: El segle XIX a Catalunya, la indústria tèxtil, els sindicats obrers, el nacionalisme, el segle XVIII, la guerra civil, la revolució Francesa i la seva expansió per Europa, etc...</p>
Joaquim	<p>A 8è sempre tinc problemes, hi ha molta teca, massa, si vols treballar amb tranquil·litat, poc a poc, aprofundint en algun aspecte i de manera activa. Està molt carregat d'història política, caldria repartir-la més, posar-la a 7è. Hi ha algun tema que no m'acaba de lligar, com ara "L'estudi de la societat" i el que aprofundeix sobre "L'evolució de les ciutats".</p> <p>Enguany els esdeveniments mundials m'han desmuntat la programació i l'he hagut de canviar sobre la marxa.</p>

El primer que sorprèn de les respostes dels mestres -i que les diferencia de les donades en els altres dos nivells de concreció- és la contundència amb què alguns manifesten el seu desconcert davant la proposta que se'ls va fer, si no amb tota ella, sí amb el bloc de temes geo-històrics. La Lourdes afirma taxativament que *no hi acabava de combregar massa, que els veia molt difícils*. En Raül, l'Antoni, en Gregori i en Joan no van entendre ni la programació ni els temes. En Jordi seguia amb la programació d'història habitual perquè *és un dels hàbits que tens com a mestre i et costa canviar*. I el mateix feien, encara que no ho verbalitzessin amb aquestes paraules la Josepa, la Remei, en Josep, l'Andreu, en Rossend i l'Àngels. L'argument donat per en Jordi -clau per plantejar-se com s'han de canviar els hàbits dels mestres si es vol canviar el currículum- pot completar-se amb d'altres arguments: *els alumnes no sabien història* (Remei), *als alumnes els costa saltar d'una època a l'altra* (Andreu), *em penso que hi falten coses* (Júlia), *està molt carregat d'història política* (Joaquim).

Els arguments relacionats amb els aprenentatges venen avalats per les percepcions que tenen els mestres dels resultats assolits pels seus alumnes. Són importants, però des de la perspectiva del canvi del contingut del currículum i amb l'actual estat de les investigacions sobre l'aprenentatge, no tenen la consistència dels arguments relacionats amb els hàbits o amb les creences dels mestres sobre els continguts que s'han d'ensenyar. Més que dels resultats de l'aprenentatge dels alumnes, l'èxit o el fracàs d'una innovació curricular depèn de les creences dels mestres sobre la necessitat del canvi o sobre la comprensió del canvi que es proposa que realitzin.

Per què fins a 8è els mestres no plantegen amb tanta contundència la incomprensió de la proposta o les dificultats que van tenir per entendre-la? Perquè fins aquest curs els mestres van identificar sense massa problemes els continguts dels segons nivells de concreció. Van començar a aparèixer problemes amb el segon nivell de concreció de 7è, amb els temes geo-històrics, però no va ser fins a 8è on es van manifestar amb tota claredat. Per què? Perquè la programació fins aleshores en vigor per 8è d'EGB era bàsicament una programació d'història cronològica, en la que des de la Revolució Francesa o la Revolució Industrial es treballaven els esdeveniments i els períodes més característics dels segles XIX i XX de la Història mundial i de la Història d'Espanya. És a dir, de la Història Contemporània. La programació de l'experimentació trencava amb aquest esquema i plantejava un canvi radical tant en el tipus de contingut seleccionat com en la seva organització. Desapareixia l'enfocament cronològic i amb ell els temes més clàssics de la programació i en el seu lloc es proposava una organització temàtica en què la Revolució Francesa o la Revolució Industrial, per exemple, apareixien en relació amb les causes o les conseqüències que van tenir en el desenvolupament urbà, en l'organització social o en

L'evolució política.

Malgrat aquesta nul·la o escassa identificació dels continguts del segon nivell de concreció i els problemes derivats de la seva concreció, una petita part dels mestres va intentar seguir amb fidelitat el contingut proposat i altres van seguir-lo parcialment. Com en el cas del segon nivell de 7è, es poden establir diferències clares entre els temes més geogràfics i els geo-històrics. I dintre dels geo-històrics, entre el tema preparat pels especialistes i la resta de temes.

La major part dels mestres van treballar els temes dels dos primers blocs -**Introducció a l'estudi geogràfic del món i Els paisatges humans i les grans àrees de cultura i civilització**-. Només un mestre, en Gregori, explicita que va tenir problemes de comprensió del segon tema, perquè, en la seva opinió, era *abstracte i complicat*. Els problemes més comuns en aquests temes van ser els derivats de la concreció dels continguts que es proposaven. Així ho van exposar la Lourdes, que el primer any va dedicar massa temps al primer i es va perdre en el segon en concretar el contingut del món capitalista i el món socialista; la Júlia, que també es queixava de les dificultats de concretar el contingut d'aquests dos temes -*es pot interpretar qualsevol cosa*- o en Joaquim que els relacionava amb els esdeveniments polítics i econòmics que estaven succeint en el món, per la qual cosa va haver de canviar la programació sobre la marxa.

La pervivència dels temes clàssics d'història va ser la tònica dominant en la majoria dels mestres, amb l'excepció de la Lluïsa, la Lourdes i la Júlia, que van fer l'esforç d'intentar concretar i dur a la pràctica el contingut que es proposava en el bloc geo-històric. El plantejament més clàssic, seguint de manera literal la programació anterior, va correr a càrrec de la Remei, que el primer any va optar per ensenyar "tota" la història, en Josep, l'Andreu i l'Àngels. La resta de mestres van optar per combinar l'enfocament cronològic amb algun altre dels temes que els proposaven. Així, la Josepa va treballar part del tema de **L'evolució política**, aprofitant un període electoral. Aquest tema també va ser treballat per en Rossend, en Gregori i en Joan. En Raül, per la seva banda, va treballar **L'evolució de la ciutat** -*m'hi vaig passar tot el curs*- a l'igual que l'Antoni. Només en Gregori va treballar **L'estudi de fets històrics** -*La guerra civil espanyola*- ja que ni la Lluïsa ni la Lourdes ni la Júlia van tenir prou temps. De fet, però, el plantejament d'en Gregori s'ubicava més dins del plantejament cronològic que dins la proposta d'un treball final, de síntesi, que era el que es pretenia amb aquest bloc final. L'adequació més original va córrer a càrrec d'en Rossend que va combinar fets i esdeveniments de la història cronològica amb l'estudi de l'evolució política.

Com acabo d'assenyalar, la identificació, primer, dels continguts i de la seva organització, i la seva concreció en unitats didàctiques, van ser els dos problemes més importants als que van haver de fer front els mestres. La manca de treball i de formació sobre el segon nivell de concreció de 8è, conseqüència de l'apuntat deteriorament de l'experimentació, va fer optar a una majoria pel manteniment del contingut que ja treballava i sobre el qual hi havia molts més materials.

La conclusió que d'aquest fet se'n pot treure reforça el que ja he anat exposant: només amb una actualització i un treball continuat sobre les fonts del currículum, sobre els criteris per operativitzar les informacions que d'elles emanen i sobre l'anàlisi de la pràctica es pot pensar que una innovació curricular serà incorporada pels mestres i podrà arribar a tenir algun impacte en la seva pràctica. Com que això no va succeir en el cas del segon nivell de concreció de 8è, els resultats no podien ser més que els que van ser.

4.4. Criteris i problemes per a l'adequació a la pràctica dels segons nivells de concreció.

L'evidència que aquesta formació no es va realitzar o es va fer molt superficialment i no va tenir conseqüències, o molt poques, es troba en les respostes a les preguntes sobre els criteris utilitzats per seleccionar i concretar els continguts dels segons nivells analitzats en els tres apartats anteriors. Les respostes són tan heterogènies que és difícil classificar-les i interpretar-les. En general, hi ha molt poques respostes que es relacionin amb el que eren les bases de la reforma tal i com estaven dissenyades en l'Avantprojecte, en els primers documents del nou marc curricular o en el propi currículum de l'àrea. La majoria sembla que responen més a les creences i a les pràctiques habituals en els mestres que al fet de participar en una experimentació curricular com es pot comprovar en els quadres següents:

Mestre/a	
Lluïsa	<p>Quins criteris he seguit? No ho sé. No sé si parlar-te de cap criteri. A vegades, la motivació dels alumnes. Els alumnes tenen un nivell social bastant baix i hi ha problemes de fons, d'un gran passotisme. El problema és que no hi ha materials dels quals puguis extreure directament coses que estiguin al seu abast. Fas molt sobre la marxa. A l'escola hi ha tant material preparat que... em perme funcionar sobre la marxa.</p>
Lourdes	<p>He anat ajustant-la bastant perquè no n'estava satisfeta. El primer any vaig anar tantejant... les coses si no les tens molt mastegades, molt provades i molt programades no surten. He treballat molt els estius.</p> <p>L'aprenentatge dels alumnes m'ha servit per establir criteris. Ho he constatat amb els meus fills, a nivell familiar. És una constatació molt subjectiva, però em funciona. Un dels meus fills, que havia estudiat amb el sistema anterior i era molt intel·ligent, després va anar malament, no sabia moltes coses. L'altre, que ha fet l'experimentació, i l'hi costa més, s'ha situat millor. A casa, quan comentes el diari o mires la televisió, un et segueix i l'altre no.</p>
Josepa	<p>Has de comptar amb el que saben els alumnes abans de començar un tema. És lent, has de dedicar-hi unes sessions. Al començament em semblava que perdia el temps, però quan t'hi poses l'adones que serveix, que és rentable. Bàsicament es comença amb un debat. Surt un llistat de coses, moltes, hi surt gairebé tot. Després el que has de fer és organitzar-lo. Quan s'ha organitzat i classificat el llistat, fem un índex col·lectiu i comencem a treballar.</p> <p>A cicle superior no podem deixar que els alumnes escullin els projectes que volen treballar-com fan a cicle mitjà- perquè hi ha temes que ens semblen prou importants perquè no es quedin sense treballar. No podem deixar que un alumne surti de l'escola sense que tingui una situació mínima del que és el món.</p>
Maria	<p>Tens més llibertat per utilitzar molts materials, des de diaris fins a llibres. El mestre no està limitat, el que passa és que obliga a una recerca i un treball constant. No és complicat fer tercers nivells de concreció. Busques uns punts, estructures el tema i penses les activitats.</p> <p>Estem en una etapa educativa i ens hem de limitar a preparar per aquesta etapa, no pas de cara al BUP ni res, no? Però els nens que ara fan BUP sembla, segons diuen els seus professors, que se'n surten bé. S'han acostumat molt més a consultar llibres, a moure's més.</p> <p>Aquesta manera d'enfocar el treball és molt bonica, perquè dóna moltes possibilitats d'acció al mestre i obre molts camps als alumnes.</p>

Magdalena/Núria	<p>Sempre adequem els tercers nivells, seleccionant les activitats. Un tema complet mai l'hem fet tal com ens el demànavem. Hem barrejat els temes amb d'altres materials que ja teníem. Fins on hem d'arribar? Costa delimitar fins on vols arribar en un tema, triar el material més adient, fer la composició i entregar-lo als alumnes. Ens hem trobat amb dificultats perquè els alumnes adquireixin els conceptes mínims, a vegades hem hagut de recórrer al pla memorístic. Tenim en compte l'interès dels alumnes pels temes.</p>
Remei/ Josep	<p>Em vaig deixar portar pels resultats dels alumnes que havien anat a l'Institut, que van tenir molts fracassos i vaig anar a la pràctica. El professor de llengua em preguntava què fèiem d'història, ja que emmarcava als autors en una època de la quals els alumnes no n'havien sentit parlar mai.</p> <p>Els alumnes "navegaven" molt, potser en un altre tipus d'escola no, però a aquesta sí. Em vaig trobar que molts dels conceptes que havien de tenir assolits no els hi tenien. Tampoc estan acostumats a treballar sols, si no és amb la "garrotada" no tiren. Si fossin capaços de treballar els temes buscant de diferents llibres, però no són capaços de fer-ho. Hi havia molts treballs que s'havien de fer en petits grups. Però arriba un moment que te'n canses, ja que no hi estan acostumats des de baix.</p>
Raül	<p>Vaig intentar seguir la programació literalment, però era impossible. Llavors treus coses, les canvies. Abans havies d'eliminar o treure temes, ara els pots es collir.</p> <p>Què treus i què hi poses? és molt relatiu. En el tema de "L'evolució de la ciutat", de 8è, una cosa és aquesta ciutat i l'altra el monstre que teniu a Barcelona. El problema és tractar la ciutat tal com realment era. Parlar de ciutat aquí és difícil perquè només la pots tractar de ciutat a partir dels segles XVI-XVII.</p> <p>A 8è, també se me n'ha anat la mà en Les grans civilitzacions. He eliminat el tema dels països de l'Est, perquè vas fent el tema i t'ho desmunten tot.</p> <p>No ho sé enfocar adequadament. He d'aconseguir que els alumnes siguin més ràpids en el treball i que puguem acabar la programació el juny.</p> <p>El problema és que quan veus els llibres de text no et resolten la selecció. O potser és qüestió de mal plantejament, de voler que hi hagi més del que hi ha. Un dels problemes és que, a vegades, mirem els alumnes i voldríem que sabessin tant com nosaltres.</p>
Jordi	<p>Com fer un currículum que sigui significatiu? No he estat suïcida i no he dit: Tu! aquesta gent ho ha fet molt bé i t'ho has de muntar com ells!</p> <p>Els alumnes han d'aprendre sempre el que els hi agrada?</p> <p>Les idees psicopedagògiques de la reforma t'ensenyen que la programació no ha de ser una cosa quadrada, que tot és obert i que en un moment donat estimules als alumnes amb quatre o cinc quinzellades i van lligant coses. Encara que amb compte-gotes he après a utilitzar l'aprenentatge significatiu. Per exemple, amb el tema de l'alliberament d'en Mandela del qual tots els alumnes parlaven vaig decidir muntar una unitat didàctica. Era significatiu per als alumnes. El que passa és que no sé com fer que cada tema del currículum sigui significatiu.</p> <p>El nivell de comprensió és molt minso a 7è i sobretot a la nostra escola. Els alumnes estan molt infantilitzats encara i tenen poca autonomia personal, pregunten moltíssimes coses òbvies i banals, producte d'una educació molt paternalista.</p>

Antoni	<p>La programació em ve molt determinada per la realitat del centre. Tinc en compte, però, coses com allò de les idees prèvies. Ho he provat en algun tema, començant amb alguna xerradeta o passant alguna prova. La realitat és que saps molt bé com van els teus alumnes.</p> <p>Quan selecciono, primer em dedico a treure, després poso altres coses que m'agraden d'altra gent que va pels vostres trets i començo a muntar-me el tercer nivell de concreció. No estic a l'altura del que voldria per fer coses pròpies i, a més, falta temps que és el principal. Quan tingui més anys d'experiència podré arribar a tocar tot el que tinc al cap i que ara per ara no faig.</p>
Rosa	<p>Una cosa està clara: que li expliquin al professorat una cosa no vol dir que automàticament allò es traduirà en una realitat i en una pràctica a les aules.</p> <p>Els temes de 6è dedicats a la societat i a l'organització política em resulten anti-pàtics. Per què? Senzillament per com funcionen les simpaties i les antipaties, reconec que això no és un argument, però...</p>
Andreu	<p>L'adequació sempre ha estat marcada pel temps. Em plantejo: haig d'arribar fins aquí o arribo fins allà? El fet de retallar sempre m'ha vingut marcat pel temps. Hi arribo o no hi arribo? Sempre pretens fer molt.</p> <p>Quan et prepares un tema, a vegades tens molt material i el vols utilitzar tot, però val més reduir-lo. I això és molt difícil.</p> <p>El primer que faig en programar és pensar en els alumnes que tinc. Primer, com puc adequar el segon nivell a aquests alumnes. Si no els tinc davant, no ho puc fer. Hi ha coses que per a segons quins alumnes són impossibles.</p>
Júlia	<p>Hi ha temes que els allargues més perquè els alumnes donen més de si. A 8è, en el tema del capitalisme, els alumnes es van entusiasmar. En canvi, altres temes només d'anunciar-los ja veus que bufen i llavors intentes fer-los d'una altra manera perquè no s'avorreixin.</p> <p>N'hi ha que pel títol ja veus què hi pots incloure i d'altres que no saps massa bé què hi ha d'anar. A vegades m'he trobat molt perduda, ja que hi ha algun tema que és complicat de preparar i que l'entenguin els alumnes. De preparar-lo, el prepares, però penses: i si no l'entenen? i si s'avorreixen?</p> <p>La manera com fan les Ciències Socials influeix en l'aprenentatge. Els alumnes de 6è del curs passat eren nanos amb els quals pràcticament era impossible fer classe (...), enguany, però, comentant coses de l'any passat ho recordaven tot.</p>
Rossend	<p>Què és el més significatiu d'una programació? Què és el més important d'un tema? No me'n he sortit. Fa una colla d'anys que intento buscar quins han de ser els temes significatius i no me n'he sortit. Fas una cosa i veus que t'emboliques i que és complicat. En fas una altra i encara ho és més. És un problema d'impotència en el sentit que ets tú qui ho has de fer i no te'n surts. Canviar un programa i buscar coses significatives no es pot fer sol.</p> <p>El que voldria i desitjaria és poder trobar per a cada tema una cosa significativa i senzilla. No sé trobar allò senzill, que sigui fàcil de fer i que sigui significatiu. Quan em poso a fer una cosa intento aprofundir-la, fer al màxim. M'entusiasmo més que els alumnes.</p> <p>El problema que tenim és que ens allarguem. El primer tema el fem amb molta profunditat i després no tenim temps de fer els altres.</p> <p>No tinc prou temps o prou capacitat per integrar-ho tot dins d'una programació general. No tenim suficient flexibilitat per adequar un programa inicial, readaptar-lo a les necessitats del moment i quedar-nos tranquils.</p>

Rossend	<p>Un altre problema que em trobo és que els alumnes no saben llegir. No entenen el que diuen els textos. No troben senzilla la lectura. Només una minoria la troben senzilla i l'entenen a la primera. I una altra minoria la sap estructurar.</p> <p>Em trobo amb forts problemes de lectura, de comprensió, de manca d'atenció i qualsevol tema se m'allarga més del compte. Els alumnes de 7è i 8è estan molt desconnectats de la programació, de l'escola en general.</p> <p>Malgrat tot, pels contactes que hem tingut amb la gent de l'institut, sembla que els alumnes se'n surten, saben organitzar-se, saben treballar.</p>
Gregori	<p>El model, sobre el paper, està bé. Agafar un primer nivell de concreció i transformar-lo en un tercer és una feina tan àrdua que voldria saber quants mestres seran capaços de fer-ho tal com prescriu el marc curricular. El tercer nivell serà una barreja del que estem acostumats a fer i dels interessos que pugui tenir cada mestre. És a dir, serà el resultat d'allò que cada mestre sabrà fer, fruit de la seva experiència, de les seves aficions, de les seves particulars aptituds i fruit d'adaptar-se a la capacitat de l'alumne que, en última instància, és el que determina el treball.</p> <p>Serà difícil que els mestres fem una programació coherent.</p> <p>La font epistemològica pot arribar a donar-se patades amb la font socio-antropològica que vindria a correspondre amb els interessos socials i amb els interessos que puguin manifestar els alumnes sobre un determinat tema. I això pot estar en contradicció clara respecte de la matèria des del punt de vista epistemològic i, suposo que això, posant-nos a l'últim extrem voldria dir que, en un moment determinat, si poses l'accent en el fet que els alumnes gaudeixin de la teva matèria -que penso que és fonamental-, és a dir, que s'enganxin a la matèria, és el que més pesa. I això vol dir, en certa manera, carregar-se la font epistemològica, o fer-la patir molt.</p>
Joan	<p>Programar és complicat. Els exemples havien d'haver estat molt més concrets. Els que vàreu passar eren molt extensos, com perquè tinguéssim una idea clara que fer un tercer nivell tampoc era tan complicat. A vegades havies de seleccionar molt dels que ens donàveu. Realment hi havia molts continguts conceptuals.</p> <p>Suposo que era pel tipus d'engrescament o de treball que portàvem que ho volíem fer a fons tot i llavors... a seleccionar! Molts cops ens deïeu que això que semblava tan extens, tocant només un aspecte o treballant-ho en grups era suficient.</p> <p>Ens va costar molt programar, o sigui fer els tercers nivells. Organitzar la programació i seleccionar. Tampoc enteníem ben bé què era el tercer nivell.</p> <p>És difícil treballar els temes de geo-història tal com els proposàveu perquè tenim la mentalitat d'haver treballat abans d'una altra manera, o inclús per la nostra formació, que va ser totalment diferent a com es planteja ara.</p> <p>Els tercers nivells els feiem superextensos. El problema era voler englobar-ho tot dins de cada tema. Ens hi llançàvem massa i ens duraven molt. Programar-los era complicat.</p>

Àngels	<p>Ara ja estic acostumada a programar amb aquest model; al principi em va costar perquè estava acostumada a programar seguint els continguts, els objectius, l'avaluació, els materials i el que jo feia a classe. Ara no: aquí fem els fets, conceptes i sistemes conceptuals, els procediments, els valors i les normes i els objectius didàctics. I així es fa. Primer fem la programació del curs i després la faig més concreta, per a cada setmana.</p> <p>Quan demano un concepte, poso la nota als conceptes i altres vegades em centro en els procediments i és això el que valoro. També tinc en compte els alumnes que no han portat el llibre, l'actitud, la motivació o l'interès. Com veus si es porten a terme els objectius didàctics? Doncs mitjançant controls, demanant la lliçó i comprovant com ho assimilien. No tinc cap problema.</p>
Joaquim	<p>Una cosa són els materials i el model experimental i l'altra és com es van posar a la pràctica a cada escola. Hi entren molts factors, des del grup classe fins a com enfoca el mestre l'ensenyament, la metodologia que fa servir,... Aquests factors seran diferents a cada escola. Una cosa important és com apliques el model a la pràctica i la seva flexibilitat. L'adequació és més difícil per als mestres que per als alumnes. El problema és saber què elimines, què fas, què sintetitzes. No sé quin nivell d'aprofundiment haig de donar a cada bloc. Convindria una clarificació d'aquests aspectes. El que no s'hauria de treure són els treballs de recerca, de comparació de països. És important de cara als alumnes saber fer un treball, saber organitzar-se, saber buscar dades. Té avantatges i inconvenients treballar d'aquesta manera. Sempre ens movem amb el handicap de que aquests alumnes han d'anar a l'Institut. Però, els alumnes de 7è i 8è gaudeixen més treballant d'aquesta manera que no pas de la manera clàssica.</p> <p>Els materials que ens van passar són molt més acceptables que els d'altres àrees.</p>

He dividit l'anàlisi de les respostes sobre els criteris i els problemes per a l'adequació dels segons nivells en cinc parts. La primera inclou les reflexions sobre la viabilitat de l'adequació del contingut per part dels mestres. La segona analitza els problemes més generals amb què es van trobar. Les altres tres analitzen els criteris concrets que van considerar per seleccionar i concretar el contingut i els problemes amb què es van trobar segons es refereixen al propi mestre, als alumnes i a d'altres aspectes. En qualsevol cas, aquesta classificació no s'ha d'entendre com una classificació tancada ni del criteri predominant en cada mestre, ja que el més habitual és que tots ells esmentin més d'un criteri.

4.4.1. ¿És viable pels mestres adequar els segons nivells de concreció a la pràctica?

No havia formulat cap pregunta de la naturalesa de la que encapçala aquesta anàlisi, però alguns mestres en el transcurs de l'entrevista hi van fer esment, manifestant el seu punt de vista al respecte. El realisme de les seves respostes reflecteix no solament la situació en

què es van trobar sinó aquella que pot ser habitual quan es generalitzi el currículum. Per aquesta raó he considerat que valia la pena analitzar-les en forma d'interrogant.

En Jordi, la Rosa, en Gregori i en Joaquim representen l'opció pragmàtica del que es pot esperar dels mestres i del que es pot preveure que passarà quan el mestre s'acosti a les innovacions curriculars des d'una posició responsable, realista i fins i tot progressista. L'Àngels, en canvi, representa l'actitud contrària. L'actitud d'aquells mestres conservadors, immobilistes, que adaptaran dels canvis curriculars els aspectes més formals amb els quals vestiran les seves pràctiques de sempre. La resta de mestres no es va pronunciar amb la claredat d'aquests cinc, però seria possible, per les respostes donades al llarg de les entrevistes, ubicar-los en una o altra posició.

Cal recordar que en Jordi, la Rosa i l'Àngels es van incorporar a l'experimentació quan aquesta ja s'acabava. En Gregori i en Joaquim, en canvi, hi eren des del primer any.

La Rosa assenyala de manera clara els termes del problema: *que li expliquin al professorar una cosa no vol dir que automàticament allò es traduirà en una realitat i en una pràctica a les aules*. Ella, però, va adequar la seva programació al segon nivell de concreció de 6è. Probablement si des dels inicis de l'experimentació s'hagués tingut en compte aquesta premisa, els resultats haguessin estat diferents. Més en la línia del que va fer en Jordi, que davant els canvis del currículum no va partir de zero ni va abandonar la seva programació anterior sinó que va anar incorporant de manera progressiva aquelles innovacions que podia assumir en cada moment -*no he estat suïcida i no he dit: aquesta gent ho ha fet molt bé i t'ho has de muntar com ells!* L'Àngels representa el pol oposat. A l'any d'haver-se incorporat a l'experimentació ja no tenia problemes -*ara ja estic acostumada a programar amb aquest model*. En realitat es va limitar a incorporar les formes, la nova conceptualització, a les seves pràctiques, com es pot comprovar en l'exemple que ella mateixa va utilitzar per il·lustrar que ja no tenia problemes.

En Gregori i en Joaquim creuen que l'adequació és difícil i que depèn de molts factors, factors que seran diferents segons cada mestre i cada centre. En Joaquim utilitza un argument semblant al de la Rosa -*una cosa és el model experimental i l'altra com es va posar a la pràctica a cada escola*. I assenyala alguns dels factors que va tenir en compte -el grup classe, l'ensenyament, la metodologia,.... Conclou demanant flexibilitat i considerant que *l'adequació és més difícil per al mestre que per als alumnes*. En Gregori qüestiona l'actitud i les possibilitats dels mestres per adequar el currículum a la pràctica i considera que davant d'aquest repte el resultat serà una *barreja del que estem acostumats a fer i dels interessos que cada mestre pugui tenir*. Assenyala que els factors que intervenen

en aquesta adequació són l'experiència, les aficions, les aptituds i la capacitat d'adaptar-se als alumnes i dubta que la majoria de mestres sigui capaç de fer una *programació coherent*.

Va ser coherent l'adequació que van fer els mestres durant l'experimentació? Amb quins criteris la van realitzar?

4.4.2. Criteris i problemes generals per a l'adequació dels segons nivells de concreció

La coherència de les adequacions va estar determinada, com he assenyalat de manera reiterativa, per la comprensió dels canvis que es proposaven i el domini dels nous continguts. Quan els mestres van comptar amb assessorament directe i continuat -el primer curs- els problemes van ser menors que quan no hi van comptar. En general, però, tots reconeixen que van tenir problemes per realitzar l'adequació dels segons nivells a la pràctica i que no tenien criteris suficients per fer-la.

Destaquen les respostes de la Lluïsa -que va confesar de manera explícita que no tenia criteris: *no sé si parlar-te de cap criteri-*, d'en Raül -*què hi treus i què hi poses? És molt relatiu-*, de la Magdalena i la Núria -*costa delimitar fins on vols arribar-*, de la Júlia -*m'he trobat molt perduda ja que hi ha algun tema que és complicat de preparar-*, d'en Rossend -*intento buscar quins han de ser els temes significatius i no me n'he sortit-* o d'en Joan -*programar és complicat-*. La resta de mestres encara que no ho van verbalitzar amb paraules semblants, també van manifestar les dificultats que havien tingut. L'única que no va manifestar massa problemes va ser la Maria per qui preparar tercers nivells no és complicat encara que exigeix *una recerca i un treball constant*.

Malgrat aquests problemes cap mestre va deixar d'intentar adequar els segons nivells a la pràctica i per fer-ho va posar en funcionament tots els mecanismes que tenia a l'abast.

4.4.3. Criteris que es refereixen al propi mestre

Entre els criteris més utilitzats, trobem aquells que tenen relació directa amb el propi treball dels mestres. Amb això que genèricament hom entén per "fer de mestre". Els he classificat en dos blocs: aquells que es refereixen al coneixement professional i els que es refereixen al grau de satisfacció del propi treball.

Entre els primers, els mestres van citar les finalitats de l'ensenyament, les fonts del currículum, la formació rebuda i l'experiència. Poden classificar-se com a finalitats les respostes donades per la Josepa *-no podem deixar que un alumne surti de l'escola sense que tingui una situació mínima del món-*, la Maria *-obrir molts camps als alumnes-* o en Raül *-mirem els alumnes i voldríem que sabessin tan com nosaltres.*

Les fonts del currículum van ser citades explícitament per en Gregori per justificar la manera com adequava els continguts. Els seus arguments, però, evidencien una certa confusió sobre el paper que ha de tenir cada font i les relacions que poden establir-se entre elles *-la font epistemològica pot arribar a no encaixar en absolut amb la font socio-antropològica.* També la Júlia i en Joaquim es refereixen, sense explicitar-la, a la font pedagògica i didàctica en parlar de la importància de la metodologia en la selecció dels continguts. La formació rebuda és citada per en Joan quan afirma que *va ser totalment diferent a com es planteja ara, per la qual cosa és difícil treballar els temes geo-històrics tal com els proposàveu.*

L'experiència és fonamental per la Lourdes *-si no tens les coses molt mastegades, molt preparades i molt programades no surten-*, per l'Antoni *-no estic a l'altura del que voldria fer; quan tingui més anys d'experiència podré arribar a tocar tot el que tinc al cap i que ara per ara no faig-* i, parcialment, per en Rossend *-que, malgrat tenir-ne, es queixa dels problemes que, per impotència, no acaba de resoldre, com ara el de la durada dels temes o la seva flexibilitat.*

L'altre paquet de respostes es relacionen amb les apreciacions subjectives sobre el propi treball i el grau de satisfacció personal i professional assolit com a mestre. És difícil avaluar l'impacte real d'aquestes respostes, però ben segur que existeix i són un factor important en la pràctica. La valoració positiva del propi treball es va manifestar amb expressions com *no n'estava satisfeta* (Lourdes), *és molt bonica o el mestre no està limitat* (Maria), *poso altres coses que m'agraden* (Antoni), *m'entusiasmo més que els alumnes* (Rossend), *el tipus d'engrescament o treball que portàvem* (Joan). O també arriba un moment en què te'n canses (Remei). La resposta que més expressa el subjectivisme de moltes de les decisions que es prenen a l'hora d'adequar i seleccionar els continguts de l'ensenyament la va donar la Rosa quan li vaig preguntar pels temes del segon nivell de concreció de 6è que havien generat més polèmica *-La societat en què vivim i L'organització política-: em resulten antipàtics. Per què? Senzillament per com funcionen les simpàties i les antipaties.*

La interpretació sobre com aprenen els alumnes i els problemes que tenen forma part, sens dubte, del paquet que he considerat com a coneixement professional. Per la quantitat de referències que els mestres fan als alumnes, com un factor fonamental per a l'adequació dels segons nivells, l'he considerat a part.

4.4.4. Criteris que es refereixen als alumnes

Els criteris que tenen els alumnes com a variable per a l'adequació es poden classificar en quatre grups: els que es refereixen a la motivació o l'interès, els que al·ludeixen a l'aprenentatge, els que esmenten els mètodes o a les estratègies d'aprenentatge i els que fan referència al seu futur com estudiants.

La motivació i l'interès dels alumnes ha estat i continua sent un referent fonamental de l'escola activa i de la renovació pedagògica. Citen explícitament la motivació o l'interès com una variable per a l'adequació la Lluïsa, la Magdalena i la Núria, l'Andreu, la Júlia - preocupada per evitar de totes totes que els alumnes s'avorreixin a classe-, en Gregori i en Joaquim. Els dos darrers, com la Júlia, aposten per una adequació que considera que el més important és que els alumnes gaudeixin a classe.

Aquesta opinió no és compartida, en canvi, ni per la Josepa ni per en Jordi. La Josepa considera que hi ha continguts prou importants que no s'han de quedar sense treballar i, agradin o no, s'han d'ensenyar. Per aquesta raó creu que els alumnes del cicle superior en cap cas poden escollir els temes que han d'aprendre com, per altra banda, fan els alumnes de cicle mitjà de la seva escola. En Jordi no s'ho planteja tan radicalment, però ho suggereix en interrogar-se si els alumnes han d'aprendre sempre el que els agrada. Es manifesta partidari de l'aprenentatge significatiu i considera que perquè els alumnes lliguin coses *en un moment donat se'ls estimula amb quatre pinzellades*.

En paral·lel a la motivació i l'interès es destaquen els aspectes relacionats amb l'aprenentatge. No tant en relació amb el tipus d'estratègia o de mètode instructiu com fa en Jordi quan aposta per un aprenentatge significatiu sinó en relació amb els problemes detectats en els alumnes. La Magdalena i la Núria manifesten que *han trobat dificultats perquè els alumnes adquireixin els conceptes mínims i, a vegades, hem hagut de recórrer al pla memorístic*. També va detectar problemes d'aprenentatge la Remei.

Els problemes que en Rossend i en Jordi van manifestar són més profunds i sembla que els preocupaven molt més que els problemes concrets d'aprenentatge. En Rossend considera que els seus alumnes tenen forts problemes de lectura, de comprensió, de

manca d'atenció, etc... per la qual cosa els temes se li allarguen més del compte. En Jordi, per la seva part, creu que el nivell de comprensió dels alumnes de 7è és molt minso i són alumnes molt infantilitzats i ho atribueix a l'educació *paternalista* que reben a l'escola.

Un altre variable que es pot relacionar amb l'aprenentatge i que va intervenir en l'adequació dels continguts va ser l'adopció d'estratègies per detectar les idees prèvies dels alumnes i l'opció per plantejar un aprenentatge significatiu i funcional. Com exemples del primer cas, trobem les respostes de la Josepa i de l'Antoni. La Josepa considera que la detecció de les idees prèvies atendeix el treball però *serveix, és rendible* per garantir futurs aprenentatges. L'Antoni també utilitza estratègies per a la seva detecció, però, pel que sembla, no li calien massa, ja que també sense elles *saps molt bé com van els teus alumnes*.

L'aprenentatge significatiu és citat per en Jordi i en Rossend. El primer l'aplica per tractar l'alliberament d'en Mandela que no tenia en la seva programació, mentre que el segon no acaba de saber com fer-s'ho per aconseguir que els aprenentatges que realitzin els seus alumnes siguin significatius. L'exemple més original i interessant per considerar la viabilitat de la proposta de continguts del currículum la va donar la Lourdes. Preocupada per fer la feina ben feta i amb dubtes sobre el contingut del currículum, va poder comprovar els seus resultats en la seva pròpia família. La funcionalitat dels continguts del currículum de l'àrea, en comparació amb els continguts del currículum anterior, la va poder constatar a casa quan en comentar el diari o les notícies de la televisió el fill que havia estudiat les Ciències Socials de la programació anterior seguia molt menys que el que estudiava amb la programació experimental: *és una constatació molt subjectiva, però em funciona*.

La comprovació que els alumnes aprenen i apliquen els coneixements adquirits en situacions d'aprenentatge o no és un dels altres arguments utilitzats per a l'adequació dels continguts. En Joaquim aposta de manera decidida per prioritzar la metodologia, ja que considera important *de cara als alumnes saber fer un treball, saber organitzar-se, saber buscar dades*. També ho creuen important la resta de mestres encara que no ho afirmen amb la contundència d'en Joaquim (per exemple, la Josepa, la Maria, en Jordi, en Gregori,...). La metodologia activa per què aposten la majoria, i sobre la qual tornaré en analitzar els continguts procedimentals- es combina, en alguns casos, amb mètodes més tradicionals. L'exemple més clar el va exposar en Gregori, com es pot comprovar en els quadres sobre l'adequació del segon nivell de concreció de 8è.

També parlen de la metodologia en Raül i la Remei però ho fan en sentit contrari. La Remei es queixa que els alumnes *no estan acostumats a treballar sols*, per la qual cosa va optar per tornar a la metodologia clàssica. El seu successor, en Josep, va trobar el terreny adobat per mantenir i aprofundir en aquest mètode *-si no és amb la "garrotada" no tiren*. En Raül, per la seva part, està preocupat per la lentitud amb què treballen els seus alumnes. En la seva opinió *si els alumnes fossin més ràpids* es podria acabar la programació.

Finalment, apareix en les respostes relacionades amb els alumnes una altra consideració que em sembla important no menysvalorar: el futur dels alumnes com a estudiants. A ell s'hi refereixen de manera concreta la Maria, la Remei i en Joaquim. La Maria opina que l'ensenyament que han de rebre els alumnes no ha de venir condicionat pel que facin després *-ens hem de limitar a preparar per aquesta etapa-* però el fet de saber que els alumnes de la primera promoció no van fracassar a l'Institut és un motiu de satisfacció i referma la seva convicció que el camí que segueix és el correcte. El cas contrari el va exposar la Remei, que en saber els resultats negatius dels alumnes que havien anat a l'Institut, va optar per *"lo pràctic"* i va decidir prescindir de la programació experimental i tornar a la programació anterior. Aquesta circumstància pot explicar, en part, la seva actitud davant dels canvis proposats en el currículum i, en especial, davant del nou enfocament ament de la història. En Joaquim, finalment, alerta sobre *el handicap* que pot suposar la manera de treballar que proposa als seus alumnes en el moment d'anada a l'Institut.

La resta de criteris que s'esmenten té relació tant amb el propi mestre com amb els alumnes. El fet de tractar-los a part permet clarificar una mica més la incidència i el pes real que cadascun d'ells van tenir en l'adequació realitzada pels mestres.

4.4.5. Altres factors.

Entre la resta de criteris, dos dels que citen els mestres són prou importants i seran objecte d'un tractament més específic en l'apartat següent: el temps i els materials. Com a problemes per a l'adequació dels segons nivells de concreció són citats per l'Andreu *-l'adequació sempre ha estat marcada pel temps-*, la Lluïsa *-no hi ha materials dels quals puguis extreure coses, però a l'escola hi ha tant material preparat que em permet funcionar sobre la marxa-* i en Raül *-el problema és que els llibres de text no et resolen la selecció*.

Un altre factor important i generalitzable a la gran majoria de mestres però només verbalitzat per l'Antoni, l'Andreu i la Lluïsa és el de l'adequació a la realitat organitzativa o social del centre i dels alumnes. L'Antoni ja ho exposava en l'apartat dedicat a la valoració general del contingut conceptual dels segons nivells de concreció i ara hi torna a insistir *-la programació em ve molt determinada per la realitat del centre*. L'Andreu manifesta que per programar necessita *pensar en els alumnes que tinc*, ja que *hi ha coses que per segons quins alumnes són impossibles*. La Lluïsa, finalment, creu que *el baix nivell social dels alumnes i el passotisme* que se'n deriva són un handicap important.

El darrer criteri que apareix és el paper de la intervenció d'altres mestres. Només el va exposar la Remei que necessitava, probablement, buscar raons externes al fet de no seguir el currículum experimental, que justificuessin la seva actitud i evitessin responsabilitzar-la d'aquest fet. L'argument és el següent: *el professor de llengua em preguntava què fèiem d'història, ja que emmarcava els autors en una època de la qual els alumnes no havien sentit parlar mai*. Un argument més per tornar a "lo pràctic" i prescindir d'allò que no es domina o no es coneix prou bé.

4.5. Preparació dels tercers nivells de concreció: materials i problemes.

Les diferències entre els segons i els tercers nivells de concreció no es van manifestar massa en l'experimentació perquè, com ja he dit, el segon nivell l'havíem elaborat els especialistes i la feina dels mestres era adequar-lo, per una banda, i sobretot operativitzar-lo, és a dir, convertir-lo en un instrument útil per a l'ensenyament, convertir-lo en un tercer nivell. De fet, ja s'ha pogut comprovar, les respostes a les preguntes que m'han servit per realitzar les anàlisis anteriors es basen tant o més en la realització dels tercers nivells i, per tant, en l'adequació a la pràctica del contingut conceptual dels segons nivells que en el propi contingut.

Per aquesta raó, em va semblar convenient completar l'anàlisi del contingut conceptual amb l'anàlisi dels materials utilitzats per a la preparació dels tercers nivells i dels problemes encara més concrets amb què es van trobar els mestres. Les respostes apareixen en els quadres següents:

Mestre/a	
Lluïsa	<p>Procuo buscar material on sigui de cada tema. Les unitats didàctiques que ens havíeu donat preparades m'han servit molt. Després de treballar tres anys sense llibre de text ara n'he agafat un que segueix una mica la línia de la programació experimental. El que passa és que ara que tinc el llibre tampoc m'agrada i vaig fent combinacions: trec coses del llibre de text, coses de l'experimentació, coses dels materials del 12-16 i d'aquesta manera vaig tirant.</p> <p>El problema és que no hi ha materials dels quals puguis extreure directament coses que estiguin a l'abast. Fas molt sobre la marxa. A l'escola hi ha tan material preparat que... em permet funcionar sobre la marxa.</p> <p>Un altre problema que tinc és de temps.</p>
Lourdes	<p>Els problemes que teníem eren deguts a la falta de materials. En un lloc petit aquest problema s'agreuja. Si hagués disposat de més hores, hagués tingut menys alumnes per classe i meyns hores de classe, m'hagués costat menys.</p> <p>De tota manera he preparat dossiers per als alumnes utilitzant inclús coses de 1er de BUP, molts llibres de text de totes les editorials i tota mena de materials. A classe, les alumnes tenen llibres de consulta i van a la biblioteca. Vaig utilitzar com a model els exemples que ens havíeu enviat. Sort en tenia, perquè si no...</p>
Josepa	<p>El mestre és el protagonista bàsic de la reforma, això és veritat. I treballar d'aquesta manera és molt enriquidor per al mestre i per als alumnes, però hi ha un problema estructural, de base. L'actual sistema té previst que el mestre ha d'estar a l'aula, la seva feina es fa a l'aula i no contempla que hi ha una feina de buscar informació, de preparació conscient. Ara es fa voluntàriament.</p> <p>Tens uns temes molt "guapos" per poder treballar i si tinguessis temps els podries muntar bé, però és impossible. Selecciones i a mesura que vas fent, any rera any, elabores materials. Però hi ha un gran déficit.</p> <p>Els materials que ens va passar els tenia com a punt de referència</p>
Maria	<p>Utilitzo molt el que vosaltres havíeu preparat. Deis llibres de consulta en trec moltes coses. Tens un camp molt ampli per treballar, una llibertat molt gran per utilitzar materials, des dels diaris fins a qualsevol llibre. El mestre no està encasellat, no està limitat. He hagut de demanar ajuda a moltes persones. Tenim diversos llibres de text. Quan no he tingut temps de preparar un tema, hem fet les activitats d'un o de dos llibres.</p>
Magdalena/Núria	<p>Anem tirant de llibres de text, de revistes, de materials de tota mena, d'exposicions, de coses que et montes, etc... i del material que ens va donar. Ara es tracta només d'anar canviant, d'adequar el material als alumnes que tens.</p> <p>El que necessitem és temps, temps per preparar-te les classes. No pots dedicar tot el temps només a Socials perquè has de preparar tres o quatre àrees més.</p>
Remei	<p>L'any que no vaig tenir llibre de text va ser horrorós. vaig haver de preparar materials i això volia dir moltes hores. Feia córrer molts llibres, moltíssims, navegava molt, molt.</p>

Raül	A 8è tinc problemes de materials. Elaboro els materials piratejant llibres. Això requereix temps i no sempre tens tot el que voldries.
Jordi	Els materials de l'experimentació francament m'han servit. Amb els anys que fa que faig de mestre he anat aplegant bastantes coses. Tinc diferents hàbits com agafar tots els Correus de la Unesco i fotocopiar el més important. Els alumnes tenen llibre de text i no el canviarem pas, perquè no me'n refio massa dels llibres. L'agafó de tant en tant. Els pares se'm fotaran a sobre perquè hi ha coses que no les he fet servir! A l'estiu em dedico a preparar les unitats didàctiques i per tant cada any innovo una mica.
Antoni	De material en tinc, tot i que d'alguna cosa m'he trobat faltat. Utilitzo el que vaig preparar vosaltres tot i que hi ha algun tema que no l'he acabat d'assimilar, el del 12-16 i altres materials, però fan falta moltes hores. Seria ideal i bonic que nosaltres poguéssim fer els tercers nivells de concreció però crec que les escoles naufragaran.
Rosa	No he preparat materials, utilitzo els que ja hi havien de l'experimentació.
Andreu	Quan em preparo un tema busco el que vull tractar. A vegades trobes coses que penses que te les pots saltar, d'altres que no. No hi ha cap llibre que segueixi les orientacions que ens vaig passar. Primer preparo el tema i després les activitats. Utilitzo llibres diversos, com a mínim tinc llibres de cinc editorials diferents per treure informació. Utilitzo enciclopèdies -la Catalana-, llibres d'història. Faig servir un munt de llibres i a vegades tinc problemes per trobar textos adequats. Preparo els dossiers tan complets com puc. Això vol dir molta feina, moltes hores a la nit i els caps de setmana.
Júlia	Els alumnes tenen llibre de text més que res perquè sempre tinguin una referència. Els de 6è i 7è s'adiuen bastant amb la programació, però de 8è no n'he trobat cap. De fet no m'agrada fer servir llibres de text, però els utilitzem alguna vegada. He fet bastant ús del material que ens vàreu passar. El que passa és que depèn bastant del temps que tens per preparar un tema i a vegades de les ganes. També he utilitzat tota mena de llibres.
Rosend	Un dels problemes més greus és la manca de temps per preparar els temes. Has d'utilitzar molts llibres i seleccionar molt i molt bé. Recorro molt a l'actualitat i a la premsa.

Gregori	<p>Tinc un gruix de paper enorme dedicat a les Ciències Socials de 6è que no puc utilitzar totalment, però que em permet molta flexibilitat. En algun cas puc plantejar algun tema de dues o tres maneres diferents.</p> <p>Els vostres materials em van ser útils i els vaig utilitzar combinant-los amb els que ja tenia, excepte en el cas de 8è que no vaig saber com utilitzar-lo.</p> <p>Com que per tradició ja hi dediques temps i t'agrada, no m'ha suposat més temps del que hi dedicava abans. Potser perquè sóc inquiet, quan una cosa no m'agrada la canvio. Ho he fet sempre, però no crec que es pugui generalitzar.</p>
Joan	<p>Passàvem moltes hores agafant materials de "por ahí" i mirant què passava. Teníem llibres de text de dues editorials com a consulta, a classe, per als alumnes. Vam utilitzar molts llibres de consulta, "totxos" de geografia i història i els materials que ens donàveu vosaltres.</p> <p>No sé què passava, si era un problema d'estructuració personal, però normalment tots els temes que fèiem els revisàvem cada any i això tampoc podia ser. Els variàvem i llavors no ens agradava i tornàvem a canviar coses... Comportava una quantitat de temps impressionant.</p>
Àngels	<p>Els alumnes tenen llibre de text. El problema que tinc és que si vols ampliar un tema el temps s'allarga massa. I, és clar, tenim 35 temes. Penso que és massa.</p>
Joaquim	<p>Els materials que ens va passar són molt més acceptables que els d'altres àrees. Encara ara tiro de coses que vosaltres ens va donar. Aquest és un dels problemes d'haver de fer els mestres els tercers nivells de concreció. Si no es garanteix que arriba molt material curricular a les escoles, que està a la disposició dels mestres per triar, remenar, fer i refer i muntar-s'ho, s'haurà de comprar un llibre i seguir-lo.</p> <p>Va costar perquè encara no teníem paït el model curricular. Construïa els tercers nivells amb el material que tenia, que en el meu cas era força, ja que per les meves circumstàncies n'havia recollit molt, però no va ser senzill.</p>

Les respostes donades pels mestres es poden classificar en dos grups: els problemes amb què es van trobar per elaborar tercers nivells de concreció i els materials que van utilitzar.

La resposta més comuna als problemes amb què es van trobar es resumeix de la següent manera: falta de temps. Tots o gairebé tots els mestres en un moment o altre de l'entrevista es refereixen al temps, com es pot comprovar en els quadres anteriors, com el principal problema per a la realització dels tercers nivells de concreció. L'excepció és en Gregori que afirma que l'experimentació *no m'ha suposat més temps del que hi dedicava abans*, perquè *sóc inquiet i quan una cosa no m'agrada la canvio*. Les expressions que utilitzen la resta de mestres per il·lustrar la manca de temps són diferents, però totes intenten deixar

clara la naturalesa temporal del problema: *quantitat de temps impressionant* (Joan), *necessitem temps* (Magdalena i Núria), *quan no he tingut temps* (Maria), *si hagués disposat de més hores* (Lourdes), *moltes hores a la nit i els caps de setmana* (Andreu), *fan falta moltes hores* (Antoni), *no sempre tens tot el temps que voldries* (Raül).

Malgrat la manca de temps, l'opinió majoritària considera que és positiu preparar els tercers nivells i que el problema té solucions si s'arbitren per part de l'administració les mesures pertinents. Les excepcions són la Remei i l'Àngels. La Josepa i en Joaquim són els que formulen amb més claredat la situació en què es van trobar i les vies de solució possibles. Per la Josepa aquestes vies passen per canviar l'estructura de l'actual sistema i comptabilitzar el treball de fora de l'aula com un treball bàsic per a un bon ensenyament. Creu que és la solució perquè el mestre sigui realment *el protagonista bàsic de la reforma*. Altrament seguirà *el voluntarisme* i els déficits en la preparació. En Joaquim, per la seva banda, creu que la solució ha de venir per garantir l'existència a les escoles *de molt material curricular* a fi que els mestres puguin *triar, remenar, fer i refer i muntar-s'ho*. Si no es garanteix l'existència d'abundant material, hauran de *comprar-se un llibre de text i seguir-lo* o, com diu, l'Antoni *les escoles naufragaran*.

La major part de mestres van utilitzar, en primera instància, les unitats preparades pels especialistes malgrat la mala qualitat de la reproducció de les unitats didàctiques de 7è i 8è. El contingut va ser més o menys adequat i seguit en funció de les demandes d'informació que es van fer durant l'experimentació, així com de la importància que cada mestre va donar als temes i del domini que en tenia. Les unitats didàctiques elaborades pels especialistes van ser utilitzades, a més, com a referents per preparar altres unitats i buscar materials escaients.

Com es pot comprovar, la tipologia de materials és molt diversa. Alguns mestres l'exemplifiquen amb materials concrets, d'altres en parlen més genèricament. Inclou des de llibres de text de diferents editorials fins a enciclopèdies, revistes i diaris, "*toixos*" de geografia i història (Joan), etc... Alguns utilitzen materials anteriors com en Gregori a qui *el gruix de paper dedicat a les Ciències Socials de 6è* li permet plantejar *algun tema de dues o tres maneres diferents*, en Joaquim o la Lluïsa. Altres busquen on sigui el material que necessiten per preparar els temes, com la Lourdes, que atribuïa la falta de materials a les possibilitats de la localitat on vivia *-en un lloc petit aquest problema s'agreuja-*, la Maria *-he hagut de demanar ajuda a moltes persones-*, la Remei, en Raül *-que el pirateja de llibres-*, en Jordi que té hàbits professionals que li permeten resoldre els problemes quan apareixen com *agafar tots els Correus de la Unesco i fotocopiar el més important*, etc...

Un dels materials més citats és el llibre de text. L'actitud dels mestres en relació amb els llibres de text és força contradictòria, amb l'excepció d'aquells que van optar per no utilitzar-los o només utilitzar-los com a llibres de consulta. Força mestres en canvi, van mantenir el llibre de text com una eina bàsica o una referència per als seus alumnes. És el cas de la Júlia, d'en Jordi o de la Lluïsa. Però, no estaven satisfets ni del llibre ni de l'ús que en feien. La Lluïsa, després de tres anys de treballar sense llibre de text, opta pel d'una editorial que *segueix una mica la línia de la reforma*, però quan el té *tampoc m'agrada i vaig fent combinacions*. En Jordi, tampoc se'n refia massa dels llibres de text i pateix perquè tem les crítiques dels pares al fet d'utilitzar-lo poc. La Júlia utilitza més els de 6è i 7è *-s'adiuen bastant amb la programació-* que el de 8è. No li agrada fer servir llibres, però els utilitza alguna vegada.

L'opció pel llibre de text és clara per la Remei que va passar un any *horrorós* quan va decidir suprimir-lo i per l'Àngels que l'únic problema que explicita és que la gran quantitat de temes li impedeix aprofundir-hi.

La conclusió que es pot treure d'aquest apartat és clara: una gran majoria de mestres creuen que professionalment és desitjable que siguin ells els que preparin els tercers nivells de concreció, però que per fer-ho necessiten temps i materials a l'abast. Solucionant aquestes dues condicions és possible que els mestres puguin "tancar" el contingut del currículum adequant-lo a la seva realitat i als seus alumnes. Altrament, ho faran aquells que voluntàriament hi estiguin disposats, com va ser el cas de la majoria dels mestres que van participar en l'experimentació i més en concret dels mestres entrevistats.

5. Conclusions en relació amb el contingut conceptual del currículum de Ciències Socials.

Les anàlisis anteriors posen de relleu que no hi ha diferències qualitatives importants en les respostes obtingudes durant l'experimentació, en les memòries finals i en les entrevistes. Només en dos casos, les respostes no són coincidents: en el cas del centre 9, que en la memòria final no concreta les seves respostes en l'àrea, mentre que el mestre sí les concreta en l'entrevista; i en el cas de l'Àngels, les respostes de la qual com s'ha pogut comprovar, no tenen cap relació o molt poca amb el currículum i conseqüentment amb els registres realitzats pels mestres que van dur a terme l'experimentació al seu centre i que van fer la memòria final.

Què va passar amb el contingut conceptual del currículum? Ja he anat avançant explicacions als problemes, a les dificultats, a les crítiques i a les valoracions realitzades pels mestres en cada moment i, en especial, en analitzar les entrevistes. Intentaré sintetitzar-les i apuntar algunes possibles vies de solució.

La primera conclusió es refereix al contingut conceptual del currículum: els mestres van treballar sense massa problemes aquells conceptes i aquells temes que van identificar i relacionar amb la programació que ja realitzaven o que coneixien. És a dir, la pràctica va ser la que va determinar el contingut conceptual que es va treballar. Les innovacions que no es van identificar, perquè o no es treballaven o no hi va haver ni materials ni formació suficient, només es van treballar els primers anys de l'experimentació i a mesura que el control o el seguiment desapareixia, també desapareixien.

La segona conclusió té relació amb els problemes que un currículum obert o suficientment obert planteja als mestres a l'hora de prendre decisions. Aquests problemes s'ubiquen en tres camps: la selecció del contingut i la seva justificació; la seva ordenació o seqüenciació en programes coherents de curs i de cicle i la concreció del contingut en unitats didàctiques.

En pràcticament cap dels tres camps, els mestres van prendre decisions basades en les teories curriculars de l'experimentació o en les justificacions explicitades en el currículum de l'àrea. Les fonts del currículum van ser utilitzades per molt pocs mestres amb l'excepció de la font pedagògica i didàctica recolzada més en la pròpia experiència i en el coneixement professional que en teories. En aquest sentit no s'observen massa diferències

entre els mestres amb experiència i els mestres novells. Tampoc entre els especialistes de l'àrea i els no especialistes. Les més importants es relacionen sempre amb el grau d'entusiasme i convicció amb què cada mestre es plantejava el seu treball.

La majoria de les decisions es prenen, per tant, seguint criteris externs a la reflexió sobre la pràctica o sobre el currículum, i tot i la importància que tenen davant d'una innovació curricular, no són determinants per explicar el seu èxit o fracàs. Problemes com la falta de temps, de materials, de motivació, etc... com els plantejats són molt menys importants que els problemes de comprensió i domini del contingut i de manca de criteris per: a) decidir quin contingut és més significatiu i rellevant i per quin optar davant la necessitat d'ajustar o reajustar la programació, b) concretar el contingut específic de cada unitat didàctica i determinar el nivell d'aprofundiment amb què es vol tractar, c) optar per l'enfocament que pot facilitar millor l'aprenentatge d'una disciplina o d'un contingut concret o d) prendre decisions sobre els aspectes de la pràctica que poden ser objecte de canvi i actuar amb conseqüència sabent per què, com i quan realitzar-lo.

És evident que aquesta manca de criteris no és imputable ni als centres ni als mestres experimentadors. En primer lloc és imputable al fet de realitzar una reforma i una experimentació sense prendre les mesures pertinents i sense comptar amb els mestres com a agents actius i convencuts de la necessitat de canviar i de participar en el canvi del seu currículum. En segon lloc, és imputable al model d'experimentació seguit en què, com ja he dit, els mestres van haver de practicar un seguiment cec i no van tenir ni possibilitats ni ocasions de participar en el disseny o en la millora del currículum que se'ls presentava. En tercer lloc, és imputable a la formació rebuda. Una formació que no va considerar la necessitat d'una actualització científica del continguts -o d'una formació inicial en alguns casos- ni una actualització didàctica aprofundida sobre els criteris per convertir el contingut científic en contingut escolar.

Els problemes apareguts en relació amb el contingut conceptual durant l'experimentació del currículum de l'àrea de Ciències Socials del cicle superior són problemes que, amb tota probabilitat, es generalitzaran en amples sectors del professorat tant de primària com de secundària quan la reforma curricular es posi definitivament en marxa. Són problemes que poden tenir solucions si el currículum presentat és suficientment clar i explícit en la presentació de les decisions preses per l'administració, cosa que no és, en la meua opinió, el cas dels DCB de primària i secundària elaborats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat i publicats al DOGC el mes de maig de l'any 1992².

² Vegi's DOGC, nº 1593 de 13 de maig de 1992

El marc curricular que va servir de suport per a l'elaboració d'aquests currícula facilita algunes de les claus que obren vies per a la solució dels problemes a què van haver de fer front els mestres que van experimentar el currículum del cicle superior. Bona part d'aquestes solucions es troben en el desenvolupament de les fonts del currículum. Aquestes fonts permeten buscar respostes -i plantejar de manera diferent a com es va fer en l'experimentació- als problemes derivats de la necessitat o no de canviar els continguts conceptuals del currículum, d'esbrinar quins s'han de canviar i quins és convenient mantenir, de seleccionar els fets o els temes amb criteris basats tant en la font sòcio-antropològica com en les fonts epistemològica i psicològica, i de concretar els continguts en segons nivells i en unitats didàctiques.

CAPÍTOL X

ELS RESULTATS OBTINGUTS: QUÈ PENSAVEN ELS
CENTRES I ELS MESTRES DEL CONTINGUT
PROCEDIMENTAL I ACTITUDINAL

Com ja s'ha pogut comprovar en l'anàlisi dels objectius del primer nivell de concreció, les diferències entre els objectius conceptuals i els procedimentals assolits pels alumnes són grans. Apuntava allà algunes de les raons que expliquen les diferències. En l'anàlisi del contingut conceptual que acabo de presentar he assenyalat, també, les causes per les quals els alumnes no van assolir alguns conceptes de manera satisfactòria.

En aquest capítol presento els resultats de les valoracions i de les opinions dels centres i dels mestres sobre els procediments treballats. En primer lloc, les dades quantitatives procedents dels registres realitzats durant l'experimentació. Després, les opinions expressades en les Memòries finals i, finalment, les de les entrevistes. L'anàlisi confirma, com es podrà comprovar, les conclusions que ja he apuntat anteriorment.

1. Valoració dels procediments durant l'experimentació (ANNEX 2.)

Durant l'experimentació es va recollir informació sobre els continguts procedimentals treballats a 6è i a 7è. Cal recordar, com he exposat en el capítol quart, que es van elaborar dues propostes complementàries de seqüenciació del contingut procedimental i que cap de les dues tenia les característiques de les seqüenciacions dels segons nivells de concreció conceptuals. La primera acompanyava el segon nivell de concreció de 6è i, amb petites modificacions, es va adaptar al segon nivell de 7è. La segona es va realitzar gairebé al final de l'experimentació i introduïa aspectes que la primera no havia contemplat. Els registres recullen informació quantitativa sobre els resultats de l'aplicació de la primera proposta a 6è i 7è, per això els analitzo com si fossin els segons nivells de concreció de cada curs. En cap cas aporten informacions qualitatives que permetin conèixer els problemes amb què els mestres es van trobar per ensenyar els procediments o els alumnes per aprendre'ls.

1.1. El segon nivell de concreció de 6è.

Els registres dels cursos 1985-86 i 1986-87 contenen informació sobre cadascun dels sis procediments programats en el primer document. La informació del primer curs és molt més concreta i útil que la del segon ja que es centrava en cadascun dels apartats inclosos en cada procediment. A fi de poder establir algun tipus de relació entre ambdues informacions, en els quadres que presento per a cada procediment assenyalo els números dels apartats del registre del curs 1985-86 que corresponen als ítems del curs 1986-87. Malgrat tot, no sempre és possible comparar els resultats dels dos registres com es podrà comprovar a continuació.

1.1.1. L'observació de la realitat

L'observació de la realitat és un contingut procedimental característic de l'escola activa i habitual en la pràctica de molts mestres. La seva programació inclouïa l'observació directa i la indirecta i presentava, per una banda, els diferents tipus d'aplicació i, per l'altra, els passos que es podien treballar per obtenir informació i tractar-la. És un procediment que

podia aplicar-se a qualsevol tema del segon nivell de concreció i que estava present en tots els tercers nivells elaborats pels especialistes. Els resultats dels registres poden observar-se en els quadres següents:

2NCP-1. L'observació de la realitat

curs 1985-86

total centres: 9/ 50%

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %		
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c
1. Sortides	2/22	2/22		2/22	3/33				1/11	8/89
2. Treball de camp	2/22	2/22		1/11			4/44			5/100
3. Museus,...	1/11	1/11		1/11	5/56		1/11		1/12	7/87
4. Situació e-t		1/11			7/78		1/11		2/25	6/75
5. Identificació		2/22		1/11	6/67				3/37	6/67
6. Classificació	1/11	1/11			4/44		3/33		1/17	5/83
7. Descripció/anal.		2/22			3/33		4/44			5/100
8. Interpretació		2/22			3/33		4/44			5/100
9. Reconeixement		2/22			5/56		2/22		1/14	6/86
10. Representació		2/22			6/67		1/11	2/25		6/75
11. Descripció		2/22			6/67		1/11	2/25		6/75
12. Aplicació		1/11	1/11		3/33		4/44			5/100
13. Hipòtesis		2/22			2/22	1/11	4/44			5/100

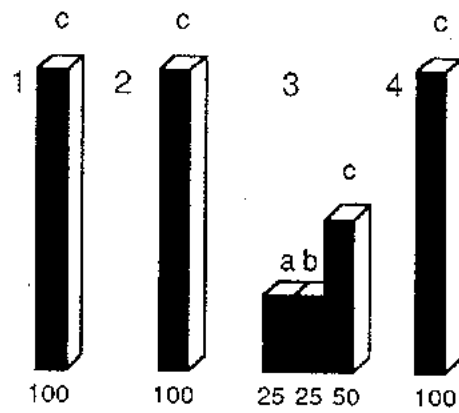
clau: 1. Fets i assolits: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat, ac) fet i no assolit, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, bc) poc fet i no assolit, cc) ni fet ni assolit
 2. Novetat: a) novedós, b) novedós en el nivell, c) no novedós

curs 1986-87

total centres: 4/ 22,2%

Items	nº apart	total fets i assolits %					
		aa	ab	ba	bb	d	nc
1	1,2,3	3/75					1/25
2	4 a 13	2/50	1/25				1/25

claus: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat dels alumnes



1. dificultats alumnes: a) per poc interès, b) per massa complex, c) no difícil
2. dificultats professors: c) no difícil
3. novetat: a) nou en el cicle, b) nou en el nivell, c) no és novetat
4. valoració: a) positiva, b) negativa

El més sorprenent de les respostes del curs 1985-86 és el resultat del contingut ensenyat i assolit dels apartats 4 a 14, és a dir, de tots els que es refereixen a l'ensenyament i l'aprenentatge del tractament de la informació obtinguda a través de l'observació. Dels nou centres informants, la majoria es van limitar, pel que es desprèn de les informacions, a fer sortides i excursions de tipus recreatiu més que de tipus instructiu. Es va ensenyar poc el tractament d'informació i amb resultats no massa exitosos. Així, per exemple, només un centre ensenyava a situar espacialment i temporal la realitat observada, només tres ensenyaven a identificar-la, dos la classificaven, dos més la descrivien i analitzaven, dos la interpretaven, etc... La majoria dels mestres van ensenyar poc o gens als seus alumnes a enfrontar-se amb la informació obtinguda directament de la realitat, tot i que el procediment és valorat com a no novedós per tots aquells que, molt o poc, el van ensenyar.

Sembla que aquesta situació va canviar el curs 1986-87, encara que no es pot afirmar de manera taxativa, ja que les modificacions realitzades pels tècnics de l'administració en el registre no permeten una anàlisi tan precisa com la del curs anterior. Les respostes dels quatre centres informants a l'ítem 2, que inclou els apartats 4 a 13, són diferents de les del curs anterior. De tota manera, és sorprenent que un centre no contesti a les preguntes i un altre consideri que només la meitat dels seus alumnes han assolit aquests continguts. També és de destacar que per dos centres el contingut sigui nou o en el nivell o en el cicle. No tinc però evidències per suposar que la situació del curs 1985-86 es va mantenir o va canviar. Si es comparen els resultats del que es va treballar i del que es va assolir amb les valoracions sobre les dificultats de l'observació per alumnes i mestres podem convenir que aquestes dificultats es van superar, almenys en aquests quatre centres.

1.1.2. Treball amb mapes i plànols

El treball cartogràfic -procediment característic de la geografia- també era força habitual en les pràctiques de molts mestres, si bé més en la seva vessant de localització que no de decodificació i codificació d'informacions geogràfiques. És un procediment que els mestres van poder aplicar a tots els temes geogràfics del segon nivell de concreció de 6è i que estava present en les unitats didàctiques elaborades pels especialistes.

Els resultats de l'experimentació van ser els següents:

curs 1985-86

total centres: 9/ 50%

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %		
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c
1. Lectura	1/11	4/44			4/44			1/11	2/22	6/67
2. Escales		2/22			5/56	2/22		2/22	1/11	6/67
3. Construcció		3/33				2/22	4/44		1/20	4/80
4. Itineraris pl.		2/22			3/33		4/44	1/20		4/80
5. Itineraris map.		2/22			4/44		3/33	3/50		3/50
6. Comparació					3/33		6/67	2/67		1/33
7. Maquetes		2/22					7/78			2/100
8. Interpretació		2/22			4/44		3/33	1/17	1/17	4/67
9. Situació		1/11			5/56		3/33	1/17	2/33	3/50
10. Descuberta-1		1/11			3/33		5/56		1/25	3/75
11. Descuberta-2		1/11			4/44		4/44		2/40	3/60
12. Realització					1/11		8/89			1/100
13. Comparació		1/11			4/44		4/44	1/20	1/20	3/60
14. Lectura i int.		2/22			7/78			1/11	2/22	6/67
15. Orientació		1/11			7/78		1/11	1/13	2/25	5/63
16. Identificació		1/11			6/67		2/22	1/14	2/29	4/57
17. Localització		3/33			4/44		2/22	1/14	2/29	4/57
18. Criteris		1/11			4/44		4/44		1/20	4/80
19. Memorització		4/44			2/22		3/33			6/100
20. Utilització		2/22			5/56		2/22		3/43	4/57

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %		
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c
21. Interpretació		3/33			5/56		1/11		3/38	5/63
22. Interpretació		1/11			3/38	1/11	4/44		2/40	3/60
23. Elaboració		1/11			7/78		1/11	1/13	2/25	5/63
24. Simulació					2/22		7/78			2/100
25. Interpretació					3/33		6/67	1/33	1/33	1/33

1. Fets i assolits: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat, ac) fet i no assolit, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, bc) poc fet i no assolit, cc) ni fet ni assolit

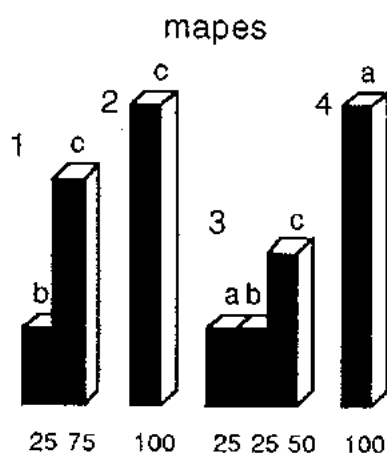
2. Novetat: a) novedós, b) novedós en el nivell, c) no novedós

curs 1986-87

total centres: 4/ 22,2%

Items	nº apart.	total fets i assolits %					
		aa	ab	ba	bb	d	nc
1	1	1/25	2/50				1/25
2	2	1/25	2/50			1/25	
3	3,4	1/25	1/25		1/25	1/25	
4	5,6	1/25	1/25		1/25		1/25
5	7	3/75				1/25	
6	8,9	1/25	1/25		1/25		1/25
7	10,11	1/25			1/25	1/25	1/25
8	12	1/25	1/25			2/50	
9	13,14	1/25	1/25		1/25	1/25	
10	15	3/75				1/25	
11	16 a 24	2/50	1/25			1/25	
12	25		1/25		1/25	1/25	1/25

clau: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat dels alumnes



- claus:**
1. dificultats alumnes: a) per poc interès, b) per massa complex, c) no difícil
 2. dificultats professors: c) no difícil
 3. novetat: a) nou en el cicle, b) nou en el nivell, c) no és novetat
 4. valoració: a) positiva, b) negativa

Els resultats del curs 1985-86 són molt semblants als de l'observació, predominant les categories de "poc o gens treballat" i "assolit per la meitat d'alumnes" o "no assolit". En alguns apartats, com el 6 -la comparació de distàncies-, el 7 -la realització de maquetes- el 24 -la simulació de situacions- o el 25 -la interpretació i anàlisi de plànols i mapes històrics-, el "no treballat" i "no assolit" és majoritari durant el curs 1985-86 i, amb l'excepció de l'apartat 25 sembla que la tendència va trencar-se el curs següent. En la resta d'apartats, predomina la variable "poc treballat i assolit" per la meitat dels alumnes. Com a contrapartida, els continguts més treballats encara que assolits només per la meitat dels alumnes, són els que es refereixen a la lectura i interpretació de símbols i signes cartogràfics -l'1- i a la memorització d'informacions bàsiques -el 19. En aquest darrer cas, la importància donada a la memorització es relaciona directament amb la preocupació manifestada per alguns mestres sobre la suposada retallada de la geografia i l'interès perquè els seus alumnes sabessin localitzar que he exposat en l'anàlisi del contingut conceptual.

En comparació amb l'observació, les respostes sobre el grau de novetat per als mestres que poc o molt van treballar aquests continguts van ser més diverses. L'explicació cal buscar-la, possiblement, en el fet que fins aleshores els exemples de sistematització dels passos per ensenyar i aprendre la cartografia eren poc coneguts i utilitzats, encara que no presentessin dificultats i fossin ben valorats, com es pot comprovar en els quadres dels dos cursos i en les gràfiques del curs 1986-87.

La conclusió que es pot treure d'aquests resultats permet suposar que els mestres van anar incorporant les innovacions que se'ls presentaven a partir del que ja acostumaven a treballar i que aquelles innovacions més distants de les seves pràctiques, com el cas de l'anàlisi i interpretació de plànols i mapes històrics i, possiblement també, de les simulacions van costar més d'incorporar o no van arribar a incorporar-se mai.

1.1.3. Enquestes i entrevistes.

El contingut d'aquest procediment consistia en la relació dels passos que s'havien de tenir en compte per obtenir i tractar la informació procedent directament dels informants. És un procediment que podia aplicar-se a tots els temes de geografia, però en especial als dedicats a *El treball dels homes* i a *La ciutat*, als temes de naturalesa social i política -*La societat en què vivim* i *L'organització política de l'Estat espanyol*- i a la història familiar del tema dedicat a *L'home en la història*. Algunes de les unitats didàctiques elaborades pels especialistes contenien exemples concrets sobre la manera de plantejar entrevistes, però no sobre el tractament de les enquestes. Els resultats poden observar-se en els quadres i gràfiques següents:

2NCP6. Enquestes i entrevistes

curs 1985-86

total centres: 9/ 50%

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %		
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c
1. Formulació		3/33			5/56		1/11	2/25	1/13	5/63
2. Ordenació		2/22			6/57		1/11	2/25	1/13	5/63
3. Determinació		1/11			6/67		2/22	2/29		5/71
4. Aplicació		4/44			3/33	1/11	1/11	2/25	1/13	5/63
5. Ordenació		3/33			4/44	1/11	1/11	2/25	1/13	5/63
6. Contrastació		3/33			4/44	1/11	1/11	2/25	1/13	5/63
7. Tabulació		3/33			4/44	1/11	1/11	2/25	2/25	4/50
8. Interpretació		3/33			4/44	1/11	1/11	2/25	1/13	5/63
9. Relació		2/22			4/44	2/22	1/11	2/25	1/13	5/63
10. Contr./relació		1/11			2/22	1/11	5/56			4/100

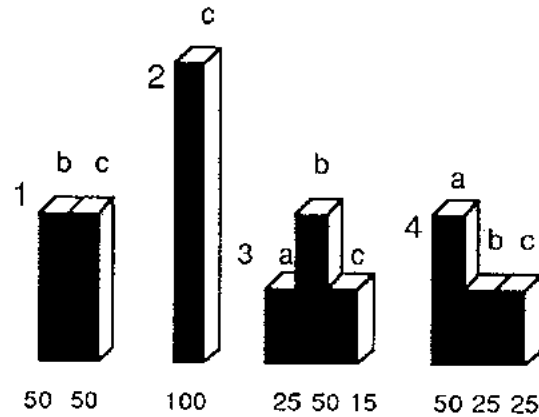
clau: 1. Fets i assolits: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat, ac) fet i no assolit, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, bc) poc fet i no assolit, cc) ni fet ni assolit
2. Novetat: a) novedós, b) novedós en el nivell, c) no novedós

curs 1986-87

total centres: 4/ 22,2%

Items	nº apart	total fets i assolits %					
		aa	ab	ba	bb	d	nc
1	1 a 10	1/25	1/25		1/25	1/25	

clau: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat dels alumnes



- claus 1. dificultats alumnes: a) per poc interès, b) per massa complex, c) no difícil
 2. dificultats professors: c) no difícil
 3. novetat: a) nou en el cicle, b) nou en el nivell, c) no és novetat
 4. valoració: a) positiva, b) negativa

Els resultats d'aquest procediment confirmen la tendència dels dos anteriors. La variable majoritària durant el curs 1985-86 correspon a "poc treballat i assolit" per la meitat dels alumnes, amb una excepció important, la de l'apartat 10, que correspon a la fase final de la utilització d'aquest procediment: la **contrastació i relació dels resultats amb d'altres informacions**. Sorpren que la informació obtinguda i tractada a través d'aquest procediment només hagués estat relacionada amb altres informacions per un centre (11%) de manera total i per dos més (33%) de manera parcial, perquè aquest procediment només té sentit quan les informacions que proporciona s'apliquen a continguts conceptuals presentats a través d'altres procediments.

L'explicació més plausible d'aquest fet, probablement generalitzable al contingut d'altres apartats dels diferents procediments, pot tenir més relació amb la incomprensió del que es suggeria que en la no incorporació a la pràctica. És a dir, els mestres podrien haver interpretat l'expressió "altres informacions" com a altres temes, més que com a altres maneres d'obtenir informació per part dels seus alumnes.

De tota manera, per tres dels nou centres informants en el curs 1985-86 el procediment és novedós en el cicle o en el nivell. I el mateix succeix el curs 1986-87 en el qual només per un dels quatre centres el procediment no va representar cap novetat. Aquesta pot ser la raó que va fer optar a dos centres per considerar-lo un procediment difícil i complex per als alumnes i que fa que un el valori de manera negativa i l'altre no el valori. En cap cas, però, com en la resta de procediments analitzats fins ara, no va representar cap dificultat per als mestres.

1.1.4. Procediments estadístics.

Els procediments estadístics eren relativament clàssics pel tractament quantitatiu de dades geogràfiques de tota mena i podien utilitzar-se en tots els temes del segon nivell de concreció de 6è. El contingut d'aquest procediment incloïa pautes per a la interpretació d'informacions estadístiques i per a la seva representació. En les unitats didàctiques elaborades pels especialistes hi havia exemples per al seu tractament, en especial en el tema dedicat a El clima. Els resultats dels registres dels cursos 1985-86 i 1986-87 són els següents:

2NCP6. Procediments estadístics

curs 1985-86

total centres: 9/ 50%

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %			
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c	
1. Interpretació	1/11	4/44			3/33		1/11	1/13	2/25	5/63	
2. Relació	1/11	3/33			2/22		3/33		1/17	5/83	
3. Representació	1/11	4/44			3/33		1/11	1/13	1/13	6/75	
4. Relació		1/11				4/44	1/11	3/33	1/17	1/17	4/67
5. Extracció	1/11	2/22			5/56		1/11	1/13	1/13	6/75	
6. Relació	1/11	1/11			2/22	1/11	4/44		1/20	4/80	
7. Representació		1/11			3/33		5/56	1/25	1/25	2/50	

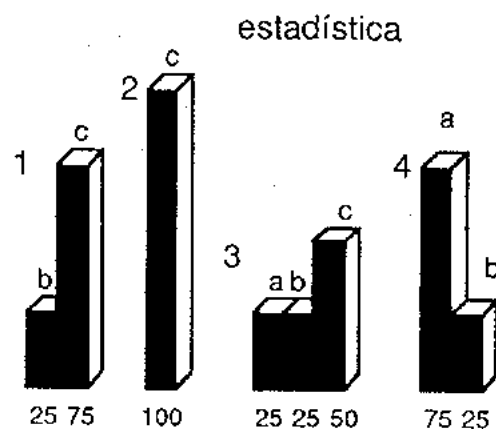
clau: 1. Fets i assolits: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat, ac) fet i no assolit, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, bc) poc fet i no assolit, cc) ni fet ni assolit
2. Novetat: a) novedós, b) novedós en el nivell, c) no novedós

curs 1986-87

total centres: 4/ 22,2%

Items	nº apart	total fets i assolits %					
		aa	ab	ba	bb	d	nc
1	1 a 6	1/25	1/25	1/25			1/25
2	7	2/50				1/25	1/25

clau: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat dels alumnes



- clau:**
1. dificultats alumnes: a) per poc interès, b) per massa complex, c) no difícil
 2. dificultats professors: c) no difícil
 3. novetat: a) nou en el cicle, b) nou en el nivell, c) no és novetat
 4. valoració: a) positiva, b) negativa

Els resultats de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquest procediment no són massa diferents dels anteriors. Sorprenen les respostes donades als apartats 2 i 4 dedicats a la relació entre les informacions obtingudes estadísticament amb altres informacions obtingudes a través d'altres mitjans que, en ambdós casos, són poc o gens treballades per la majoria dels mestres en el curs 1985-86. I sorprenen encara més les respostes donades als apartats 6 i 7, el primer dels quals està dedicat, a la relació d'informacions estadístiques de 2 o 3 variables i a la representació i interpretació gràfica del temps de la història. Sorpren, perquè en ambdós casos van ser procediments ensenyats per tots els mestres en les unitats didàctiques elaborades pels especialistes (El clima, per exemple, on es treballaven les variables temperatura i pluges) o preparades per ells (la línia del temps en el tema de Les etapes de la història). Aquestes respostes em confirmen que el problema es trobava més en la incomprensió per part dels mestres del que es suggeria que ensenyessin que en el fet que no fos ensenyat.

Per la majoria dels centres informants que van treballar aquest procediment en el curs 1985-86, el seu ensenyament no va suposar cap novetat, tot i que en algun apartat la suma dels que no el van treballar i dels que el consideren novedós en el cicle o el nivell és igual o lleugerament superior als primers. Aquesta situació es ratifica en les gràfiques del curs 1986-87: per dos centres (50%) el procediment era nou en el cicle o en el nivell. Per aquesta raó sembla que un centre el va considerar com un procediment difícil i complex per als seus alumnes i un altre el va valorar de manera negativa.

1.1.5. Comentari de textos.

El comentari de textos era un procediment força característic del treball dels mestres implicats en la renovació de l'ensenyament de les Ciències Socials i representava l'alternativa al llibre de text. El contingut que s'oferia als mestres incloïa una tipologia de textos i les pautes concretes per al seu tractament. Era un procediment que podia aplicar-se a qualsevol tema del segon nivell de concreció de 6è i que estava representat en totes les unitats didàctiques elaborades pels especialistes. Els resultats dels registres poden observar-se en els quadres i gràfics següents:

2NCP6. Comentari de textos

curs 1985-86

total centres: 9/ 50%

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %		
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c
1. Textos geogràf.		3/33			3/33		3/33		1/17	5/83
2. Textos literaris		2/22			5/56		2/22	3/43		4/57
3. Textos peridíst.		1/11			6/67		2/22	1/4	3/43	3/43
4. Lectura global		4/44			3/33		2/22	1/14		6/86
5. Situació					5/56		4/44	2/40		3/60
6. Extracció idees		4/44			4/44		1/11	1/2	1/12	6/65
7. Anàlisi		3/33			2/22	1/11	3/33		1/17	5/83
8. Formulació id.		4/44			3/33		2/22		1/14	6/86
9. Síntesi gràfica		4/44			3/33		2/22			7/100
10. Síntesi oral		4/44			3/33		2/22			7/100
11. Relació amb		4/44			3/33		2/22		1/14	6/86
12. Relació inform.		2/22			3/33		4/44			5/100
13. Dramatització		1/11			2/22		6/67		1/33	2/67
14. Memorització		5/56			2/22		2/22			7/100

clau: 1. Fets i assolits: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat, ac) fet i no assolit, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, bc) poc fet i no assolit, cc) ni fet ni assolit
 2. Novetat: a) novel·lós, b) novel·lós en el nivell, c) no novel·lós

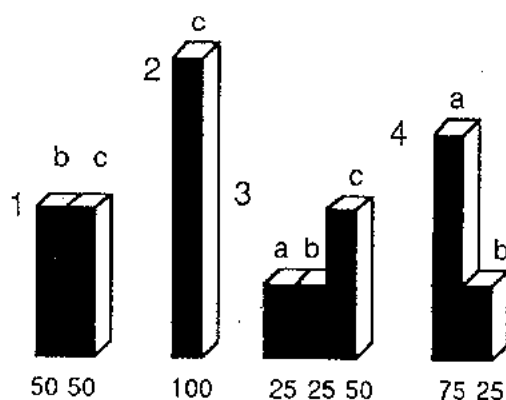
curs 1986-87

total dentres: 4/ 22,2%

Items	nº apart	total fets i assolits %					
		aa	ab	ba	bb	d	nc
i	1 a 14		1/25	2/50			1/25

clau: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat dels alumnes

comentari textos



clau: 1. dificultats alumnes: a) per poc interès, b) per massa complex, c) no difícil
 2. dificultats professors: c) no difícil
 3. novetat: a) nou en el cicle, b) nou en el nivell, c) no és novetat
 4. valoració: a) positiva, b) negativa

Els resultats de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquest procediment no són massa diferents dels resultats anteriors. La majoria d'apartats van ser, però, més ensenyats que els apartats dels procediments anteriors durant el curs 1985-86 si bé els resultats de l'aprenentatge es situen majoritàriament en la variable que representa "assolits per la meitat".

Els mestres van utilitzar textos de diferent procedència, però els més abundants van ser els textos geogràfics i històrics de l'apartat 1. En canvi els textos literaris (apartat 2) i els periodístics (apartat 3) van ser poc o gens utilitzats. Del conjunt de resultats del curs 1985-86 sorprèn el predomini de les variables "poc o gens" en els apartats 5 -situació de l'autor i el seu temps-, 12 -relació d'informacions de dos o tres textos- i 13 -dramatització d'informacions extretes de textos-. La contrapartida es troba

en el fet que l'apartat treballat per més centres -cinc de nou- és el 14 -memorització de les informacions bàsiques d'un text- la qual cosa demostra que el pes de la força del costum va ser superior, també en alguns procediments, a les innovacions que van proposar-se.

La valoració realitzada sobre el grau de novetat d'aquest procediment en els dos cursos està en consonància amb els resultats anteriors. Segons les dades del curs 1985-86, la majoria dels continguts no van representar cap novetat, excepte el cas dels que no es van treballar o es van treballar poc. Per exemple, en el cas dels textos literaris, la suma dels centres que no els van utilitzar i dels que consideren que és un procediment novedós és superior a la dels centres que consideren que la seva utilització no va ser cap novetat. I el mateix passa en els apartats 5 i 13. Probablement situacions com aquestes expliquen el fet que per dos dels centres que van facilitar informació el curs 1986-87, fos un procediment difícil i complex per als alumnes, nou en el cicle o en el nivell i que un el valori negativament.

1.1.6. Elaboració de treballs monogràfics, utilitzant fonts bibliogràfiques diverses.

L'alternativa al llibre de text dels mestres renovadors no consistia només en la utilització de textos escrits i el seu comentari, sinó que també propugnava l'elaboració per part dels alumnes del seu propi llibre de text, és a dir, la realització de treballs monogràfics per a cadascun dels temes que es treballaven.

El contingut d'aquest procediment consistia en la descripció dels passos per a la realització de treballs monogràfics. Com la majoria dels anteriors procediments, podia ser aplicat a qualsevol tema del segon nivell de concreció de 6è. Els resultats obtinguts durant l'experimentació són els següents:

2NCP6. Elaboració de treballs monogràfics

curs 1985-86

total centres: 9/ 50%

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %			
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c	
1. Recollida	1/11	3/33			2/22		3/33	2/33		4/67	
2. Relació	1/11	2/22			4/44		2/22	2/29		5/71	
3. Detecció		3/33			3/33		3/33	2/32		4/67	
4. Elaboració	1/11	2/22				1/11	1/11	4/44	1/20	1/20	3/60
5. Síntesi		3/33	1/11		2/22		3/33		1/17	5/83	
6. Aplicació		3/33			3/33		3/33		1/17	5/83	
7. Explicació oral		4/44			3/33		2/22	1/14		6/86	

clau: 1. Fets i assolits: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat, ac) fet i no assolit, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, bc) poc fet i no assolit, cc) ni fet ni assolit
2. Novetat: a) novedós, b) novedós en el nivell, c) no novedós

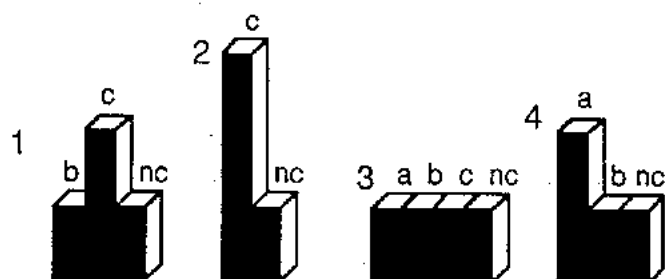
curs 1986-87

total centres: 4/ 22,2%

Items	nº apart	total fets i assolits %					
		aa	ab	ba	bb	d	nc
1	1 a 7	1/25		1/25			2/50

clau: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat dels alumnes

elaboració treballs monogràfics



- clau:**
1. dificultats alumnes: a) per poc interès, b) per massa complex, c) no difícil
 2. dificultats professors: c) no difícil
 3. novetat: a) nou en el cicle, b) nou en el nivell, c) no és novetat
 4. valoració: a) positiva, b) negativa

L'elaboració de treballs monogràfics i, per tant, l'ensenyament i l'aprenentatge de pautes per obtenir informació i presentar-la en forma de treball va ser valorada pels centres de manera semblant als altres procediments: com una via d'actuació que alguns centres van ensenyar del tot i altres poc, amb resultats semblants (assolit per la meitat dels alumnes). Sobresurten les respostes del curs 1985-86 als apartats 4 -l'elaboració d'un guió de treball- que quatre centres no treballen gens i 7 -l'explicació oral del resultat d'un treball- que quatre centres consideren molt treballat. De les respostes del curs 1986-87 destaca que dos centres (el 50%) no contestin a cap de les preguntes.

La major part dels apartats no constitueixen cap novetat per als centres informants durant el curs 1985-86, amb l'excepció de l'apartat 4, en què la suma del centres que no el van treballar i dels que el consideraven una novetat al cicle o al nivell era superior a la d'aquells que el van treballar, i, en menor mesura, dels apartats 1 -recollida, ordenació i arxiu d'informacions- i 3 -detecció d'informacions sobre un mateix tema- en què la suma dels que no el van treballar i dels que el consideraven una novetat és lleugerament superior a la d'aquells que no el consideraven novetats.

Aquesta tendència es manté durant el curs 1986-87 com es pot comprovar en els resultats de les gràfiques anteriors: per un centre era nou en el cicle, per un altre nou en el nivell, per un no era cap novetat i un altre no va contestar la pregunta. La dispersió de respostes a la pregunta sobre la novetat també va afectar les preguntes sobre les dificultats per als alumnes, i per als professors -és l'únic procediment que un centre no valora de cap manera- i la valoració global.

Per les característiques dels registres, és pràcticament impossible poder saber les raons que expliquen la major part de les respostes. En algun cas ja n'he avançat algunes relacionant els resultats amb el grau de novetat del procediment o d'algun dels seus aspectes. Una altra explicació que es pot aventurar té relació amb el fet que per primera vegada es presentés una proposta sistematitzada i força completa de procediments. La seva assumpció per part dels centres i dels mestres havia de ser necessàriament lenta i progressiva. Per altra banda, podia presentar més o menys dificultats segons el costum o la tendència metodològica dominant en cada centre i en cada mestre. Així aquells mestres que s'identificaven amb els principis de l'escola activa van tenir menys problemes per interpretar i incorporar els procediments en la seva programació que els que utilitzaven mètodes més tradicionals. En conjunt, però, l'anàlisi demostra que els resultats del segon nivell de concreció del contingut procedimental de 6è van ser força semblants al del contingut conceptual, amb l'excepció que no hi va haver cap procediment refusat pels mestres i que tots, poc o molt, es van treballar i van ser assolits pels alumnes.

1.2. El segon nivell de concreció procedimental de 7è.

El segon nivell de concreció dels procediments de 7è era una adaptació dels de 6è. Acompanyava el segon nivell de concreció conceptual de 7è. Per a cada bloc es relacionaven els procediments més escaients per treballar els continguts conceptuals previstos: La introducció a l'estudi geogràfic del món (apartat 1), Els paisatges naturals i zones climàtiques (apartats 2 a 6) i El bloc geo-històric (apartats 6 a 15). No es presentaven seguint la classificació de 6è, sinó en forma de llistat. D'aquesta manera es va demanar informació als centres i així apareixen en els registres dels cursos 1985-86 i 1986-87 i en els quadres que hi ha a continuació. Les pautes per ensenyar-los eren les mateixes que les del segon nivell de concreció de 6è. Per aquesta raó presento els quadres dels resultats dels dos cursos i les gràfiques de la valoració del curs 1986-87 i els analitzo de manera global. La relació amb el contingut conceptual de 7è és la raó que explica que alguns procediments es repeteixien.

Els resultats de l'experimentació es poden observar en els quadres i les gràfiques següents:

2NCP7

curs 1985-86

total centres: 5/ 27,7%

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %		
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c
1. Mapes, atlas	2/40	2/40			1/20			1/20	2/40	2/40
2. Anàlisi mapes	1/20	2/40		1/20	1/20			1/20	3/60	1/20
3. Climogrames	1/20	3/60			1/20			2/40	2/40	1/20
4. Lectura imatges		1/20		1/20	2/40		1/20		2/50	2/50
5. Comentari textos		1/20			2/40		2/40		1/33	2/67
6. Visites				1/20	2/40		2/40			3/100
7. Enquestes i ent.	1/20	1/20		1/20	1/20		1/20	2/50		2/50
8. Mapes	1/20	2/40		1/20	1/20				2/40	3/60
9. Estadístiques	1/20	2/40			1/20	1/20		1/20	2/40	2/40
10. Premsa	1/20	1/20			2/40		1/20		2/50	2/50
11. Línia temps	2/40	2/40					1/20			
12. Treball camp				1/20	3/60		1/20		2/50	2/50
13. Observació ind.	1/20	1/20		1/20	2/40			1/20	2/40	2/40
14. Documents hist.		1/20			2/40		2/40		1/33	2/67
15. Exposicions,...		1/20			3/60		1/20	2/50		2/50

clau: 1. Fets i assolits: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat, ac) fet i no assolit, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, bc) poc fet i no assolit, cc) ni fet ni assolit
 2. Novetat: a) novedós, b) novedós en el nivell, c) no novedós

2NCP7

curs 1986-87

total centres: 7/ 38,8%

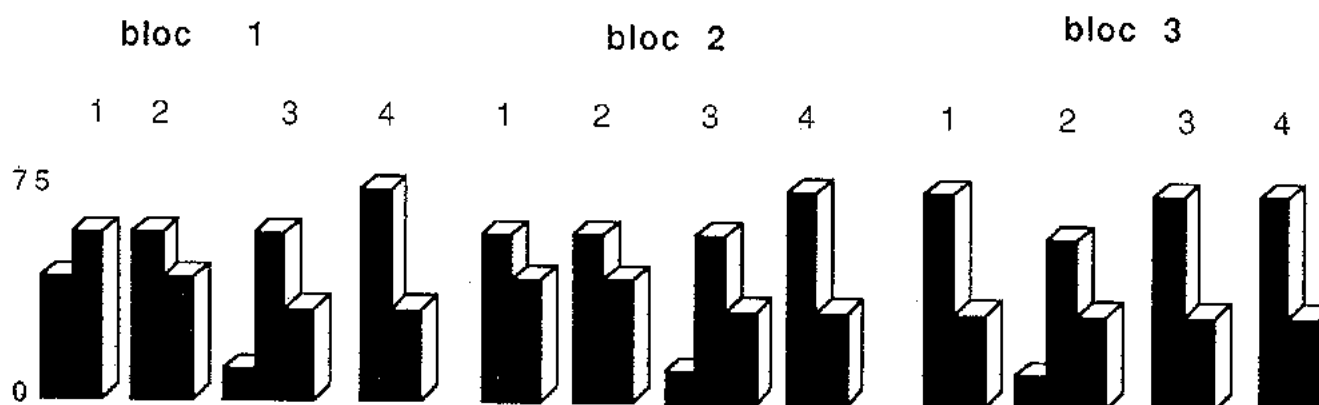
Procediments	total fets i assolits %					
	aa	ab	ba	bb	d	nc
1. Mapa, atlas	5/71,4		1/14,2			1
2. Anàlisi mapes	4/57,1		1/14,2	1/14,2		1
3. Climogrames	4/57,1	1/14,2				2
4. Lectura imatges	5/71,4		1/14,2			1
5. Comentari textos	1/14,2		1/14,2	1/14,2	1	1
6. Visites	1/14,2		3/42,8		1	1
7. Enquestes/entrev.	3/42,8		1/14,2	1/14,2	1	1
8. Mapes	7/100					
9. Estadístiques	4/57,1	1/14,2	2/28,5			
10. Premsa	2/28,5		1/14,2	1/14,2	1	2
11. Línia temps	2/28,5	2/28,5			1	2
12. Treball camp			2/28,5	2/28,5	1	2
13. Observació ind.	3/42,8		2/28,5	1/14,2		1
14. Documents hist.		1/14,2	1/14,2		2	2
15. Exposicions			1/14,2	2/28,5	2	2

clau: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes, ab) fet i assolit per la meitat dels alumnes, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, d) ni fet ni assolit

2NCP7-Valoració

total centres: 7/ 38,8%

blocs	apartats	dificultats alumnes				dificultats professors				novetat				valoració		
		a	b	c	nc	a	b	c	nc	a	b	c	nc	a	b	nc
I	1			3	4			4	3	1		4	2	5		2
II	2 a 6			4	3			4	3	1		4	2	5		2
III	7 a 15			5	2	1		4	2			5	2	5		2



- clau: 1. dificultats alumnes: a) per poc interès, b) per massa complex, c) no difícil
 2. dificultats professors: c) no difícil
 3. novetat: a) nou en el cicle, b) nou en el nivell, c) no és novetat
 4. valoració: a) positiva, b) negativa

Com es pot observar els procediments cartogràfics van ser molt treballats i amb bons resultats per assolir els continguts del bloc destinat a L'estudi geogràfic del món (apartat 1) en els dos cursos. El més sorprenent dels resultats és que per tres dels cinc centres del curs 1985-86 el procediment fos nou en el cicle o en el nivell, la qual cosa es pot interpretar com que, abans de l'experimentació, els centres ensenyaven geografia del món sense el suport cartogràfic necessari. Les valoracions del curs 1986-87, en canvi, són força lògiques -el procediment no va representar cap dificultat ni per als alumnes ni

per als mestres i va ser ben valorat- però és sorprenent l'alt nombre de respostes no contestades.

Els procediments del segon bloc dels continguts conceptuals de 7è -Paisatges naturals i zones climàtiques- van ser objecte d'un tractament diferenciat segons el tipus de contingut conceptual a què s'apliquessin. Així, per exemple, la situació de les grans zones climàtiques i l'anàlisi de mapes (apartat 2) i els climogrames (apartat 3) van ser els procediments més treballats i assolits per quasi tots els alumnes en els dos cursos. En canvi, el comentari de textos (apartat 5) i les visites (apartat 6) van ser menys treballats i menys assolits. L'explicació s'ha de buscar en el fet que els dos primers procediments eren procediments característics per estudiar i comparar els climes mundials, mentre que els altres dos eren procediments que s'havien d'aplicar a continguts conceptuals més novedosos. En ambdós casos es suggerien com els procediments més escaients per a l'estudi de les activitats primàries i de grups humans tradicionals característics de cada àrea climàtica. Sorpren el poc ús dels textos (la majoria de centres els van treballar poc) i és lògic el resultat de l'apartat dedicat a visites i exposicions, perquè no sempre va existir la possibilitat de realitzar una visita a un museu o a una exposició sobre els modes de vida dels grups humans escollits per il·lustrar les relacions home-medi físic que era el que es proposava.

La valoració realitzada en el curs 1985-86 sobre el grau de novetat d'aquests procediments és, de nou, una mica sorprenent. Així, els procediments més treballats i assolits -mapes i climogrames- són considerats per la majoria dels centres informants (quatre de cinc) com a novetats en el cicle o en el nivell. En canvi, les valoracions realitzades durant el curs 1986-87 pel conjunt dels procediments d'aquest bloc semblen més lògiques ja que assenyalen, com es pot observar en les gràfiques anteriors, que no van existir dificultats per als alumnes ni per als professors, que la majoria de centres no va considerar-los novedosos i els va valorar de manera positiva.

Els procediments del bloc de temes geo-històrics més treballats i més assolits en els dos cursos van ser les enquestes i entrevistes, els mapes, les estadístiques i la línia del temps. En canvi, els menys treballats i assolits van ser els que es referien a la utilització d'informacions procedents de la premsa, el treball de camp, l'observació indirecta, el comentari de textos de documents històrics i les exposicions, projectes i simulacions. Amb l'excepció dels resultats de la línia del temps, procediment propi de la història, que va ser treballat i assolit en la majoria de centres, la resta de respostes indiquen que els procediments més treballats corresponen a la primera part dels continguts conceptuals de cada bloc, la que es correspon amb els continguts més geogràfics, mentre que els menys

treballats correspon als continguts de la segona part, els més històrics. Aquesta situació s'ha de relacionar amb els resultats de l'anàlisi del contingut conceptual dels temes geo-històrics del segon nivell de concreció de 7è ja realitzada. La coincidència entre ambdós resultats és una evidència més de les dificultats que van tenir els centres i els mestres per portar a la pràctica el nou enfocament ament de l'ensenyament de la història.

Les valoracions del curs 1986-87 no semblen, però, confirmar aquesta conclusió, amb l'excepció de les respostes a les dificultats per als mestres, on un centre assenyalava que els procediments els eren difícils per manca de materials. En la resta de respostes, en canvi, la majoria dels centres van considerar que els procediments no presentaven dificultats per als alumnes, no eren novedosos i van ser valorats de manera positiva.

Les conclusions sobre els procediments ensenyats i assolits a 7è són semblants a les realitzades a 6è. L'aplicació a la pràctica d'un contingut nou, encara que sigui procedimental, és un procés lent. I és un procés dependent, com s'ha pogut comprovar a 7è, del contingut conceptual sobre el qual s'aplica. Les coincidències entre els resultats dels temes geo-històrics són totals pel que fa als conceptes i als procediments. És evident que aquests són més generals i tenen la possibilitat de ser ubicats i aplicats a una diversitat de situacions i de temes, però també ho és que hi ha procediments més adequats per a un tipus de contingut conceptual que per un altre. I que la seva aplicació i adequació no és un procés autònom sinó que es fa i s'ha de fer en funció del contingut conceptual que es vol ensenyar i fer aprendre als alumnes.

Els resultats del segon nivell de concreció dels procediments de 7è confirmen, per tant, que el tractament dels procediments programats va ser també problemàtic i que els aspectes més novedosos de cadascun d'ells no van ser incorporats pels centres i pels mestres i que, quan ho van ser, ho van ser amb dificultats.

Malgrat aquestes conclusions, els centres i els mestres van considerar el contingut procedimental com la gran novetat del currículum de l'àrea i el van valorar de manera molt positiva, com es podrà comprovar en l'anàlisi de les memòries finals i de les entrevistes.

2. Valoració dels procediments en les Memòries finals.

La majoria dels centres van valorar positivament els procediments seleccionats i la seva presentació en les Memòries finals. Només un centre sembla que no els valora positivament en afirmar que eren *molt llargs* (centre 5). Els centres van optar, però, per valoracions generals sense entrar en el detall de cada procediment i dels seus apartats. En aquest sentit, la informació de les Memòries tampoc ajuda massa a clarificar els possibles problemes amb què es van trobar els mestres per dur-los a la pràctica.

Les expressions utilitzades per valorar-los són de la naturalesa següent: *correctes i és de les poques àrees que la seqüència és clara* (centre 1); *claredat en la seqüenciació* (centre 3); *bona definició* (centre 4); *correctes i interessants* (centre 6); *bona selecció* (centre 10); *han guanyat importància* (centre 11); *molt positius* (centre 12); *part més innovadora, s'ha intensificat i això és positiu* (centre 16); *selecció i ordenació encertada* (centre 18).

Només en les Memòries de quatre centres apareixen consideracions més concretes que permeten analitzar algunes de les preocupacions dels mestres sobre aquest contingut. Són les dels centres 8, 10, 13 i 15.

Els mestres del centre 8 feien dues consideracions. La primera es referia a la importància de *fer un bon estudi de l'atlas a 6è com a punt de partida*. La segona destacava la necessitat de treballar els procediments -en el text utilitzen la paraula *tècniques-sistemàticament, tot augmentant el grau de dificultat*.

El centre 10 proposava algunes modificacions en el sentit de donar major o menor rellevància a determinats procediments. Així opinava que els procediments estadístics haurien de tenir menys pes, mentre que s'hauria de potenciar més l'ús de fonts bibliogràfiques i l'elaboració de treballs monogràfics. No argumentava el primer canvi però sí el segon: *considero básico que en EGB (els alumnes) salgan capacitados para realizar un trabajo, siendo capaces de buscar, estructurar y elaborar el material utilizado*. També suggeria que es donés més èmfasi a l'anàlisi de la informació a través dels mitjans de comunicació social degut *al alto grado de manipulación ideológica de estos medios y a la desaparición de lo cotidiano como noticia y a la incidencia casi exclusiva de lo negativo del devenir social*. En el cas dels treballs monogràfics, la seva opinió era compartida per altres centres com he exposat en l'anàlisi del contingut conceptual, en canvi ningú més va referir-se als procediments estadístics en el sentit de retallar-los o reajustar-los.

El centre 15 coincidia a destacar la importància del tractament d'informació i ho relacionava amb la necessitat de plantejar-se el coneixement del present com una actitud com ja he assenyalat anteriorment. A més destacava la importància de les sortides *-s'han fet les imprescindibles-* per potenciar *el coneixement de les realitats més properes*. En la seva opinió, la selecció dels procediments era adequada *però moltes vegades a 8è hi ha procediments que encara no estan assolits* per part dels alumnes.

Finalment, el centre 13 opinava que eren *una bona innovació, encara que molts ja es treballaven*. La selecció permetia *adequar a cada concepte les tècniques més adients*.

Com es pot comprovar, la reflexió de les Memòries finals sobre els procediments no aporta els elements que aportava en el cas dels conceptes. De fet, la majoria de centres va considerar-los com una bona innovació, útil per a la pràctica, ja que permetien dinamitzar el seu treball i la seva selecció i concreció depenia exclusivament d'ells.

El contrast entre la valoració positiva -si bé poc o gens argumentada- de les Memòries finals i dels objectius procedimentals assolits pels alumnes i els resultats dels registres dels segons nivells de concreció de 6è i 7è em semblava que era una raó suficient per aprofundir una mica més en els procediments. Per això vaig sol·licitar en les entrevistes informacions i valoracions més concretes que em permetessin saber quins procediments van ser considerats novedosos, quins van incorporar-se a la pràctica i quins problemes van tenir per adequar-los.

3. Valoració dels continguts procedimentals en les entrevistes.

En les entrevistes, els mestres van ratificar la valoració positiva dels procediments realitzada en les Memòries i van apuntar algunes raons per entendre aquesta valoració. També em van facilitar informació per poder esbrinar els problemes i les dificultats amb què van trobar-se i la manera com van plantejar a la pràctica els procediments. Algunes de les respostes coincideixen i complementen les ja analitzades en els apartats dedicats als criteris utilitzats per adequar els segons nivells de concreció conceptuals i per a l'elaboració dels tercers nivells. Les respostes més significatives es troben en els quadres següents:

Els procediments: selecció, seqüenciació i pràctica

Mestre/a	Valoració
Lluïsa	<p>S'ha de valorar positivament el fet que tinguin la mateixa categoria dels conceptes i que s'abandoni el concepte clàssic de saber moltes coses. Representen un canvi de mentalitat que costa molt de fer.</p> <p>L'observació directa es fa pel poble perquè per fer sortides tenim un problema: s'ha decidit a l'escola que se'n faria una al trimestre, ja que generalment vol dir transport i problemes econòmics. Utilitzem bastant la lectura d'imatges i el vídeo. Vam fer un muntatge en vídeo sobre "Els paisatges culturals" que em va costar moltes hores però va sortir força bé. Va ser divertit.</p>
Lourdes	<p>Em van molt bé. És la part més novedosa. Considero que als alumnes els van molt bé, els ajuden molt a assolir els continguts conceptuals. La seva seqüenciació m'ha anat molt bé</p> <p>Vaig provar de fer un joc de simulació sobre la ciutat i també un sobre la indústria. El que no he sabut fer perquè no m'hi he dedicat són jocs de simulació en història. A 6è i 7è no anaven malament però el que passa és que porta molta feina preparar-los i fer-los.</p>
Josepa	<p>Els procediments serveixen i els utilitzo. Són una eina bàsica. Intento anar-los distribuïnt en tota la programació.</p> <p>Una cosa bàsica i que em sembla que hem aconseguit és el tractament de la informació. Aconseguir que la informació es seleccioni i que després es pugui elaborar, la puguis fer servir, fer útil costa molt. Als alumnes els costa moltíssim, però hi ha hagut un avanç important.</p> <p>Un dels problemes que tenim és que no sabem en quin moment hem de treballar bé el mapa topogràfic i les corbes de nivell. Hem fet un taller de topografia però no queda prou incorporat a la programació. He donat molta importància al treball amb mapes i també a la cronologia.</p> <p>Les simulacions és el que em queda més penjat. Diria que per falta de temps i també perquè és on em veig més fluixa o més perduda. És el que faig menys perquè no me n'acabo de sortir bé. Necessitaria planificar-ho, preparar-ho, dedicar-m'hi seriosament.</p>
Maria	<p>L'experimentació m'ha permès introduir molts procediments que no coneixia i no se m'haguessin ocorregut. M'han anat molt bé. han fet molt més agradable el treball i l'han fet més interessant per als alumnes. Setmanalment fem mapes, situem tots els fets en la línia del temps, utilitzem llibres de consulta i premsa. Quan vam treballar "L'agricultura" a 6è vam entrevistar un pagès i vam gravar l'entrevista. També vam llegir una novel·la històrica per treballar una època determinada, que els va ajudar molt.</p> <p>Fem excursions.</p>
Magdalena/Núria	<p>En els primers temps van quedar una mica marginats. Quan ja portes uns anys, selecciones els procediments que més interessen i busques els conceptes que podem treballar.</p> <p>Hi havia procediments nous, però a l'escola es va seguir una línia ja iniciada.</p>

Remei	<p>Els alumnes van aprendre moltes tècniques de treball que abans potser no es feien. Recordo les corbes de nivell que em van fer tornar boja.</p> <p>En general van ser útils, però n'hi van haver alguns que em van costar molt de fer com la maqueta. No la vaig fer perquè ningú m'havia ensenyat a fer-la. I perquè els alumnes no estaven acostumats a treballar així. Això és una cosa que s'ha de fer des de baix.</p>
Raül	<p>A l'escola ja feia temps que els havíem incorporat. No hem tingut cap problema.</p>
Jordi	<p>Molt útils. Els he trobat bastant adequats al nivell i a l'edat. És, potser, el més engrescador de l'experimentació. Potser perquè és allà on vas directament (...) a la cosa concreta i operativa de la classe. Quant més veus que pots ocupar el temps dels alumnes més satisfet et sents.</p> <p>En el tema de L'agricultura de 7è vam anar al mercat. Abans vam preparar una enquesta a classe, després vam fer el buidatge i vam treure conclusions que no poden ser universals però que els alumnes se les creuen una mica encara que intentes que s'ajustin al rigor.</p> <p>Hem fet sortides en els temes d'història.</p> <p>He preparat unitats com la de l'edat Mitjana a base de seleccionar textos d'història de diversa procedència i tipologia. L'experimentació m'ha servit per saber com treballar aquests textos amb els alumnes. Però com fer-los-els treballar era la cosa que em costava més. També hem treballat molt la cronologia i els mapes.</p>
Antoni	<p>Encara no els tinc ben adequats i assimilats. Com a columna de treball m'hauria d'agafar en els procediments però encara no ho he fet. Cada vegada, però, hi dono més importància i n'utilitzo moltíssims, intento que el mètode sigui actiu.</p> <p>En general he de fer servir els mitjans indirectes: vídeos, diapositives, projector d'opacs. Intento treballar mitjançant els diaris, hem fet alguna enquesta, per exemple, en el tema dels aliments. He fet algun joc de simulació -el del viatge en busca de les espècies- tot i que em va costar molt, ja que no tenia prou temps i no li veia la importància que tenia.</p> <p>Tenim pocs llibres a l'abast.</p>
Rosa	<p>A Ciències Socials és més fàcil diferenciar els procediments dels conceptes que a altres àrees.</p>
Pilar	<p>Van ser molt amplis. Els vaig trobar interessants, però he agafat els que m'han interessat o els que he pogut segons els temes.</p>
Andreu	<p>Estan molt bé. Hi ha un ventall molt ampli i pots agafar i escollir. He estat molt recolzat. He tingut més llibertat. Ens han donat més idees de les que podies tenir. Et plantejes: i això com ho podries fer? Agafes el llistat de procediments i dius: quins procediments puc aplicar? aquest em pot servir i el puc aplicar. En aquest sentit m'ha anat molt bé i m'ha donat idees que t'eviten fer servir sempre els mateixos procediments. Pots anar canviant, evitant les rutines i evitant fer servir a cada tema els mateixos procediments.</p>

Júlia	<p>No n'he fet massa cas d'aquests procediments. Bé, me'ls he anat llegint i alguna cosa sí que he fet perquè et donen, a vegades, idees. El que passa és que he anat fent la meua i segurament moltes coses coincideixen.</p> <p>L'escola és una escola activa. Cada nen busca la informació, és un element actiu, o sigui que es fan poques classes tradicionals. No hi ha hagut canvis en la manera de treballar. Utilitzem la premsa, el video, fem sortides, murals, etc...</p>
Rossend	<p>Els he anat aplicant a cada tema. Els trobo bé. Els alumnes construeixen el seu propi dossier. Treballem per temes i de cada tema en fem un dossier.</p> <p>Utilitzo videos, fotografies, diapositives. Tinc una dèria: afusellar llibres per fer diapositives. Fem sortides: enguany hem visitat una exposició sobre la prehistòria que va anar molt bé.</p> <p>Em trobo, però, amb forts problemes de lectura, de comprensió, problemes de manca d'atenció.</p>
Gregori	<p>Els dono una gran importància i és el que més treballa. Utilitzo tota mena de fonts d'informació: llibres, videos, entrevistes, sortides, premsa, història oral fotografies, etc...</p> <p>Ensenyo als alumnes a analitzar, a aïllar les diferents variables que intervenen en l'explicació d'un fet, a sistematitzar-les i posar-les en un llenguatge apropiat, a combinar-les. Els has de facilitar models. En geografia els he presentat diferents models. Hem fet simulacions. Suposo que en història també es pot fer però no ho he fet.</p> <p>He intentat plantejar els mètodes inductiu i deductiu en alguns treballs i en les explicacions. També les explicacions de tipus maièutic. També he fet dramatitzacions. Per exemple, en el tema de la Revolució Francesa, a 8è. L'hem fet després d'haver estudiat uns continguts a través dels quals els alumnes han pogut saber qui eren els jacobins i els girondins, qui eren els monàrquics i més o menys figurar-se com va passar tot això. Llavos han fet una representació i han jutjat un fet. Les dramatitzacions són un bon procediment perquè els alumnes s'interessin pels temes.</p>
Joan	<p>És el que ens va agradar més de tot. Estaven molt bé i el seu treball en l'experimentació va ser progressiu. No els vam treballar tots, però eren realment molt explicatius, molt clars. Que costaven també és veritat. És una de les parts més agradables, més positives potser i més amb voluntat d'agafar-les com a coses bàsiques i avaluables.</p> <p>Els alumnes eren capaços d'utilitzar-los sovint, varies vegades i els utilitzaven bé. Seleccionàvem els que podem utilitzar a cada tema</p>

Àngels	<p>Amb els vídeos, les sortides i els treballs penso que es poden treballar els procediments. No he aconseguit, però, lligar els procediments amb els conceptes i els valors.</p> <p>Per desenvolupar el temps històric, primer s'ha de tenir un concepte.</p> <p>A l'hora de donar una classe, els presento el tema, els faig preguntes per saber si en tenen alguna idea i ja l'explicació tradicional, no? Doncs, això, tal i tal,...</p> <p>Després els alumnes llegeixen la lliçó, es subratlla el més important, m'expliquen el que han llegit i sobre el tema en concret es fa un treball. I si es pot es fa una sortida. Els treballs, uns els fan en forma de murals i altres en forma de treball. Els fan mitjançant la consulta d'enciclopèdies.</p>
Joaquim	<p>El model seqüenciat va ser d'una gran utilitat. A Ciències Socials hi intervenen moltes tècniques. Moltes ja les treballàvem abans sense dir-ne procediments. El model ens ho ha clarificat i ha donat suport teòric al que fèiem abans i ara podem dir que ho fèiem bé. Ens ha tranquil·litzat.</p> <p>És important elevar els procediments a la categoria de continguts.</p>

L'argument més utilitzat pels mestres per valorar positivament els procediments seleccionats i la seva seqüenciació és el de la seva funcionalitat o utilitat, és a dir, el fet que siguin continguts aplicables i utilitzables a la pràctica. Gairebé tots els mestres - Lourdes, Josepa, Maria, Jordi, Antoni, Pilar, Andreu, Júlia, Rossend, etc... - els valoren com a molt útils i estan satisfets del rendiment que n'han tret. En Jordi i l'Andreu van ser els que ho van explicar de manera més clara. Pel primer, els procediments són *una cosa concreta i operativa de la classe. Quant més veus que pots ocupar el temps dels alumnes més gaudeixes*. L'Andreu valora el fet de poder *agafar i escollir, de tenir més llibertat* per seleccionar els procediments que podia aplicar a cada tema i *poder anar canviant, evitant les rutines*.

La llibertat per seleccionar i triar era la principal diferència entre el contingut conceptual i el contingut procedimental. Mentre que el contingut conceptual estava determinat per l'ordenació dels segons nivells de concreció i es presentava en seqüències que havien de seguir-se, el contingut procedimental podia utilitzar-se amb molta més flexibilitat i depenia, en última instància, de les decisions de cada mestre. Així ho van posar de relleu, entre d'altres, l'Andreu, la Pilar *-he agafat els que m'han interessat o els que he pogut segons els temes-*, la Magdalena i la Núria *-selecciones els procediments que més interessin i busques els conceptes que podem treballar-* o la Josepa *-intento anar-los distribuint en tota la programació*.

La llibertat per decidir en funció de la pràctica i de la seva funcionalitat va ser, doncs, la raó fonamental del seu èxit. No va ser, però, l'única. Una altra raó destacable citada per

alguns mestres és que els procediments fomentaven l'interès dels alumnes i garantien un millor aprenentatge. Així ho van manifestar la Lourdes *-ajuden molt a assolir els continguts conceptuals-*, la Josepa, la Maria *-han fet molt més agradable el treball i l'han fet més interessant per als alumnes-*, en Rosend, en Joan *-els alumnes eren capaços d'utilitzar-los sovint i els utilitzaven bé-* o en Gregori. Per aquest darrer, l'ensenyament dels procediments tenia com objectiu que els alumnes aprenguessin *a analitzar, a aïllar les diferents variables que intervenen en l'explicació d'un fet, a sistematitzar-les i posar-les en un llenguatge apropiat, a combinar-les*. De manera semblant va manifestar-se la Josepa en parlar de la importància que donava a l'aprenentatge del procediments per al tractament d'informació.

En les entrevistes, alguns mestres van destacar altres arguments: el fet de considerar els procediments com a continguts de la mateixa categoria que els conceptes (Lluïsa, Joaquim); la facilitat amb què, a l'àrea de Ciències Socials, es diferenciaven dels conceptes (Rosa) o el fet que molts d'ells ja fossin utilitzats pels mestres (Magdalena i Núria, Raül o Júlia). En Joaquim és el que va verbalitzar millor la relació entre la proposta i el que ja es feia abans: *el model (...) ha donat suport teòric al que fèiem abans i ara podem dir que ho fèiem bé. Ens ha tranquil·litzat*.

Malgrat que alguns mestres treballessin ja en una línia semblant a la que es proposava a través dels procediments i de la metodologia, la proposta va ser valorada per quasi tots com una novetat important. La Maria i l'Andreu, per exemple, van reconèixer explícitament que hi havia procediments que no coneixien (Maria) i que la proposta els va donar *més idees de les que podies tenir* (Andreu).

La novetat de la proposta i la sistematització amb què es va presentar van ser, amb tota probabilitat, una de les causes dels problemes i les dificultats amb què van trobar-se molts mestres. I també del fet que alguns procediments fossin menys incorporats que altres. Les dificultats i els problemes citats es poden classificar segons tinguin relació amb el treball anterior i la formació dels mestres o amb el tractament de procediments concrets. Entre els primers, la Lluïsa destaca *el canvi de mentalitat* que per ella van representar els procediments mentre que l'Antoni creu que *encara no els tinc ben adequats i assimilats*. Més greu és el problema que planteja l'Àngels que, malgrat afirmar que no tenia problemes en programar tal com es proposava, no havia aconseguit *lligar els procediments amb els conceptes i els valors*. També va tenir alguna dificultat la Remei. Les corbes de nivell la van *fer tornar boja* i no va treballar la maqueta *perquè ningú m'havia ensenyat a fer-la*. En canvi, en Jordi va poder solucionar el problema de saber com treballar els textos històrics amb els alumnes.

Els problemes concrets, de l'estil del que plantejava la Remei, van aparèixer amb els procediments més novedosos i, en especial, en tots els que es referien a simulacions de situacions geogràfiques o històriques. La Lourdes, que va provar de fer un parell de simulacions geogràfiques, no va poder fer-ne cap d'històrica pels problemes de temps i feina que la seva preparació ocasionava. La Josepa afirma que les simulacions és el que li queda més penjat *per falta de temps i també perquè és on em veig més fluixa o més perduda*. Un argument semblant utilitza l'Antoni que, tot i haver fet algun joc de simulació *no li veia la importància que tenia*. La resta de mestres no es va pronunciar d'una manera tan clara, però quan vaig preguntar sobre els procediments més difícils d'adequar i dur a la pràctica, la coincidència en les simulacions va ser total.

Com es pot comprovar en els quadres anteriors, la resta de procediments van ser utilitzats i treballats sense massa problemes. Tothom, en un moment o altre, va utilitzar l'observació, el procediments cartogràfics, les entrevistes, el comentari de textos i les estadístiques en temes i situacions molt variades. Només un mestre explica que va realitzar una dramatització -una altra manera de simular una situació històrica o geogràfica. És en Gregori, que la va utilitzar com a cloenda del tema de la Revolució Francesa.

Els mestres no van tenir amb el contingut procedimental els problemes que van tenir amb el contingut conceptual. Els va ser més fàcil identificar cada procediment, seleccionar el més convenient en funció dels diferents temes i dels conceptes, adequar-lo a la seva realitat i dur-lo a la pràctica. Cap procediment, ni els més novedosos, com les simulacions, va ser refusat o criticat de la manera com ho van ser determinats continguts conceptuals. Al contrari, les raons donades per alguns mestres per justificar el poc o nul treball d'algun procediment es situen més en ells mateixos -desconeixement o infravaloració- que fora d'ells, com passava en el cas dels conceptes.

4. Conclusions en relació amb el contingut procedimental.

Els procediments van ser, com ja he assenyalat, l'aportació del currículum de Ciències Socials que més impacte va tenir en la pràctica dels mestres. La seva funcionalitat, la flexibilitat en la seva selecció i utilització, contrastava amb la major rigidesa del contingut conceptual. Per això van ser ben acceptats i valorats per part dels mestres. La identificació i utilització d'un contingut qualificat com de pràctic és, sens dubte, més gran i menys problemàtica que la d'un contingut més teòric que, per ensenyar-lo, cal prèviament dominar-lo.

Però, a més, hi ha una raó de fons que explicaria l'èxit dels procediments. La reforma que es pretenia implantar en el cicle superior era una reforma metodològica, inspirada en els principis de l'escola activa que, com se sap, atorguen als mètodes, a les tècniques i a les destreses un paper fonamental en l'ensenyament/aprenentatge. Sovint, un paper superior al que s'atorga als continguts conceptuals. De fet, l'Avantprojecte i els primers documents curriculars generals i de l'àrea optaven més pel canvi metodològic que per un canvi general del currículum, encara que a l'àrea de Ciències Socials aquest canvi metodològic es realitza a partir d'un canvi que afectava també els continguts conceptuals i el seu plantejament.

El fet que algunes escoles i força mestres s'identifiquessin amb els principis de l'escola activa i que els que no s'hi identificaven al començament optessin per canviar en la línia que aquesta proposava, explica que el contingut procedimental fos ben acceptat i valorat i que els canvis en la pràctica s'ubiquessin més en els mètodes d'intervenció que en els continguts conceptuals. I especialment en aquells mètodes "més actius", és a dir, en aquells en què els procediments evidenciessin l'activitat dels alumnes. En aquest sentit es pot parlar d'una reforma metodològica que va modificar les pràctiques més tradicionals d'alguns mestres i va donar seguretat a molts altres.

En canvi, sembla que els procediments que implicaven més directament la construcció de coneixements per part dels alumnes, és a dir, que es relacionaven amb les capacitats i el pensament d'ordre superior, van tenir molt menys impacte, entre d'altres raons perquè no van ser objecte ni de formació ni d'exemplificació en les unitats didàctiques elaborades pels especialistes. La coincidència de processos va ser, de nou, la raó que va impedir avançar, fer un pas més, en la línia de construir un model d'intervenció didàctica en què conceptes i procediments convergeixen i esdevenen el motor del desenvolupament de les capacitats dels alumnes per a la construcció de nous coneixements.

5. El contingut actitudinal (ANNEX 2.)

El contingut relatiu a normes, valors i actituds va ser, com he explicat en el capítol IV, el contingut menys treballat en l'elaboració del currículum de Ciències Socials i, en general, en tota l'experimentació del cicle superior d'EGB. En conseqüència, els resultats dels registres realitzats durant l'experimentació, de les Memòries finals i de les entrevistes reflecteixen aquesta situació.

Només es va programar el contingut actitudinal del segon nivell de concreció de 6è, ja que es va considerar que podia fer-se extensible a la resta de cursos.

5.1. Els continguts actitudinals del segon nivells de concreció de 6è.

La informació sobre els continguts actitudinals treballats i assolits durant els cursos 1985-86 i 1986-87 va ser facilitada per nou i quatre centres respectivament. Es va descartar recollir informació sobre les normes i es va sol·licitar informació relativa als valors i actituds personals (apartats 1 a 5) i a les actituds i valors socials (apartats 6 a 14). Els resultats poden observar-se en els quadres següents:

apartats	total fets i assolits %							tot. novetat %		
	aa	ab	ac	ba	bb	bc	cc	a	b	c
1. Autenticitat	1/11	4/44			2/22		2/22		1/14	6/86
2. Esforç	1/11	6/67			1/11		1/11		1/13	7/88
3. Austeritat	1/11	2/22	1/11		3/33		2/22		1/14	6/86
4. Actitud		4/44	1/11		2/22	1/11	1/11		1/13	7/88
5. Curiositat	2/22	3/33			3/33	1/11			1/11	8/89
6. Responsabilitat	1/11	5/56			3/33				1/11	8/89
7. Respecte		6/67			3/33				1/11	8/89
8. Pau	1/11	3/33			4/44		1/11		1/13	7/88
9. Patrimoni	1/11	3/33			4/44		1/11		2/25	6/75
10. Eficàcia	1/11	4/44			1/11		3/33		1/17	5/83
11. Cooperació	1/11	5/56			3/33				1/11	8/89
12. Participació	1/11	2/22			3/33		3/33		1/17	5/83
13. Assumpció	1/11	4/44			3/33		1/11		1/13	7/88
14. Mètode		5/56			4/44			1/11	2/22	6/67

clau: 1. Fets i assolits: aa) fet i assolit per quasi tots els alumnes; ab) fet i assolit per la meitat dels alumnes, ba) poc fet i assolit per quasi tots, bb) poc fet i assolit per la meitat, cc) ni fet ni assolit
 2. Novetat: a) novedós, b) novedós en el nivell, c) no novedós

curs 1986-87

total centres: 4/ 22,2%

Valors i actituds	total fets i assolits %					
	aa	ab	ba	bb	d	nc
1. Autenticitat	1/25			2/50		1
2. Esforç	1/25	1/25		1/25		1
3. Austeritat			1/25	1/25	1	1
4. Actitud	1/25	2/50				1
5. Curiositat	2/50	1/25				1
6. Responsabilitat	1/25	1/25				2
7. Respecte		1/25	1/25			2
8. Pau	1/25	1/25		1/25		1
9. Patrimoni	2/50					2
10. Eficàcia	1/25	1/25				2
11. Cooperació	2/50	1/25				1
12. Participació	1/25				1	2
13. Assumpció	1/25	2/50				1
14. Mètode		2/50				2

claus: aa) fet i assolit per quasi tots, ab) fet i assolit per la meitat, ba) poc fet i ben assolit

Com es pot comprovar, la major part dels continguts es van treballar amb força profunditat els dos cursos, però amb resultats no massa bons. En el curs 1985-86, predomina la resposta "assolits per la meitat dels alumnes" o "no assolits" per sobre de la d'"assolits per quasi bé tots". I el mateix va passar el curs següent. Entre les respostes sobresurt la d'un centre en què van ser molt treballats els valors i actituds personals referits a L'austeritat i la senzillesa i a L'actitud activa davant la vida amb

resultats no massa bons (van ser assolits per poc alumnes). També destaca el fet que valors socials com **L'eficàcia i bona disposició cap al grup o La cooperació i participació en la vida col·lectiva** no fossin gens treballats pels alumnes de 3 centres durant el mateix curs.

Durant el curs 1985-86, la major part dels centres va valorar com a no novedós aquest contingut, exceptuant el contingut referit al **Mètode de treball** que per un centre era nou en el cicle i el nivell i per dos només en el cicle.

Els resultats obtinguts dels registres no ofereixen, com en el cas dels altres dos tipus de contingut, cap informació sobre els possibles problemes amb què es van trobar els mestres per programar-los i ensenyar-los o els alumnes per aprendre'ls. Tampoc es va fer un seguiment semblant al que s'havia fet del contingut conceptual o del procedimental ni hi va haver formació al respecte. Durant l'experimentació, els mestres van plantejar en més d'una ocasió el problema del contingut actitudinal i, en especial, de la seva avaluació però no es van buscar solucions ni es van donar respostes. Tothom era conscient del problema però ningú -ni l'administració i els seus tècnics, ni els especialistes, ni els centres i els mestres- no va fer res per trobar-hi una solució.

5.2. Valoració dels continguts referits a normes, valors i actituds en les Memòries finals.

Com a conseqüència de la situació descrita en l'apartat anterior, la majoria dels centres va descartar pronunciar-se sobre aquest contingut. Només cinc centres s'hi refereixen de manera concreta, però en cap cas les seves respostes apunten els problemes amb què es van trobar o les vies de solució que van utilitzar ni suggereixen camins per buscar solucions, amb l'excepció d'un centre -el 15- que, com ja he assenyalat, va considerar que **L'estudi del present** més que un contingut conceptual era una actitud.

Els centres 4 i 12 confirmen el que he apuntat. Pel primer, és un contingut poc treballat que no s'ha arribat a plantejar a fons. Per aquesta raó, el segon es limita a dir que és difícil fer una valoració i, òbviament, no la fa. Només els centres 8 i 10 són una mica més explícits. El centre 8 afirma que *les normes es treballen de manera metòdica i regular amb unificació de criteris*. En canvi, *els valors i les actituds personals i socials han estat menys tractats*. El centre 10 és l'únic que intenta una valoració i manifesta la seva opinió sobre alguns dels continguts proposats. Considera la selecció *interesante* i proposa alguns canvis com donar *más importancia al espíritu crítico* i destacar que *nuestros valores*

culturales y sociales no son universales y que "occidente" no es el "centro del mundo". També creu que la seva estructuració és positiva, sobretot en constatar la dificultat actual ante el diálogo, la tolerancia y el pluralismo.

En síntesi, les Memòries reflecteixen el que havia passat en l'experimentació. La majoria de centres opta per prescindir de pronunciar-se sobre el contingut referit a normes, valors i actituds i els que ho fan, amb l'excepció del darrer, ratifiquen el que ja era sabut.

Malgrat aquesta situació, la majoria de mestres considera que l'educació dels valors és important en general i encara més en l' rea de Ciències Socials. A les entrevistes vaig plantejar algunes preguntes sobre aquest contingut que m'han permès avançar una mica més en la comprensió dels problemes i en les possibles vies de solució.

5.3. Valoració del contingut actitudinal en les entrevistes.

La importància que els mestres van atorgar a l'educació dels valors durant les entrevistes es relacionava tant amb la seva experiència i amb els problemes reals amb què es trobaven com amb la proposta realitzada en el currículum de l' rea. La gran majoria va considerar que era un aspecte no resolt i preocupant, però no tothom es va voler pronunciar. En els quadres que hi ha a continuació he recollit les respostes més significatives.

Valoració dels continguts referits a normes, valors i actituds

Mestre/a	Valoració
Lluïsa	<p>És el bloc que veig més confús. Tu pots provocar actituds, valors i normes i, sí, sí, a la classe més o meys es compleixen, però després a la que surten al carrer. L'altre dia me'n vaig assebeitar que uns nens sucarrimaven pardals i aquí, a classe,...</p> <p>Els alumnes de segona etapa són racistes "a tope". Estan a favor dels negres quan es parla de Sudàfrica i d'en Mandela, però resulta que aquí, es carreguen "els moros" a base de bé. Moltes vegades els grans provoquen els nens petits perquè es fiquin amb els nens musulmans. És molt curós això del racisme amb aquests alumnes: quan expliques coses que han passat lluny ho troben malísimament -"com es passen" acostumen a dir- però resulta que amb els que tenen al costat de casa ells fan el mateix.</p>
Josepa	<p>Es treballen, però és un camp molt relliscós. Els intentem treballar no només a Ciències Socials, es treballen a l'escola, es viuen.</p> <p>Els alumnes, quan tenen 13 o 14 anys, tenen una espècie d'identificació nacionalista molt "xunga": nosaltres som els "guapos", els que valem i els altres són els "merdes", els "lolailos", els xarnegos, etc... És molt important que la gent ens respectem, siguem blancs, siguem negres, parlem una llengua o en parlem una altra. Jo he tingut casos de nens que no volen estudiar castellà, per exemple. Aquesta llengua imperialista? no, jo no la faig.</p> <p>Intento oferir una altra imatge quan estudiem història. Per exemple, quan estudiem els pobles sudamericans, l'imperialisme i el colonialisme. Estem en contra del que van fer els espanyols a Sudamèrica, no? I nosaltres? Per què els valencians parlen el català? i els mallorquins? En fi, intento relativitzar la nostra pròpia història o estudiar la seva procedència. Tots són molt catalans i porten els símbols del MDT a la carpeta, però, i els vostres cognoms? Tu, d'on vens? D'on ve la teva arrel? per què el teu avi va haver de desplaçar-se? Total que són quatre els d'aquí. La resta procedeix de Múrcia, Jaen, Granada, Aragó,...</p> <p>Hi ha molts alumnes que relativitzen. Els que no ho fan són els que tenen menys personalitat, "els poqueta cosa", que dic jo, que no tenen criteri propi i actuen per mimetisme, per imitar el germà gran, perquè els és més fàcil. El que té capacitat de raonar, ho situa i ho veu.</p>

<p>Maria</p>	<p>Fan molta falta. Em sembla que el mestre ha de transmetre valors d'una manera, diem-ne natural.</p> <p>Els valors són els que dirigeixen les accions humanes i no els podem descuidar de cap manera. Ara, com fer-ho? És difícil. Són complicats però hem de fer comprendre als alumnes que hi ha diferents cultures al món i diferents maneres de pensar que s'han de respectar. L'alumne ha de ser crític, l'hem de fer crític davant del que passa i sensible i que en comptes de menysprear se senti solidari amb els altres i amb el propi país i la família. S'ha de començar per coses molt concretes. Els hem de parlar de coses que estan lluny d'aquí, però crec que si un alumne comença per admetre aquell aví que cansa, que sempre explica el mateix i comprèn aquella persona, això li facilitarà la comprensió, després, del món, del que passa més enllà a altres grups humans.</p>
<p>Remei/ Josep</p>	<p>Van ser un problema, especialment per avaluar-los. Un altre problema és que els valors que pretens ensenyar o que per tu són vàlids, pels alumnes no ho són gens. A l'escola hem fugit de l'adoctrinament, en tots els aspectes. El que passa és que la influència de fora és molt gran.</p> <p>Aquest any a 8è tinc uns quants alumnes que són racistes purs contra els gitanos i els castellans, amb una "mala llet" terrible. I també contra els "moros".</p>
<p>Raul</p>	<p>Ja fa temps que els havíem incorporat</p>
<p>Pilar</p>	<p>Vaig trobar un excés de normes, valors i actituds. No es poden treballar tantes actituds. N'hi ha d'haver menys i s'han de treballar més. Treballant amb un alumne dues o tres actituds ja fas un home nou. Quan faig la meva programació, si tinc 50 actituds per seleccionar, n'agafó una. Busco una actitud per a cada cosa.</p> <p>En última instància els valors depenen del mestre. Parlo a l'hora de transmetre'ls. Si el mestre és un nacionalista convençut, ensenyarà la història des d'aquest punt de vista. Si jo fos nacionalista, que no ho sóc, marcaria els nens. Jo no ensenyo ni amb un enfoc nacionalista, ni europeista, ni marxista,... ni sóc feminista, vaja!</p>
<p>Andreu</p>	<p>Potser en alguns aspectes, com en el tema del terrorisme, et decantes més per una posició que per una altra. Ara, des del punt de vista educatiu, tampoc faig un enfoc nacionalista ni de cap d'aquestes qüestions. Quan ha sortit algun tema relacionat amb el nacionalisme he intentat fer-los veure que tampoc s'ha de ser tan radical, sinó que s'ha de ser més obert.</p>
<p>Júlia</p>	<p>Fem assemblees i parlem de temes que passen al voltant dels alumnes i, per tant, sempre vas treballant els valors. Una altra cosa és que l'alumne els adquireixi o que els tingui ben digerits o no. Penso que això depèn molt de cada alumne, de com els manifesti. El que és difícil i complicat és avaluar-los. Sempre caus en la trampa d'avaluar l'actitud que té l'alumne de cara a la matèria, només a la matèria i prou!</p>

Rosend	No me'ls he plantejat com a objecte d'estudi. Han sortit a l'hora de plantejar el viatge de final de curs, de plantejar activitats a fer, a l'assemblea. Per exemple, hem parlat de les drogues. De fet, a l'EGB t'impliques moltíssim com a mestre en la dinàmica de classe. Es creuen molt independentistes. si ho són no ho sé. Una nena es va posar a plorar perquè l'empenyava que li parlessin en castellà. No ho podia suportar. Estava enrabiada perquè no pot veure els castellans. El MDT és el que estira a la gent d'aquesta edat.
Gregori	És el que va quedar més desdibuixat de tota l'experimentació.
Joan	Teòricament s'entenen, però a la pràctica el problema gros era saber quan cada valor era només d'un tema o era un valor de tot, general. Els més generals: d'apreci, de... no ho sé, eren difícils d'aconseguir. Primer era difícil programar activitats que permetessin aconseguir aquests valors i després era difícil avaluar-los. És un aspecte bastant "peliagut" dir quins són els valors que realment... Hi ha uns certs valors que té tota la humanitat... Ara, per exemple, en història són discutibles; difícilment es poden posar d'acord certs mestres dins d'una mateixa escola. És un problema totalment subjectiu.

La resposta d'en Gregori sobre el tractament dels valors en el currículum de l'àrea il·lustra les de la resta de mestres que no es recullen en els quadres. El paper i el tractament dels valors en el currículum és considerat i valorat per la majoria com un problema de difícil solució però necessari, ja que la realitat obliga a optar per algun tipus o altre de solucions. Els qualificatius de *confús*, *rellicós*, *difícil*, *"peliagut"*, *problemàtic*,... emprats per alguns mestres reflecteixen la inseguretats amb què s'enfronten a aquest tipus de contingut i els problemes que existeixen per dur-los a la pràctica.

Els problemes comencen a l'hora de definir i acotar la intervenció del mestre en la selecció i l'ensenyament dels valors i concretar-los en funció de determinades expectatives educatives. Segueixen amb els problemes derivats d'algunes actituds dels alumnes i de l'abisme existent entre el que es voldria ensenyar i les respostes i els aprenentatges dels alumnes. Les solucions emprades abasten des de mesures concretes que relacionen l'aprenentatge de valors amb la selecció i l'enfocament que es dona a determinats continguts conceptuals fins a les pràctiques que depassen el marc d'una àrea i s'entronquen amb el projecte educatiu del centre.

L'actitud i els problemes dels mestres per concretar la seva intervenció en la selecció dels valors apareixen, d'una manera o altra, en totes les respostes. Els dos pols que il·lustren quin ha de ser el paper dels mestres es troben en les respostes d'en Joan i de la Pilar. El primer sembla defensar la necessitat que cada mestre ensenyi els que consideri més

escaients en funció de la seva visió del món -és un problema totalment subjectiu-. La Pilar, al contrari, és més partidària de defensar el neutralisme a ultrança que d'acceptar prendre decisions conscientment i justificada. Així ho dóna a entendre quan afirma que quan ella ensenya no trasmet cap visió del món -ni nacionalista, ni marxista, ni europeista, ni feminista, vaja!- encara que opina que *els valors depenen del mestre*.

L'Andreu defensa una actitud una mica més agosarada i és partidari d' intervenir quan s'escau perquè els seus alumnes siguin una mica més oberts, però no creu que el mestre hagi de donar cap enfocament ament al seu ensenyament. Una opinió semblant defensen la Remei i en Josep quan afirmen que *a l'escola hem fugit de l'adoctrinament en tots els aspectes*. En canvi, la Josepa i la Maria creuen que la intervenció del mestre ha de ser clara i ferma i ha d'abastar tots els àmbits de la vida escolar, des dels continguts fins a les vivències.

La Josepa pretén que els seus alumnes aprenguin a relativitzar, a tenir criteri propi i a no actuar per mimetisme. La Maria creu que l'alumne ha de ser crític i sensible i per això s'han de tenir en compte totes les situacions, les més llunyanes i les més properes. La Júlia i en Rossend, en canvi, no consideren els valors com a objecte d'estudi sinó, com un element essencial de la vida de l'escola i de l'aula i, per tant, potencien més les vivències que els aprenentatges.

L'altre problema important és la seva avaluació. Durant l'experimentació molts mestres es van negar a avaluar-los i per tant no van facilitar informació sobre els seus resultats. El problema encara seguia en peu com ho manifesten la Remei, la Júlia o en Joan.

La dificultat de comprovar o avaluar l'aprenentatge contrasta amb la manera com és considerada l'actitud dels alumnes dels cursos superiors davant de fets i situacions de la vida quotidiana. L'abisme entre el que es pretén ensenyar i el comportament dels alumnes, la seva diferent actitud enfront de problemes semblants quan es viuen o quan s'estudien va ser un estímul per a uns i un fre per a altres, com es desprèn de les paraules de la Lluïsa en relació amb el racisme, de la Josepa, de la Remei i en Josep, de l'Andreu o d'en Rossend en relació, també, amb el racisme i el nacionalisme.

La intervenció dels mestres va respondre a la valoració que van fer de quin havia de ser el seu paper i de com havien de fer front als comportaments dels seus alumnes. Alguns mestres, els menys, van intentar relacionar-los amb els continguts conceptuals i buscar alguna sortida davant de situacions concretes. Altres van mantenir sistemes d'intervenció relativament clàssics dins de les escoles actives com les assembles. La majoria va acabar,

però, per no considerar-los en la seva programació i tractar-los de manera marginal.

5.4. Conclusions en relació amb els continguts referits a normes, valors i actituds.

La nova concepció del contingut objecte d'ensenyament i aprenentatge va ser, com s'ha pogut comprovar, interpretada a la llum de la pràctica de cada mestre i de cada centre. Aquesta pràctica donava prioritat al contingut conceptual i, en menor mesura, al contingut procedimental. En canvi, el contingut actitudinal era objecte d'un tractament diferent i, en general, no es relacionava o es feia poc, amb el contingut d'ensenyament de les àrees curriculars.

De fet, bona part del contingut actitudinal del currículum de l'àrea formava part del projecte educatiu dels centres i, per tant, era assumit pel col·lectiu de mestres i alumnes. En la majoria de casos en forma de normes de funcionament, de pautes per regular la vida del centre i de la classe. En d'altres, a més, es traduïa en la creació d'espais concrets de reflexió, debat i participació com les assembles, l'organització d'actes, etc...

El pas d'aquestes pràctiques a la proposta del marc curricular de considerar que el contingut objecte d'ensenyament i aprenentatge de cada àrea estava integrat per a) fets, conceptes i sistemes conceptuals, b) procediments i c) normes, valors i actituds, no va ser gens fàcil ni va estar ben resolt en l'àrea de Ciències Socials i en la resta d'àrees. Els problemes més importants van aparèixer en el tractament del contingut relatiu a les normes, els valors i les actituds.

En el currículum de Ciències Socials les decisions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de normes, valors i actituds tenen una incidència diferent segons es tracti de valors, de normes o d'actituds. Els valors es relacionen directament amb les finalitats de l'ensenyament i afecten les decisions que es prenen sobre el contingut conceptual objecte d'ensenyament/aprenentatge, sobre els mètodes i les estratègies d'intervenció i d'aprenentatge, sobre la comunicació i l'organització social de l'aula, etc... Les normes, en canvi, intervenen menys en les decisions sobre el què o el com ensenyar/aprendre i afecten molt més directament aspectes de l'organització i de la vida col·lectiva del centre i de l'aula i poden ser compartides per les altres àrees i les altres etapes educatives. I quelcom semblant passa amb les actituds, tot i que n'existeixen algunes més específiques d'unes àrees que d'unes altres.

El fet de no discernir els tres camps d'aquest contingut i de no relacionar els valors amb els continguts conceptuals, juntament amb la idea d'una presentació separada dels tres tipus de contingut i àdhuc d'un ensenyament i d'una avaluació particular de cadascun d'ells explica, en la meua opinió, que els continguts referits a les normes, valors i actituds fossin poc considerats pels mestres i quedessin com un contingut marginal per al qual no s'havia trobat, ni buscat, cap solució. Era un problema no resolt i com a tal va quedar.

6. Conclusions sobre el contingut del currículum de l'àrea de Ciències Socials de l'experimentació del Cicle Superior d'EGB.

A la vista de les valoracions parcials realitzades en cadascun dels capítols dedicats al contingut conceptual, al procedimental i a l'actitudinal, es pot concloure afirmant que l'experimentació de l'àrea de Ciències Socials va aconseguir incorporar a la pràctica de molts centres i de molts mestres un nou contingut: els procediments. A través dels procediments es va realitzar un canvi metodològic en la línia dels plantejaments de l'escola activa. Els centres i els mestres que ja estaven treballant en una línia semblant van trobar el recolzament suficient per continuar i aprofundir en el seu treball.

En canvi, no es van produir canvis qualitius importants en relació amb el tipus de contingut conceptual i amb el contingut actitudinal. Tampoc no es van produir canvis en l'enfocament general de l'ensenyament de les Ciències Socials i en el paper, les finalitats i els propòsits que han de tenir en la formació dels alumnes i de les alumnes de finals del segle XX.

Alguns mestres van prendre consciència de la necessitat de seleccionar millor i de concretar el contingut conceptual en funció de la seva significació i rellevància, però es van mantenir més o menys fidels a una concepció estàtica dels continguts a ensenyar i no van fer el pas cap a una selecció en què el pes de les capacitats, de la formació del pensament dels alumnes, fos el nord que orientés la selecció. Tampoc no van considerar la necessitat d'incorporar les noves aportacions de l'epistemologia i obrir l'objecte d'estudi cap a nous camps i cap a noves realitats o a nous enfocaments. En força casos es van abandonar els continguts conceptuals més obsolets i es va avançar en una línia d'innovació moderada, però en cap cas no es va abandonar la sacralització amb què són contemplats i considerats determinats tipus de continguts i d'enfocaments i no es van acceptar aquells canvis que més costos personals representaven per als mestres.

Per què? Probablement perquè quan s'engega una reforma, una innovació, el que primer s'ha de considerar és la seva finalitat i, després, s'ha de saber si aquesta finalitat és compartida pels agents del canvi o no. La necessitat de voler canviar, la comprensió de les raons del canvi, és la condició sine quan non de qualsevol reforma o de qualsevol innovació. És la primera condició. Necessària, però no suficient, ja que un cop s'ha acceptat la necessitat del canvi, cal posar les condicions i els mitjans per fer-lo efectiu.

Què va passar a l'experimentació del currículum de l'àrea de Ciències Socials del cicle superior? Quines condicions i quins mitjans van estimular o frenar el canvi que es proposava? Com les van viure i com les van valorar els mestres?

CAPÍTOL XI

ELS RESULTATS OBTINGUTS: QUÈ PENSAVEN ELS
MESTRES DE L'EXPERIMENTACIÓ.

L'èxit o el fracàs d'una innovació educativa o, com en el cas que estudio, de la reforma del currículum, depèn de molts factors. Entre els factors més importants citats per tots els estudiosos figura, en un lloc destacat, el professorat. El professorat és l'agent del canvi, el responsable màxim de la seva concreció en la pràctica educativa. Sense la voluntat explícita del professorat, sense la consciència de la necessitat del canvi, difícilment tindrà èxit qualsevol innovació.

Aquesta és una condició fonamental, però no és l'única. Un cop assumida la necessitat del canvi, el professorat necessita tot un seguit de mesures que li facilitin la possibilitat de tirar-lo endavant. Entre aquestes mesures destaquen la formació i l'existència de materials i recursos curriculars.

Com ja he assenyalat, en l'experimentació de l'àrea de Ciències Socials del cicle superior d'EGB, els centres i els mestres participants van rebre formació sobre el currículum i van disposar de materials per poder-lo dur a la pràctica. Els resultats ja han estat analitzats en el capítol anterior. En aquest capítol analitzo la valoració que els centres i els mestres van fer de la formació rebuda, de l'experimentació i de la seva participació en la mateixa i les conseqüències que, en la seva opinió, se'n poden treure de cara a la generalització de qualsevol procés d'innovació de característiques semblants.

He dividit el capítol en tres parts. A la primera part analitzo la formació rebuda a través de les orientacions didàctiques, els tercers nivells de concreció elaborats pels especialistes i les jornades de formació. A la segona part analitzo la dedicació que va suposar participar en l'experimentació, la valoració del propi procés d'experimentació i la satisfacció o insatisfacció personal i professional dels mestres participants. Finalment, la tercera part la dedico a l'anàlisi del que, en l'opinió dels mestres, caldrà tenir en compte davant d'una possible generalització i dels suggeriments i propostes de formació necessàries per al professorat.

1. La formació rebuda

La formació rebuda pels centres i mestres es va centrar bàsicament en el propi currículum que s'havia d'experimentar. En el capítol V ja he assenyalat les característiques principals d'aquesta formació, així com el calendari de les jornades, amb la temàtica central de cadascuna d'elles.

L'objectiu d'aquesta primera part és analitzar la valoració de la formació rebuda, tant directament, en les jornades de formació, com a través dels materials curriculars. Les Memòries finals faciliten informació concreta sobre les orientacions didàctiques rebudes i els tercers nivells de concreció elaborats pels especialistes de l'àrea. També faciliten informació sobre la formació rebuda en les Jornades, però la majoria de centres no la concreta per àrees sinó que la valora en termes generals. Per aquesta raó he optat per presentar, en els quadres, la informació general acompanyada de l'específica de l'àrea en els casos en què aquesta s'esmenta de manera específica.

En les entrevistes vaig sol·licitar informació sobre les jornades de formació de l'àrea (JF), els intercanvis entre centres i mestres (Int) i les alternatives de formació que haguessin estat possibles i desitjables (Alt). He optat per presentar les respostes a aquests tres aspectes en uns mateixos quadres, però indicant la resposta que cada mestre va donar a cadascun d'ells.

Analitzo, en primer lloc, la valoració que van fer els centres de les orientacions didàctiques i dels tercers nivells de concreció, ja que, en part, permeten completar les anàlisis realitzades en el capítol anterior. Les orientacions didàctiques i els tercers nivells de concreció són considerats, aquí, des de la perspectiva de la formació del professorat, ja que, en ambdós casos, no només facilitaven materials i propostes concretes d'intervenció sinó també pautes per a l'elaboració d'altres unitats didàctiques i per a la concreció dels continguts i de les activitats d'ensenyament i aprenentatge. En segon lloc, analitzo les jornades de formació i les alternatives que es proposen per part dels mestres.

1.1. Les orientacions didàctiques

Les orientacions didàctiques acompanyaven el primer i els segons nivells de concreció i la major part de tercers nivells elaborats pels especialistes. La valoració feta pels centres en les Memòries finals va ser la següent:

Centre	Valoració
1	Sempre seran poques
3	Escaients, especialment les relacionades amb la realització i seqüenciació dels procediments
4	Adequades, però insuficients per avaluar els valors
5	Acceptables
6	Correctes, útils i addients
8	En un primer moment no van ser massa clares i donava la sensació de poca seguretat i d'improvisació. A partir del segon any van seguir una línia més entenedora i unificada. Falten orientacions més guiades pels temes geo-històrics. Les que es van donar van ser massa generals i teòriques. Han ajudat poc a trobar nous enfocis. Les orientacions per a l'avaluació han estat poc novedores i insuficients.
10	Interessants i ben estructurades. Les de cada tema són útils per la seva amplitud que permet seleccionar allò adaptable a cada circumstància.
11	Falta concreció. Poc manejables pels mestres
12	Ben pensades. Han servit en algunes ocasions. Dificultats per avaluar els valors i les normes.
13	De força utilitat
15	Força bé. Sempre t'ajuden, et donen idees i, per tant, són positives.
16	Han anat bé
18	En general profitoses

La valoració majoritària dels tretze centres (72,2%) que van facilitar informació sobre les orientacions didàctiques és, com es pot comprovar, positiva. Només un centre -l'11- valora negativament les orientacions didàctiques argumentant falta de concreció i poca utilitat per als mestres. El centre 1 es queixa que van ser poques, però sembla que les que es van facilitar van ser positives. Els onze centres restants utilitzen qualificatius diversos per avaluar-les: *escaients, adequades, acceptables, correctes, útils, ben pensades, etc...*

En general, la majoria de centres no concreta els àmbits en què han estat més útils. Només dos centres -el 3 i el 10- es refereixen a aspectes concrets. El primer als procediments, el segon a les orientacions donades per a cada tema. També es referixen a aspectes concrets tres centres més -el 4, el 8 i el 12- que consideren que hi van haver aspectes poc tractats o mal plantejats. Els centres 4 i 14 creuen que van ser *insuficients* o que van presentar *dificultats* per avaluar els valors. El centre 8 creu que en un primer moment no van ser massa clares, però que posteriorment sí que ho van ser. En canvi, opina que faltaven *orientacions més guiades, menys generals i teòriques* per als temes geo-històrics i que *les orientacions per l'avaluació han estat poc novedoses i insuficients*.

Com es pot comprovar, els aspectes valorats de manera més negativa es relacionen amb l'enfocament dels temes geo-històrics en un cas i en el tractament dels valors en dos. Probablement l'opinió d'aquests tres centres era compartida per la majoria, tot i que no ho van formular en les Memòries finals. El que sí sembla evident és que, malgrat la valoració positiva de les orientacions didàctiques, la manca d'orientacions més concretes explica, en part, el fracàs parcial d'aquests dos aspectes.

1.2. Els tercers nivells de concreció.

Els tercers nivells eren exemples concrets pensats per intervenir directament a l'aula. En el capítol anterior ja he analitzat la utilització que van fer els mestres de les diferents unitats elaborades pels especialistes i els seus resultats. Ara m'interessa analitzar la valoració que en van fer des de la perspectiva d'instruments no només d'intervenció sinó de formació. Les respostes de les Memòries finals són les següents:

Centre	Valoració
1	Molt exhaustius
2	Alguns massa extensos i abstractes com el de "L'organització política" de 8è
3	Massa extensos i no massa clars. Uns objectius intermediaris difícils d'aconseguir. Ens han servit per entendre com seqüenciar un tercer nivell. Els entenem com exemples que ens serveixen de pauta, però potser haguéssim volgut veure un material de suport clar i concret que ens mostrés amb exactitud les activitats d'aprenentatge proposades
4	Útils. Constitueixen propostes de treball vàlides. S'han presentat tard i mal editats. S'han hagut de reelegant
5	Mala reprografia. Quasi gens estructurats i no aplicables directament a classe. S'han hagut de reelaborar massa i ens hem passat en el temps d'aplicació. Hagués estat més positiu donar un exemple més tancat i directament aplicable.
6	Molts. En general estan molt ben desenvolupats i proposen una metodologia útil i engrescadora
7	-
8	No han estat tramesos en el moment adient. Han estat aprofitats i rendibilitzats en la majoria de casos. Els de 6è i 7è han estat bastant clars i pautats. El de 8è ha estat una tramesa de material quedant al professor la feina de preparació dels nivells de concreció.
9	Molta utilitat. Se n'ha fet un bon aprofitament.
10	Interessants i útils, però mal impresos.
11	Poc útils per elaborar-ne de propis ja que no s'establien uns mínims clars i precisos. Poc concrets
12	En general estan bé. En uns temes s'han utilitzat més que en altres
13	De força utilitat, però algun cop arribaven tard per aplicar a la programació. S'han hagut d'adequar a la temporalització real. No han facilitat gaire la nostra tasca de recerca i elaboració de material.

Centre	Valoració
14	S'han fet servir però eren molt extensos. Hi ha hagut dificultats per treballar-los en el temps previst.
15	Molt positius, entenedors i porten bastant material per tirar-los endavant. El més difícil és la temporalització (es compte amb menys temps del que realment hi hem de dedicar). Insuficients i de mala qualitat, ja que no es poden fotocopiar o ciclostilar.
16	Bé, però alguns temes, com "L'obtenció i producció" de 7è, massa amplis.
17	-
18	Els he aprofitat. Complets, però difícils de portar a terme amb el temps programat

Les crítiques més generals i comunes que es van fer als tercers nivells de concreció de Ciències Socials durant l'experimentació i en les memòries finals tenen relació amb la qualitat de la seva reproducció i amb el fet que no fossin tramesos als centres quan corresponia. El consens va ser general, inclús per part d'aquells centres que en les Memòries finals no fan cap valoració.

També hi ha crítiques força compartides a dos aspectes relacionats amb el propi model. La primera es refereix a la necessitat que van tenir els mestres de reelaborar o adequar els materials i les propostes didàctiques a la seva pràctica. La segona als desajustos entre les propostes i el temps per realitzar-les. La primera és una crítica que no s'ajusta a les orientacions rebudes pels mestres, ja que es considerava que els tercers nivells havien de ser adequats a la realitat de cada centre i, per aquesta raó, en molts casos s'ofrien activitats i materials alternatius. La segona té més relació amb la temporalització general de cada curs establerta per l'administració que amb la temporalització pròpia de cada tercer nivell, ja que, en darrera instància, aquesta depenia de cada centre i de cada mestre un cop feta la reelaboració o adequació pertinent.

Les valoracions de les Memòries finals expressen discrepàncies importants entre els centres. Per això, les respostes es poden classificar en tres grups: els centres que els valoren positivament (4, 6, 8, 9, 12, 13, 15 i 16), els centres que els valoren negativament (2, 3, 5, 11) i els centres que no es pronuncien ni en un sentit ni en un altre (1, 14, 18).

Els arguments utilitzats pel primer grup de centres són els següents: *propostes de treball vàlides* (centre 4), *molt ben desenvolupats i proposen una metodologia útil i engrescadora* (centre 6), *bastant clars i pautats* (centre 8), *molta utilitat* (centre 9), *interessants i útils* (centre 10), *estan bé* (centre 12), *de força utilitat* (centre 13), *molt positius, entenedors i amb bastant material* (centre 15) i *bé* (centre 16).

En canvi, els arguments utilitzats pels centres del segon grup són: *massa extensos i abstractes* (centre 2), *massa extensos i no massa clars* (centre 3), *quasi gens estructurats i no aplicables directament a classe* (centre 5) i *poc útils i poc concrets* (centre 11).

El tercer grup inclou aquells centres que es limiten a assenyalar alguna característica de la qual no es pot deduir la valoració que en fan: *molt exhaustius* (centre 1), *s'han fet servir però eren molt extensos* (centre 14) i *els he aprofitat* (centre 18).

Alguns centres exemplifiquen la crítica en tercers nivells concrets. Així, el centre 2 es refereix només a la unitat didàctica de 8è, el centre 8 diferencia entre les unitats de 6è i 7è i la de 8è i el centre 16 considera que la de 7è era massa extensa.

En qualsevol cas, les valoracions fetes en un sentit o altre indiquen la utilització que els centres van fer dels tercers nivells com a models de formació per aplicar a la resta del currículum. Es pot considerar que, en general, els centres i mestres que valoren positivament els tercers nivells van inspirar-se en ells a l'hora de preparar els temes que els corresponien i, en canvi, els que els valoren de manera negativa no s'hi van inspirar. Aquesta tendència, però, es trenca en el cas dels centres 3 i 13. El primer, que valora de manera negativa els tercers nivells, considera que *ens han servit per entendre com seqüenciar un tercer nivell*. El centre 13, en canvi, valora els tercers nivells com a força útils, però considera que *no han facilitat gaire la nostra tasca de recerca i elaboració de material*.

Un dels problemes que durant tota l'experimentació va estar en discussió per part d'alguns mestres va ser precisament el del model que havien de seguir els tercers nivells. Les opcions eren entre models tancats, amb tots el material i les activitats elaborades, o models més oberts, amb materials i activitats suggerides que havien d'adequar-se a la realitat dels diferents centres. Com he explicat en el capítol IV, es va optar per diferents formats, però en general tots eren suficientment oberts perquè els mestres els adequessin a la seva pràctica. En les Memòries finals els centres 3 i, en especial, el 5 segueixen reivindicant la necessitat de models tancats i directament aplicables.

Fins a quin punt hagués estat més formatiu un model o l'altre? En la línia d'un currículum que es pretenia obert no hi ha dubte que els tercers nivells no es podien presentar com a models tancats i aplicables directament a qualsevol realitat. Una innovació basada en l'aplicació mecànica d'unes propostes dissenyades i preparades per altres, que no consideri la realitat de cada centre i de cada aula no és una innovació fonamentada en el protagonisme dels mestres en la implantació del currículum. És una innovació de caràcter tècnic que no sol tenir conseqüències ni per al professorat ni per a l'alumnat més enllà d'unes valoracions de tipus quantitatiu que no solen produir canvis en la pràctica. Com havien de ser utilitzats els tercers nivells de concreció perquè fossin eines útils per als mestres? Com els mestres podien utilitzar els exemples i els models per a la seva pròpia formació?

L'opció per un currículum obert i professionalitzador s'ha de recolzar en la formació del professorat que ha de tenir el suport no només dels materials curriculars, sinó també de tota mena d'assessoraments perquè puguin aplicar-los i canviar les seves pràctiques. Van tenir els centres i els mestres la formació i els assessoraments necessaris durant l'experimentació de l'àrea social del cicle superior d'EGB?

1.3. Les Jornades de formació i els assessoraments.

Les Jornades de formació es van dedicar, com ja he explicat, a la presentació del currículum i dels materials de l'àrea, és a dir, a la informació sobre els diversos tipus de materials que es presentaven -primer nivell de concreció, segons nivells de concreció i exemples de tercers nivells- i a la formació didàctica d'alguns aspectes concrets de la nova conceptualització del contingut, en especial del contingut procedimental.

Les Memòries finals faciliten informació per analitzar a) les necessitats de formació sentides pels centres i alguns dels camps en què necessitaven més aquesta formació, b) la valoració raonada de les Jornades de formació, i c) les crítiques més generals al seu desenvolupament.

Les entrevistes faciliten informació sobre a) la valoració de les Jornades amb l'exposició dels arguments, actituds i crítiques expressats pels mestres, b) els intercanvis entre els mestres de diferents escoles i c) les possibles alternatives de formació i assessoraments que s'haguessin pogut realitzar durant l'experimentació.

1.3.1. La valoració de les Jornades de formació en les Memòries finals.

A les Memòries finals tots els centres, excepte un -el 17- faciliten informació sobre la formació rebuda. Alguns centres van optar per fer una valoració general de les Jornades de formació de totes les àrees en la qual apareixen elements que, sens dubte, poden ser aplicats a les de Ciències Socials (centres 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18). Aquesta circumstància es deu al fet que molts mestres ensenyaven més d'una àrea i en assistir a diferents jornades van optar per fer-ne una valoració general amb la resta de mestres del centre que participaven en l'experimentació. A vegades aquestes valoracions van acompanyades de referències concretes a algunes àrees que es recullen quan al·ludeixen a l'àrea de Ciències Socials.

Alguns centres van optar per realitzar valoracions generals i valoracions específiques de les Jornades de l'àrea. En aquests casos (centres 1, 2, 5) s'explicita quan la informació és general i quan correspon a l'àrea. La resta de centres (3, 4, 8, 11, 16) valoren només les jornades de formació de l'àrea social.

Els centres 8 i 13 van optar per realitzar valoracions personals. En el cas del centre 8, els tres mestres que van intervenir en l'àrea social van presentar la seva valoració per separat (a, b, c) però al final van afegir una valoració general del departament de Ciències Socials del centre (d). El centre 13 també presenta les valoracions de manera individual. He recollit només la dels dos mestres que van assistir a les Jornades de Ciències Socials, que engloba la valoració de les Jornades de les altres àrees que ensenyaven. Per aquesta raó, les seves valoracions són generals, però en aquest cas no afecten totes les àrees del currículum, sinó només les que ensenyaven.

Les respostes més significatives es recullen en els quadres següents:

Centre	Valoració
1	<p>General: Positiva. Ens ha ajudat a resoldre dubtes que teníem. Hi ha poca dedicació per part dels especialistes. Creiem que cadascun d'ells s'hauria d'haver desplaçat a les diverses escoles per donar la seva opinió, fer un seguiment i prendre vistes de l'experimentació a cada escola en concret.</p> <p>CCSS: Les poques sessions que hi ha hagut d'aprofundiment i orientació per als mestres han estat aprofitades al màxim.</p>
2	<p>General: Es troba enriquidor el treball perquè ens obliga a replantejar els continguts de les matèries i aplicar noves tècniques més actuals. Com a suggeriment es veu molt necessari el fet de tenir en compte l'especialitat del mestre per desenvolupar la matèria.</p> <p>CCSS. Ens veiem en dificultats d'avaluar (la formació) degut al canvi constant de professors</p>
3	<p>Com a mestre especialista en CCSS he vist la necessitat d'actualització dins el meu camp. Bàsicament en l'enfoc de les CCSS i en l'aplicació d'uns procediments seqüenciats. Me n'he adonat que em faltaven tècniques per poder aplicar els programes. Saber buscar i aplicar els recursos que un té a l'entorn no és precisament una cosa que et vingui donada pels estudis universitaris, sinó que cal aprendre-ho, cal orientació, cal una formació continuada.</p> <p>Les jornades i trobades amb els especialistes i amb les altres escoles han estat molt profitoses i amb un caire eminentment formatiu. Potser en calien més.</p>
4	<p>Tot i reconeixent la necessitat de formació permanent, l'experimentació no ens ha suposat una necessitat especial d'actualització dels nostres coneixements, ni dels continguts ni de la didàctica. Possiblement ha estat degut al fet que a la nostra escola ja es treballava en la línia del que es proposa en el pla experimental.</p> <p>Tot i això, les jornades de formació han tingut força interès per a nosaltres, en tant que han permès contrastar la nostra manera de treballar amb les propostes aportades pels especialistes i pels mestres de les altres escoles. En aquest sentit hem tingut un enriquiment professional. (...) Ens ha ajudat a reestructurar el plantejament de la matèria i els treballs de coordinació vertical.</p>
5	<p>General. Es constata que hi ha una certa necessitat d'actualització en aspectes concrets de les matèries. La formació realitzada ha anat bé, però no ha sigut suficient degut principalment al poc temps i a la manca de material preparat. En general, hi ha hagut poques jornades de formació. Ha mancat també una valoració més concreta sobre els treballs que s'han presentat.</p> <p>CCSS: Les jornades han estat poc concretes. S'ha parlat molt en general i ha faltat concretar més els temes: exemplificar-los. S'ha de pensar que som mestres i que fem altres matèries i es necessiten orientacions més adequades a la realitat. Les últimes jornades han millorat en aquest aspecte.</p>

Centre	Valoració
6	<p>General: La idea general i les actuacions concretes són molt vàlides. (...) Però creiem que les realitzacions s'han quedat a mig camí per una raó molt senzilla: el poc o nul alliberament per part de tots els experimentadors de la seva feina habitual, que si en el nostre cas era important, en el cas dels especialistes del departament era greu, ja que en moltes reunions es feia palesa la seva manca de treball en els temes, justificada per altra banda pel que hem dit abans. Malgrat el que hem exposat i pensant que podria haver estat molt millor, estem satisfets del que hem après i valorem positivament haver participat en aquesta experiència.</p>
7	<p>General: La nostra opinió és molt positiva. L'experimentació ha suposat una renovació d'enfocs en les matèries d'ensenyament, una actualització generalitzada però molt concreta en l'Àrea Natural i l'Àrea Social.</p> <p>Les jornades de formació, si bé algunes vegades se'n podria treure més profit, han estat un enriquiment professional i, sobretot, un veure diferents punts de vista en l'Ensenyament de les diverses àrees, i una comunicació entre professors i escoles de característiques ben similars o molt distintes.</p>
8	<p>a) En l'aspecte de Socials m'ha resultat més senzill adaptar-me a les noves programacions, perquè de fet es tractava de matèries que m'interessaven i m'agradaven a nivell particular. (...) Les jornades de formació m'han resultat útils, sobretot les que tractaven de tècniques. Hem de tenir en compte que en l'aspecte didàctic sortim mal preparats de les Universitats. Penso també que la nova manera de donar la història requereix uns coneixements més profunds i sobretot que aquesta no ha estat mai la manera com l'hem estudiat. Això m'ha comportat adaptar-me a aquest nou esquema no cronològic, tasca de vegades difícil.</p> <p>b) Malgrat tenir l'especialitat de C. Socials, ésser llicenciat en geografia i història i haver assitit a diferents cursos de didàctica a les escoles d'estiu, hi ha determinats aspectes en què linc dificultats o mancances, principalment pel que fa a la didàctica de la història. El nou plantejament que s'intenta donar a l'ensenyament de la història -partir del present per arribar posteriorment al passat- és difícil de portar a la pràctica, ja que tenim uns esquemes ja prefixats (el nostre estudi sempre ha seguit l'ordre cronològic).</p> <p>En els temes geogràfics em moc amb més seguretat, penso que és positiu partir de la geografia per introduir aspectes històrics i ajuda a l'assimilació als alumnes d'aquestes edats.</p> <p>Les jornades de formació han estat del tot insuficients i no s'ha potenciat l'intercanvi de treballs, d'experiències, de dubtes o dificultats entre les escoles (...)</p> <p>Les jornades a què he assistit m'han servit de molta ajuda i les valoro com a molt interessants i profitoses, tot i que hi ha aspectes en què no s'hi ha incidit suficientment com és l'avaluació.</p>

Centre	Valoració
8	<p>c) La formació inicial del professorat és insuficient per portar a terme unes programacions com les proposades (...): Aquesta preparació inicial m'ha servit de ben poc per treballar, més aviat ha sigut la pràctica, l'intercanvi d'experiències i la preparació autodidacta la que ha constituït la meua veritable formació. Aquest aprenentatge eminentment pràctic fa que hi hagin uns buits importants a més d'una sensació d'inseguretat permanent. Crec que el procés engegat per l'experimentació ha contribuït de manera important en la meua formació, obrint noves perspectives, plantejaments, etc... però segueixo tenint la sensació que he rebut poques eines per treballar en aquest enfoc.</p> <p>Les jornades de formació han sigut escasses però profitoses, ja que s'han abordat procediments i tècniques per a treballar diferents temes, partint quasi sempre dels nostres interessos. Al meu entendre han faltat més espais dedicats a l'intercanvi d'experiències (...)</p> <p>d) La formació actual del professorat és insuficient per treballar amb una programació com la proposada, per tant creiem que cal fer un reciclatge efectiu en aquest sentit. Per part del G.O.E. no hi ha hagut un bon planteig per cubrir aquest dèficit, tot i que s'ha demanat reiteradament.</p>
9	<p>General: necessitem una actualització contínua en tots els aspectes. (...) Les jornades de formació tenen dues vessants molt importants que cal remarcar: d'una banda la formativa, ja que ens posen en contacte amb gent especialitzada en aquella matèria del nostre interès i amb companys que experimenten les mateixes coses que nosaltres: és una posta en comú. D'altra banda, la humana, serveixen per apropar individus amb interessos comuns i per desmuntar una certa frustració que es produeix en certs mestres: no acomplir els objectius marcats, sovint per una mala definició d'aquests.</p>
10	<p>General: Tratándose de un plan experimental pensaba inicialmente que habría un amplio margen para la confección de programas, metodología, etc., por parte de los profesores de las escuelas que iban a realizar la experimentación.</p> <p>Primera desilusión: se trata de una experimentación programada con temas y metodología muy concretos, donde el margen para experimentar es reducido.</p> <p>Sin pretender desvalorizar el trabajo de los especialistas, en el fondo hay bastante subestimación del trabajo y de la preparación de los profesores de EGB.</p> <p>En la práctica, al menos para mí, ha sido más positiva y enriquecedora la aportación de los compañeros de otros centros que la de los especialistas, por su realismo y practicidad.</p> <p>No todo es, lógicamente, negativo. Personalmente, las jornadas de formación, con mayor o menor incidencia, me han supuesto un enriquecimiento y una ampliación del campo de trabajo.</p> <p>La experimentación también me ha supuesto reelaborar gran cantidad de trabajo positivo, tanto para mí personalmente como por su proyección para el ámbito de la escuela.</p>

Centre	Valoració
11	<p>S'ha fet una revisió global de la matèria i s'han reforçat alguns aspectes considerats secundaris. Els continguts han perdut prioritat i s'ha donat més importància als procediments, que es consideraven instruments subordinats als continguts. Les jornades de formació es consideren positives i enriquidores en tant que han ajudat a descobrir noves metodologies.</p>
12	<p>General: El canvi d'enfoc metodològic dels temes de l'experiència ens ha obligat a un replantejament continuat en quant a la manera de fer a classe; també ens hem trobat en la necessitat de reciclar-nos amb una certa urgència. Hem observat una certa descoordinació entre ponents i mestres; també creiem que alguns ponents han anat a aportar la seva batalla d'una manera descoordinada, sense conèixer la realitat de les escoles. Hem patit, altra vegada, el síndrome dels pedagogs de despatx que posen per damunt de l'efectivitat real el lluïment individual i/o corporativista.</p> <p>Quant a les jornades de formació, han representat un ajut, encara que insuficient si tenim en compte el còmput global de necessitats. Pensem que la formació hauria d'haver estat prèvia. El que nosaltres sentim passarà, possiblement augmentat, quan es generalitzi el resultat de l'experiència.</p>
13	<p>a) General: Tenint en compte que l'escola ja s'havia marcat una línia pedagògica a seguir, amb un professorat disposat a canviar i adequar els continguts dels programes vigents a la realitat escolar, l'experimentació ha aportat un ajut important com a font d'informació referent a possibles materials a utilitzar, recursos per elaborar tercers nivells de concreció, recursos per utilitzar a classe, formació del professorat amb les jornades de formació, contacte amb d'altres professors de diferents indrets, contacte amb els especialistes de les àrees.</p> <p>Creiem que al llarg de l'experimentació ha mancat, però, un contacte més personalitzat amb els especialistes de cada àrea per comentar tot allò que s'ha anat fent amb els alumnes i veure les possibilitats de canvi o adequació dels tercers nivells de concreció.</p> <p>b) General: L'experimentació m'ha suposat una adaptació del que venia fent a noves orientacions i directrius, encara que no m'ha representat una variació radical del que havia estat el meu treball.</p> <p>L'enriquiment professional m'ha arribat en bona part del costat dels companys que ens hem coordinat en les jornades de formació.</p>
14	<p>General. Les jornades de formació ens han estat molt útils perquè en elles se'ns han donat, de manera clara, els aclariments, explicacions i pautes necessàries. Els especialistes de les diferents àrees ens han orientat de manera encertada adés en l'àrea en general, adés en temes puntuals i concrets que s'havien d'experimentar a l'escola, la qual cosa ens ha permès poder treballar temes poc coneguts per nosaltres.</p> <p>Tot això ens ha suposat un enriquiment professional que ens ha facilitat la interpretació dels nous programes i el seu desenvolupament posterior.</p>

Centre	Valoració
15	<p>General: Hem de reconèixer que l'escola venia treballant dins de la línia que proposa l'experimentació des de feia força anys, especialment pel que fa a la ruptura de disciplines, plantejant el treball per temes monogràfics on s'interrelacionaven aspectes de diferents matèries. És en aquest sentit que no ha suposat cap canvi fonamental en les programacions de cicle superior.</p> <p>Valorem molt positivament el contacte amb professors d'altres escoles ja que la possibilitat de discutir sobre materials, temes, tècniques, procediments, sobre problemes concrets, sobre estratègies diferents davant problemes similars, etc... ha estat un element molt important de l'experimentació.</p> <p>És difícil fer una valoració global (de la formació rebuda), depèn molt de les àrees. Les àrees de (...) i Ciències Socials les valorem molt positivament, a nivell professional hi hem après coses, s'han presentat experiències del propi centre i els especialistes han potenciat aquesta tasca. Considerem que les jornades de formació han estat aprofitades i enriquidores per nosaltres.</p> <p>(...) no s'ha fet la devolució per part dels especialistes de les àrees de totes les feines entregades, creiem que hagués estat molt positiu que es concertés amb cada escola els tercers nivells de concreció a fi de poder rectificar incorreccions o bé, si tot era correcte, de gaudir amb la satisfacció de la feina ben feta.</p>
16	<p>Considero molt enriquidor a nivell professional el procés de formació amb el seu corresponent seguiment que he gaudit al llarg d'aquests quatre anys.</p> <p>Per tractar-se d'una àrea molt humana, com ja indica el seu propi nom, i per tant sotmesa a contínua evolució i molt àmplia, totes les pistes rebudes i les que he anat cercant, moguda pels nivells de concreció, han servit per sentir-me atabalada més d'un cop durant el camí seguit any rera any, però ara en arribar a aquest moment d'assentament i valoració, no puc menys que estar contenta dels resultats generals obtinguts, encara que sempre pensant que amb més calma, temps i entrenament previ, segur que hagués arribat a uns resultats més positius.</p>
17	-
18	<p>General: En fem una valoració positiva. Voldriem fer-hi, però, algunes matisacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ens sembla un xic carregada de continguts per a molta gent innecessaris, i insuficient pel que fa a adaptació de noves metodologies, aprendre a programar, interdisciplinarietat, recuperació, procediments. -és puntual. Potser convindria una visió més general i àmplia. -per altra banda, provoca moltes interrupcions en el ritme escolar. Tot i que resulta més exigent, valdria la pena que fos més controlada.

La major part dels centres consideren que les Jornades de formació els han estat útils i els han permès cobrir determinades mancances en la formació dels mestres o en el plantejament de les àrees i fer front a les demandes de l'aplicació del nou currículum.

Només dos centres -el 4 i el 15- manifesten de manera explícita que no necessitaven formació ja que treballaven en una línia semblant a la que proposava l'experimentació, la qual cosa no vol dir, però, que valorin negativament la formació rebuda. La resta de centres consideren que la formació rebuda els ha ajudat i els ha permès fer front al repte de l'experimentació, malgrat els problemes o les deficiències amb què va plantejar-se. Per tant, sembla que la majoria de centres sentia la necessitat d'actualitzar-se i formar-se per poder dur a la pràctica el currículum que se'ls proposava.

La formació rebuda va suposar per als centres una actualització en camps força diversos. Alguns centres la van considerar necessària per replantejar-se, de manera global, l'ensenyament de l'àrea, com és el cas dels centres 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16. Altres assenyalen, a més, que van considerar imprescindible l'actualització en camps concrets com la metodologia i, en especial, l'actualització en continguts procedimentals (centres 3, 8, 11) o la didàctica de la història (centre 8).

Els mestres de dos centres van considerar que era imprescindible per poder fer front als dèficits de la formació inicial. Pel mestre del centre 3 *saber buscar i aplicar els recursos que un té a l'entorn no és precisament una cosa que et vingui donada pels estudis universitaris sinó que cal formació continuada*. També incideixen en els dèficits de la formació inicial els mestres del centre 8. Un d'ells considera que *en l'aspecte didàctic sortim mal preparats de les Universitats*; un altre -mestre especialista en CCSS i llicenciat en geografia i història- *té dificultats i mancances*, i, pel tercer, la formació inicial és *insuficient* i la formació autodidàctica, pràctica, *produeix uns buits importants, a més d'una sensació d'inseguretat permanent*. Els dos primers coincideixen en la necessitat d'actualització en el camp de la didàctica de la història ja que és on s'han trobat amb més problemes.

La majoria dels centres va valorar de manera positiva la formació rebuda en les Jornades. Només un centre -el 5- valora de manera negativa les Jornades de formació de Ciències Socials. L'argument que esmenta és el següent: *han estat poc concretes. S'ha parlat molt en general i ha faltat concretar més els temes: exemplificar-los*. Cal recordar que el centre 5 reivindicava la necessitat de tercers nivells de concreció tancats.

El centre 8, que realitza una doble valoració personal i general, considera, en la valoració global del departament, que la formació rebuda *és insuficient per treballar en una programació com la proposada* i creu que l'administració *no va realitzar un bon planteig per cobrir aquest deficit tot i que s'ha demanat reiteradament*.

Per la majoria de centres, les Jornades de formació van ser positives i útils, però van tenir dèficits, per la qual cosa els centres no estalvien les crítiques. Entre les raons que s'esmenten per qualificar-les com a positives, la més citada, a part de la necessitat de formació, es refereix a la possibilitat que van tenir els mestres de contrastar i comparar el treball realitzat amb els especialistes i, especialment, amb altres mestres d'altres centres (centres 4, 7, 9, 10, 13, 15).

Les crítiques abasten un camp molt més ample i van des dels que consideren que hi van haver poques Jornades de formació (centres 1, 3, 5, 8, 12) als que consideren els perjudicis que aquestes representaven pels centres (centre 18). Altres crítiques es refereixen als aspectes següents: no es va potenciar de manera suficient l'intercanvi d'experiències entre els centres (centre 8); el no alliberament dels especialistes va impedir un contacte més directe i personalitzat amb els mestres (centres 1, 6, 13); no es van valorar prou els treballs dels centres (centre 5) o no es van tornar (centre 15); no es va incidir suficientment en alguns aspectes com l'avaluació (centre 8); va existir descoordinació entre els ponents i els mestres (centre 12) o va ser massa puntual i massa carregada de continguts innecessaris (centre 18). Només un centre, el 12, suggereix en la Memòria final la necessitat d'una formació prèvia i alerta dels problemes que pot representar la seva generalització si no es té en compte aquesta formació.

Com s'ha pogut comprovar, l'opinió majoritària valora de manera positiva la formació rebuda en les Jornades, però són pocs els centres que concretin els dèficits inicials, com en el cas, per exemple, dels mestres del centre 8, o que assenyalin problemes concrets referits al contingut del currículum en la formació rebuda. És probable que la no explicitació, en les Memòries finals, dels problemes pendents en relació amb el currículum de l'àrea i la formació rebuda es degués més a un cert pudor personal i professional a l'hora de fer-los explícits que no a la seva inexistència. És a dir, els centres i els mestres no fan explícits els problemes no resolts i els dèficits no coberts en la formació rebuda -sí que els hi fan en altres aspectes, com ja he analitzat en el capítol anterior- per por, probablement, al fet que l'administració els atribueix a problemes personals de cada mestre o de cada centre, més que a problemes derivats de la planificació de la formació rebuda.

Com es comprovarà en l'anàlisi de les respostes a les entrevistes i en la resta d'apartats d'aquest capítol, la formació fou del tot insuficient per cobrir les exigències de la implantació d'un nou currículum. Només gràcies al voluntarisme i a la dedicació dels mestres l'experimentació no va fracassar i es pot considerar exitosa pel que fa a la formació i a l'autoformació del professorat experimentador.

1.3.2. La valoració de les Jornades de formació en les entrevistes.

Les respostes dels mestres entrevistats sobre la valoració de les Jornades de formació confirmen en part les valoracions anteriors. Vaig sol·licitar informació sobre tres aspectes concrets: la valoració de les Jornades (JF), l'intercanvi entre els mestres i els centres (Int) i les possibles alternatives que es podien haver dut a terme en paral·lel a les Jornades de formació (Alt).

En les respostes es pot comprovar que no tots els mestres van facilitar informació. Dels cinc mestres que es van incorporar a l'experimentació en el curs 1988-89, dos d'ells -la Rosa i l'Àngels- van manifestar que no tenien elements suficients per valorar les Jornades, ja que només havien assistit a una. Els altres tres -en Josep, en Jordi i la Júlia- manifesten la impressió que van tenir de l'assistència a la darrera Jornada de Formació de l'experimentació de l'àrea. Les respostes més significatives són les següents:

Mestre/a	Valoració
Lluïsa	<p>JF) Algunes em van ser molt útils, altres no tant, potser perquè... què sé jo!, sempre s'acabava parlant del mateix: que si ens falten recursos, etc. Algunes, la veritat, m'han estat útils. No et puc dir si haurien pogut ser millors, perquè no havia fet mai CCSS.</p> <p>Com a formació van estar bé i n'hi hauria d'haver hagut més, però més pràctiques, més concretes. Hi havia vegades que no ho tenia prou clar. Vaig anar bastant perduda i em va costar adaptar-me a la programació. Les Jornades tampoc t'ho aclarien tot, aïmenys a mi.</p> <p>En coses concretes, com la línia del temps, per exemple, em vaig inspirar en una de les xerrades que vareu fer.</p> <p>Int) Per mi els intercanvis són molt vàlids. Recordo aquell dia que ens van presentar el tema de "La introducció a la història" i que ens van passar materials d'alguna escola. Va ser molt útil.</p> <p>Alt) El problema també és el tracte. Si vas a una xerrada i hi ha molta gent, escoltes el que t'expliquen però no goses preguntar, no sé per què, però no intervens. En canvi, si tu parles amb una persona més estretament, li preguntes més coses. Això és un problema nostre, és clar, però amb un tracte més directe, més personalitzat, segur que ens haguéssiu solucionat més coses.</p>
Lourdes	<p>JF) A les reunions que fèiem a Barcelona a vegades ens perdiem molt. No sé, discutíem de moltes coses que a vegades eren ben inútils. Venia a buscar molta cosa i potser quan vas a buscar molt... quan no t'ho donen, ho trobes a faltar, no ho sé. A vegades em posava molt nerviosa perquè discutíem moltes coses, però no concretàvem massa. Algunes, no totes. Tots volíem que... a vegades cadascú acabava explicant el seu problema, però no buscant solucions conjuntes. Veníem moltangoixats, almenys alguns. I llavors allí ho volíem arreglar tot en un dia i no s'arregla... Van faltar reunions i assessoraments a nivell personal. Es van solucionar coses, però no tantes com jo volia.</p> <p>Int) Explicar i escoltar. Allò era una cosa molt més pràctica. N'havíem d'haver fet més.</p> <p>Alt) Potser hagués anat bé que els especialistes haguéssiu vingut als centres. Hagués anat bé per tenir les coses més clarificades. Ara, així vam haver de resoldre'ns els problemes. Si en aquell moment ens ho haguéssiu donat tot molt mastegat, com que ja estàvem acostumats a fer-ho així, no ens haguéssim mogut gaire. D'aquesta manera potser hem trontollat i ens hem equivocat, però també hem lluitat més.</p>

Mestre/a	Valoració
Josepa	<p>JF) A les Jornades de Socials, potser perque de Socials ja en sabia, no he après. No tinc la sensació que m'hagi enriquit. M'ha enriquit més el parlar amb la gent. Trobo que hi va haver poca possibilitat d'intercanviar experiències</p> <p>Int) A nivell personal, una de les coses que més m'ha agradat ha estat la possibilitat de trobar-me amb mestres que treballen, que fan la mateixa feina que jo i poder parlar amb ells. Això és molt important i m'ha ajudat molt. Intercanvies idees, materials,...</p> <p>Alt) El model d'assessorament era correcte tenint en compte que, probablement, hi havia escoles que partien d'un estudi de les CCSS basat en llibres de text. Per aquestes escoles el canvi era molt important. Potser s'hagués pogut fer un pas més en el sentit d'orientar no només en el pla teòric -el marc, els continguts, els conceptes,...- sinó també en el pla més pràctic, analitzant una situació concreta, un tema.</p> <p>No sé si m'hagués anat bé o no que els assessors haguessiu vingut a l'escola, però que m'hagués agradat sí. Tenir un canvi d'impressions "in situ", més directe, més professional és sempre positiu.</p>
Maria	<p>JF) Per mi l'àrea de Socials és molt complicada, és una àrea molt difícil. Per això les jornades em van anar molt bé.</p> <p>Int) M'han ajudat molt perque si hagués estat sola, tancada aquí, algunes coses que he fet i continuo fent no se m'haguessin ocorregut. La meua manera d'ensenyar ha millorat gràcies a les jornades i a la informació rebuda i al parlar i tenir contactes amb vosaltres i amb altres mestres.</p>
Magdalena/Núria	<p>JF) Per mi van ser poques. Eren suficientment útils com per poder-ne fer més. Un problema important va ser que no vam rebre resposta immediata dels treballs que presentàvem per part de l'administració i els especialistes. Es rebia al cap de força temps quan ja no te'n recordaves del que havies fet.</p> <p>Int) El que era molt enriquidor era veure com la programació era interpretada pels diferents mestres, com s'en feien diferents lectures. Era enriquidor perque et permetia comparar, veure fins on arribaves tú i fins on els altres. Si hi ha una persona que et va guiant, que et va donant material o unes orientacions concretes, molt bé. Però la relació entre els diversos mestres d'una mateixa àrea és molt rica. Va ser mínima però molt positiva.</p> <p>Alt) El que va faltar és aquesta coordinació directa entre els especialistes i els professors. Quan preparaves un tema si haguessis pogut tenir fil directe amb els especialistes i els haguessis consultat els problemes i dificultats que se't plantejaven la cosa hauria anat millor. Que potser erem molts! És clar. Amb 18 escoles potser és molt difícil però s'havia d'haver contemplat perquè se'ns passaven els materials, anàvem a les jornades de formació, però els problemes els tenies quan arribaves aquí. A les jornades rebies idees i coses, però quan arribaves aquí et plantejaves: i ara, què? i això, com ho aplico?</p>

Mestre/a	Valoració
Remei	<p>JF) Vaig anar a totes les reunions que vaig poder perquè sempre m'han agradat molt les Socials. Les sé com les ha sabut tothom. Però de les reunions no en vaig sortir mai satisfeta. (...) No em solucionaven cap problema. O potser jo no m'atrevia a dir els problemes que tenia quan veia que hi havia altres escoles -el mostrarí era molt ample- que tot el que es deia feia temps que ho tenien superat. La gent enraonava molt i sempre enraonaven els mateixos. Jo enraono més lliurement aquí i no pas allà que estàs amb un grup de gent que en saben més. Recordo una vegada que ens vareu explicar una sèrie de coses que em va agradar molt sentir. Vaig dir: carai! s'expliquen molt, m'agrada molt sentir-ho. Però per mi pensava: i si ara els dic: "bé, quan vingueu a la meua classe, veureu què passa amb totes aquestes coses", però no gosava.</p> <p>Alt) Les reunions m'hagueren servit molt més si m'haguessin agafat dos o tres dies o els que haguessin fet falta i m'haguessin dit: veus aquests temes? Doncs això i això s'ha d'explicar així, s'ha de fer així,...és a dir, m'haguessin posat al corrent, m'haguessin ensayats a mi, per dir-ho d'alguna manera, perquè vaig haver-m'ho de buscar tot, fer-ho tot jo sola. No em van servir de gaire, la veritat. El que em faltava era que em donessin material i m'expliquessin com s'havia de fer, com ho havia d'explicar.</p> <p>M'hagués anat molt bé que m'haguessin donat 15 dies o tres setmanes, durant les quals m'haguessin fet una formació adequada. Primer formació, després ja te l'adequaràs a les circumstàncies que t'envolten i als alumnes que tens. M'hauria ajudat més que haguessiu vingut a la meua escola. Us hagués dit: aquesta és la meua realitat, tal com és; mira com ho tinc, veus com ho he fet? I m'haguéssiu dit: has fet molt o has fet poc o ho pots fer d'una altra manera. M'hagués ajudat més o m'hagués ajudat, senzillament, a fer una maqueta.</p>
Josep	<p>JF) Des que jo vaig entrar a l'experimentació només vam tenir una reunió, una i prou i ja va estar... Aleshores et dius: i ara, què? ara, què faig? Amb aquella xerrada ja es veia que del que es tractava era de tenir material. Vau posar un exemple sobre el racisme...És clar, un que no està acostumat a treballar en CCSS, comença a veure una cosa d'aquestes i queda com perdut. Et dius: molt bé! Ell sap de què va i ho té clar, però tu no ho tens clar, primer ho has d'entendre i després per fer-ho entendre als alumnes, com t'ho fas? Llavors, què?</p> <p>Alt) No és amb una o dues xerrades sinó amb una formació més seguida com es poden resoldre els problemes sobretot si no estàs acostumat a treballar les CCSS. El mestre necessita formació, ha de saber programar.</p>
Raül	<p>JF) Algunes van ser útils i altres no. De tota manera n'hi hagués hagut d'haver més. De Socials recordo una que em va quedar gravada. Es va plantejar una cosa de poblats primitius, de com tractar la Prehistòria i ens va fer fins i tot un vídeo d'uns danesos que havien muntat un poblat primitiu. Allò em va quedar gravat perquè era un tema basat en material estranger. Potser són coses que a Barcelona teniu assequibles, però aquí... això és el tercer món! No ens arribaran potser fins d'aquí cent anys! Em fa l'efecte que treballàveu amb el que teníeu a mà, sense pensar amb la gent de comarques, en quins eren els seus mitjans i les possibilitats d'aconseguir tot això.</p> <p>Alt) Si hagués tingut un assessorament més directe hagués pogut resoldre els problemes de la programació de 8è. El primer que us hagués preguntat és: fins on he d'arribar?</p>

Mestre/a	Valoració
Jordi	<p>JF) Les jornades de formació, francament, no em van ser útils. No, perquè no connectava massa. El llenguatge! Es parlava del marc curricular, del disseny curricular, quan jo encara no sabia què era. Se solia dir: recordeu que a l'última reunió havíem enfocat això de tal manera... i és clar, et perdies.</p>
Antoni	<p>JF) Les jornades a què vaig assistir em van semblar molt bé. Hi ha un parell de punts importants, però: per una banda, escoltar-vos a vosaltres quan proposàveu una cosa nova i explicàveu per on havia d'anar; per l'altra, veure que els altres mestres també tenien molts problemes i no m'havia d'angoixar. Escoltar-vos a vosaltres implicava mal d'estómac pel nivell que imprímieu, però com que ja anava avisat, doncs, anava fent. A més, vaig veure que els companys també suaven, malgrat portar tres anys allà. Vaig pensar que m'ho havia de prendre amb tranquil·litat i que no m'havia d'amargar la vida.</p> <p>Em va servir tot: el que dèieu vosaltres, les discussions que fèiem a l'hora de comentar algun punt, les experiències que aportaven els companys, tot m'ha servit per a moltes coses.</p> <p>Alt) Ara mateix, si us tingués aquí a la vora us aniria preguntant alguna cosa. Fa falta un recolzament humà i si pot ser a la vora dels mestres, perquè totes les coses noves costen molt de pair. Em semblaria perfecte que hi hagués un assessorament a peu d'aula, ben a la vora i que em diguessin: això ho pots fer així o aixà. Aquí pots utilitzar això, allà això altre. Em semblaria perfecte. Ara bé, això demana moltes hores d'ajuda, perquè nosaltres hem pujat en sistemes diferents a aquest i fer el canvi suposa dedicació.</p>
Rosa	-
Andreu/ Pilar	<p>JF) Les reunions a què vam assistir les vam trobar totes molt positives. En general, les de Socials han sigut molt útils a l'hora de donar-nos idees o vies de solució a certs problemes que podíem tenir. Hem tingut sempre una resposta positiva per part vostra. Quan us plantejava un problema que, a vegades no tenia relació amb el que teníeu previst, sempre vaig tenir un moment per perdre i dir-me que ho podia solucionar d'aquesta manera o d'aquesta altra. Era poc assessorament, però, per fer un muntatge com el que es proposava.</p> <p>Int) Les reunions facilitaven l'intercanvi d'opinions: mira, jo ho he fet així, d'aquest forma. Quan fèiem les reunions a Sant Cugat i estàvem allà dos o tres dies, parlaves amb d'altres mestres i comentàvem com ho fèiem. Sempre hi havia un intercanvi que lògicament t'ajudava.</p> <p>Alt) Hagués anat bé que haguéssiu vingut uns dies per donar-nos una repassada o una ullada, unes orientacions més pràctiques. Aquest contacte s'hauria d'haver fet des del començament i orientat des de la Generalitat. Hi hauria d'haver hagut més contacte humà, amb l'escola i els mestres. També hagués anat bé tenir un contacte directe encara que hagués estat telefònic.</p>

Mestre/a	Valoració
Júlia	<p>JF) De fet, només he anat a una, perquè no se n'ha fet cap més. Em va servir perquè hi havia coses que les tenia fosques i com a mínim les vaig tenir més clares i em vaig quedar tranquil·la. A més, quan vaig sentir molta gent que deia: "no arribem mai a acabar el programa", vaig pensar que no era l'única i que no és la inexperiència la que no em deixa acabar. Ara, de fet, no he tingut assessorament extern.</p> <p>Alt) Penso que si algun assessor hagués vingut al meu centre hagués fet la feina més bé, com a mínim hagués anat més tranquil·la i hagués sabut cap on havia de dirigir el treball dels alumnes.</p>
Rosend	<p>JF) A nivell personal, sí que van servir les jornades de formació. Potser no van aclarir molts problemes concrets, però sí que van servir per fer-te funcionar una miqueta, per conèixer coses que no sabies, per perfilar la informació del currículum. Ara, potser no van ser molt positives en el sentit de treballar profundament un tema, poder-lo analitzar, poder-lo fer. Perquè no hi havia mai temps! Anàvem sempre a cent per hora. Haguessin fet falta més jornades.</p> <p>Int) Van ser positius però pobres. Per què? Perquè en el fons tots som temorosos d'ensenyar el que fem i que ens ho critiquin. Aleshores hi havia intercanvi però poquet. Potser hagués calgut anar més als llocs de treball de la gent i veure les condicions en què es treballa, veure què fa, quins materials té. Potser hagués estat més enriquidor. A vegades tenim por de que ens vegin el que fem o el que deixem de fer. Hi ha vegades que no ho fem prou bé i... Els intercanvis eren més orals, no vèiem ni tocàvem coses concretes.</p> <p>Alt) Venir un dia... i fer una xerradeta, tampoc haguéssim aclarit el problema. Des del meu punt de vista el que s'havia d'haver fet era plantejar-se: per fer un canvi metodològic, per aplicar un nou model, què necessitem prèviament? Quines mancances tenim? Amb els mestres que hi ha a cada escola en tenim prou? Havíem de plantejar-nos-ho abans. No sobre la marxa, que és el que hem fet.</p> <p>M'hagués agradat més veure què feien els altres mestres, quins textos utilitzaven, quin material concret feien servir. Veure més realitats, més que escoltar realitats. Crec que hagués estat més enriquidor i potser, també, més desangoixant.</p>
Gregori	<p>JF) Tots els assessoraments, per si mateixos, al marge d'aspectes temporals i de calendari, van ser valuosos. Jo sóc del parer que quan una persona t'explica una cosa o t'ho explica un company s'aprèn. Sempre ho valoro i en aquest cas també. Ara, el calendari de la formació va funcionar molt malament. Havia començat el curs i al cap d'un mes et convocaven o bé et donaven els papers al setembre per començar el 15. I també hi van haver problemes amb la interrelació de matèries.</p> <p>Alt) Hi havia d'haver hagut més rigor en la mecànica de l'experimentació, vull dir un seguiment més fort, més personal. Els mestres fèiem el que bonament podíem i ningú ens exigia res més del que podíem fer. Penso que s'havia d'haver fet una experimentació amb més mitjans, el mestre havia d'haver estat més controlat i més seguit, més sistematitzada la seva feina. I això vol dir forçar més la màquina, entrar a les escoles i veure què fa realment el mestre. I rebre un assessorament més personalitzat, que sempre és més efectiu.</p>

Mestre/a	Valoració
Joan	<p>JF) Quants més assessoraments millor, això està claríssim. Els que vam tenir van ser positius. Els primers, per exemple, quan vam fer el tema de La ciutat, a la pre-experimentació, us els vam donar i vosaltres ens en va fer una crítica i els vam analitzar. Aquells van servir i ens van permetre comprovar que era útil tenir uns assessors, uns tècnics que ens ensenyessin. Els altres no ho sé. Hi va haver força reunions positives. Potser hi hagués hagut d'haver més temes concrets... Els mestres, en general, tenim una formació en continguts històrics mínima. Llavors hi havia certes coses, ara no sé quines t'hauria de dir, en què ens calia més teorització, més classes teòriques per part vostra. Ens haurien d'haver dit: això ho hauríeu d'enfocar d'aquesta manera o explicar-ho d'aquesta manera.</p> <p>Int) Les exposicions d'experiències fetes per altres escoles, que es van fer algun cop, també et servien, també van ser útils.</p> <p>Alt) No sé si hagués anat bé que els especialistes haguéssiu vingut a l'escola. Segurament sí, perquè recordo el tema que ens vam analitzar -La ciutat- i va anar molt bé per comprovar les faltes que havíem fet. El que passa és que és demanar molt tenir un assessor per a cadascú. No, prefereixo el que vam fer, els assessoraments més generals on poder discutir sobre com treballar els procediments o com enfocar un tema. Això t'espavila més i a l'aula ho fas tu.</p>
Angels	-
Joaquim	<p>JF) En el cas de les Socials, com que des de bon principi no hi va haver canvis, l'equip d'especialistes va ser sempre el mateix, va ser fàcil connectar-hi. Era de les àrees en què més ben explicats estaven els materials que ens passaven. Jo ho vaig valorar com un fet molt positiu... Les assessories, de fet, es reduïen a una trobada a principis de curs o al final d'un parell de dies, i eren per coses generals ja que a l'àrea se li dedicava mitja sessió. Algunes vegades també es van fer una o dues sessions durant el curs i no gaire més. A mi personalment em van aportar algunes coses de nou, però no pas excessivament (...)</p> <p>Em van aportar aquesta visió més didàctica o més cognitiva de l'ensenyament. Aquest és un dels grans buits que teníem i tenim els mestres per manca de formació teòrica. Amb el marc curricular aplicat a Socials vaig anar veient el perquè de les coses.</p> <p>Moltes coses que feia, que havia fet, tenien un sentit nou ordenades amb una altra filosofia. Des d'aquest punt de vista sí que em vaig enriquir amb les vostres explicacions. Però considero que van ser minses, que van ser poques i que les poques vegades que ens trobàvem, quan havíem presentat el nou tema, havíem parlat i matissat els detalls organitzatius i havíem parlat del material no ens quedava temps per esplanar-nos, per aprofundir didàcticament o metodològicament o fins i tot psicopedagògicament. Mai vam poder fer sessions de seguiment de l'àrea. És clar, érem 25 o 30 i cadascú explicava la seva pel·lícula, el que li passava, els problemes que tenia... Va faltar temps, va faltar més contacte.</p>

a) En primer lloc analitzo les respostes que es refereixen a la valoració de les Jornades de formació. Com ja he dit, són respostes molt semblants a les de les Memòries finals pel que fa a la valoració general, però aporten matisos més concrets sobre la manera en què

van ser viscudes pels diferents mestres.

La tendència majoritària segueix essent la dels mestres que les valoren de manera positiva, ja que, globalment, les van considerar útils, sense, però, estalviar les crítiques a determinats aspectes. Només una mestra -la Josepa- afirma que no li van aportar res de nou, que no la van enriquir perquè *ja en sabia prou*. Entre les raons que s'utilitzen per argumentar les valoracions destaquen les següents: *l'àrea de Socials és molt complicada, és molt difícil* (Maria), *em va servir tot* (Antoni), *ens han aportat idees o vies de solució a certs problemes que podies tenir i hem tingut sempre una resposta positiva per part vostra* (Andreu/Pilar), *hi havia coses que les tenia fosques i com a mínim les vaig tenir més clares i em vaig quedar tranquil·la* (Júlia), *van servir per fer-te funcionar, per conèixer coses que no sabies, per perfilar la informació del currículum* (Rossend) o *em van aportar una visió més didàctica o més cognitiva de l'ensenyament* (Joaquim).

Les respostes de l'Antoni i la Júlia aporten un element nou que es relaciona amb les expectatives personals davant del currículum i amb la necessitat de contrastar les seves inquietuds i els seus problemes amb els dels altres mestres. A l'Antoni, el nivell que els especialistes imprimíem a la formació li implicava *mal d'estomac*, però el comprovar que els altres mestres tenien problemes semblants -*també suaven*- li va servir per desangoixar-se i prendre-s'ho amb tranquil·litat. Quelcom semblant li va passar a la Júlia en comprovar que la causa de no acabar mai el programa no era la seva *inexperiència*, ja que era un fenomen comú en la majoria dels mestres.

Sembla que els problemes personals derivats de la inseguretat i de la poca confiança en un mateix són la raó que explica, en part, les valoracions més negatives de la Lourdes i la Remei. La Lourdes afirma que esperava trobar a les Jornades moltes respostes als seus problemes, però que *em perdia molt i em posava molt nerviosa* davant de *discussions inútils i de la manca de solucions conjuntes*. Tampoc no va trobar solucions als seus problemes la Remei perquè no s'atrevia a dir *els problemes que tenia quan veia que hi havia altres escoles que tot el que es deia feia temps que ho tenien superat*. Un temor semblant -*no goses preguntar, no sé per què, però no intervens*- va manifestar la Lluïsa en parlar de les possibles alternatives al model de formació emprat en les Jornades.

Els problemes d'en Jordi i d'en Josep són de naturalesa diferent, ja que només van assistir a una sola Jornada de formació i els va ser impossible connectar amb el que s'estava fent. En ambdós casos, consideren que es van perdre perquè no van sintonitzar amb el llenguatge o bé perquè el que es va dir teòricament era clar, però difícil de dur a la pràctica. En canvi, la Júlia, que es trobava en una situació semblant, va aprofitar l'única

Jornada a la que va assistir per clarificar els seus dubtes.

D'altres mestres com la Lluïsa, en Raül o en Rossend consideren que hi van haver Jornades més útils que d'altres. Les més útils eren les que es centraven en aspectes pràctics com les dedicades als procediments. Les menys útils eren les que tractaven aspectes generals del currículum i del seu enfoc. Sorpren la valoració que fa en Raül de la presentació d'un recurs per treballar la prehistòria, ja que considera que, fins i tot en els casos en què es presentaven exemples pràctics, ell es trobava amb problemes, perquè el que presentàvem no estava pensat per a *la gent de comarques* i recursos com el presentat no estarien al seu abast *fins potser d'aquí a cent anys!*

Les crítiques més comunes incideixen en els mateixos aspectes citats en analitzar les respostes de les Memòries finals. Per força mestres (Lluïsa, Lourdes, Magdalena i Núria, Raül, Joaquim,...) les Jornades de formació van ser insuficients per fer front als problemes que els plantejava el desenvolupament del currículum. D'altres (Rossend, Joan, Lourdes,...) consideren que van ser poc pràctiques, que van faltar més exemples concrets i van sobrar les discussions més generals que, en alguns casos, són qualificades d'inútils. També es critica la poca possibilitat d'intercanviar experiències entre els mestres (Josepa, Rossend), el fet que la resposta als treballs que presentaven els centres no fos immediata (Magdalena/Núria) i que les Jornades es dediquessin més a explicar els problemes *-la pel·lícula-* que tenia cadascú, que no a buscar solucions generals (Lourdes, Joaquim). Finalment, es realitza una crítica general al calendari i a l'organització de les Jornades (Gregori, Rossend, Joaquim).

Com es pot comprovar, els mestres eviten valorar el contingut concret de les Jornades i com a molt consideren que van ser més útils les Jornades en què es van presentar exemples concrets (tercers nivells de concreció, exemples sobre la manera de treballar diferents procediments o experiències d'altres centres) que les que es van dedicar a aspectes més generals (primer i segons nivells de concreció, enfoc generals,...). Tampoc concreten els camps en què encara tenen dèficits o necessitarien més formació .

b) Un dels aspectes més valorats de les Jornades és el que es refereix a l'intercanvi entre els mestres de problemes, solucions, angoixes, materials, etc... Gairebé tots els mestres en un moment o altre de l'entrevista consideren que la possibilitat de relacionar-se amb altres mestres va ser un dels aspectes més positius de les Jornades , igual que l'intercanvi i la presentació d'experiències (de fet, només es va dedicar una Jornada a la presentació d'experiències per part dels mestres).

Les raons que es citen posen l'èmfasi en els aspectes següents: la utilitat dels materials que s'entregaven quan els mestres presentaven les seves experiències (Lluïsa); el fet que fossin exemples i materials molt pràctics (Lourdes, Antoni); el fet que van permetre trencar l'aïllament (Maria); la possibilitat de poder comprovar i comparar com una mateixa programació era interpretada pels mestres i se'n feien lectures diferents (Magdalena/Núria); la possibilitat de poder comentar què es feia i com es feia (Andreu, Pilar); etc... La majoria també lamenta que no s'hagués dedicat més temps als intercanvis i a la presentació d'experiències.

Només un mestre -en Rossend- considera que els intercanvis van ser pobres i ho atribueix al fet que *en el fons tots som temorosos d'ensenyar el que fem i que ens ho critiquin*. Creu que una alternativa per evitar els temors a presentar el propi treball hagués estat la visita als diferents centres per comprovar les condicions en que fa la feina, la tasca concreta que es realitza i els materials que utilitzen els diferents mestres.

Sembla evident que la necessitat de relació i intercanvi entre els mestres que comparteixen una situació d'innovació és un requisit important per superar els problemes que es presenten a la pràctica o com a mínim per comunicar les vivències i les opinions sobre els problemes. La poca planificació d'intercanvis i de presentació d'experiències pràctiques és, sens dubte, un dels dèficits més importants de l'experimentació. La insuficient consideració d'aquesta via com una de les vies bàsiques de la formació del professorat - d'autoformació i de treball cooperatiu- s'explica per la progressiva burocratització de l'experimentació més que per l'evidència del seu èxit o fracàs. En qualsevol cas és una via que els mestres van reivindicar durant el propi procés d'experimentació i que, en les entrevistes, consideren i valoren com de les més eficaces per fer front als problemes de la pràctica.

c) Els problemes de la pràctica i la necessitat d'uns assessoraments alternatius més directes i més personals són els arguments més utilitzats per reclamar altres models de formació complementaris i paral·lels a les Jornades . La majoria de mestres assenyalen que la distància entre les Jornades de formació i la pràctica era gran i que els problemes reals apareixien en el moment d'intentar traduir o adequar la informació o la formació rebuda a la seva realitat.

La realització d'assessoraments directes a cada centre es justifica amb els següents arguments: un tracte més directe, més personalitzat, hagués solucionat més coses, més problemes concrets, hagués donat tranquil·litat, hagués estat més efectiu (Lluïsa, Josepa, Magdalena/Núria, Remei, Ratiil, Antoni, Andreu/Pilar, Júlia, Gregori). La necessitat d'un

fil directe, ni que fos telefònic, d'un contacte més humà amb els especialistes hagués permès també fer front als problemes que es presentaven després de les Jornades (Magdalena/Núria), calia donar recolzament humà (Antoni), revisar i orientar de manera pràctica el treball (Andreu/Pilar), etc.

Alguns mestres consideren, però, que tal com es va plantejar la formació en les Jornades es va aconseguir una reacció més positiva que si l'assessorament hagués estat molt més dirigit. La Lourdes, que va tenir problemes amb les Jornades com he exposat anteriorment, creu que els assessoraments directes li haguessin *anat bé per tenir les coses més clarificades però si ens ho haguéssiu donat tot molt mastegat (...) no ens haguessim mogut gaire*. Aquesta opinió és compartida per en Joan i la Josepa. El primer considera que un assessorament més directe permet comprovar *les falles que havíem fet*, però tal com es va plantejar la formació *t'espaviles més i a l'aula ho fas tu*. La Josepa creu que el model era *correcte tenint en compte que hi havia escoles que partien d'un estudi de les CCSS basat en llibres de text*, però considera que *un canvi d'impressions "in situ" sempre és positiu*.

L'opinió més crítica amb el model i la reivindicació d'un seguiment i d'un assessorament més directe va córrer a càrrec d'en Gregori que considerava que *hi havia d'haver hagut més rigor en la mecànica de l'experimentació (...), un seguiment més fort, més personal*. També es va manifestar de manera crítica en Rossend que reivindicava no tant fer alguna *xerradeta* amb els especialistes com una millor planificació prèvia de les necessitats de formació per tirar endavant el canvi i un contacte més directe entre els centres i els mestres *-veure més realitats, més que escoltar realitats*.

També opinen que el model no va ser prou satisfactori la Remei i en Josep. Ambdós reivindiquen una formació prèvia a l'experimentació, llarga i adequada, *per saber programar* (Josep) i *per adequar a les circumstàncies que t'envolten i als alumnes que tens* (Remei).

Com s'ha pogut comprovar, les Jornades de formació i els intercanvis van ser mitjans de formació útils, però insuficients. La necessitat d'un assessorament més directe i més personal hagués permès, en opinió de la majoria de mestres, solucionar els problemes més concrets de la pràctica i evitar les angoixes que van viure.

La implantació de qualsevol innovació o, com en aquest cas, d'un canvi en el currículum només és possible amb una formació intensiva, continuada i polivalent que permeti fer front a les inseguretats i als problemes que genera en els mestres el canvi de la seva

pràctica. Aquesta formació ha de considerar, en primer lloc, les necessitats de formació dels mestres i ha de ser el més propera possible als problemes de la pràctica. La distància entre la formació rebuda pels mestres durant l'experimentació i la pràctica de cadascun d'ells és la raó més probable per explicar el fracàs de la implantació dels continguts conceptuals més novedosos, del contingut actitudinal i de l'enfocament dels temes geo-històrics del currículum de l'àrea.

Els suggeriments realitzats pels mestres sobre els possibles problemes que es poden presentar en la generalització d'una experiència com la que van viure i sobre els camps als que s'hauria de dirigir preferentment la formació permanent del professorat permeteran completar aquesta anàlisi i ratificar o desmentir les conclusions apuntades fins ara.

1.4. Conclusions sobre la formació rebuda.

L'anàlisi de les valoracions sobre les orientacions didàctiques, els tercers nivells de concreció i la formació rebuda en les Jornades permet avançar unes conclusions generals sobre com es va realitzar l'actualització dels mestres i els problemes que es van detectar. Les més importants són les següents:

a) La majoria de mestres considera que la formació era necessària per poder implantar el nou currículum. Els mitjans que es van posar a la seva disposició són valorats de manera positiva, però es consideren insuficients i millorables.

b) La majoria de mestres creu que l'experimentació i la formació rebuda van ser útils i es van aprendre coses.

c) La formació més valorada és la que es basa en exemples pràctics, concrets, el més propers possible a les necessitats de la pràctica. En general, la formació teòrica no es considera massa útil.

d) La formació rebuda no va partir de les necessitats i dels dèficits previs i sentits pels mestres sinó del currículum. Aquest fet explica que la distància entre el currículum, la formació sobre el currículum i la pràctica es mantingués durant tota l'experimentació i no s'incorporessin les innovacions que no formaven part de la tradició o no solucionaven problemes pràctics.

e) La majoria de mestres no expressa cap necessitat d'actualització científica i didàctica, sinó fonamentalment d'actualització metodològica. Només en el cas del nou llenguatge curricular es va manifestar una necessitat d'actualització en els aspectes més operatius i més propers a la pràctica. Aquest fet explica els problemes i les dificultats que molts mestres van tenir per seleccionar, concretar o adequar els continguts conceptuals.

f) Es valora molt poc el contingut concret de la formació rebuda i els camps en què les necessitats no es van cobrir. Els mestres que concreten els camps en què hi va haver problemes n'assenyalen bàsicament tres: la selecció i concreció dels continguts conceptuals, l'enfocament dels temes geo-històrics i del plantejament de la història i els valors.

g) En general, i en relació amb el nou currículum no es detecten diferències importants, de fons, pel que fa a la formació entre els mestres especialistes i els no especialistes ni entre els mestres que porten temps ensenyant Ciències Socials i els mestres novells. En moltes ocasions sembla que l'actitud dels mestres novells i dels mestres no especialistes va ser més receptiva que l'actitud dels mestres amb més experiència o amb especialització.

2. La participació, la dedicació i el procés d'experimentació.

En aquest apartat analitzo com valoren els centres i els mestres els aspectes següents: a) la dedicació que els va suposar la participació en l'experimentació, els problemes amb què es van trobar i les possibilitats i dificultats que presenta un model de currículum obert per a la participació creativa dels mestres, b) el grau de satisfacció o insatisfacció per haver participat en l'experimentació, i, finalment, c) la valoració que fan del propi procés d'experimentació.

Utilizo les informacions de les Memòries finals i de les entrevistes.

2.1. La dedicació, els problemes i les possibilitats de participació creativa d'un currículum obert.

Què va suposar pels centres i pels mestres participar en l'experimentació? Quins aspectes van ocupar la seva dedicació? Amb quins problemes es van trobar? Quines alternatives o suggeriments proposen per resoldre aquests problemes? creuen que la dedicació que suposa participar en un projecte d'aquesta mena és o potser creativa?

Aquestes són algunes de les preguntes a les quals pretenc donar resposta a través de l'anàlisi de les informacions contingudes en les Memòries finals. Aquestes informacions es troben en dos apartats diferents de la Memòria: en l'apartat dedicat a la valoració del que ha suposat per als mestres l'experimentació i en l'apartat dedicat al model curricular. El fet que les hagi ajuntat obeeix a què, en la meua opinió, són informacions complementàries que permeten explicar i entendre millor quin va ser i quin pot ser el paper real dels mestres en un procés d'innovació curricular.

Són informacions que no es refereixen concretament a la dedicació o a les possibilitats de participació creativa del currículum de l'àrea sinó a totes les àrees i, en general, a l'experimentació. És obvi que els mestres de Socials van participar en la seva elaboració i que són responsables del que es diu en les Memòries. Només en el cas de tres centres - el 4, l'11 i el 16- apareixen referències concretes a l'àrea de Ciències Socials que no desdiiuen ni entren en contradicció amb les valoracions generals de la resta de centres. En

el cas del centre 8 s'opta per combinar les respostes individuals dels mestres que van participar en les diferents àrees amb una resposta general. Els tres mestres dels quals reproduïxo l'opinió van participar en l'experimentació del currículum de Ciències Socials a més del d'altres àrees.

Les respostes més significatives són les següents:

Centre	Valoració
1	<p>Per al mestre ha suposat un gran esforç, ja que degut a les hores que es treballa amb alumnes al centre no queda temps dins l'horari de treball per preparar tan bé com caldria el 3r. nivell de concreció. Aquest tercer nivell creiem que hauria de poder-se preparar molt bé i no serveix d'un any per l'altre, ja que la realitat del curs és diferent cada any per més que l'Escola i el Mestre siguin els mateixos.</p> <p>Amb el model curricular els professors poden realment, amb el tercer nivell de concreció, participar activament en l'elaboració del propi currículum del curs i de l'escola. En aquest sentit veiem que és una eina importantíssima i valuosa per als mestres i les escoles.</p> <p>Creiem que l'experimentació s'ha portat a terme amb pocs medis. El treball que suposa ens sobrepassa, tant en temps com moltes vegades en preparació. Ens ha suposat un esforç i, tot i dedicant-li, no hem arribat al que seria desitjable en una experiència d'aquest tipus.</p>
2	<p>Es veu materialment impossible realitzar tots els nivells de concreció, per tant cal (...) més temps d'informació i preparació del mestre.</p> <p>Quant a la preparació dels tercers nivells de concreció creiem que és una tasca que ha de ser feta per un mestre especialitzat en l'àrea. D'altra banda, la considerem una feina positiva, perquè el mestre sap com preparar, modificar i aplicar els continguts segons el grup-classe a que van dirigits. Tot això es troba amb la dificultat del temps que requereix la preparació i que és un factor determinant.</p> <p>Les possibilitats reals de participació creativa dels professors en quant als 3ers. nivells de concreció són força àmplies ja que els professors només han de tenir en compte els objectius terminals d'àrea i objectius generals de cicle.</p>
3	<p>En quant a la preparació dels tercers nivells, ha estat una feina força entretinguda, amb moltes hores de treball darrera. Els primers anys va ser una feina doble: per un costat arribar a entendre ben bé tot el currículum i els passos per arribar a una bona programació d'un tercer nivell, i per l'altra, preparar i buscar el material de suport. Pensant en el futur, quan la reforma i aquests programes es generalitzin, possiblement es planteja un dilema: cada mestre (l'escola) prepara tots els tercers nivells o bé ja venen donats per les editorials o pel Departament. No sé qui decidirà i què passarà exactament.</p> <p>Al meu entendre cal que el mestre pugui fer el seu tercer nivell de concreció, la seva pròpia adaptació a l'escola i als grups-classe. Malament si algú (editorials,...) dóna tots els tercers nivells elaborats. Poc s'haurà reformat. Per altra banda, el mestre, quan prepara tercers nivells? Calen hores no lectives. Calen materials de suport. Calen grups de treball o seminaris capaços d'elaborar per als nens d'un mateix poble o barri exemples de tercers nivells o materials de suport. Les possibilitats creatives del mestre es veuen motivades i potenciades amb aquest nou tractament de les àrees, però, d'altra banda la manca de temps redueix aquesta capacitat creativa.</p>

Centre	Valoració
4	<p>CCSS. L'elaboració de tercers nivells de concreció ha significat un sobre esforç, realitzat, per altra banda, amb molt de gust, perquè els resultats s'han mostrat positius, ha ajudat a dinamitzar el treball dels departaments i ens ha permès realitzar nous materials.</p> <p>Ens queda, però, la sensació de no haver acabat la feina iniciada i la recança de saber fins a quin punt aquesta experimentació serà útil en la posta en marxa del cicle 12/16.</p> <p>General. El mestre té possibilitats reals d'una participació creativa en la nova programació. Aquesta participació, que històricament el mestre s'havia atorgat a títol personal, ara ve potenciada pel disseny, i això és bo. No obstant, planteja el problema dels recursos i dels mitjans de què disposarà el mestre per tal de ser tot el creatiu que el model curricular suposa, en el ben entès que qualsevol disseny obert pot ser tancat si conflueixen les variables que històricament han gravitat sobre el mestre: manca de recursos, formació inicial i permanent no sempre adequada, ofertes tancades de les editorials de llibres de text, pressions de cicles i nivells superiors per tal d'assolir determinats nivells, incomprensió de determinades metodologies per part dels pares o de sectors del propi magisteri, etc...</p>
5	<p>Es necessita molt de temps i porta molta feina preparar els 3ers. nivells de concreció de tantes matèries a un nivell que ens sigui satisfactori.</p> <p>Reelaborar els temes que ja es tenien preparats i adaptar-los a l'enfocament que vol donar-li el nou currículum, és molt més costós del que a primer cop d'ull sembla, si el que es pretén és que tingui coherència i qualitat. Per aconseguir-ho es necessiten moltes hores de treball fora de l'horari lectiu.</p> <p>La sensació que teníem els mestres és que sempre anem darrera la feina. S'han de preparar les coses amb presses i no tenim la suficient visió de conjunt ni el temps de reflexió individual i col·lectiu que ens permeti donar més unitat a tot el currículum experimental ("no hi arribem a temps").</p> <p>Hi ha possibilitats de participació (hi ha qui opina que, a vegades, massa).</p> <p>El que hem trobat a faltar és la valoració més concreta, escola per escola i treball per treball, dels especialistes sobre si aquesta creativitat emprada per fer els 3ers. nivells ha estat encertada o no, si ha estat en la línia que proposa el currículum o no.</p>
6	<p>Hi ha dos nivells. a) Els qui en tots aquests anys sempre han fet les mateixes assignatures i les han donades a tots els cursos que han fet l'experimentació. Aquest fet era, i és, imprescindible (i sembla que no ha estat freqüent) amb la finalitat d'aconseguir entendre i assimilar els programes, la metodologia i l'esperit de la reforma. I és ara, després d'aquests quatre anys llargs, que podem -amb la perspectiva que tenim- valorar i posar en pràctica els programes i creiem que ara haurem de començar a comptar els resultats que es puguin aconseguir (...)</p> <p>b) Els mestres i les assignatures que no han disposat d'aquesta continuïtat. La creativitat es pot manifestar més quan és ell (el mestre) el que confecciona el tercer nivell de concreció i busca la manera més adequada per fer-ho, tenint en compte les característiques del grup-classe al qual va dirigit; tot i així seran els temes i les matèries que més domini el professor els que seran objecte de més creativitat per part seva.</p>

Centre	Valoració
7	<p>La preparació del 3r. nivell ha necessitat una dedicació de temps molt superior a la preparació de classe. No obstant, ha estat un temps que ens ha obligat a preparar-nos millor, a examinar més a fons els objectius de cada àrea i a fer una labor crítica que d'altra banda potser no haguéssim fet. L'experimentació ha fet que aprofundim més en les matèries, ampliant els nostres coneixements i les metodologies.</p>
8	<p>a) La meua dedicació al pla experimental ha estat de moltes hores. Els tercers nivells de concreció que hem hagut de crear, tant de la nostra especialitat com d'altres, m'han comportat moltes estones de treball que he hagut de treure de les hores lliures pròpies (tardes, caps de setmana,...). Tot això ha creat a l'escola un ambient generalitzat d'angoixa i de treballar acceleradament del qual n'han sortit perjudicats tant el mestre com l'alumne.</p> <p>b) La dedicació personal al pla experimental ha estat molta, s'ha demanat un esforç al professorat experimentador massa gran i no s'ha ajudat suficientment. Això ha anat en detriment de la pròpia escola i de l'alumnat. (...) els alumnes han quedat desatesos (acció tutorial) perquè el treball del professorat s'ha centrat bàsicament a crear els tercers nivells de concreció (la qual cosa ha suposat emprar moltes hores voluntàries).</p> <p>c) La dedicació a l'experimentació ha suposat força hores suplementàries per als professors, tant individualment com col·lectivament. La part que s'ha emportat més temps ha sigut la d'elaboració de tercers nivells de concreció, ja que ha suposat buscar materials, nous enfoc, reordenar i configurar conceptes, etc... i ens ha fet donar moltes voltes fins a arribar a elaborar-los. No sempre les hores esmerçades han repercutit en la programació. Tinc la sensació que el gran esforç dedicat a les programacions ha tret espai a aspectes importants per a l'alumnat (...) Soc conscient que engegar un procés significa posar en marxa moltes coses i és per això que crec que l'experimentació hauria d'haver comptat amb més temps i més recursos, especialment humans. Moltes vegades l'aclaparament de muntar nous programes, de presentar materials i d'omplir paperassa m'ha donat la sensació d'ofec. Per altra banda, penso que ha retallat possibilitats creatives, que precisen de més tranquil·litat ser fetes.</p> <p>d) Si considerem que preparar els temes suposa una participació creativa, llavors direm que sí que existeixen possibilitats reals de participació creativa, però el dubte es presenta quan pensem que creativitat és encaminar-te cap a uns objectius diferents dels que hi ha programats, la qual cosa faria canviar les pretensions primeres.</p>

Centre	Valoració
9	<p>La preparació dels 3ers. nivells de concreció necessàriament s'ha de fer per especialistes i en coordinació amb d'altres professors de la mateixa especialitat. És possiblement el treball més laboriós i on més falta fa tenir un grup de gent dedicada a la seva elaboració i reelaboració si s'escau.</p> <p>En centres com el nostre on un mestre és responsable de diverses àrees i en una aula hi ha dos cursos, aquest problema s'agreuja. Evidentment els mestres de suport són cada dia més necessaris.</p> <p>El fet d'estructurar les matèries en tres nivells de concreció i deixar el tercer nivell a criteri del professor, dóna la possibilitat a la participació creativa d'aquest. El que passa és que fa falta temps, cursos de treball i aplicació dels programes per tal d'entrar de ple en aquesta dinàmica.</p>
10	<p>Se nos ha exigido, de lo contrario hubiera sido irrealizable, una cantidad enorme de horas extras sin compensaciones de ningún tipo y las únicas compensaciones para mí válidas hubiesen sido haber tenido en cuenta la ratio alumnos/aula y las horas de trabajo lectivo.</p> <p>El modelo curricular permite realizar un trabajo creativo por parte de los profesores. Si algo impide esta creatividad no es el modelo en sí mismo, sino los problemas adyacentes de tiempo, número de alumnos por aula, imposibilidad del tratamiento de la diversidad, las propias inseguridades del maestro, junto con las prisas y, a veces, la falta de dominio de la materia.</p> <p>Concretando más, con respecto a los terceros niveles que nos han facilitado desde el GOE, son muy concretos y dan poco pie a la creatividad (no en todos los casos). Si la preparación del tercer nivel la tenemos que hacer nosotros a partir del seguro, las posibilidades de creatividad son mayores. Sería interesante dar más pistas para preparar los terceros niveles ya que en la práctica, temas preparados a fondo, sólo nos da tiempo para confeccionar un par o tres al año, pues tenemos claro que lo que no se puede exigir es un número excesivo de horas extras.</p> <p>Al no existir flexibilidad para horarios más distendidos se tiende a ser más rígidos en la aplicación de los programas.</p> <p>Insistimos en que la participación más real se realiza en la elaboración de los terceros niveles, pero conscientes de que se producen dos situaciones totalmente opuestas:</p> <p>a) Por un lado te permite crear tu propio programa, tus propios materiales, adecuados a los niños y a tu forma particular de hacer.</p> <p>b) Por el otro te hallas en la dificultad de encontrar material adecuado, quizá por falta de imaginación, por falta de recursos o por falta de preparación.</p>
11	<p>CCSS. Ha resultat difícilosa la preparació dels tercers nivells de concreció en tant que, i tenint presents els tramesos pels especialistes, sorgeix el dubte de fer-los massa reduïts, o, en cas contrari, fer-los massa extensos i pesats per als alumnes. Es creu que s'haurien d'haver establert uns mínims clars i precisos.</p> <p>General: Aquesta possibilitat real de participació pot ser positiva i negativa a la vegada, ja que a part d'un enriquiment professional del professor hi pot haver una excessiva dedicació a uns temes determinats o bé passivitat en mestres no massa creatius (...). La nova programació dóna moltes més possibilitats de creativitat per part del mestre, però convé no oblidar que se li han d'oferir tota una sèrie de facilitats.</p>

Centre	Valoració
12	<p>Els tercers nivells de concreció exigits no han sintonitzat ni amb els recursos materials ni amb els recursos de temps, ni amb els recursos humans de l'escola, obligant al professorat a un sobreesforç que no es pot pretendre que sigui continuat en els cursos, ni molt menys general pel que respecte a la totalitat dels ensenyants en un futur immediat.</p> <p>Els professors poden participar creativament en el sí d'un model curricular, però ha faltat temps.</p>
13	<p>La preparació dels tercers nivells de concreció ens ha suposat una dedicació de temps extraordinària (...) a la vegada que una preocupació constant perquè no trobàvem pautes indicatives que ens mostressin el nivell d'aprofundiment en els diferents temes.</p> <p>Com ja hem fet esment en algun altre apartat, veiem el paper del mestre molt creatiu i actiu, ja que gairabé tota la tasca de recerca, creació i preparació de material didàctic per als alumnes corre a càrrec seu.</p>
14	<p>El fet d'haver hagut de programar utilitzant un nou lèxic, de preparar material, de seleccionar els aprenentatges, temporalitzar i interrelacionar diferents conceptes a fi de donar un tractament interdisciplinari al major nombre de temes, ha suposat un temps de dedicació força considerable. D'ara en endavant es podrà fer amb més agilitat.</p> <p>Constato que realment la nova estructura dels continguts dóna una llibertat gran al professor d'establir relacions entre les diferents Ciències. Obliga al professor a tenir una actitud de recerca constant però totes aquestes grans possibilitats, a la nostra escola, queden força minvades pel fet d'haver d'impartir diverses àrees i atendre a la vegada nens de tan diversos nivells educatius.</p>
15	<p>Referent a la dedicació, la primera valoració que s'ha de fer és la de manca de temps per poder fer tota la feina que requereix la participació en la reforma del cicle superior. Som conscients que hi hem dedicat moltes, moltíssimes "hores extres" per poder-la tirar endavant i pensem que això no és correcte. Valorem que una experimentació tan important com és aquesta requereix una bona planificació i sobretot la contemplació d'unes hores de dedicació per part dels mestres que hi han participat. Pensem que a nivell institucional s'hauria de donar algun tipus de suport a aquests mestres, a aquestes escoles (augmentar el mòdul de mestres, per exemple) i no permetre que el "voluntarisme personal" hagi estat la base d'una reforma que ha durat quatre anys.</p> <p>Podem dir que actualment el pas d'un nivell de concreció a l'altre es pot fer amb facilitat i sense problemes. L'única dificultat és que aquesta feina requereix "temps", vol unes hores de dedicació de les quals no sempre es disposan. Pensem que aquesta feina és molt creativa i és bo que la pugui fer el propi mestre, però això requereix una nova distribució d'hores lectives del professorat, i per tant les institucions caldria que ho tinguessin present a l'hora de planificar i organitzar les escoles i la tasca educativa.</p> <p>(...) Valorem molt positiu el fet que el mestre, l'escola, pugui participar en l'elaboració del 3r nivell de concreció, ja que això permet adequar el currículum a cada escola, a cada grup-classe.</p>

Centre	Valoració
16	<p>CCSS. La dedicació a l'assignatura ja des del primer any va augmentar tant pel fet de preparar les programacions concretes (...) com per l'esforç que a nivell personal em va representar el fet de familiaritzar-me amb una nova terminologia i uns procediments innovadors en molts casos per a mi, ja que fa molts anys que vaig cursar els meus estudis, encara que l'especialització va ser posterior. Per tant reconec que preparació amb la què vaig afrontar l'experimentació era, si més no, una mica "carca".</p> <p>La preparació dels 3rs. nivells de concreció m'ha resultat més o menys difícil d'acord amb el tema i l'edat dels alumnes per als quals els preparava. En el meu cas la programació que m'ha portat certes dificultats ha estat la de 8è.</p>
17	<p>El model curricular ofereix moltes possibilitats de participació creativa del professorat, ja que pots adequar-lo a la realitat que ens envolta i a les possibilitats dels alumnes.</p> <p>Deixa un marge molt ampli a l'hora de programar i organitzar els temes i això possibilita una participació creativa per part del professor.</p> <p>En un altre sentit, el fet de no tenir unes pautes massa concretes, provoca que ens costi més centrar els temes a l'hora de programar-los.</p>
18	<p>Dedicació immensa de temps, que no sempre repercuteix directament en els alumnes; se centra principalment en: preparar material, programar tercers nivells, seleccionar dels aprenentatges que cal seqüenciar i temporalitzar.</p> <p>Pel que fa a la creativitat considerem que les possibilitats són molt grans. Ara bé, la immediatesa, les urgències puntuals, fan que ens limitéssim sovint a transcriure materials d'altres textos impresos, sense poder dedicar temps suficient a recrear-los.</p>

El més destacable de les respostes donades pels centres es refereix a dos aspectes aparentment contradictoris: per una banda, al gran esforç i a l'enorme dedicació que va suposar per als mestres l'experimentació i, en especial, la preparació i elaboració de tercers nivells de concreció i, per l'altra, a la valoració positiva del model en tant que potencia la participació creativa dels mestres. Gairebé el cent per cent d'escoles manifesten coincidències totals en els dos sentits, com es pot comprovar en els quadres anteriors.

La preparació dels tercers nivells de concreció va ser l'activitat a la que els mestres van esmerçar més temps i més dedicació i on, és obvi, van aparèixer els principals problemes. Els qualificatius més abundants per valorar la dedicació que va representar aquesta feina són del tipus següent: gran esforç i molt de temps (centre 1, 8, 10, 16); materialment impossible de realitzar tots els tercers nivells (centre 2); feina entretinguda amb moltes hores al darrera (centre 3), sobre-esforç (centre 4, 12); molt temps, molta feina, molt

costós (centre 5); dedicació molt superior a la preparació de classe (!) (centre 7); treball laboriós (centre 9); dedicació difícil (centre 11), extraordinària (centre 13), considerable (centre 14) i immensa (centre 18).

Aparentment sembla que aquestes opinions donin la raó a aquells que creuen que i els mestres no poden realitzar la tasca d'elaborar i preparar els tercers nivells de concreció. En canvi, si es comparen aquestes respostes amb les que es donen per valorar les possibilitats de participació creativa dels mestres en un currículum obert, les conclusions que se'n deriven apunten cap a la direcció contrària. És a dir, la majoria de centres i de mestres creuen necessària la seva participació activa i creativa en l'elaboració del currículum per adequar-lo a la seva realitat.

L'explicació de la manera com es valora la dedicació es troba en els problemes que centres i mestres van haver de fer front, en les pròpies exigències dels mestres i dels centres i en la manera en què cada centre i cada mestre va viure i va participar en l'experimentació.

Els problemes més freqüents, al marge del problema de temps, fan referència bàsicament a tres aspectes: la falta de mitjans i de recursos materials i humans (centres 1, 3, 4, 8, 10, 12, ...), la comprensió del currículum i del nou llenguatge curricular (centres 3, 6, 14, 15, 16) i la falta de formació i preparació dels mestres per elaborar tercers nivells i trobar el nivell d'aprofundiment adequat (centres 2, 10, 11, 13, 15).

A aquests problemes s'hi afegien les exigències que els propis centres i mestres es demanaven a sí mateixos i van ser la causa de l'aparició de nous problemes i de la creació de sensacions poc adequades per fer front a les innovacions curriculars amb la tranquil·litat desitjable. Així, per exemple, el centre 1 considerava que els tercers nivells havien d'estar ben preparats i havien d'adequar-se cada any a les característiques del grup classe al qual anaven destinats. Probablement això expliqui que, al final, no s'hagués arribat *al que seria desitjable*. El centre 5 buscava que els materials tinguessin una coherència i una qualitat gairebé absolutes i, en canvi, tenia la sensació que els mestres treballaven *amb presses, sense visió de conjunt ni reflexió*. Els mestres del centre 8 van viure tot aquest procés *amb angoixa, amb sensació d'ofec* i van considerar que la dedicació a l'elaboració dels tercers nivells havia estat absoluta i havia perjudicat altres aspectes del centre i, en especial, l'atenció als alumnes. El centre 15 denuncia que els esforços s'havien realitzat a costa del *voluntarisme personal* dels mestres. La mestra del centre 16 considerava que el seu punt de partida -preparació *una mica "carca"*- havia estat un handicap inicial per poder seguir el ritme de treball exigut.

Altres centres, en canvi, van viure de manera més relaxada tot el procés i assenyalen els aspectes positius de la participació en l'elaboració dels tercers nivells. Per exemple, el centre 4 tot i manifestar que els mestres tenien la sensació *de no haver acabat la feina*, considerava que *els resultats van ser positius, han ajudat a dinamitzar els departaments i ens han permès realitzar nous materials*. O el centre 7 que considerava que el treball realitzat havia servit *per preparar-nos millor, examinar més a fons els objectius de cada àrea i fer una labor crítica que d'altra banda potser no haguéssim fet*.

Per fer front als problemes, els centres van proposar i van suggerir que, davant la generalització d'un model com el que es proposava, s'havien de tenir en compte i solucionar les següents necessitats: comptar amb mestres especialistes per elaborar els tercers nivells de les diferents àrees (centres 2, 6, 9); contemplar les característiques de les escoles unitàries i dels mestres que imparteixen docència en totes les àrees del currículum (centres 9, 15); reduir el número d'hores lectives i la ratio alumnes-mestre (centres 10, 15); elaborar materials de suport i crear grups de treball o seminaris d'elaboració de materials curriculars (centres 3, 4, 9, 13); concretar més les demandes i establir criteris clars per elaborar tercers nivells (centres 10, 11, 17), etc...

Malgrat els problemes i les necessitats no cobertes, la majoria de centres va considerar que la seva participació havia estat creativa i, per tant, valoraven el model curricular com un model que fomentava la participació creativa dels mestres. La raó bàsica era que permetia adequar el currículum a la realitat de cada escola i de cada grup classe (centres 1, 2, 6, 14, 15, 17, 18). Alguns centres consideraven que era en l'elaboració dels tercers nivells on millor es podia manifestar aquesta participació (centres 3, 4, 10, 13, 14) perquè era on els mestres podien actuar amb més llibertat. El centre 3, a més, considerava que l'única possibilitat de reformar les escoles consisteix en què els mestres puguin elaborar els tercers nivells. El centre 4 alertava de la necessitat de solucionar els problemes si es vol evitar el tancament d'un disseny obert, com el que s'ha experimentat. En canvi, alguns mestres del centre 5 opinaven que el model era massa obert mentre que els centres 8, 10 i 11 plantejaven dilemes sobre on s'havia d'exercir la participació dels mestres (centre 8) i sobre els avantatges i inconvenients d'un model obert (centres 10 i 11).

En conclusió, la participació en l'elaboració i en la concreció del currículum va ser considerada factible i és considerada desitjable pels centres i pels mestres experimentadors malgrat els problemes a què van haver de fer front. La participació és valorada com un requisit imprescindible per canviar la pràctica i el currículum i reformar la realitat de les escoles.

Aquesta conclusió serà ratificada pels mestres entrevistats que, en força casos, i a diferència del que es deia a les Memòries, consideren que la responsable directa dels problemes amb què es van trobar va ser l'administració per la gasiveria que va mostrar a l'hora d'oferir mitjans per solucionar-los.

2.2. Valoració de la participació personal en l'experimentació de l'àrea de Ciències Socials per part dels mestres entrevistats.

Els cinc mestres que es van incorporar a l'experimentació el curs 1988-89 -en Josep, en Jordi, la Rosa, la Júlia i l'Àngels-van considerar que no tenien elements suficients per avaluar la seva participació en la mateixa, per la qual cosa no van fer cap valoració. En canvi, la Josepa i l'Antoni no van voler insistir en el que havien dit amb anterioritat i es van limitar a ratificar que la participació havia estat positiva. La resta de mestres va opinar el següent:

Mestre/a	Valoració
Lluïsa	A mi m'ha estat útil participar en l'experimentació. No he tingut una participació massa activa en les jornades i no he aportat massa coses, però he intentat canviar i m'he adaptat força. Tot i així, considero que no hem fet seriosament aquesta experimentació des de l'escola. Jo des de la meua aula he fet el que m'ha anat semblant, l'altra des de la seva també, però tampoc molt. Professionalment, però, m'ha resultat molt útil.
Lourdes	Havia estudiat fa molts anys i anava una mica perduda. Vull dir, no estava massa al dia i n'he hagut d'anar aprenent. I l'experimentació m'ha ajudat. Encara ara em queda molt per aprendre, però noto que he millorat molt com a professora. Sabia història i geografia, però en sabia d'una manera molt poc pràctica, molt d'abans. N'he après. I a més he millorat com a persona. M'ha tret hores de son, però m'ha fet una persona més inquieta, no tan conformista.
Maria	He conegut molta gent, he pogut parlar amb ells, intercanviar experiències i comentaris. M'hi he trobat molt bé en l'experimentació. Estic contenta de l'oportunitat que el Departament d'Ensenyament m'ha donat. De mi mateixa no me'n sento gaire perquè m'he vist molt limitada, entre altres raons, per la preparació que tenia. M'hagués agradat poder fer molt més del que he fet i aplicar més coses.
Magdalena/Núria	Ha sigut enriquidor sobretot per les aportacions que els professionals ens van fer i també per la comunicació que vam mantenir amb els altres companys. Aquesta interrelació ha estat molt positiva.
Remei	Al principi em vaig enfadar molt pel fet d'haver-me apuntat a l'experimentació. Ara veig que hi vaig aprendre coses. M'ha servit. Ara, quan arriben papers a l'escola i la gent parla de la reforma i veus que va molt despistada, penso: mira, tu no hi vas, d'alguna cosa t'ha servit.
Raul	No estic satisfet perquè no he pogut acabar de dominar la programació que experimentava. En aquest aspecte no n'estic satisfet. M'agradaria poder-la dominar bé. Tot amb tot, veig que ha donat una nova manera d'ensenyar que funciona.

Mestre/a	
Andreu	Des del punt de vista professional participar en la reforma m'ha donat un enriquiment bastant més ampli del que a priori podia suposar. Ha estat molt positiu. A part de que m'ha motivat, m'ha obligat a moure'm, a bellugar-me una mica més, a preocupar-me per fer bé les coses. Com és lògic també hi ha hagut aspectes negatius, però a l'hora de valorar-los pesen més els positius.
Pilar	M'ha suposat un canvi en la concepció de l'ensenyament. Ara és més pràctic, més dinàmic, treballes molt més pensant en els alumnes. Ha suposat un enriquiment personal de tot, de nous enfocats, d'inquietuds, de treball, de tot.
Rosend	A nivell personal ha estat fabulós. Per què? Perque m'ha permès tenir un coneixement d'unes coses que si no hagués estat per l'experimentació m'hagués resultat molt difícil saber. He conegut més coses, més gent i, per tant, m'he enriquit.
Gregori	De feina en va portar, però va ser una feina gratificant perque tenia el vostre suport i en aquest sentit crec que va ser important. Jo m'ho vaig passar molt bé experimentant o, millor dit, treballant conjuntament. Les indicacions vostres van ser molt valuoses, el material va ser valuós, es va poder parlar entre la gent i penso que tot això va ser important. He disfrutat moltíssim i he après coses evidentment. En general tots els mestres estàvem queixosos, però tots hem après coses i a més hem disfrutat. El fet de queixar-nos només era fer una crítica a la manera com anaven les coses.
Joan	A nivell professional ha sigut una experiència maca. No m'hagués tirat enrerra en la meva participació. Va ser formativa per molt esforç que et demanes. M'ha anat molt bé personalment. Hi tornaria a participar.
Joaquim	Jo soc una persona optimista per naturalesa. Sóc dels que sempre veig la mitja ampolla plena. Penso que de l'experimentació en queda un model curricular que és molt interessant, que se'n pot treure molt suc. El model pot canviar moltes coses a l'escola. Queda que la majoria de gent que ens dediquem a l'ensenyament veiem que s'ha de canviar, que s'han de canviar coses. Crec que la reforma té coses molt positives i que les hem d'aprofitar al màxim.

Dels dotze mestres que van respondre a les preguntes dirigides a esbrinar el grau de satisfacció o insatisfacció i d'aprofitament personal de la seva participació en l'experimentació només un -en Raül- considera que els resultats no van ser tan satisfactoris com hauria volgut. Ho atribueix al fet de no dominar el currículum de l'àrea, encara que valora positivament l'haver après una nova manera d'ensenyar.

La resta de mestres qualifiquen la seva participació com a útil, satisfactòria, enriquidora, gratificant, fabulosa, etc... La Lluïsa i la Maria autocritiquen alguns aspectes de la seva

participació. La Lluïsa creu que va participar poc en les jornades i no va fer aportacions al conjunt de mestres experimentadors. També opina que la seva escola no es va plantejar *seriosament* l'experimentació i que cada mestre va fer, a la seva classe, el que va voler. La Maria, per la seva part, no està massa satisfeta del seu propi treball degut a la preparació que tenia a la qual responsabilitza de les seves limitacions i de no haver pogut fer més coses de les que va fer. La formació inicial és esmentada també per la Lourdes *-havia estudiat fa molt anys i anava una mica perduda-* com a justificació dels problemes que va tenir inicialment.

Els problemes generats pel fet d'haver decidit participar en l'experimentació i no resolts, són la causa per la qual la Remei es va *enfadar* amb ella mateixa i va mantenir una actitud crítica durant tot el procés. En canvi, al final, reconeix que haver participat li ha servit i li ha estat útil per situar-se amb millors condicions que els seus companys davant la reforma del sistema educatiu.

La participació en l'experimentació va permetre als mestres: canviar i adaptar-se a un nou sistema d'ensenyament (Lluïsa); millorar com a professora *-sabia geografia i història però (...) d'una manera molt poc pràctica, molt d'abans-* i com a persona *-m'ha fet una persona més inquieta, no tan conformista-* (Lourdes); conèixer gent i intercanviar experiències (Maria); comunicar-se amb els especialistes i amb altres mestres (Magdalena/Núria); motivar-se, bellugar-se una mica més, preocupar-se per fer bé les coses (Andreu); canviar la concepció de l'ensenyament, ser més pràctica i dinàmica (Pilar); conèixer coses (Rossend); treballar conjuntament amb els especialistes i els mestres (Gregori); formar-se *per molt esforç que et demanés* (Joan); i conèixer i utilitzar un nou model curricular *que pot canviar moltes coses a l'escola* (Joaquim).

D'alguna manera o altra, en alguns aspectes o en molts, tots els mestres entrevistats van considerar que s'havien produït canvis en la seva pràctica i en la seva concepció de l'ensenyament en general i del de les Ciències Socials en particular. En Gregori sintetitza aquesta opinió quan diu *tots hem après coses i a més ens ho hem passat bé* però, afegeix *en general tots els mestres estàvem queixosos. El fet de queixar-nos només era fer una crítica a la manera com anaven les coses:*

La consciència d'haver après, d'haver canviat, va anar acompanyada de crítiques al procés i a la manera com l'administració va dur-lo a terme i al fet de no saber o no poder atendre els problemes i les crítiques que se li van fer.

2.3. Valoració de l'experimentació en les entrevistes.

No tots els mestres entrevistats van voler valorar l'experimentació ni el paper que hi va tenir l'administració educativa catalana. Els cinc que es van incorporar el darrer curs perquè, com en l'apartat anterior, van considerar que no tenien prou elements. La Lluïsa, la Lourdes, la Maria, en Raül, l'Antoni, la Pilar i l'Andreu perquè van considerar que els aspectes positius pesaven més que els negatius. La resta, en canvi, va creure important manifestar la seva opinió en el ben entès que la seva crítica a l'experimentació i a l'administració no es contradeia amb el que havien afirmat en altres moments de l'entrevista. Les seves respostes són les següents:

Mestre/a	
Josepa	L'educació d'un país és molt important i si es vol fer una reforma s'ha de fer bé. No es pot començar una reforma des de dalt ni es pot fer només sobre el paper. I si tothom té molt clar que uns dels protagonistes fonamentals de la reforma són els mestres, s'ha de començar per aquí. I començar per aquí vol dir inversions en la formació del personal i reestructuració del temps de dedicació per poder fer tot el treball previ a l'aula. No he vist que això es tingués en compte. Una de les coses per les que estic dolguda amb la Generalitat és la poca atenció que han tingut amb els mestres. Poca atenció amb tot. Et demanaven material i no te'l tornaven. Econòmicament parlant, hem passat moltes hores fent coses i ningú no ha rebut un duro per res. Anàvem a les reunions de l'experimentació i, al començament, la mateixa escola es feia les suplències, etc... És a dir, no ens han tingut gens en compte i això em dol.
Magdalena/Núria	Des de l'inici de l'experimentació hi havia la intenció que es demostrés el fracàs del marc curricular. En cap moment des de l'administració s'ha potenciat fer un seguiment coherent. No hi ha hagut una voluntat administrativa que fes possible que l'experimentació funcionés. Ens van arribar a tallar la il·lusió que teníem d'innovar.
Remei	Penso que l'experimentació la van començar per dalt, des d'un despatx i van anar fent i potser van fer servir una sèrie d'escoles on hi havia gent més preparada. Nosaltres ens vam apuntar a la reforma perquè ens ho van demanar ja que necessitaven una mostra de determinades escoles. Recordo que quan vam decidir si participàvem va votar gent que havia demanat el canvi d'escola. Els va semblar fantàstic participar, però ells ja tenien el trasllat demanat. I per això vam tenir molts problemes. Jo no n'estava gens convençuda que aquest fos el procediment i així ens va anar.
Rosend	No me la puc creure l'administració. Quines perspectives m'ha donat de voler canviar? Cap ni una, no ens ha donat cap facilitat en aquest sentit. L'administració és un carro que costa molt d'estirar i s'ha basat en la voluntat dels mestres que hem fet l'experimentació i prou. Hem tingut més dotació econòmica, és veritat! Però no és suficient. S'ha de demostrar que es creu en els mestres, que es vol canviar, que es vol millorar l'educació.
Gregori	L'experimentació s'ha quedat en aspectes formals. Hi ha hagut un gran desnivell entre el que es va enunciar i la seva realització concreta. M'ha donat la sensació, contínuament, que hi havia un disseny d'experimentació, amb les seves etapes i fases, que s'havia de cobrir a base d'informes, però al darrera, a la realitat, les coses anaven per un altre camí. M'ha donat la sensació que l'experimentació ha sigut més formal que real. S'ha fet amb una gran pobresa de mitjans i de recursos, però com que s'havia de fer es va fer. Això ha estat formulat pel mateix Departament, per les persones que venien a les reunions i que quan feies una crítica et deien: home, no es pot fer tot! Farem el que podrem en la mesura de les nostres forces. És clar, en la mesura de les nostres forces és un argument que pot utilitzar un grup d'amics quan es troben per fer una cosa, però quan és l'administració la que ha de tirar endavant un projecte de reforma suposo que dir "en la mesura de les nostres forces" és acceptar que la cosa s'està fent malament. Jo crec que ha estat així.

Mestre/a	
Joan	<p>Què ha passat amb l'experimentació? Com l'ha contemplat el Departament d'Ensenyament? La crítica aquí ja és més forta. L'acabament no ha estat correcte i potser el començament tampoc. No sé com es va fer la selecció de mestres i escoles. Nosaltres ens consideràvem una escola molt semblant a moltes altres i només hi estàvem representats nosaltres, no hi havien més escoles com la nostra. Per altra banda, tot el que hem fet no s'ha considerat ni s'ha difós massa. Sembla que han volgut deixar de banda una cosa que s'ha fet amb molt d'esforç i il·lusió per part dels mestres.</p>
Joaquim	<p>Un dels grans errors d'aquesta experimentació és que s'ha volgut fer amb les mateixes condicions, sense variar cap condició material o organitzativa. No es pot experimentar i reflexionar alhora si hem de fer cada dia cinc hores de classe, gestió i hem d'emplenar papers i enviar informes i fer mil coses més. Això ens ha suposat una angoixa. Aleshores vam optar per fer el mínim. El mínim vol dir que vam optar per omplir "a bulto", sense massa rigor, els fulls de control que ens demanaven de cada tema, tant els que preparàveu els especialistes com els que preparàvem nosaltres i els fulls finals on hi havia moltes històries i s'havien d'anar posant creutes. Això ha estat un error. No s'ha fet l'experimentació controlant totes les variables, jo diria que gairebé no se n'ha controlat cap o molt poques.</p> <p>Quan jo m'imaginava una experimentació, m'imaginava que, a part de dir-nos el que hauríem de fer -heu d'experimentar això, aquests materials, aquest tema amb aquesta orientació,...- es faria un seguiment molt puntual, amb unes hipòtesis de treball prefixades i amb una avaluació contínua del que s'estava fent. La meua sorpresa va ser que pràcticament no vam tenir més de dos contactes a l'any amb els especialistes i que els especialistes mai no van venir a les escoles a veure una classe, a veure què s'hi feia i com es feia. En definitiva, els mestres, si volíem, us podíem enredar moltíssim, podíem omplir els fulls de seguiment dient el que ens semblava, podíem no fer res i dir-vos que estàvem experimentant. O al revès, moltes de les coses que estàvem fent segur que no van arribar mai a saber-les perquè tampoc no teníeu mecanismes per assabentar-vos-en. La impressió de l'escola és que ha estat una experimentació que s'ha fet per dir que s'ha fet, perquè estadísticament es tinguin unes dades que diguin que han pogut provar no sé què.</p> <p>Ara, de bona voluntat n'hi vam posar molta, això sí. I d'entusiasme. I a l'escola i a nosaltres ens ha reportat beneficis materials i teòrics. Però dubto que la nostra aportació hagi servit per alguna cosa, que es puguin generalitzar algunes de les coses que hem fet. No sé si es podia fer res més o si des de l'administració es va estirar més el braç que la màniga o si no en sabien més.</p>

Tots els mestres van considerar l'administració educativa com la responsable dels problemes apareguts durant l'experimentació. A les crítiques ja realitzades en altres apartats sobre la pobresa de mitjans i de materials o sobre la formació rebuda, ara s'hi afegeixen aspectes més de fons, més de concepció i de política educativa. La majoria dels

mestres comparen l'esforç, la dedicació i la il·lusió amb què van participar en l'experimentació amb l'atenció que van rebre per part de l'administració que va usar i abusar del seu voluntarisme i no els va donar un tracte correcte.

Entre els problemes de fons, de concepció política del que ha de ser una innovació i una reforma curricular es critica el següent: que la reforma s'hagués fet des de dalt, des d'un despatx (Josepa, Remei); que no s'haguessin seleccionat els centres amb criteris clars i que no s'hagués tingut en compte l'opinió dels mestres que hi havien de participar (Remei, Joan); que no s'haguessin canviat les condicions de treball dels mestres (Josepa, Joaquim); que no s'hagués fet un seguiment correcte i que hagués estat una experimentació més formal que real, amb diferències entre el que estava previst i el que va passar i amb poca voluntat o interès per solucionar els problemes (Magdalena/Núria, Gregori, Joaquim).

La desconfiança cap a l'administració es fa patent en les paraules d'en Rossend -*No me la puc creure a l'administració. Quines perspectives m'ha donat de voler canviar?*- i de la Magdalena i la Núria que creuen que *des de l'inici de l'experimentació hi havia la intenció que es demostrés el fracàs del marc curricular i no hi ha hagut una voluntat administrativa que fes possible que l'experimentació funcionés*. En Joaquim creu, per la seva banda, que els problemes de l'experimentació es van deure a una de les tres hipòtesis següents: *no es podia fer res més, l'administració va estirar més el braç que la màniga o no en sabien prou*. El fet que els representants de l'administració responguessin a les demandes dels mestres amb frases com *"farem el que podem en la mesura de les nostres forces"* és considerat per en Gregori com una evidència que les coses s'estaven *fent malament*.

Les conseqüències "de fer les coses malament" les van sofrir en primer lloc els propis mestres. El seu entusiasme i la seva bona voluntat van tenir com a contrapartides la poca atenció rebuda (Josepa), la pèrdua de la il·lusió (Magdalena i Núria, Joan), la desconfiança (Rossend), l'angoixa i fer el mínim per sobreviure (Joaquim). I es va evidenciar, també, al final de l'experimentació, en no considerar i difondre el treball realitzat pels mestres (Joan). Treball i aportacions que, en opinió d'en Joaquim, *dubto que hagi servit per alguna cosa, (...) que es pugui generalitzar*.

Les opinions i les valoracions d'aquests mestres vénen avalades pel fet que van participar en l'experimentació tres o més cursos i van ser assidus a totes les Jornades que es van realitzar. Alguns d'ells ja havien formalitzat les seves crítiques i havien demanat solucions als problemes que anaven apareixent. L'ambigüitat de les respostes dels tècnics de l'administració i la no solució dels problemes, juntament amb un final de l'experimentació

poc o gens afortunat, explica el caràcter de les seves valoracions i la desconfiança en la possibilitat que l'administració sigui capaç d'endegar una reforma curricular amb les mínimes condicions exigibles per entusiasmar la majoria del professorat.

Aquesta desconfiança es va manifestar de nou, durant les entrevistes, quan els vaig preguntar sobre les condicions necessaris per implantar un currículum com el que havien experimentat. Però no va impedir que suggerissin vies i temàtiques per preparar el professorat per afrontar el canvi del currículum amb millors condicions que les que ells havien tingut.

3. La futura implementació del currículum

La reforma del currículum del cicle superior pot considerar-se un exemple paradigmàtic per preveure o apuntar possibles vies de cara a la implantació generalitzada d'un currículum obert. Les característiques del canvi curricular que es proposava, les del procés d'experimentació, la seva durada i el número de persones implicades el van situar en una posició òptima per poder assolir les finalitats que s'havien marcat i que he comentat en el capítol V. És a dir, per avaluar el currículum en la pràctica i esbrinar el tipus d'estratègies i habilitats que necessitaven els professors per dur-lo a la pràctica.

Un tancament poc lògic i poc adequat de l'experimentació del cicle superior d'EGB i la prioritització de l'experimentació i de la reforma d'un nou cicle educatiu -l'ensenyament secundari obligatori- van ser, en la meua opinió, les causes per les quals l'administració educativa catalana va optar per no analitzar a fons els resultats obtinguts i per no comprovar fins a quin punt les finalitats que s'havia marcat es van dur a terme¹.

En la meua opinió, el cabal d'informació que l'experimentació del cicle superior i, més en concret, del currículum de ciències socials, va generar era i és prou útil per poder establir hipòtesis de cara a la generalització d'un currículum obert. També ho és l'opinió dels mestres participants i les seves crítiques i suggeriments. En aquest sentit, i com a cloenda de les entrevistes, em va semblar necessari demanar als mestres la seva opinió sobre la generalització d'un currículum obert i sobre la formació del professorat.

3.1. Possibles problemes i suggeriments

L'experiència personal és sempre idiosincràtica encara que es realitzi dins de projectes col·lectius i amb participació de moltes persones. Les percepcions, les opinions i les valoracions de les coses depenen del punt de partida, de les creences de cada persona i de la seva intervenció en els processos. Per aquesta raó, les respostes dels mestres entrevistats sobre els problemes que provenen i els suggeriments que proposen per quan la reforma curricular es generalitzi són fruit tant del que n'esperaven com de les vivències

¹ En el treball *Avaluar per innovar*, que recull els resultats de les experimentacions dutes a terme pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat les referències a l'experimentació del Cicle Superior d'EGB són escasses i superficials.

i la participació que van tenir. La major part de les respostes poden considerar-se com una mena de síntesi valorativa de les opinions expressades sobre el currículum de l'àrea i l'experimentació traslladades a un futur previsible i a tot el col·lectiu de mestres i professors de Catalunya. Les respostes més significatives són les següents:

Mestre/a	
Lluïsa	<p>Veig bastant difícil la generalització. Penso que és necessari un canvi de mentalitat. La gent té molt clara la cosa de la reforma, però, a l'hora de la veritat ens fixem més en els conceptes. Per creure's que els procediments han de tenir tanta importància com els conceptes fa falta un canvi de mentalitat. Si no hi ha un canvi de mentalitat no s'aconseguirà res. Crec que hi ha d'haver formació seriosa i no sé si és possible.</p>
Lourdes	<p>Tinc els meus dubtes sobre si el professorat s'apuntarà o no al canvi. Crec que en general sí, però potser n'hi haurà que no, no ho sé. Em fa l'efecte que costarà de posar fil... perquè nosaltres hi hem hagut de posar molta voluntarietat i no per fer-ho sempre bé, sinó només per intentar-ho. No sé si tothom està disposat a... A més, sempre es passa malament, sí. I també hi ha inseguretat. Tothom espera material de reforç. Però el material de reforç s'ha de pair, s'ha d'acomodar i no n'hi ha prou amb això per canviar. Si t'agafes només al material no faràs res, tornarem a estar com abans, amb diferent vestit però fent el mateix. Si vols fer-ho bé, anar aprenent, fer el programa, es necessita temps per molt material que hi hagi. Ara, és una sortida, tots diem: si tingués material...! però no n'hi ha prou amb això. La feina és molta. Ara tinc el material, la manca del qual em servia abans d'excusar per argüir que no podia treballar i segueixo tenint molta feina per preparar-lo, per controlar-lo.</p> <p>Tot això és diferent de les classes magistrals. Amb aquest plantejament has d'estar més pels alumnes, has de fer un treball més individualitzat. Crec que s'han de tenir menys alumnes per aula per fer-ho bé. És el primer suggeriment que s'hauria de tenir en compte.</p>
Josepa	<p>Demanaria una cosa imprescindible, temps. Demanaria que aquesta nova manera de treballar no la fessin pensant que el mestre ja programarà els dissabtes i els diumenges, perquè el mestre se'n cansa de treballar els dissabtes i els diumenges. arriba un moment que dius: mira, doncs no.</p> <p>El que em fa por és que quan això es generalitzi, la resposta sigui negativa perquè tirar endavant aquest disseny curricular demana un nivell de compromís i de responsabilitat del mestre que vol dir tenir hores per buscar informació, per elaborar-la, per preparar els temes. Si això no es té en compte, i no li tindran, s'acabarà dient: "libro de texto, página tal".</p>

Mestre/a	
Maria	<p>El mestre ha de saber situar-se en aquesta nova manera de treballar, comprendre les noves orientacions i entusiasmar-se molt amb aquest nou sistema de portar les Socials. Crec que si el mestre té interès se'n pot sortir, però, és clar, ha de portar aquest entusiasme a dins i no cansar-se. De cara a orientar els professors, crec que fa molta falta treure la por. La por que si els alumnes no han de memoritzar tant no aprendran, quan del que es tracta és que l'alumne també s'entusiasmi per les Socials i si arriba a comprendre i relacionar les coses aprèn més que abans.</p> <p>Crec que només fa falta que els mestres s'hi entusiasmin i res més. Que tinguin ganes de millorar. Crec que ho poden fer i a més crec que els agradarà perquè aquesta manera de treballar és molt més raonada que l'altra i molt més lògica. Aquest canvi dependrà molt de nosaltres mateixos perquè mai l'escola no havia tingut els recursos que té ara i, per tant, el que cal és saber-ne treure profit.</p>
Magdalena/Núria	<p>Si es vol tirar endavant amb dignitat falta i fallarà una formació permanent durant un temps concret -4 o 5 anys- perquè els mestres puguin conèixer el nou disseny curricular, s'hi puguin adaptar, puguin treballar-hi. El que no es pot fer és dir: aquí teniu el disseny curricular i heu de començar a treballar-hi. Si no es realitza, si no es donen possibilitats als mestres per que es reciclin, perquè s'adaptin al nou disseny curricular, perquè es puguin preparar materials i els puguin anar adaptant, es caurà en el treball típic del llibre de text que suposo que totes les editorials deuen estar preparant i tot serà igual que el que tenim ara.</p> <p>Si el disseny curricular es reparteix als centres com un material més, les lectures que se'n poden fer seran molt diverses. El que cal és treballar-lo i entendre'l. Per això s'han de tocar totes les tecles i hi ha d'haver formació directa. Sense ella no es pot dur a terme aquesta innovació curricular.</p> <p>Al començament, vam tenir neguits, no per desconeixement dels temes, sinó per no saber bé què es pretenia amb la programació, fins on havia d'arribar. Si ara a un company li entreguen aquesta programació i no té cap tipus de seguiment o de formació, no se'n sortirà.</p>
Remei	<p>T'haig de dir, sincerament, que fins al cap de tres anys, quan ja gairebé s'acabava l'experimentació, no vaig saber el que era un disseny curricular.</p> <p>Molts companys de l'experimentació deien que quan aquesta es generalitzi, quan sigui real, els llibres ja aniran preparats d'aquesta manera. Nosaltres hem estat els conillots d'índies. L'altra gent, els agradi o no, trobaran amb més facilitat el que s'ha de fer, amb tots els recursos i el que faci falta.</p>
Josep	<p>M'imagino que es farà el de sempre. Si els llibres ja venen preparats i adequats a la reforma, ho tindrem molt guanyat.</p>

Mestre/a	
Raül	Penso que per tirar endavant un currículum com aquest s'ha de ser semi-lli-cenciat. S'han de tenir més coneixements que els que pugui tenir un mestre actualment. Però també s'ha de tenir una formació com a mestre. Jo com a lli-cenciat fluixejo en aspectes didàctics i, en canvi, veig que els mestres se'n sur-ten força bé.
Jordi	La reforma fracassarà pel professorat, perquè no estem preparats. Almenys jo! Parlo per la meua pròpia experiència. Quant més significatiu ha de ser l'en-senyament i quant més constructivista és l'enfoc, has de saber més coses, moltes més! Quan fuges de la cosa memorística o del llibre de text i del bunker de la classe, has de saber moltes més coses. És com un pare que vol educar el seu fill perquè sigui observador. Doncs el pare també ha de ser observador. I aquí es pretén una reforma amb unes eines que no existeixen actualment. El mestre és una persona escleròtica, per mi, vaja!
Rosa	La gent actualment no programa seguint aquest disseny curricular. A mi em sembla que està molt bé i que és molt vàlid, però que, com t'ho diria, és compli-cat. Quan et familiaritzes amb ell crec que funciona i pot funcionar molt bé. És molt complicat perquè té conceptes que a la professió en general no estan clars. La sensació que tinc és que hi ha un divorci absolut entre el disseny cu-rricular i la pràctica real de les escoles. O l'administració posa les bases per a una formació eficaç o el que farà o farem la gent serà copiar els exemples que corren de tercers nivells de concreció.
Andreu	En un primer moment la gent es sorprèn molt, al.lucina. Si no estàs preocupat per les innovacions i els canvis educatius que s'estan produint avui i no estàs molt al cas, tot això et sorprèn bastant. Una de les coses que em va costar més d'entendre va ser el disseny curricular i el marc curricular. No sabia per on anava. Potser perquè feia poc temps que treballava em va costar més.
Pilar	Des de la primera reunió em va semblar que el que es proposava era un canvi complet. Aquí, encara que ens preparéssim les classes, estàvem acostumats a treballar amb llibres de text. Era un canvi fort. El nou llenguatge no em va suposar gaires dificultats. Em sembla que em va re-presentar menys dificultats que les que els representa ara als professors quan els expliquen la reforma. Urgeix informar la gent. Això és la primera part. Quan haurà acabat la infor-mació, la gent sabrà teòricament alguna cosa de la reforma, però no per posar-la en pràctica a les escoles. Caldrà formació intensiva i assessorament.

Mestre/a	
Júlia	<p>Si aquest material arriba a segons quines escoles i a segons quins mestres, ben poc cas en faran i buscaran un llibre i prou! Penso que les persones que hagin de fer una programació com aquesta han d'estar assessorades, han d'estar formades, han de fer curssets de preparació. Han de ser curssets de preparació perquè la gent sàpiga preparar materials i donar les classes d'una altra manera</p> <p>Aquest tipus de programació no la poden seguir els mestres que estan acostumats a fer servir el llibre de text. El que sí és cert és que amb una bona formació i amb un bon guió, sí que el podran fer servir, però, és clar, els mestres han de ser molt conscients de què representa un canvi. I han d'estar molt ben preparats i assessorats.</p>
Rossend	<p>Si no hi ha primer una gran informació als mestres i una preparació correcta és molt difícil d'entrada plasmar aquesta teoria a la pràctica. Si l'experiència que nosaltres hem patit és la que s'ha de dur a la pràctica, evidentment serà un fracàs total i absolut. Perquè nosaltres vam fer l'experimentació a base de voluntat. És clar que ens hi vam apuntar perquè vam voler, és a dir, la gent que ens hi vam apuntar teníem un cert interès per fer alguna cosa nova, de fet ja fèiem coses noves.</p>
Gregori	<p>No crec pas que la gent sigui incapaç. Penso que una bona formació en la matèria sempre ajuda. Ara, hi ha aquell gran bloc de gent que treballa amb el llibre de text i no se'n surt. No se'n surt amb els alumnes, no se'n surt amb la matèria i no és capaç d'anar endavant, de trencar amb el llibre de text i muntar-s'ho de manera més dinàmica. A l'hora de fer aquest trencament penso que els mestres que en tenen ganes el fan i si els ajudes funcionen. Funcionen i arriben a muntar-s'ho d'una altra manera.</p> <p>Com selecciones uns continguts? Com estructures un material pels alumnes? Com pots fer servir els materials existents? Aquests i altres passos a molts mestres encara els costen de fer. Sobretot la selecció de continguts. (...) La demanda que es fa ara és molt més forta que la que es feia des dels moviments de renovació deu anys enrera per sortir del sistema de treball tradicional. Ara hi pot haver el problema que el mestre es desanimi, que es desmoralitzi. Que se'l foti en un carreró sense sortida i que perdi el nord, el sentit i quedi absolutament fora de lloc. Se li haurien de donar pautes i dir-li que tot això és molt ampli, però que hi ha un camí i senyalar-li aquest camí. És allò que dèiem: el disseny curricular és un marasme, és un oceà on el mestre s'hi pot perdre amb molta facilitat i es pot desmoralitzar només en veure l'exigència que li significa. Llavors, cal trobar camins concrets per acotar la problemàtica i centrar-la. Penso que aquesta és una necessitat que ha de resoldre la formació permanent.</p>
Joan	<p>Nosaltres d'alguna forma vam ser privilegiats. Quan s'extengui la reforma no hi haurà aquest tipus d'assessorament o aquests contactes amb la gent que realment esteu treballant en aquest camp. Què pot passar? Dependrà de les editorials o dels materials que la gent trobi al seu abast; això és el que passarà. Jo ho veig complicat per als mestres, diem-ne de carrer, normals i corrents, a no ser que es creïn equips que realment vulguin tirar endavant.</p>

Mestre/a	
Àngels	<p>Qualsevol innovació vol una recompensa. Això és psicològic. Si els mestres veuen que han de treballar i tenen una recompensa, doncs treballaran. El quid de la qüestió està en motivar els mestres i naturalment una persona gran, de 50 o 55 anys, serà més difícil de fer-la canviar. La gent que ja se n'adona, que té empenta, els costarà menys, també és veritat. Jo el que veig és que hi ha dues tendències a l'escola: els que creuen que s'ha de canviar tot i els que diuen que les coses ja estan bé. El que jo intentaria és unir una mica el que de positiu hi ha en el sistema antic, és a dir, el que ja es feia, amb el que de positiu hi ha en la programació experimental. S'ha de deixar de banda allò que és negatiu i passar a un altre sistema una mica diferent, però no totalment. Per exemple, el fet de demanar la lliçó cada dia és una cosa positiva, potser una mica "carca", però penso que si no es fa els alumnes no assimilarien res. I també ho és el fet que els alumnes intentin per ells mateixos buscar bibliografia i documents, cosa que abans no es feia. L'administració té moltes coses a fer. En principi, potenciar que les CCSS les donin persones preparades.</p>
Joaquim	<p>Crec que hi ha d'haver un marc referencial, el primer nivell de concreció, i la resta s'ha de deixar en mans dels mestres. De totes maneres, aquesta idea no la tinc molt clara perquè, és clar, de seguida penses: aquest equip serà capaç de fer això? tindrem possibilitats de fer realment una seqüenciació molt ben feta a la nostra pròpia escola? podran totes les escoles de Catalunya fer els segons nivells de concreció? Llavors és quan un té dubtes. Penso que el lògic seria, en tot cas, que l'administració donés segons nivells de concreció orientatius. I, segons tinc entès, les coses avui van per aquí. El primer nivell serà prescriptiu, els segons nivells orientatius i cada escola haurà d'elaborar els tercers, però tenint en compte els segons.</p> <p>En la meua opinió si als 12-16 no hi ha mestres, almenys al primer cicle, tal com estan les coses ara, bona part dels plantejaments de la reforma fracassaran. Ja sé que és una opinió molt partidista. Els mestres, si més no, tenim assumit que ens falta preparació i constantment estem buscant nous materials o com a mínim hi ha una preocupació. Ens falta preparació teòrica. Potser tenim preparació psicopedagògica, que també ho poso entre cometes (...) Però, si més no, tenim consciència -parlo en general, eh?- que ens falta preparació. En canvi, molts llicenciats -i també parlo en general- no tenen consciència que els falta preparació psicopedagògica. Em sembla, eh? Ara entenc per què des de l'administració, des de la Generalitat, es vol muntar aquest tema dels crèdits, molt tancats, perquè si no ho fan així, potser encara seria pitjor.</p> <p>El que està clar és que si els mestres i els llicenciats no acceptem la reforma de bones maneres, si no ens cau bé i no la valorem i els models que ens presentin no són ben acceptats, ja poden anar fent lleis, ja poden anar fent marcs curriculars, ja poden anar fent crèdits, que això no funcionarà. Si el personal no està content la reforma no funcionarà.</p>

Què preveuen els mestres que passarà quan la reforma curricular es generalitzi? Què creuen que farà falta? Què creuen que haurà de fer l'administració? Què creuen que s'ha

de demanar als mestres i al professorat en general? Aquestes són algunes de les preguntes sobre les quals van reflexionar els mestres entrevistats, com s'ha pogut comprovar en els quadres anteriors.

La major part dels mestres dubten que la generalització tingui èxit i mostren una actitud pessimista en relació amb el futur, si no es solucionen els problemes de fons que qualsevol canvi curricular genera. Únicament tres mestres adopten una actitud menys pessimista que la resta: la Maria, la Remei i en Josep. La Maria adopta una actitud que podria qualificar-se d'utòpica quan afirma que el canvi *agradarà* als mestres perquè *aquesta manera de treballar és molt més raonada que l'altra i molt més lògica*. En canvi, l'actitud de la Remei i en Josep pot qualificar-se de pragmàtica derrotista en el sentit que creuen que *es farà el de sempre* (Josep) perquè els llibres de text ja vindran *preparats i adequats* (Josep) i els mestres *trobaran amb més facilitat els recursos i el que faci falta* (Remei).

Els llibres de text són considerats per altres mestres com un dels perills més importants per fer fracassar la reforma del currículum, ja que creuen que, degut al pes que tenen en la pràctica d'una gran majoria de mestres, no són els instruments més adients per innovar la pràctica educativa i introduir-los en el nou llenguatge curricular (Magdalena/Núria, Pilar, Joan).

Les dificultats del nou llenguatge i de la nova conceptualització del currículum són esmentades també com a causes del possible fracàs per la Lluïsa, la Lourdes, en Jordi *-la reforma fracassarà pel professorat, perquè no estem preparats-*, la Rosa *-hi ha una gran divorci entre el disseny curricular i la pràctica real-*, l'Andreu, la Pilar, la Júlia, en Rossend, en Gregori, en Joan i en Joaquim. La distància entre el canvi que es proposa i la realitat de les escoles i de molts mestres els serveix per il·lustrar les possibles dificultats.

Per salvar aquesta distància, l'Àngels i en Joaquim proposen solucions de fons. L'Àngels, que creu que a l'escola actual hi ha dues tendències, la dels que creuen que s'ha de canviar tot i la dels que creuen que les coses ja estan bé, opina que la solució està en *unir una mica el que de positiu hi ha en el sistema antic amb el que de positiu hi ha en la programació experimental*. L'exemple que utilitza per il·lustrar per on podria anar aquesta unió no és, en la meua opinió, un exemple massa afortunat. En Joaquim, per la seva part, considera imprescindible per evitar el fracàs de la futura etapa educativa de secundària obligatòria que, almenys en el primer cicle, els mestres seguixin impartint docència. En la seva opinió els mestres *tenim assumit que ens falta preparació i constantment estem buscant nous materials o com a mínim hi ha una preocupació*, en canvi, *molts llicenciats*

no tenen consciència que els falta preparació psicopedagògica. Una opinió semblant va ser defensada per en Raül per qui el professorat responsable de la secundària obligatòria hauria de ser un semillicenciat, amb més coneixements científics i més formació com a mestre.

Alguns mestres creuen que el que primer caldria evitar és l'angoixa i la inseguretat (Lourdes), la reacció de sorpresa (Andreu) o el desànim i la desmoralització (Gregori) que provoca qualsevol canvi. I tots, en un moment o altre de l'entrevista, refusen que el voluntarisme dels mestres sigui la solució adequada.

En canvi, creuen que la reforma no podrà fer-se sense comptar amb els mestres i que serà necessari que aquests es situïn davant de la mateixa amb una actitud positiva si l'administració crea les condicions necessàries i suficients per evitar el voluntarisme. La majoria opina que els mestres han de canviar. Els canvis que preveuen abasten aspectes com: la mentalitat en relació amb la concepció del contingut (Lluïsa), els mètodes d'ensenyament (Lourdes), el compromís i la responsabilitat (Josepa), l'interès i l'entusiasme (Maria), l'interès per innovar i canviar la pràctica (Pilar, Júlia, Rosend, Gregori) i l'interès per preparar-se i formar-se (Joaquim).

La formació és la demanda més important que tots fan a l'administració. Formació per treure la por de la gent (Maria), per saber més coses (Jordi), per saber seleccionar els continguts (Gregori). Formació que ha de ser seriosa (Lluïsa), permanent i llarga (Magdalena i Núria), eficaç (Rosa). Formació que ha d'anar acompanyada de tota mena d'assessoraments (Pilar, Júlia), de materials curriculars (Lourdes, Joaquim), de la creació d'equips de treball (Joan) i de mesures tendents a fer que els mestres disposin de més temps per preparar-se i poder intervenir millor en la seva pràctica (Lourdes, Josepa).

Es suggereixen, a més, d'altres mesures que apunten a la reducció del nombre d'alumnes per classe (Lourdes) o a alguna mena de recompensa econòmica i de promoció dels mestres (Àngels). De tota manera, el que es creu més bàsic i fonamental és la formació. La unanimitat, en aquest sentit, és pràcticament general en tots els mestres entrevistats. Sense formació serà impossible la reforma del currículum i el canvi estarà condemnat al fracàs.

3.2. Necessitat de formació del professorat

Ja he explicat com es va dur a terme la formació del professorat durant l'experimentació, els camps que va abastar i les característiques que va tenir. També he analitzat la valoració que van fer els centres i els mestres sobre la formació rebuda. A partir de la seva experiència, vaig demanar als mestres quines eren les característiques que hauria de tenir la formació per evitar el fracàs de la reforma i sobre quins camps o àmbits hauria de dirigir-se. Aquestes van ser les seves respostes:

Mestre/a	
Lluïsa	Crec que el que cal és molta formació pràctica. No tant anar a curssets i xerrades, que ja està bé, sinó... A mi quan més m'ha funcionat ha estat quan he vist coses pràctiques i models i crec que a la majoria també els aniria bé.
Lourdes	<p>Hi ha d'haver un reciclatge i un coneixement a fons del que es va a fer. Primer de tot de la nova estructuració del currículum, inclús a nivell de vocabulari. S'ha de partir d'aquí perquè si no s'entén el que es proposa, no es pot fer res. S'ha de tenir una idea clara del currículum.</p> <p>Considero que és més pràctic que aquesta idea es tingui aplicada a cada àrea per anar després a la teoria curricular. És la meva experiència. Si m'haguessin donat molta teoria i no hagués sabut on concretar-la potser m'hagués avorrit molt.</p>
Josepa	<p>Penso que fa falta formació dirigida a explicar quin és el paper del mestre. El mestre ja no és aquell individu que trasmet coneixements, que entra a classe i comença a explicar un tema, a fer copiar uns apunts o a fer llegir un llibre de text. El mestre és un dinamitzador, un facilitador, és la persona que ajuda els alumnes perquè puguin anar avançant en el seu aprenentatge. Això suposa un canvi de mentalitat per part del mestre que comença per qüestionar-te tu mateix i el teu treball.</p> <p>Per tant, fa falta una formació psicopedagògica i didàctica. Què vol dir aprenentatge significatiu? Ara ens estan emplanant les orelles d'aprenentatges significatius, però tot el que et diuen és buit de contingut. Hauria de ser una formació mixta. Primer hi hauria d'haver informació teòrica. Ara, si només et quedes amb la teoria i no veus a la pràctica què vol dir l'aprenentatge significatiu o, per exemple, quina diferència hi ha entre un concepte i un procediment, no s'avançarà gaire. Recordo haver-me trencat les banyes: això que estic fent, què és? un concepte o un procediment? Cal treballar-ho molt i no només teòricament, sinó a la pràctica, a la realitat, amb exemples.</p>
Maria	Crec que cal explicar molt bé els procediments perquè dels conceptes em sembla que els mestres ja en tenim nocions. En tenim nocions i les podem ampliar, però en els procediments és on jo crec que fa més falta que ens ajudeu a entendre'ls i a posar-los en pràctica. Ens han d'ensenyar a programar-los i a posar-los en pràctica perquè és una manera de treballar diferent a aquella a què estem acostumats i costa. Realment costa més introduir un procediment nou que un concepte. Moltes vegades no sabem com fer-ho. A mi m'agradaria que es continués ensenyant a treballar els procediments, per exemple, la premsa o com fer entrevistes o treure profit d'un video. Em sembla que això fa molta falta.

Mestre/a	
Magdalena/Núria	<p>És important que els professors es transformin en alumnes, o sigui que quan diem: aquí hi ha un procediment que s'ha de treballar, doncs que els professors primer el treballin, que actuïn com si fossin alumnes i després que se'ls expliqui com procedir a classe. Cal explicar les activitats en què es pot desenvolupar, els conceptes que es poden treballar, etc.</p> <p>El mètode consisteix a posar el professor en el paper de l'alumne. Aleshores, quan el domines, ja el pots aplicar.</p>
Remei	<p>La formació la començaria per la part dels procediments. Hi ha una sèrie de procediments que, a vegades, no són prou clars per a la gent. Et pot agradar molt la geografia o la història, però els procediments no són prou clars.</p> <p>Dedicaria unes hores als procediments. Que vingúes una persona a ensenyar-nos a fer tal cosa: poder-ho fer tu, palpar-ho directament. En història ens haurien d'explicar aquesta nova visió diferent a la que estem acostumats, treballant amb alguns temes i dir: partim d'aquest fet -el món del treball o la indústria- i el podríem tractar d'aquesta manera. Nosaltres l'hauríem de fer com si fóssim alumnes i després programar-lo. A mi un sistema així m'hagués estat molt més útil. Ve l'especialista i nosaltres a classe, com la mainada. Vinga, va: idees, comencem per aquí, elaborem el tema de dalt a baix, quins recursos podem utilitzar, que hem d'avaluar i com, etc... coses molt pràctiques. Com passem a un tercer nivell? Com ho hem de fer? Què hem de fer? Una cosa pràctica, vaja! Ens havien d'haver posat al dia abans de començar l'experimentació. Em sembla que és el més adequat per canviar la pràctica.</p>
Josep	<p>Aniria molt bé que la gent aprengué a fer programacions, a desenvolupar programacions per resoldre els problemes. És el que trobo a faltar. No saps exactament quins camins has de seguir, per on has de tirar: fas un pas i et perds. Si no ho tens tot ben estructurat, et perds, navegues. Potser s'hauria de començar per aquí: que la gent aprengui a programar d'una manera coherent i més escalonada, sabent on ha d'arribar. Perquè si no...si et donen un primer nivell de concreció per arribar al tercer, com hi arribes? Quins coneixements tries? De l'altra manera aprendràs a fer una sèrie de coses, a fer una maqueta, per exemple, però és molt limitat. En canvi, si aprens a programar et solucionaran molts més problemes, encara que potser no coneixeràs tant els procediments que pots utilitzar.</p>
Raül	<p>Hi hauria d'haver molta formació en didàctica. Hi ha certs aspectes dels quals els meus companys se n'han sortit prou bé i jo no me'n surto. Per exemple, a l'hora de programar els treballs que han de fer els alumnes. Ells fan un treball amb els alumnes i els resulta; a mi, en canvi, em costa molt més i sempre tinc dubtes sobre quin és el treball que haig de proposar-los. També crec que hi hauria d'haver formació en didàctica de la història.</p>

Mestre/a	
Jordi	<p>Fa falta una formació intel·lectual sòlida, primer de coneixements científics i llavors, és clar, has de fer entrar el professorat en tot aquest "embolic". Ha d'aprendre a moure's dins el currículum, ha de saber nedar al mig dels nivells de concreció, se li ha d'obrir el món, se l'ha d'encuriosir una mica perquè, en general, no està encurosit.</p> <p>La formació i el reciclatge del professorat és la pedra de toc de la reforma. Si es fa bé, la gent si apuntarà.</p>
Antoni	<p>Per una banda, s'ha d'introduir tota la qüestió curricular quant als tres nivells de concreció i el que representen. Després, la qüestió de les Ciències Socials, especialment els nous enfoc, com l'enfoc diacrònic. També cal donar molta importància als procediments, valorar-los moltíssim. Encara que em basi més en els conceptes, sé que no m'haig d'angoixar si en un moment donat els alumnes no saben una cosa, per exemple, qui era el Comte-duc d'Olivares. El que han de tenir és un sistema de treball, han d'aprendre a treballar, a consultar llibres, a observar i a saber observar. Això s'ha de treballar molt i s'ha de mirar d'animar els mestres perquè treballin en aquesta línia. Tot això són hores i ganes de treballar.</p>
Rosa	<p>S'ha de familiaritzar els mestres amb el disseny curricular per poder programar d'aquesta manera i crear realment tercers nivells de concreció i no com s'ha fet fins ara, que s'ha aplicat literalment el que hi ha fet.</p>
Andreu	<p>Primer em sembla que s'hauria d'intentar canviar la mentalitat dels mestres a l'hora de treballar i ensenyar a la gent els nous conceptes, el nou llenguatge curricular, ja que es bàsic que el comprenguin. Després, actualització didàctica i científica, ja que el camp de les Ciències Socials ara és molt diferent de quan nosaltres havíem estudiat. S'ha d'ensenyar als mestres a plantejar-les d'una manera diferent.</p>
Pilar	<p>S'ha de fer formació perquè si el mestre no està reformat la reforma serà un fracàs. S'ha de treballar amb coses concretes. Primer una presentació teòrica i global per després passar a una àrea determinada, fer treball pràctic i concretar la teoria en el camp de la didàctica i dels continguts.</p>
Júlia	<p>Crec que on hi ha més problemes és en la didàctica de la història. També s'ha de dir que és un camp molt més obert i on hi pots incloure moltes més coses i enfocar-ho d'una manera o altra. La geografia és geografia i no pots anar més enllà. Els alumnes poden adquirir més coneixements, però arriba un moment que la geografia queda tancada a nivell de bàsica. En canvi, la història pot abarcar molt més.</p>

Mestre/a	
Rossend	<p>Primer caldria tàctica política per part de l'administració. Tàctica política, que no en tenen gens ni mica. (...) Tàctica política clara. Sense això no es pot fer res de res.</p> <p>Després, formació de la gent. Primer informació i després formació.(...) Parlem dels nous mètodes, del nou disseny. Expliquem què és, què comporta, quins canvis haurem de fer. Si hem de canviar se'ns ha d'informar i intentar convèncer que el que es portarà a la pràctica és millor que el que estem fent. I ho han d'intentar demostrar, han de fer-ho assequible.</p> <p>Penso que la formació s'ha de centrar en els procediments. Un cursset per tractar la mesura del temps: activitats que es poden fer, on les podem fer, com, de quina manera. monogràfics d'aquesta mena en profunditat.</p> <p>Un altre: els plànols i els mapes. Com treballem els mapes? Quins són els procediments que s'han d'adquirir per tenir la concepció del mapa? Quins problemes presenta? etc...</p> <p>S'han de fer curssets sobre coses concretes si volem canviar la metodologia. Hi ha d'haver més informació concreta sobre coses concretes perquè a la pràctica et trobes amb problemes concrets.</p> <p>També suposo que hi d'haver actualització científica, perquè sino no en tens ni idea... Aquesta sí que pot ser més general i no cal aprofundir-hi massa. Agafar punts de referència per saber per on va la història avui en dia és evidentment important.</p>
Gregori	<p>Hi ha d'haver una formació teòrica relativa a tota aquesta teoria de l'aprenentatge. (...) Per altra banda, hi ha d'haver una formació orientada a fer de mestre, en el sentit pràctic i concret de saber seleccionar, donar cos i forma a un primer nivell de concreció. Penso que la major part de mestres van amb el llibre de text sota el braç i mentre no siguin capaços de fer el pas i convertir-se en protagonistes del seu propi disseny curricular no es farà res.</p> <p>També cal una actualització en geografia i història. Jo mateix em trobo coix en continguts i em dona la sensació, per la gent amb què he tractat, que som gent pobra en coneixements geogràfics i històrics, en coneixements de la pròpia matèria.</p>
Joan	<p>Hi ha d'haver una formació en aspectes històrics, està claríssim per mi. En aquest enfoc la gent no hi entra, no hi entrem, així com així, costa. Fa falta un canvi de mentalitat en els mestres. Per això cal que t'expliquin les noves teories i t'ensenyin com s'hauria de donar la història i en general les CCSS. I sobretot que t'ensenyin a utilitzar els procediments i a buscar recursos.</p> <p>Dels continguts ens en hauríem d'ocupar cadascú, però fa falta, eh! Amb la formació que tenim no són suficients. Si has de fer els tercers nivells de concreció els pots buscar, però et fan falta. D'entrada crec que són molt pocs els mestres que amb la formació que han rebut podran agafar un segon nivell de concreció o un primer nivell i preparar una unitat didàctica. Fa falta formació en tots els sentits.</p> <p>S'ha d'arribar a entendre el currículum i fer la programació a partir d'exemples concrets i clars. A partir dels exemples es pot generalitzar.</p>

Mestre/a	
Joaquim	<p>Estem davant d'un problema greu, de filosofia, sobre el que ha de ser la formació del professorat. Per una banda, el marc curricular és un model molt engrescador i es necessita tota una preparació teòrica aprofundida d'aspectes psicopedagògics per posar-se al dia. Per altra banda, l'administració dona uns models cada vegada més tancats. Hi ha el perill de creure que els mestres de Catalunya no seran capaços de fer els tercers nivells i, per tant, amb models n'hi haurà prou i no caldrà massa formació.</p> <p>El que fa falta és un model de formació que parteixi més del propi centre, de la pràctica dels mestres.</p> <p>La formació a nivell de les CCSS encara és més complicada perquè és una àrea que està sotmesa als canvis de l'actualitat, que l'actualitat està transformant contínuament. Llavors es necessita un mestre de CCSS que sigui una persona que visqui al dia, que sàpiga aplicar a l'aula allò que passa cada dia.</p> <p>Per la meua experiència, crec que quan una persona té una formació científica, pròpia de la seva àrea, li és més fàcil connectar amb el marc curricular. Els mestres entenen millor el marc curricular quan es concreta en una àrea, quan comences a donar exemples reals.</p> <p>En aquest moment pot donar la sensació que sigui menys important l'actualització disciplinar perquè s'ha posat l'èmfasi en l'aspecte psicopedagògic, pel fet de ser un marc curricular nou, però em penso que no és menys important. La formació en el camp de la didàctica i en els aspectes científics de l'àrea hauria de ser tan important com l'altra. En CCSS potser, a vegades, ens enganem perquè essent una àrea que es presta molt a un cert activisme -és molt fàcil fer sortides, entrevistes, enquestes, treballar amb la premsa,...-no valorem prou els continguts. S'hauria d'aprofundir més i diferenciar activitat d'activisme i veure com pretenem fer raonar als alumnes. Penso que tot i que hi ha molts materials en CCSS, n'hi ha pocs didàcticament ben pensats.</p>

Totes les respostes ratifiquen la necessitat urgent de formació del professorat. *Si hem de canviar se'ns ha d'informar i intentar convèncer que el que es portarà a la pràctica és millor que el que estem fent*, opina, de nou, en Rossend. La pràctica és el punt central de la reflexió sobre la formació de gairebé tots els mestres entrevistats. La coincidència en la necessitat d'una formació pràctica, amb exemples concrets, propera als centres i a la realitat, és reivindicada per la Lluïsa, la Lourdes, la Josepa, la Magdalena i la Núria, la Remei, la Pilar, en Rossend, en Gregori, etc... La Magdalena, la Núria i la Remei concreten, fins i tot, com hauria de fer-se: com si fossim alumnes, com la mainada. Primer s'ha d'ensenyar el que s'ha de fer, després s'ha de fer i al final s'ha de programar per fer-ho fer als alumnes.

La unanimitat és, doncs, total pel que fa a les característiques que hauria de tenir la formació del professorat: el més propera possible a la pràctica, a la realitat dels mestres i als seus problemes. En canvi, els camps que hauria de tractar abasten aquells aspectes en els quals probablement cadascun d'ells es va trobar amb més problemes. Hi ha força coincidència en la necessitat d'actualització curricular i menys en l'actualització disciplinar i didàctica.

Les dificultats per comprendre el nou llenguatge curricular i per aplicar-lo a la pràctica, tant en els aspectes més formals derivats del nou model de programació (nivells de concreció, per exemple) com de les teories instructives i d'aprenentatge (aprenentatge significatiu, per exemple) per les que s'optava situa la formació curricular en el primer lloc de les demandes dels mestres entrevistats, amb concrecions i matisos diferents en cadascun d'ells.

La necessitat de dominar el nou llenguatge curricular, d'entendre la dinàmica dels nivells de concreció, de distingir els diferents tipus de continguts i de saber programar tercers nivells és reclamada per la Lourdes, la Josepa, en Josep, en Jordi, l'Antoni, la Rosa, l'Andreu, la Pilar, en Rossend, en Gregori i en Joaquim. Gairebé tots.

La majoria posa més l'èmfasi en el llenguatge i els aspectes més formals del model curricular per saber programar i intervenir en la pràctica. D'altres, com la Josepa o en Gregori, posen l'èmfasi en les teories psicopedagògiques. Així, per exemple, la Josepa creu que el que ha de canviar és *el paper del mestre*. En la seva opinió aquest ha de ser un *dinamitzador, un facilitador, la persona que ajuda els alumnes perquè puguin anar avançant en el seu aprenentatge*.

La preocupació per saber com intervenir en la pràctica i poder-la canviar explica, també, que molts mestres demanin que la formació teòrica estigui relacionada amb la pràctica. En algun cas (Lourdes, Joaquim) s'explicita, a més, que ha de ser feta des d'àrees concretes, és a dir, des de les disciplines escolars que dominen i ensenyen i no des de la teoria curricular.

Els canvis en la pràctica són considerats per molts mestres com a canvis de tipus metodològic, que impliquen en primer lloc la formació en mètodes d'intervenció. Aquests mètodes són identificats amb el contingut procedimental que és el camp en què existeix més demanda de formació després del de la teoria curricular (Maria, Magdalena i Núria, Remei, Antoni, Rossend, Joan). La Maria i en Rossend citen exemples concrets de procediments que haurien d'ensenyar-se als mestres.

També es considera necessària la formació didàctica en les disciplines de l'àrea. La Remei, en Raül, l'Antoni, la Júlia i en Joan creuen que és necessària l'actualització en didàctica de la història i, concretament, en els nous enfocaments de seqüenciació. L'Andreu, la Pilar i en Joaquim creuen que l'actualització didàctica ha d'abastar el conjunt de les Ciències Socials.

Finalment, i per primera vegada en tota l'anàlisi que he realitzat de la formació rebuda i de l'experimentació, un grup de mestres considera necessària l'actualització científica en geografia i història (Jordi, Andreu, Rossend, Gregori, Joan i Joaquim). Per en Jordi *fa falta una formació intel·lectual sòlida, primer de coneixements científics*. L'Andreu ratifica aquesta necessitat perquè *el camp de les Ciències Socials és ara molt diferent de quan nosaltres havíem estudiat*. En Rossend considera que cal tenir punts de referència per saber per on va la història avui en dia, encara que *no cal aprofundir-hi massa*. En Gregori és el que adopta una actitud més exigent en la demanda d'actualització científica ja que considera que *em trobo coix en continguts i em dona la sensació, per la gent amb què he tractat, què som gent pobre en coneixements geogràfics i històrics*. En Joan creu que *fan falta, que amb la formació que tenim no són suficients*, però que la formació no cal que sigui institucional, sinó que *ens en hauríem d'ocupar cadascú*. En Joaquim, finalment, opina que *la formació didàctica i en aspectes científics hauria de ser tan important com l'altra* (la psicopedagògica).

En relació a l'actualització científica, les respostes de la Maria i la Júlia aporten elements que, en part, expliquen la poca importància que els mestres solen donar a aquesta actualització. La Maria creu que els mestres *ja en tenim nocions dels conceptes*, encara que *les podem ampliar*. La Júlia, per la seva part, opina que *la geografia és la geografia i (...) arriba un moment que queda tancada a nivell de (l'educació general) bàsica*. Sembla que considerin que els coneixements científics adquirits durant la seva formació inicial siguin immutables i que la geografia i la història no hagin evolucionat i realitzat noves aportacions.

Per primer vegada, el conjunt de necessitats sobre les quals uns o altres mestres creuen que fa falta formació inclou pràcticament tots els camps del currículum, des de la font epistemològica fins a la pràctica, dels dels continguts disciplinars -el què i el quan ensenyar els continguts- fins a les maneres d'intervenir -el com ensenyar i com aprendre-, des de les teories curriculars fins a la didàctica de la història. Amb una excepció, segueix sense considerar-se la necessitat de formació per introduir en el currículum els continguts d'aquelles disciplines socials que fins ara no s'han considerat per manca de tradició o de

formació. El conjunt d'informacions permet, però, plantejar i desenvolupar un projecte basat en les necessitats sentides pels mestres experimentadors.

4. Conclusions sobre l'experimentació.

La valoració de la participació en l'experimentació, de la dedicació, els suggeriments sobre els problemes que poden aparèixer en el futur i sobre la formació necessària per fer front amb garanties d'èxit al canvi curricular permeten ratificar i completar les conclusions que he realitzat en el primer apartat d'aquest capítol.

a) La participació en un procés d'innovació curricular com el que es va realitzar en l'experimentació de l'àrea de Ciències Socials del cicle superior d'EGB és útil i enriquidora professionalment, tant pels mestres amb experiència com pels mestres novells.

b) La innovació de la pràctica crea inseguretats i angoixes que es van resoldre, en part, amb una dedicació personal valorada com excessiva i, en part, amb la formació rebuda, valorada com insuficient.

c) L'administració no va prendre les mesures necessàries i realistes per evitar l'aparició de problemes, per solucionar-los quan van aparèixer i per donar confiança als mestres. Existeix entre els ensenyants una desconfiança força general sobre la capacitat i la voluntat de l'administració de garantir les condicions mínimes per tirar endavant la implantació d'un currículum obert i assegurar i potenciar la participació del professorat.

d) Es considera que la distància entre la realitat d'una gran majoria dels centres d'ensenyament i del professorat de Catalunya i les innovacions curriculars és força gran. Per reduir-la s'ha de comptar amb el propi professorat, que ha de canviar de mentalitat si vol canviar la seva pràctica i ha de tenir el suport de la formació i l'assessorament d'experts.

e) Es jutja imprescindible i necessària una formació ben planificada i el més propera possible a la pràctica i als seus problemes. És la principal exigència per evitar que el professorat es giri d'esquenes a la reforma i que aquesta fracassi.

f) En cap de les informacions analitzades, tant les procedents de l'experimentació com les de les Memòries finals i de les entrevistes, no apareix, però, l'element que en la meua opinió ha de donar sentit a qualsevol canvi i que és la condició per la presa de decisions curriculars i per la formació : per què, ha de canviar el currículum de Ciències Socials? És a dir, quines finalitats es pretén que assoleixin els alumnes amb el nou currículum? En què i per què són diferents de les del currículum actual?

CAPÍTOL XII

CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Els objectius d'aquest darrer capítol són sistematitzar i posar a debat els resultats de l'anàlisi del currículum de ciències socials i suggerir algunes vies per al desenvolupament del currículum d'història. He dividit aquest capítol en dues parts: a la primera presento les conclusions sobre el currículum, el procés d'experimentació i la participació dels mestres en aquesta. A la segona suggereixo alguns criteris per a la lectura i el desenvolupament del contingut d'història dels currícules de primària i secundària de la Generalitat.

El fet de completar les conclusions amb suggeriments no es fa amb la pretensió d'extrapolar els resultats d'una situació única i irrepetible, sinó de facilitar elements de reflexió i d'anàlisi dels documents, dels materials curriculars i de la pròpia pràctica.

Els suggeriments que presento recolzen en una revisió de les investigacions i de la literatura en didàctica de les ciències socials i de la història. S'apliquen als currícules des dels pressupòsits del paradigma crític i aboguen pel seu desenvolupament des dels principis i les pràctiques de la investigació-acció. Aquests suggeriments entronquen amb algunes de les idees que ja he exposat en el primer capítol quan he analitzat els models curriculars, la situació de l'ensenyament de les ciències socials i de la història i la investigació en aquesta àrea de coneixement.

No és la meva intenció ensenyar com s'ha de desenvolupar el currículum en cada etapa educativa, en els cicles o en els cursos, sinó oferir reflexions amb l'objectiu que el professorat pugui contrastar-les amb la pròpia pràctica i les pròpies teories, discutir-les i debatre-les. L'objectiu, doncs, dels suggeriments que plantejaré, a la segona part, és llegir i interpretar els currícules, interpretar i explicar la pròpia pràctica, comparar els currícules i la pràctica i prendre decisions raonades.

1. El currículum de Ciències Socials i el seu desenvolupament en l'experimentació del cicle superior d'EGB

Com ja he explicat, l'experimentació del cicle superior pretenia un canvi metodològic, és a dir, un canvi de la pràctica. Aquest canvi es va realitzar a través del currículum i va afectar, també, els seus continguts.

El currículum es va dissenyar a partir dels pressupòsits que he exposat en el capítol tercer i va incorporar, sobre la marxa, alguns dels pressupòsits del marc curricular. Però ni en la seva concepció ni en el seu format obeïa al model amb què han estat dissenyats i presentats els currícules de l'educació primària i de la secundària. Aquesta circumstància reforça la convicció de que aquest treball no pot pretendre extrapolar conclusions.

El procés d'experimentació i la formació rebuda pels mestres van respondre a les característiques del canvi metodològic esmentat i es van veure condicionats, a partir del segon any, per un reajust institucional, les conseqüències del qual també he exposat anteriorment.

En aquesta part, sintetitzaré les raons que expliquen les valoracions i les opinions dels centres i dels mestres sobre els següents aspectes: les finalitats i els objectius del currículum, el contingut conceptual, el contingut procedimental i actitudinal i l'experimentació.

1.1. Finalitats i objectius del currículum de Ciències Socials

La major part dels centres i dels mestres van valorar de manera positiva el currículum de ciències socials i sembla que, en general, van compartir els principis que van inspirar-lo. En canvi, les finalitats i els objectius del primer nivell de concreció no van esdevenir ni un referent ni un instrument útil als mestres per prendre decisions. Les raons d'aquest fet són les següents:

1) La primera i, sens dubte, la més important és que existia un segon nivell de concreció en què s'explicitava i ordenava el contingut que havia d'ensenyar-se. El segon nivell de

concreció es va convertir en el referent del currículum, ja que contenia el contingut seleccionat i el seqüenciava en cursos. Per tant, els centres i els mestres no els calia utilitzar el primer nivell per prendre decisions sobre el que havien d'ensenyar. De fet, no existien massa diferències, en aquest sentit, entre el que se'ls proposava i el que ja estaven habituats a fer: utilitzar el contingut de segons nivells de concreció existents (llibres de text, propostes alternatives, etc.).

(2) No es va demanar als centres i als mestres si creien que havien de canviar el seu currículum, què creien que havien de canviar i per què. Tampoc es va demanar si els canvis que creien que havien de fer es corresponien amb els canvis que se'ls hi proposaven i si creien que tenien les mateixes finalitats.

El primer nivell de concreció conté algunes idees sobre les finalitats del nou currículum de ciències socials, però no hi ha una reflexió suficientment recolzada en les fonts del currículum i, en especial, en la font sòcio-antropològica. De tota manera, el document no es va posar a debat i, per tant, els mestres no van poder contrastar-lo amb les seves idees. Per altra banda, la consideració de l'experimentació com un canvi metodològic explica, en part, que no s'haguessin debatut les seves finalitats teòriques.

Existeixen evidències concretes que algunes de les finalitats explicitades en el primer nivell de concreció -per exemple, les que es refereixen a la història, al present...- eren compartides, almenys teòricament, per un bon nombre de centres i de mestres. Però també n'existeixen de la pervivència de finalitats relacionades amb una concepció tradicional de l'ensenyament de les ciències socials, transmissora i reproductora (per exemple, alguns mestres van manifestar la seva preocupació pel retrocés de la geografia descriptiva i memorística o van manifestar-se partidaris d'un ensenyament pretesament neutre, sense valors).

Les finalitats sembla que no van guiar de manera explícita, o ho van fer molt poc, la planificació dels tercers nivells de concreció i el seu ensenyament. És a dir, no van ser utilitzades pels mestres per concretar o discriminar determinats continguts. Les concepcions dels mestres sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials - presents de manera implícita en els documents i les entrevistes- es desprenen d'algunes de les opinions sobre els continguts.

3) Els objectius generals del bloc conceptual -al contrari del que va passar amb els del bloc procedimental- estaven formulats de manera massa general i ambigua d'acord amb una concepció dels objectius més propera a la tradició de l'escola activa -objectius

humanistes, subjectius- que a la tradició taxonòmica bloomiana. Els verbs que expressaven les capacitats a assolir pels alumnes i, en especial, les que s'enunciaven amb el verb "conèixer" -per altra part, les més abundants-, eren difícils d'aplicar a continguts concrets del segon i tercer nivells de concreció perquè, en realitat, es podien aplicar a tots els continguts. Eren més clars els continguts a través dels quals s'havien de desenvolupar les capacitats que les pròpies capacitats. Per tant, com que els continguts ja es desenvolupaven en el segon nivell de concreció, no calia recórrer als objectius per seleccionar-los i concretar-los.

La tradició de programar a partir dels objectius ha arrelat poc entre els mestres de Catalunya. Quan es sol·licitava programar a partir d'objectius, aquests constituïen els enunciats teòrics dels programes, però en molt poques ocasions eren utilitzats per guiar la pràctica. Si a aquesta circumstància s'hi afegeix el fet que els objectius conceptuals no expressaven de manera prou clara les capacitats, s'explica millor que els mestres no els haguessin tingut massa en compte i, en conseqüència, que els haguessin avaluat com ho van fer. La contrapartida la van constituir els objectius procedimentals, les capacitats dels quals estaven molt més ben formulades i van poder utilitzar-se per programar els procediments i com a guies per a la pràctica.

És evident que el criteri seguit pels mestres, i també pels especialistes, per concretar les intencions educatives, es va basar en la tradició i en la pràctica, és a dir, bàsicament en els continguts conceptuals. A mesura, però, que es van anar coneixent algunes de les teories del marc curricular i es va posar l'èmfasi en la concreció de les intencions educatives, per la doble via dels objectius esperats de l'aprenentatge i dels continguts, mestres i especialistes ens vam començar a plantejar molt més seriosament la necessitat de pensar en la importància dels objectius i de les capacitats, encara que aquesta preocupació no va revertir en mesures concretes a causa de la situació en què havia entrat l'experimentació.

Alguns dels mestres entrevistats van valorar la necessitat que les finalitats de l'ensenyament es basin en la formació del pensament dels alumnes i en les capacitats més estables i aplicables a major nombre de situacions. Aquesta finalitat va ser considerada com un dels reptes més importants de l'ensenyament de les ciències socials, però també com un dels reptes més difícils d'assolir.

1.2. El contingut conceptual

L'anàlisi del contingut conceptual demostra la dificultat que tenen molts mestres, tant experts com novells, per canviar les seves concepcions sobre allò que creuen que han d'ensenyar i sobre el que han d'aprendre els alumnes. I demostra, alhora, que en la selecció del contingut, el pes de la pràctica i les concepcions d'ordre ideològic són fonamentals. Així ho posen en evidència, per exemple, les opinions sobre el paper de Catalunya, l'equilibri d'escalas, les decisions sobre la necessitat de prioritzar un contingut o deixar-ne d'altres, etc.

Sembla evident que quan es proposa un canvi en els continguts del currículum és necessari justificar el seu valor educatiu, els criteris que s'han utilitzat per decidir que el nou contingut és més escaient que l'anterior i les raons per les quals aquest contingut ha estat seleccionat i es presenta -s'ordena, es seqüencia- d'una determinada manera. És a dir, és necessari justificar els continguts des de les fonts del currículum i relacionar-los directament amb les finalitats que es pretenen assolir.

Com ja he indicat, durant l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB, no es va cuidar prou aquest aspecte. Els mestres no van conèixer amb suficient antelació els continguts dels segons i tercers nivells, no van poder discutir els criteris amb què havien estat seleccionats ni els valors educatius que se'ls pressuposava. Es van haver de limitar a interpretar-los i dur-los a la pràctica, segons els seus criteris particulars.

a) Valoració del contingut conceptual

Malgrat no haver participat en la selecció del continguts ni debatre la seva pertinència educativa, els centres i els mestres, en general, van valorar el contingut presentat de manera positiva. Les crítiques més persistents es van referir a la quantitat de continguts seleccionats a cada curs o a continguts concrets -els temes de política, per exemple- que no consideraven adients -en el curs on s'ubicaven o per la manera en què es presentaven. Molts pocs mestres van qüestionar la qualitat o a la pertinència del contingut conceptual.

El problema de la quantitat de continguts tenia relació amb la manca de criteris per

concretar-los, per saber fins on s'havien d'aprofundir i com s'havien de presentar i treballar amb els alumnes. La relació de continguts de cada curs no considerava el tractament que havien de tenir ni implicava que tots els alumnes els haguessin d'aprendre tots de manera inexcusable.

Els criteris de valoració més emprats pels mestres no es refereixen ni a la pertinència educativa ni a la coherència epistemològica dels continguts. En general, es refereixen a aspectes relacionats amb l'aprenentatge -temes molt complexos, molt abstractes,...-, amb els alumnes -interès, motivació, futurs estudis,...- i amb elements aliens als propis conceptes -l'existència o no de materials curriculars o la disponibilitat de temps per planificar cada tercer nivell de concreció-.

Alguns d'aquests arguments -com ara la suposada complexitat o abstracció conceptual d'alguns continguts- s'utilitzen, a vegades, de manera esbiaixada i s'apliquen només en aquells continguts que els mestres no dominen o sobre els quals es senten més insegurs. Així, per exemple, s'apliquen als continguts socials i polítics, però no als continguts històrics, que solen ser tant o més complexos i abstractes que aquells.

Les valoracions realitzades durant l'experimentació, en les memòries finals i en les entrevistes, demostren que els mestres tenen un pensament curricular i que l'utilitzen per interpretar el currículum presentat i concretar-lo a la pràctica. Demostren també que aquest pensament és idiosincràtic, que procedeix de la pròpia pràctica, d'experiències anteriors i de les seves idees sobre el món, la societat, el present i el futur.

Per aquesta raó, existeixen opinions i interpretacions diferents del currículum o d'alguns dels seus aspectes. Així es pot comprovar en relació amb el tractament que es va realitzar de la geografia, en alguns continguts històrics, o quan, a les entrevistes, van manifestar la seva opinió sobre el lloc que ocupava Catalunya en el currículum. En aquest darrer cas, alguns mestres manifesten clarament les seves opcions ideològiques, mentre que la resta utilitza, com a criteri, el sentit comú. En general, el sentit comú és el criteri més utilitzat pels mestres per argumentar les seves opinions.

Només en algun cas es qüestiona el valor educatiu d'alguns continguts que, per acció o omissió, alguns mestres no consideren ben tractats. És el cas de les valoracions sobre la geografia descriptiva o d'alguns aspectes de la història factual i el seu plantejament cronològic. En cap cas no es critica el contingut des de la font epistemològica. Alguns mestres -els menys- la citen per manifestar el seu acord amb el contingut seleccionat o la necessitat de formació.

b) El contingut conceptual a la pràctica

La valoració positiva del contingut conceptual contrasta amb el que mostren els documents i les entrevistes sobre el contingut conceptual ensenyat, és a dir, el contingut dut a la pràctica.

El primer que sorprèn són les dificultats dels centres i dels mestres per incorporar continguts nous, ja sigui com a temes independents, amb entitat pròpia, o com a parts d'altres temes més clàssics. I també, les dificultats per utilitzar models de seqüenciació diferents dels habituals. És en la pràctica on es demostra la viabilitat d'una proposta, d'una innovació curricular. En aquest sentit, els continguts conceptuals més novedosos no van reeixir i només van ser parcialment ensenyats durant el curs en què s'experimentaven. Per altra banda, molts temes clàssics de la programació anterior (com, per exemple, la Revolució industrial, la prehistòria, el medi físic,...) es van mantenir en la seva concepció clàssica i no en la que es proposava en el currículum.

La selecció i seqüenciació dels continguts es va realitzar per part dels mestres en funció de les característiques de la seva programació, exceptuant els casos en què havien d'experimentar un tercer nivell concret i donar-ne compte. La persistència dels continguts de la seva programació i les dificultats per incorporar continguts nous s'explica pel pes que té la pràctica a l'hora de prendre decisions. Els mestres es van trobar molt més segurs a l'hora d'experimentar un contingut conceptual que identificaven, que coneixien i que durant el seu temps d'exercici havien ensenyat, que quan havien d'experimentar un contingut conceptual que no identificaven, no dominaven i sobre el qual no tenien experiència. I el mateix es pot dir quan el que se'ls proposava era enfocar-lo d'una altra manera (com va ser el cas dels continguts geo-històrics de 7è i 8è).

Els mestres procedents d'escoles actives es van manifestar més reactes al canvi, a la incorporació de nous conceptes o enfocaments, que els que procedien de les escoles més clàssiques. La distància entre el que feien i el que es proposava en el currículum era més propera en el primer cas que en el segon, però en canvi, la disponibilitat per canviar el contingut i la pràctica va ser més gran en els mestres habituats a una programació més tradicional que en els habituats a una programació més innovadora. Aquest fet pot explicar-se perquè els primers buscaven en l'experimentació la justificació del que ja feien, mentre que els segons buscaven canviar el que feien.

Els tercers nivells preparats pels especialistes van ocasionar més problemes pràctics que els que van preparar els propis mestres tot i les dificultats que, en ocasions, van tenir per concretar el contingut, el nivell d'aprofundiment amb que calia ensenyar-lo i trobar materials escaients. Aquest fet es justifica per dues raons: la necessitat de comprendre i interpretar propostes elaborades per altres i no sempre justificades i la satisfacció pel treball programat i ensenyat pels propis mestres. En general, els mestres tendeixen a valorar més positivament el treball que els requereix un esforç i una dedicació, compensada per resultats pràctics, que el treball fet per altres i no sempre suficientment comprès.

Sembla que un sector important de mestres es va trobar més còmode quan havia de decidir com ensenyar un contingut que no pas quan havia de decidir quin contingut ensenyar. És a dir, quan havia de prendre decisions que fins aleshores ningú no li havia demanat i que, en part, trobava solucionades en els materials curriculars, en especial en els llibres de text. Les dificultats apareixien quan els mestres havien de precisar els continguts dels segons nivells en materials curriculars, és a dir, quan havien de passar d'una formulació genèrica a decidir de manera concreta quin contingut es seleccionava, com s'ordenava i com es presentava als alumnes. Aquesta constatació coincideix amb els resultats de bona part de les investigacions esmentades en el primer capítol sobre el pensament del professor: en general, els mestres tenen poca consciència de la naturalesa curricular de les decisions que habitualment prenen.

Per altra banda, la major part de mestres, quan va haver de seleccionar i concretar els continguts conceptuals, va considerar més els materials curriculars que tenia a l'abast que el contingut dels segons nivells de concreció. Aquest fet il·lustra la persistència entre el professorat d'unes pràctiques -delegar la selecció en els llibres de text- que poden esdevenir una dificultat important per implantar de manera activa i creativa el currículum. Aquest problema es pot resoldre amb mesures de formació i amb materials curriculars abundants i diversos.

Les conclusions sobre el contingut conceptual posen en evidència quatre mancances que, alhora, són suggeriments a tenir en compte de cara a la generalització de qualsevol innovació curricular:

- 1) la necessitat de justificar el valor educatiu de qualsevol canvi del contingut conceptual del currículum;

2) la necessitat de relacionar aquest contingut amb les fonts epistemològiques, psicològiques i didàctiques, especialment amb aquesta darrera, ja que és la que els professors utilitzen com a primer referent per decidir què han d'ensenyar i, per tant, què podran canviar del que ja estan ensenyant i per què;

3) la necessitat d'actualització científica, si el currículum incorpora nous continguts conceptuals -els mestres no volen ensenyar allò que no saben i, per tant, no se'ls pot demanar que canviïn un contingut que dominen per un altre que desconeixen-; i

4) la necessitat d'actualització didàctica sobre criteris per concretar i seleccionar el contingut i per seqüenciar-lo en unitats didàctiques o tercers nivells de concreció, cursos, cicles i etapes.

Sembla que la millor manera de cobrir aquestes necessitats i de resoldre els problemes que poden tenir els professors per seleccionar, concretar i seqüenciar el contingut conceptual del currículum és partir de la pròpia pràctica. El currículum ha d'ajudar-los, en primer lloc, a analitzar la pròpia pràctica i a comprendre i explicar la naturalesa i el sentit de les decisions que prenen. Per això és necessari que el currículum justifiqui, des de les fonts, totes i cadascuna de les decisions sobre el contingut seleccionat i ofereixi criteris i orientacions sobre el seu valor educatiu.

En la mesura que els professors analitzen i expliquen la seva pròpia pràctica, poden descobrir la necessitat i les raons de canviar algunes coses i poden prendre decisions realistes sobre els continguts del currículum. En cap cas no sembla una opció realista voler imposar un contingut nou al marge de la pràctica i voler-lo imposar ràpidament. Els canvis realistes i efectius són aquells que assumeix el professor des de la seva pròpia pràctica quan ha descobert el seu valor i la possibilitat que millorin l'ensenyament i l'aprenentatge; és a dir, quan comprèn i comparteix el valor educatiu del canvi i domina el contingut que vol i pot implantar. Altrament, el canvi del contingut del currículum no representarà un canvi de la pràctica curricular dels mestres ni de la qualitat dels aprenentatges que realitzen els alumnes. El risc més evident és identificar el canvi del currículum amb el canvi dels seus aspectes formals, incorporant el llenguatge curricular per emmascarar unes pràctiques que poden romandre inalterables.

1.3. El contingut procedimental i actitudinal.

Tots els centres i els mestres van valorar de manera molt positiva el contingut procedimental, mentre que el contingut actitudinal va ser problemàtic des del començament i no va ser ben valorat. El contingut procedimental va ser, sens dubte, l'aportació més ben rebuda del currículum de ciències socials i, en general, la que més i millor van incorporar els mestres a la pràctica. Les raons d'aquest fet són les següents:

a) els mestres van considerar el contingut procedimental com un contingut útil, funcional i pràctic. En general, el van identificar més com un conjunt de mètodes d'ensenyament per intervenir en la pràctica que com un contingut. El van identificar amb l'ensenyament actiu. Els procediments eren més propers al com ensenyar (decisiones instructives) que al què ensenyar (decisiones curriculars). Per aquesta raó, alguns mestres van opinar que l'existència dels procediments els va suposar un canvi de mentalitat sobre la manera d'ensenyar;

b) els procediments es van presentar amb un format diferent del contingut conceptual, més obert i flexible, i sense seqüenciar en cursos;

c) la seva selecció es podia fer amb criteris pràctics, tenint en compte el potencial motivador que podien tenir per als alumnes i la seva adequació als diferents continguts conceptuals. A més, el fet de no estar directament relacionats ni amb els continguts conceptuals ni amb els materials curriculars va permetre als mestres de prendre decisions amb tota llibertat i optar pels procediments que consideraven més escaients en cada moment.

Es van utilitzar molt més els procediments per a l'obtenció d'informació que els procediments que implicaven el tractament d'informació. En aquest sentit, es pot afirmar que els procediments eren tècniques o mètodes més que estratègies per al desenvolupament de capacitats d'ordre superior. Els procediments més novedosos, com ara els jocs de simulació o els relacionats amb la causalitat històrica, l'empatia, etc., van ser poc incorporats a la pràctica, per les dificultats que presentaven i el poc coneixement que d'ells tenien els mestres. En aquest cas, va succeir el mateix que amb els continguts conceptuals més novedosos i, per tant, es poden aplicar les consideracions apuntades anteriorment.

La importància que els centres i els mestres van atorgar als procediments es relaciona directament amb les finalitats de l'experimentació -el canvi metodològic, la millora de les pràctiques- i demostra, de manera molt més evident que en el cas dels continguts conceptuals, la necessitat que tenen els mestres de disposar de solucions pràctiques, de solucions funcionals i properes a les decisions que més els ocupen i els preocupen, les decisions sobre el com ensenyar.

També demostra, però, la naturalesa curricular de les opcions que fan els mestres quan planifiquen el seu ensenyament i la seva voluntat i interès per desenvolupar el currículum, assumint decisions d'aquesta naturalesa. Així s'ha d'entendre el fet que valorin com a molt important la possibilitat de ser ells els que seleccionin i concretin el contingut procedimental, cosa que, al menys formalment, no podien fer amb el contingut conceptual, perquè ja els venia seleccionat i ordenat en cursos.

En aquest aspecte, es pot considerar que el contingut procedimental és més proper a la pràctica i a les decisions que habitualment prenen els mestres i, per tant, que pot ser una via d'accés adequada per renovar el seu currículum. De tota manera, el plantejament que es va fer del contingut procedimental en el currículum del cicle superior no va ser prou correcte, com tampoc ho és en els currícula actuals per dues raons:

1) Perquè tal com es va presentar i es presenta no es relaciona amb la formació del pensament i el desenvolupament de capacitats, en especial d'ordre superior. La consideració dels procediments com a mètodes o tècniques per a l'obtenció o la comprovació d'informació no implica una millora substancial dels aprenentatges ni fomenta aquelles capacitats d'ordre superior més rellevants per comprendre la naturalesa dels coneixements socials (anàlisi, formulació d'hipòtesi, avaluació de fonts, interpretació i valoració d'informacions, opinions, etc.).

2) Perquè els procediments com a contingut no tenen entitat pròpia, al marge del contingut conceptual al qual s'apliquin. Per tant, no s'han de plantejar com un contingut independent del coneixement conceptual o factual que s'ha d'ensenyar i aprendre. A efectes analítics, es poden plantejar en un format independent, però en la seva planificació i en el seu ensenyament, els continguts procedimentals de ciències socials no tenen sentit si no es plantegen en relació amb un fet, un problema, una situació, etc., és a dir, en relació amb el contingut conceptual.

És evident que hi ha procediments (per exemple, els procediments cartogràfics o els cronològics) que es poden aplicar a moltes situacions. I també ho és que es poden

jerarquitzar els passos de cadascun d'ells, independentment del contingut conceptual. Però, ni tots els procediments es poden aplicar a tots els continguts conceptuals ni les dificultats per aprendre un procediment són independents o autònomes de la complexitat conceptual de la situació a la qual s'apliquen. Hi ha procediments més adequats que altres per desenvolupar determinades capacitats o per aprendre els conceptes. Aquest fet es fa més palès en els procediments per al tractament d'informació que en els procediments per a l'obtenció d'informació. La complexitat del contingut conceptual és la que determina els problemes per a l'aprenentatge d'un procediment i la que fomenta o frena l'aprenentatge de capacitats d'ordre superior.

A les mancances i suggeriments assenyalats en relació amb el contingut conceptual, s'hi ha d'afegir la necessitat d'actualitzar el professorat sobre la naturalesa del contingut procedimental de l'àrea. Els procediments s'han de vincular a la formació del pensament, a les capacitats cognoscitives i a la naturalesa i complexitat dels conceptes que s'han d'aprendre. La comprensió dels criteris per a la selecció i seqüenciació del procediments i el seu ensenyament sembla que pot facilitar al professorat la presa de decisions curriculars i la introducció de canvis en el currículum. Per la seva proximitat als problemes de la pràctica, els procediments poden esdevenir un mitjà ràpid i directe de la renovació de les pràctiques.

En canvi, la introducció del contingut referit a normes, valors i actituds es presenta més problemàtica i difícil. Ja he exposat les raons que expliquen el fracàs d'aquest tipus de contingut. Els centres i els mestres, i també els especialistes, van tenir dificultats per seleccionar, definir, concretar, classificar, ensenyar i avaluar les normes, els valors i les actituds. En general, els centres i els mestres van evitar entrar en aquest camp i, quan hi van entrar, ho van fer en aspectes més propis de decisions que afecten la convivència al centre i a l'aula -les normes i les actituds- que en aspectes propis dels valors implícits o explícits en el coneixement social.

L'explicació del problema es troba, probablement, en el fet que aquest contingut no es va relacionar ni amb la resta de continguts, ni amb les finalitats de l'ensenyament, ni amb el projecte educatiu del centre. Les normes i moltes actituds, no són programables al marge del projecte educatiu i del model de convivència del centre i de l'aula. Els valors, en canvi, estan presents en les concepcions sobre la naturalesa del coneixement, en el contingut, en els mètodes d'intervenció i en la manera d'entendre l'aprenentatge.

Sembla, per tant, que el contingut relatiu a normes, valors i actituds del currículum s'hauria de plantejar d'una altra manera. No té sentit presentar-lo com un contingut més,

no és possible seqüenciar-lo al marge dels altres, ni es pot aprendre sense relacionar-lo amb l'experiència social i amb les vivències que puguin tenir els alumnes.

El fet que alguns mestres manifestessin de manera explícita que el seu ensenyament està descarregat de valors, que és neutre, demostra, de nou, la necessitat de partir de la pràctica, d'ajudar els professors a analitzar i explicar la pròpia pràctica i a descobrir la naturalesa de les decisions que prenen i els valors que estan presents en tot acte educatiu i comunicacional. Aitrament, el contingut referit a normes, valors i actituds serà un contingut marginal, esbiaixat per la rutina de les pràctiques organitzatives i convivencials dels centres i per les relacions socials que hi predominen i no representarà cap canvi qualitatiu, en relació amb el coneixement i els aprenentatges.

1.4. L'experimentació del currículum

Els centres i els mestres que van participar en l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior van valorar positivament el procés i van manifestar la seva satisfacció per haver-hi participat. No van, però, estalviar les crítiques ni deixar de manifestar els problemes que van aparèixer ni el seu desencís per la manera com va acabar l'experimentació.

L'adscripció a l'experimentació va ser voluntària. Per tant, cal suposar que existia en la majoria de mestres de cada centre algun interès, alguna motivació particular, per participar-hi. En aquest sentit, els resultats de l'anàlisi són molt menys generalitzables que els de l'anàlisi del currículum, ja que, com he dit, d'entrada, els centres i els mestres van participar en l'experimentació de manera voluntària. És possible dividir la majoria de centres i mestres segons haguessin decidit participar-hi motivats per l'interès a legitimar la seva pràctica (és el cas dels centres i dels mestres vinculats als principis de l'escola activa) o motivats per voler-la canviar (la resta de centres i mestres). Només en el cas d'un parell de mestres entrevistats, sembla que es van trobar dins d'una experimentació en la qual no havien decidit participar.

Aquesta situació explica que no fes falta crear un clima favorable a l'experimentació ni les condicions adients perquè centres i mestres sentissin la necessitat de canviar i d'actualitzar el seu currículum i les seves pràctiques. No justifica, però, el fet de no considerar les pràctiques i el currículum ja existent en els centres i els mestres com a punt

de partida per iniciar el canvi. El fet de no relacionar allò que els centres i els mestres fan i saben, amb allò que el currículum els proposava és una de les raons bàsiques per interpretar i comprendre els resultats de qualsevol innovació curricular.

També va fallar la informació i la formació inicials sobre les pretensions del canvi, els criteris que s'utilitzarien per dissenyar el currículum, els productes curriculars que es crearien i les seves característiques, el treball dels especialistes i els tipus d'assessoraments, el treball que havien de realitzar els centres i els mestres, i el seguiment i la valoració que se'n faria. Les decisions sobre tots aquests aspectes es van anar prenent i duent a terme sobre la marxa i de la manera que ja he explicat. Les valoracions sobre la formació, els materials i els assessoraments són, però, en general, força positives.

Els mestres van valorar l'esforç realitzat per l'administració i els especialistes, però el van contrastar amb l'esforç personal i les dosis de voluntarisme que hi van haver de posar col·lectivament, com a centres, i també personalment. La crítica a la gran quantitat de temps i a l'enorme voluntarisme que els va caldre és, sens dubte, un dels aspectes que podria qüestionar la viabilitat del model i les possibilitats reals de centres i mestres per implantar un currículum obert. De tota manera, aquesta crítica queda mitigada per la reivindicació per part d'una majoria de mestres de les seves competències en el disseny i el desenvolupament del currículum.

L'experimentació demostra que hi ha mestres que estan disposats a exercir les seves competències curriculars a consciència i amb creativitat. També demostra que quan es proposa un canvi curricular i s'assumeix voluntàriament, apareixen problemes que, amb tota probabilitat, sorgiran quan el canvi es generalitzi.

Els principals problemes apareguts durant l'experimentació poden resumir-se en els següents punts:

- a) Una excessiva distància entre el que es proposava canviar i la realitat dels centres, dels mestres i de les pràctiques. Si aquesta distància no es procura escurçar des del començament, amb tota mena de mesures, apareixen l'angoixa, el desconcert, la inseguretat i el desànim, com va succeir en alguns casos.
- b) Poca informació i formació sobre el currículum que havien d'experimentar i els criteris que el justificaven i pocs materials curriculars que il·lustressin les decisions que havien de prendre els mestres.

c) Nul assessorament directe als centres i als mestres, amb la qual cosa la responsabilitat real de l'èxit o fracàs del currículum depenia de l'encert o dels errors dels mestres en interpretar-lo i dur-lo a la pràctica.

L'escassa o nul·la consideració de la pràctica anterior, una formació poc consistent i allunyada dels problemes reals, i l'escassetat de materials són els factors que expliquen els resultats globals del currículum.

Sembla evident que qualsevol reforma d'una naturalesa semblant a la que es va realitzar en l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB requereix comptar amb els professors. Ha de considerar la pràctica i demostrar als professors que és millorable. Ha de facilitar elements per analitzar-la i criteris per canviar-la de manera no traumàtica. Les noves propostes curriculars s'han de justificar des de les fonts del currículum i han de poder ser contrastades amb les teories i les pràctiques dels professors.

La formació necessària ha de ser el més propera possible als problemes de la pràctica, ha de donar solucions a les necessitats i expectatives creades, ha de fomentar els intercanvis i el debat entre els professionals i ha de recolzar en un assessorament, en el context de l'aula, que, partint del coneixement de la pròpia realitat, plantegi la innovació com una hipòtesi possible i desitjable.

La participació del professorat en el desenvolupament del currículum es pot afavorir de moltes maneres. La primera, sens dubte, es centra a crear un clima que justifiqui la necessitat del canvi, l'argumenti i l'afavoreixi. El convenciment que la pròpia pràctica és millorable i que el que es proposa és -pot ser- millor que el que s'està fent és el primer pas per afrontar amb certes garanties d'èxit una innovació curricular. El segon pas és que el canvi que es proposi recolzi en mesures laborals i administratives que el facin possible, sense haver de recórrer al voluntarisme i a unes despeses de temps extra-laborals.

La participació dels professors es pot afavorir més si se'ls dota d'instruments per reflexionar i prendre mesures que si només se'ls diu què han d'ensenyar i com ho han de fer. Aquests instruments poden estar formats per criteris sobre com seleccionar el contingut, exemples de seqüències, materials curriculars de tota mena, etc. i s'han de presentar amb un llenguatge i una càrrega conceptual clars i allunyats dels tecnicismes propis del currículum tècnic. A més, han de justificar totes les decisions preses i oferir criteris per concretar-les en pràctiques diferents.

Un dels instruments més útils en l'experimentació, pel valor exemplificador de les decisions que havien de prendre els mestres, eren els exemples dels tercers nivells de concreció. El seu disseny formal i el seu contingut eren, però, millorables i incomplets. Els faltaven els criteris sobre les decisions preses i més orientacions per contextualitzar-los a la pràctica.

Una bona part dels mestres entrevistats reconeixen que els faltava formació per implantar el currículum. Formació sobre les teories curriculars -la comprensió del nou llenguatge del marc curricular va causar problemes importants-, formació disciplinar i formació didàctica. Sembla que el desenvolupament del currículum és una bona ocasió per actualitzar el professor en tots aquests camps. El currículum també hauria de ser l'eix de la formació inicial del professorat.

La millora de la qualitat de l'ensenyament, la reforma i el canvi del currículum exigeix dedicar molta més atenció que la que es va dedicar en l'experimentació al professorat. Canviar la pràctica i trobar solucions creatives als problemes reals de l'ensenyament ha de ser el principal objectiu del currículum i, alhora, un instrument bàsic per a la millora professional dels professors.

1.5. Pot el currículum de l'àrea de ciències socials canviar la pràctica educativa i el pensament dels professors?

Les conclusions de les anàlisis del currículum, del pensament curricular dels mestres, i de les seves opinions sobre el procés d'experimentació i la formació rebuda, ofereixen un retrat suficientment clar sobre com es va dur a la pràctica el currículum de ciències socials del cicle superior i com el van interpretar i valorar els mestres.

Les respostes a les preguntes formulades en el capítol sisè -quina valoració van fer els mestres del currículum?, quina valoració van fer els mestres de l'experimentació i de la formació rebuda? i quina valoració van fer de la seva participació?- em sembla que han quedat suficientment contestades en les anàlisis realitzades en els capítols anteriors i en les conclusions precedents.

El conjunt d'informacions recollides, i les opinions i valoracions dels centres i dels mestres em permeten constestar afirmativament a la pregunta de l'encapçalament i a les

preguntes formulades en el primer capítol.

El canvi del currículum, les innovacions curriculars, poden canviar les pràctiques de l'ensenyament i el pensament dels professors, o al menys poden canviar alguns aspectes de la pràctica i algunes idees curriculars dels professors. Així va succeir en molts centres i en la majoria de mestres en l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior. Evidentment, si les condicions haguessin estat unes altres, si s'haguessin solucionat els problemes que, durant o després de l'experimentació, es van fer evidents per a tothom, la resposta encara podria ser més taxativa i clara.

Un nombre important dels mestres que van participar en l'experimentació de l'àrea de ciències socials del cicle superior han esdevingut professors més reflexius, han adquirit més elements per prendre decisions raonades sobre el currículum i sobre els problemes de la pràctica, com es pot comprovar en les seves opinions i valoracions i en les aportacions realitzades, des d'aleshores, en diferents plataformes¹.

Les causes per les quals no es van assolir fites més altes o es van assolir més lentament del que hagués estat desitjable es troben en el fet que el grau d'implicació del professorat es basés, com ja he dit, més en el seu voluntarisme que en les mesures que l'administració va posar a la seva disposició. El temor de l'administració de perdre el control del currículum, de deixar-lo a les mans dels especialistes i, sobretot, dels mestres, i, en general, la seva gasiveria no van facilitar -tampoc van impedir del tot- el necessari acostament entre els dos pols del sistema curricular i no van trencar totes les barreres que es podien haver trencat entre la teoria i la pràctica.

Es van trencar algunes barreres i es va produir alguna millora en les pràctiques i en el pensament curricular dels mestres. En primer lloc, tots els centres i un nombre elevat de mestres van haver-se de qüestionar en algun sentit o altre les seves pràctiques. En alguns casos, la participació en l'experimentació va servir per confirmar i refermar les seves idees curriculars, en d'altres, per modificar-les, en d'altres, per posar en dubte creences fortament arrelades i pensar en la necessitat de buscar camins i solucions alternatius. Només en el cas de dues o tres persones, i d'algun centre, no es van produir millores substancials en el seu pensament curricular ni en les seves pràctiques, per raons alienes al currículum, com la inestabilitat dels mestres en el centre o la participació obligada en

¹Per exemple, les col·laboracions de mestres de les escoles Enxaneta, Costa i Llobera i Cascavell als Monogràfics del Butlletí dels Mestres, nº 222 i 223, de 1989, dedicats a la geografia, la història i els trets socio-culturals de Catalunya (I i II) o els treballs de mestres de les escoles Costa i Llobera, Enxaneta, Pau Picasso, Les Cases d'Alcanar, Andersen i Pompeu Fabra presentats al Primer o al Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, Vic 1988 i Bellaterra, 1991.

l'experimentació.

En conclusió, les respostes a les tres hipòtesis plantejades en el primer capítol són les següents:

1ª) Els mestres es van implicar en la implantació del currículum i, en aquest sentit, l'experimentació pot considerar-se un èxit. Però pel fet de ser una implicació basada en el voluntarisme dels mestres, els resultats no poden ni generalitzar-se ni presentar-se com un èxit de les potencialitats transformadores del currículum.

2ª) Les condicions en què es va realitzar l'experimentació no van ser òptimes. La formació del professorat va ser incompleta i superficial, en relació amb les demandes que es van fer als centres i als mestres. Malgrat aquestes mancances, la implantació del currículum va provocar alguns canvis en les concepcions sobre els continguts i els mètodes de l'ensenyament de les ciències socials i va representar una millora professional per a molts mestres.

3ª) Els informes i les valoracions dels centres i dels mestres subministren informació sobre els problemes que pot ocasionar la implantació d'un currículum obert i sobre les necessitats de formació més urgents.

Les aportacions d'aquesta investigació poden permetre un cert tipus de replantejament en les relacions entre el currículum i la seva implantació, si es volen canviar realment les pràctiques i no només els continguts del currículum. No són aportacions que expliquin directament com són les pràctiques en l'ensenyament de les ciències socials, però sí que demostren que els mestres tenen un pensament curricular i l'utilitzen a l'hora d'interpretar i dur a la pràctica el currículum. També assenyalen alguns problemes i alguns dèficits existents en la formació del professorat, tant en el cas dels mestres com en el dels llicenciats. I, sobretot, il·lustren la necessitat de partir de la pràctica i de no creure que el canvi dels documents curriculars representa un canvi immediat i automàtic de les activitats docents i del pensament del professorat.

La reforma del currículum que s'està implantant hauria de considerar els resultats d'investigacions com aquesta, a fi d'evitar reproduir situacions i problemes que creen més desconcert en el professorat, i de retruc en l'alumnat, que solucions als problemes reals. Per aquesta raó, he cregut convenient acabar la investigació amb alguns suggeriments que poden ser d'interès davant de la generalització del currículum de l'àrea i

del seu desenvolupament a l'ensenyament obligatori.

2. Alguns suggeriments per al desenvolupament del currículum d'història.

Els principals problemes del currículum d'història i de ciències socials arrenquen de les finalitats que ha de complir aquesta àrea dins del currículum escolar, i afecten la selecció i seqüenciació dels continguts, les relacions entre les disciplines que la integren, i els mètodes d'ensenyament/aprenentatge. En realitat, les respostes a les preguntes: Per què s'ha d'ensenyar història?, o per què s'han d'ensenyar ciències socials? condicionen la resta de respostes a les preguntes: Què s'ha d'ensenyar?, en quin ordre, en quina seqüenciació s'han de presentar els coneixements? i com s'ha d'ensenyar i aprendre?

La inexistència d'investigacions significatives dificulta de poder prendre decisions en base a resultats contrastats i generalitzables a diferents situacions. De fet, els problemes plantejats són tan antics com la pròpia existència del currículum i, en la seva història, han generat, com a mínim, dos grans corrents: els coneguts com a tradicional i innovador. Les principals diferències entre ells parteixen de les finalitats que atorguen a l'ensenyament i de la coherència existent entre aquestes i el contingut seleccionat, la seva seqüenciació, els mètodes d'ensenyament i les estratègies d'aprenentatge.

L'aparició d'una gran varietat de propostes curriculars sobre les finalitats de l'ensenyament, la selecció i seqüenciació dels continguts i de nombrosos treballs sobre la metodologia de l'ensenyament, recolzats en experiències concretes que els avalen, han pogut crear la sensació de l'existència d'una gran varietat de pràctiques. Sens dubte, les pràctiques d'ensenyament són variades i idiosincràtiques. El professorat, sovint, pren decisions pròpies que les enriqueixen i, a vegades, innova continguts i mètodes. En canvi, en els països on més s'ha investigat la pràctica, com als Estats Units, s'ha arribat a la conclusió, ja assenyalada en el capítol primer, que la majoria de pràctiques poden qualificar-se com pràctiques rutinàries i tradicionals. Al seu costat, però, existeixen pràctiques basades en els principis de la renovació pedagògica, que es reclamen seguidores dels principis de l'escola nova i emergeixen pràctiques basades en la teoria crítica. Sembla, com he intentat posar de relleu en el primer capítol, que la situació dels Estats Units no és massa diferent de la situació de molts altres països, entre ells el nostre.

Plantejaré breument les principals característiques dels dos primers models -el tradicional i l'innovador- i suggeriré alguns criteris per al desenvolupament del currículum des d'una perspectiva que, seguint KLAFKI (1986), es pot considerar com de crític-constructiva. Cadascun d'aquests corrents recolza en els principis d'una teoria curricular : en el primer

cas, en el model tècnic; en el segon, en el model social; i en el tercer, en el model crític. L'objectiu d'aquesta darrera part és, com ja he assenyalat, oferir idees per llegir i interpretar la història dels currícula de primària i secundària de la Generalitat des de cadascuna d'aquestes perspectives, comparar-les amb la pràctica i poder prendre decisions raonades sobre la manera de desenvolupar i concretar el currículum.

Els tres models comparteixen els dos principis següents: a) el currículum d'història i de ciències socials és un mitjà per a la socialització dels alumnes, és a dir, per a la formació dels futurs ciutadans i ciutadanes, i b) les finalitats i els objectius del currículum precedeixen i influeixen la selecció i la seqüenciació del contingut i la naturalesa del procés d'ensenyament i aprenentatge. En principi, els tres models tenen la seva pròpia coherència, però, ocasionalment, el canvi en alguns aspectes del contingut o de l'ensenyament/aprenentatge ha semblat que modificava les seves finalitats.

Realitzo l'anàlisi dels models tradicional i innovador des de l'enfocament crític del currículum i pretenc, des d'aquesta perspectiva, assenyalar les incoherències i les dificultats que pot presentar la implantació dels currícula d'història i ciències socials de la Generalitat de primària i secundària. La perspectiva crítica tracta, com ja he assenyalat, de reconceptualitzar les relacions entre el currículum, la pràctica i el context socio-polític del que emanen. Es basa en la necessitat de plantejar globalment les interrelacions entre la ideologia, el currículum i l'ensenyament. És a dir, tracta de descobrir, en primer lloc, els missatges ideològics presents tant en el currículum com en les relacions socials de l'aula. El currículum, com a producte, i la pràctica, com a procés, no són independents de la ideologia que els determina ni actuen com a mons independents. Les interrelacions entre el currículum i la pràctica les expliciten GIROUX i PENNA de la següent manera:

El aula no puede convertirse en un medio eficaz para ayudar a cada estudiante a desarrollar todo su potencial como pensador crítico y participante responsable en el proceso democrático simplemente modificando el contenido y la metodología de los currículos oficiales de estudios sociales en la escuela. (...) Es necesario comprender las contradicciones entre el currículum oficial, es decir, los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal, y el "currículum oculto", es decir, las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula. (GIROUX/PENNA, 1990, a GIROUX, 1990, 65).

El currículum, com a document pensat per introduir canvis en la pràctica, no té cap efectivitat, està condemnat al fracàs, si no es comprenen la naturalesa política de la

pràctica i la naturalesa ideològica del pensament del professor i si no s'actua en la línia de relacionar el més estretament possible el disseny i la pràctica curriculars i es fomenten les competències del professor en els mateixos àmbits de decisió sobre els quals han actuat els dissenyadors del currículum.

Per aquests autors, la pràctica de l'aula és fonamental en una àrea de coneixements com les ciències socials, ja que si es produeixen contradiccions entre la pràctica social que s'estudia i les vivències o la pràctica de l'aula, difícilment els estudiants estaran en disposició de voler aprendre i utilitzar els coneixements socials. Les contradiccions entre la cultura oficial i la cultura viscuda poden arribar a fer fracassar qualsevol intent de canvi i de millora de l'ensenyament. El currículum ocult que presideix les vivències i les experiències socials dels alumnes és, en conseqüència, tan important com el currículum oficial.

Quines relacions es poden establir entre el currículum ocult i l'ensenyament de la història, a partir dels continguts d'història dels currícules de primària i secundària de la Generalitat? Quin dels tres models -el tradicional o tècnic, l'innovador o de procés social i el crític- es fomenta des dels currícules de la Generalitat?

2.1. Les principals característiques de la història en els currícules de primària i secundària de la Generalitat de Catalunya.

Com és sabut, els currícules de la Generalitat de Catalunya aposten per un model obert i es basen en les teories del Marc curricular. Els documents definitius van ser publicats en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya durant l'any 1992² i prescriuen els objectius generals, els continguts i els objectius terminals que han d'assolir els alumnes al final de cadascuna d'aquestes etapes de l'ensenyament obligatori. Van presidits d'una introducció en la qual es justifiquen les finalitats i s'ofereixen algunes consideracions sobre l'ensenyament.

Quines finalitats es proposen per a l'ensenyament de la història? Quins continguts i quines capacitats han d'assolir els alumnes de cada etapa? Quin model d'intervenció didàctica, quines pràctiques i quins aprenentatges afavoreixen? Descriuré breument les principals

² Veure DOGC nº 1593, 13.5.1992, pp.2745-2746 i 2767-2770

característiques d'ambdós currícula per analitzar-los posteriorment, a la llum de les finalitats i la coherència interna dels tres models.

a) Les finalitats del currículum i el contingut

L'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural de primària té com a finalitat principal *potenciar en l'individu unes determinades capacitats intel·lectuals, formar-lo en una sèrie de coneixements, habilitats i actituds, perquè pugui comprendre millor la societat i el món d'avui i pugui accedir-hi amb maduresa i responsabilitat. Aquesta finalitat principal ha d'anar acompanyada de components sociabilitzadors, i d'aprenentatges d'hàbits democràtics i de la consciència de pertinença a la societat i nacionalitat catalana en una perspectiva humanista i universal*³. També pretén *potenciar les habilitats i les capacitats cognitives, objectiu que tradicionalment ha estat lligat a la interrelació amb la realitat, al foment de la capacitat creativa, a un cert sentit lúdic de l'ensenyament i a una visió crítica del món.*

El contingut històric que ha de col·laborar a l'assoliment d'aquestes finalitats es presenta per blocs i és molt obert. El bloc procedimental inclou, de manera concreta, els següents procediments per al desenvolupament de la *consciència temporal i del temps històric: identificació de nocions temporals de simultaneïtat, successió, durada, continuïtat i canvi, i de relacions de causa-efecte, i la utilització de diferents unitats de mesura temporals i històriques.*

El bloc de fets, conceptes i sistemes conceptuals es divideix en cinc apartats, un dels quals -el cinquè- està dedicat íntegrament a la història: *el medi històric*. Dins d'aquest apartat s'inclouen els tres continguts següents: *La vida i el treball en altres temps, Les grans etapes convencionals de la història de la humanitat, i Fets i personatges rellevants en la història de Catalunya i d'Espanya.*

Finalment, en els apartats tres i quatre del bloc de les actituds, normes i valors apareixen els següents continguts històrics: *Sentiment de pertinença a Catalunya, Atribució de valor al patrimoni, i Interès per conèixer manifestacions i fets històrics, socials i culturals.*

En la resta d'apartats de cadascun dels tres blocs de continguts apareixen, també, temes que es poden considerar històrics o aplicar-se a l'ensenyament de la història. Per exemple, els procediments de l'apartat anomenat *Informació, comprensió i aplicació*. D'igual

³ Les cites són del DOGC. Veure nota anterior.

manera es poden considerar coneixements històrics, alguns conceptes dels apartats dedicats a: la pròpia identitat *-Drets i deures personals i col·lectius-*, els paisatges i sistemes humans, el medi econòmic i social, i el medi polític i cultural *-per exemple: Símbols d'identitat cultural i nacional de Catalunya i El patrimoni històric-artístic-*. I el mateix succeeix amb alguns continguts dels apartats u i dos del bloc d'actituds, normes i valors.

El grau d'obertura i flexibilitat dels continguts del currículum de primària és semblant als del currículum de secundària, en què es pretenen assolir finalitats com la següent: (...) *conèixer els principals problemes del món actual, analitzar els fenòmens que es donen en el territori com a resultat de la interacció dels agents humans i naturals, comprendre el funcionament bàsic de les societats humanes en el present i en el passat, i copsar, en un nivell adequat, la causalitat múltiple dels fenòmens socials.*

En la introducció de l'àrea de Ciències Socials de secundària es destaca, però, el paper que ha de tenir la història en aquesta etapa educativa i es donen prescripcions sobre la naturalesa de les seves finalitats amb expressions com les següents:

- conèixer la cultura de la tradició històrica pròpia,*
- la història com a font d'arrelament nacional,*
- donar un sentit d'identitat als alumnes a partir del coneixement dels seus orígens i dels de la seva comunitat,*
- quant a les seqüències històriques (...) es determina una seqüència específica d'història de Catalunya, atès que es concep el medi català com a nacional,*
- Catalunya és el medi nacional d'aquests futurs ciutadans adults; per tant, les característiques plurals i diverses de la nació catalana, com també de la seva història, vertebrèn i són presents necessàriament en la configuració dels continguts de l'àrea com una expressió de la identitat pròpia.*

Els continguts es presenten en els tres blocs. En el bloc procedimental, l'apartat dos està dedicat íntegrament a procediments històrics relacionats amb *l'anàlisi, interpretació i representació del temps*, mentre que els apartats tres *-obtenció i anàlisi d'informació-* i quatre *-comprensió i aplicació d'informació-* poden aplicar-se al coneixement històric. El contingut històric del bloc de fets, conceptes i sistemes conceptuals és una mica més dispers, perquè es distribueix en els diferents apartats temàtics, com es pot comprovar en el quadre següent:

Apartat	Contingut històric
1. Humanitat i medi físic	1.6. Les intervencions humanes i els canvis medioambientals 1.7. Vivència, experiència i percepció del territori i la societat
2. Ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme	2.1. Distribució de les persones en el territori 2.2. Moviments de població 2.3. Formes d'ocupació del territori rural i urbà 2.5. Evolució de les ciutats al llarg del temps
3. Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tècnic i científic	3.2. Evolució de l'agricultura al llarg del temps 3.3. Energies pre-industrials (...) 3.4. Incidència del progrés tècnic-científic en la història de les societats. (...) 3.6. Producció i consum de béns: artesania, manufactura, indústria 3.9. Serveis i intercanvis comercials al llarg del temps.
4. L'organització dels homes i del territori: política i societat	4.1. La institucionalització del poder de l'estat 4.2. L'autoritat i la seva legitimació. La sobirania. 4.4. Evolució de les estructures socials i polítiques al llarg del temps 4.5. Principals fases de l'evolució històrica de les estructures socials i polítiques a Catalunya. Dels orígens nacionals al franquisme. 4.6. Poder polític i conflictivitat al llarg del temps.
5. La culturalització del territori: manifestacions artístiques i culturals	5.1. Cultura i societat 5.2. L'art com a comunicació i reflex de l'imaginari d'una societat 5.3. Tendències i manifestacions artístiques de diferents civilitzacions històriques.

Finalment, el contingut històric del bloc d'actituds, valors i normes es troba en els apartats quatre i cinc. En el quatre, es refereix al *Respecte del patrimoni del present i del passat*, i en el cinc a la *Relativització de la pròpia cultura i civilització* i a la *valoració de les cultures forànies i les dels temps passats*.

Les finalitats es concreten en els objectius generals i terminals en forma de capacitats a assolir al final de cada etapa per tots els alumnes. Els objectius generals de l'àrea, que en el DOGC es presenten després de la introducció i abans dels continguts, indiquen, segons

el Marc curricular⁴, les capacitats que l'alumne ha d'haver adquirit en finalitzar l'etapa corresponent i fan referència a uns continguts específics. Els objectius terminals d'àrea, per la seva banda, precisen el tipus i el grau d'aprenentatge a pròposit dels continguts seleccionats per adquirir les capacitats estipulades pels objectius generals de l'àrea⁵.

b) Els objectius generals i terminals

El currículum de primària té deu objectius generals. Els objectius números 4 i 7 inclouen la major part dels continguts històrics. La seva formulació és la següent:

4. Emprar, per referir-se al temps personal i al cronològic, aquelles nocions comunament utilitzades per mesurar-lo i entendre correctament els instruments amb què es representa la cronologia. Demostrar haver-se iniciat en la comprensió del temps històric i d'algunes característiques de les grans etapes de la història de la humanitat.

7. Reconèixer i explicar esdeveniments, llocs, símbols, monuments, personatges, institucions del passat i del present, definidors de la geografia, i la història de Catalunya i de la seva realitat social, territorial i nacional que li permetin progressar en el sentiment de pertinença al país.

També inclouen continguts històrics els objectius 5 -*emetre judicis crítics i constructius davant diferents situacions (...) d'entorns allunyats en el temps*- i el 10 -*considerar les dimensions històrico-artístiques del medi ambient*-, mentre que els objectius 1 i 2, de naturalesa procedimental, poden aplicar-se a coneixements històrics, de la mateixa manera que ho poden fer el 8 i el 9, que són de naturalesa actitudinal.

Dels quaranta quatre objectius terminals del currículum de primària, quatre -els números 3, 4, 5, i 6- desenvolupen el contingut procedimental relacionat amb l'aprenentatge del temps i del temps històric i deu, el contingut de l'objectiu general número 7. Són els següents:

⁴ Vegi's COLL (1986): Marc curricular per a l'ensenyament obligatori, pp.72

⁵ Ibid, pp.75

24. Situar en els mapes el territori de Catalunya i aquells territoris que per causa de la llengua, els símbols o la història han tingut una estreta relació amb Catalunya.
26. Comparar alguns trets elementals sobre l'evolució del treball i de les formes de vida quotidiana (alimentació, habitatge, vestit, costums, tècnica, energia, transports, comunicacions, etc.) en diferents períodes històrics.
27. Indicar alguns trets de les formes de vida a Catalunya durant la Prehistòria, reconèixer algunes característiques de la romanització i identificar els principals elements de la herència romana.
28. Identificar algunes de les característiques de la civilització islàmica a la Catalunya Nova, València i Mallorca i de la cultura hebrea a les nostres terres.
29. Situar la formació de la nació catalana a l'Alta Edat Mitjana i a partir de la Marca Carolíngia i conèixer alguns trets de la vida als castells i als monestirs i alguns personatges importants d'aquest període.
30. Indicar alguns trets de la vida a les ciutats i del gran desenvolupament del comerç a la Baixa Edat Mitjana a Catalunya.
31. Indicar fets i personatges importants del període on es va produir la Guerra dels Segadors i la Guerra de Successió i conseqüències per a Catalunya d'ambdós conflictes.
32. Indicar fases, fets i personatges vinculats amb el període de modernització i industrialització de Catalunya durant els segles XIX i XX.
33. Situar alguns fets relacionats amb la història recent de Catalunya: la Generalitat, la República, la Guerra Civil, el Franquisme, la restauració de la Generalitat, i identificar alguns personatges rellevants institucionals relacionats amb el període.
34. Conèixer els principals esdeveniments històrics d'Espanya i del món i relacionar-hi els propis de Catalunya.

A més, hi ha d'altres objectius terminals que per la seva naturalesa procedimental -per exemple el 8, el 9, el 10- o actitudinal -el 38, el 40, el 41, el 42, el 43- poden aplicar-se al coneixement històric.

El currículum de secundària té quinze objectius generals i cinquanta-dos terminals. La majoria d'objectius generals són de naturalesa procedimental i pràcticament tots poden

referir-se a continguts històrics. Els més explícits són, com es pot comprovar, els següents:

2. Entendre i utilitzar diferents categories temporals: orientació (passat, present i futur), mesura (unitats temporals, temps i cronologia històrica), posicions relatives (successió, simultaneïtat) i durades (esdeveniments, períodes conjunturals, períodes estructurals).

6. Identificar algunes de les causes i conseqüències que poden derivar-se d'una situació, acció o fet històric.

7. Entendre que l'estructura i la dinàmica de les nacions, les societats i els territoris són el resultat de processos històrics en què incideixen múltiples factors.

12. Inserir-se activament, participativament, democràticament i críticament, tot emprant l'anàlisi i el coneixement del territori i la història de la nació catalana, en la cultura, la societat civil, les institucions democràtiques i la realitat nacional catalana, i, tot partint d'aquesta inserció i aquest criteri, projectar la seva actuació a àmbits més amplis, on la cregui necessària i possible.

13. Respectar i defensar, en la mesura de les seves possibilitats, el patrimoni cultural, històrico-artístic i mèdio-ambiental.

15. Relacionar i interrelacionar diferents coneixements adquirits, informacions i expectatives diverses en la interpretació de situacions, fets o esdeveniments socials actuals o històrics.

Els objectius terminals desenvolupen els generals concretant els continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals. Alguns objectius terminals -per exemple el 48, 49, 50, 51 i 52- poden aplicar-se a diferents continguts disciplinars, però en aquesta etapa s'ha procurat concretar més els continguts de cada disciplina. Els objectius terminals que es refereixen a continguts històrics són els següents:

10. Identificar les fases, tot explicant-ne les causes, de les principals migracions interiors i exteriors de la història moderna i contemporània, analitzant les causes i la problemàtica de les onades migratòries a Catalunya.
14. Descriure les principals característiques de les ciutats catalanes a l'antiguitat, edat mitjana, edat moderna i edat contemporània, tot caracteritzant les formes de vida que s'hi donaven i representant gràficament els períodes històrics.
17. Analitzar els principals trets de l'evolució de l'agricultura en diferents civilitzacions i diferents períodes històrics, des de la Revolució Neolítica fins a començaments del segle XX, tot situant-los en un fris cronològic i identificant-ne els diferents ritmes d'evolució.
20. Identificar les grans etapes de la humanitat respecte del desenvolupament tècnic i científic i les seves repercussions en la vida quotidiana i en l'economia de la societat.
23. Explicar, tot situant-ho en el temps i en l'espai, les característiques principals de l'artesania, la manufactura i la indústria en les grans etapes històriques, fent especial referència al procés de la revolució industrial a Catalunya i a les seves repercussions en la vida social i econòmica.
35. Explicar situacions o fets històrics en els quals es posi en evidència que els ritmes de la història no són proporcionals ni en totes les facetes ni en totes les societats.
36. Identificar les principals causes que motiven una situació històrica o conflicte actual, interrelacionat-les i deduint-ne les conseqüències.
37. Manejar les divisions convencionals que s'utilitzen per dividir la història i identificar-hi les principals societats i períodes històrics de Catalunya, tot interrelacionat els trets bàsics d'ordre econòmic, social, polític i cultural que els caracteritzen a fi de prendre consciència de la realitat nacional catalana i del seu patrimoni mediambiental, cultural, lingüístic i històrico-artístic.
38. Descriure les principals formes d'organització social i política de l'antiguitat clàssica i de l'edat mitjana a la zona mediterrània i eurooccidental, referenciant Catalunya en el context general.

39. Analitzar el reforçament dels estats a l'edat moderna, com també el desenvolupament de les monarquies europees fins a les revolucions burgeses, tot descrivint el procés d'integració de la Corona d'Aragó a la Monarquia dels Àustries i a la dels Borbons.
40. Descriure els trets fonamentals de la revolució burgesa i industrial i la liquidació de l'antic règim, distingint les característiques bàsiques de l'estat burgès i fent referència a les grans transformacions que ha experimentat Catalunya en els dos segles darrers.
41. Analitzar els grans canvis i conflictes mundials del segle XX, situant-los geogràficament i explicant aquells que tinguin especial rellevància per entendre la complexitat del món d'avui.
42. Identificar els problemes socials i polítics més importants de Catalunya i Espanya des de la Segona República fins a l'actualitat.
44. Descriure els principals símbols i trets culturals de Catalunya, tot identificant els paisatges i les referències patrimonials més importants de la seva història.
46. Explicar les tendències i manifestacions artístiques d'alguna època històrica com a reflex de l'imaginari individual i l'expressió col·lectiva, tot relacionant l'imaginari d'una societat (en el temps i l'espai) amb les opcions i actituds dels seus membres i analitzar a partir d'algun fet històric les decisions importants d'algun personatge, grup o societat, tractant d'interrelacionar el màxim nombre de variables que han incidit en la situació i proposant altres accions alternatives que s'hi haurien pogut esdevenir.

Les finalitats d'ambdós currícula sembla que intenten buscar l'equilibri entre la formació de les capacitats intel·lectuals pròpies de les disciplines socials i la història, i la formació de la consciència o del sentiment de pertinença a Catalunya. En el primer cas, en les introduccions es manifesta el propòsit de formar una persona capaç d'actuar amb autonomia i prendre decisions raonades sobre el món i sobre la realitat. Així, per exemple, en la introducció del currículum de primària es troben expressions com: *el coneixement del medi social i cultural (...) ha de donar les eines necessàries perquè els nens siguin capaços de comprendre i interpretar el cúmulo diari d'informacions, sàpiguen on trobar-les i s'introdueixin en els mètodes que han de portar-los a un esperit científic, o bé que es fomenti la seva capacitat creativa, i una visió crítica del món.*

En el currículum de secundària, per la seva part, es manifesta la necessitat que les capacitats, coneixements, habilitats i actituds siguin útils a la vida quotidiana i a la vida professional. En aquest sentit, s'aposta per la inclusió dels mitjans de comunicació i *l'espectre de valors que se'n deriva* i per fomentar la igualtat, el civisme, la tolerància, l'educació per a la pau i l'educació per a la vida democràtica.

L'equilibri entre el desenvolupament de capacitats cognitives i la formació de la consciència nacional es manté en els objectius generals d'ambdues àrees. Les capacitats i els continguts històrics estan formulats en termes generals i permeten desenvolupar-los, concretar-los i seqüenciar-los de diferents maneres, inclús prioritzant finalitats no contemplades en el currículum. També es manté aquesta possibilitat en els continguts, en especial en els dels blocs procedimental i conceptual. En canvi, són discutibles la resta de continguts del bloc actitudinal, perquè ofereixen un model de persona i de societat excessivament decantat cap a postures reproductores de determinats valors hegemònics.

Els problemes més importants en relació amb la història apareixen en els objectius terminals. En primer lloc, perquè no precisen el tipus i grau d'aprenentatge, com suggereix el marc curricular. I, en segon lloc, perquè concreten unes capacitats i uns continguts -que, a més, es presenten força seqüenciats- des d'una determinada concepció del coneixement, de la història i de l'aprenentatge que poden afavorir més unes finalitats que unes altres i trencar l'equilibri entre la formació de capacitats de pensament autònomes i la creació del sentiment nacional.

Per quin model de societat opten aquests currícules? Quin passat es considera que ha de ser après per les noves generacions? Quina imatge i quina visió del passat s'ofereix? Com es presenta i s'ordena en cada etapa i entre elles? Quines capacitats històriques es pretenen desenvolupar? En quines teories de l'aprenentatge es recolzen? Quin mètodes d'ensenyament poden prioritzar? Quin tipus d'intervenció didàctica afavoreixen? Quin marge d'opcionalitat permeten? En quins continguts i com pot el professorat prendre decisions? Es pot assolir, a través d'aquests currícules, la coherència entre continguts, mètodes d'ensenyament i estratègies d'aprenentatge? Quin o quins models de desenvolupament del currículum i quin model de pràctiques afavoriran?

Per respondre aquestes preguntes s'ha de comprendre, analitzar i valorar el caràcter polític del currículum i de les decisions que hi ha al darrera. La presència, la continuïtat o el canvi del currículum escolar, de tot o de part del seu contingut, és sempre el resultat d'unes decisions socialment i històricament determinades. Quan s'emprèn una reforma del currículum com la del cycle superior o l'actual, el primer que s'ha de fer és justificar i

explicitar les raons per les quals l'administració considera necessari realitzar el canvi i les finalitats que es pretenen assolir. Es tracta de respondre a la pregunta que dóna sentit i presideix qualsevol ensenyament: què ha canviat que justifiqui el canvi del contingut del currículum?

2.2. Què ha canviat que justifiqui el canvi del currículum? La naturalesa històrica del currículum d'història.

Les finalitats o els propòsits del canvi del currículum responen a determinats interessos socials i polítics. Tradueixen unes necessitats socials i busquen en la cultura històricament acumulada els coneixements que poden respondre a aquestes necessitats. El currículum és, per tant, un constructe de naturalesa política, elaborat des d'un marc de referència teòric concret, que pretén respondre a unes necessitats i canviar, en algun sentit, una situació prèvia, un estat de coses, de coneixements, comportaments, actituds, valors, etc. d'un col·lectiu de persones.

El currículum escolar i els continguts que l'integren no emanen directament de l'existència d'uns sabers superiors, d'uns sabers o d'unes ciències acadèmiques, sinó d'unes suposades necessitats socials, interpretades a la llum d'un marc de referència ideològic. No emanen directament de la història, sinó d'allò que la societat demanda a la història. Les finalitats són el resultat d'un procés d'axiologització, és a dir, d'una reflexió sobre els valors socials (DEVELAY, 1991). Els valors estan presents, de manera implícita o explícita, en tots i cadascun dels aspectes del currículum i, en primer lloc, en el coneixement seleccionat. És a través de determinats valors socials que es precisa i/o prescriu què és el que val la pena de ser ensenyat i, en conseqüència, què és el que no val la pena.

La reflexió axiològica relaciona una determinada concepció del món i del futur, del present i del passat, de la cultura, i de l'ètica amb uns sabers escolars que es sol·liciten dels sabers existents. És a dir, el currículum escolar es construeix amb uns coneixements procedents dels sabers científics, però a partir d'unes eleccions basades en uns determinats valors socials, polítics i ideològics.

Per aquesta raó, la perspectiva crítica considera que el primer que cal analitzar del currículum presentat són els valors de la cultura seleccionada, les finalitats que s'atorguen al currículum i el procés que s'ha seguit per traduir la cultura en coneixements escolars.

Però també, els valors que vehiculen els materials curriculars i les decisions que pren el professor quan planifica o ensenya i com aquests poden ser determinats, en algun sentit, pel currículum. El contingut que es prescriu, el contingut que s'ensenya i la manera com s'ensenya depenen, per tant, d'uns valors, implícits o explícits, i tenen unes finalitats que poden arribar a afavorir o a frenar la millora de l'ensenyament.

Què ha canviat que justifiqui el canvi del currículum d'història i ciències socials? Han canviat les condicions socials i econòmiques? Han canviat les condicions polítiques i culturals? Han canviat els coneixements acumulats sobre el passat? Han canviat les condicions en què es realitza l'ensenyament i l'aprenentatge? Han aparegut noves estratègies d'aprenentatge? Han aparegut nous mètodes d'ensenyament més eficaços? Què ha canviat que justifiqui el canvi?

És evident que no totes les respostes a aquestes preguntes es troben en els currícules de l'àrea. També és evident que, probablement, existeixin respostes diferents a les moltes preguntes. Hi ha dues raons fonamentals que expliquen els canvis que es proposen: la primera, és la necessitat d'actualitzar el currículum dels anys setanta i adequar-lo als canvis polítics produïts al país des de la mort de Franco. La segona, també de naturalesa política, és l'extensió de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys i la reorganització de l'ensenyament obligatori en dues noves etapes: l'educació primària i l'educació secundària.

L'adequació del currículum de l'àrea, i en especial del seu contingut, al règim democràtic i autonòmic actual es manifesta de dues maneres en les finalitats i els continguts: l'aposta per una formació cívica basada en els principis de la democràcia i l'aposta per la formació d'una consciència nacional. La insistència en el caràcter "nacional" del currículum de l'àrea s'explica per la voluntat de l'actual administració autonòmica d'utilitzar tots els mitjans possibles, entre ells el currículum, per impulsar un model de ciutadania basat en els principis del nacionalisme.

El canvi, com és obvi, és important. La pervivència del currículum aprovat durant el franquisme és un anacronisme històric. Ara bé, a més d'impulsar un currículum basat en els principis ideològics del nacionalisme, quines altres coses han canviat i com s'haurien de recollir en el currículum i en l'ensenyament? És una finalitat compartida per tota la societat catalana, la creació d'un sentiment o d'una consciència de pertinença a la nació catalana? Existeix una única manera de pertanyer a Catalunya o n'existeixen de diverses? Hi ha una sola manera de sentir-se català o es pot ser català de diferents maneres? És suficient ensenyar més coses -més fets- del passat i del present de Catalunya per situar els

alumnes en la seva societat i preparar-los per analitzar-la i intervenir en la seva construcció? Existeix una única manera d'interpretar el passat o el passat és interpretat des de teories i ideologies diferents? Quin passat de Catalunya es presenta en els currícula? Per què es presenta així, amb quina intenció o propòsit?

La primera tasca a realitzar per part dels professors per concretar els nous currícula i elaborar projectes curriculars de centre i aula ha de ser la d'analitzar els valors implícits en el currículum i comparar-los amb els valors que presideixen el seu ensenyament.

Els professors d'història i ciències socials tenen, per la seva formació, el dret i el deure d'analitzar el caràcter polític, ideològic i històric del currículum de l'àrea. Disposen d'instruments conceptuals i procedimentals per a) esbrinar els interessos i els valors que presideixen el currículum, b) comprovar si el currículum dona respostes als problemes socials, econòmics, polítics i culturals del present i, previsiblement, del futur, c) decidir si el caràcter plural i democràtic de la societat catalana i de les escoles de pensament històriques i socials està suficientment representat en el currículum, i d) concretar i desenvolupar el currículum des dels valors socials hegemònics o des de teories i pràctiques presidides per valors alternatius.

El coneixement i l'anàlisi del currículum oficial i la seva contextualització dins dels tres models curriculars existents -el tècnic, el social i el crític- pot facilitar als professors l'anàlisi de la seva pràctica i fer-los optar per canviar-la en un sentit o altre, segons les coincidències o divergències entre els seus valors i els del currículum oficial.

Els estudis i les investigacions realitzats sobre les finalitats de l'ensenyament de la història i, en general, de les ciències socials, demostren que és l'àrea del currículum escolar en què existeixen més desacords i desavinències. I, també, on el desconcert del professorat sobre les finalitats de l'ensenyament és més gran. En canvi, investigacions sobre el pensament del professor, com les d'EVANS i els altres autors citats en el capítol primer, demostren que les idees socials i polítiques dels professors són les que determinen, en darrera instància, el seu currículum i la seva pràctica.

Històricament, han existit dues grans tendències en l'ensenyament de la història i les ciències socials: 1) la que destaca la transmissió dels valors culturals tradicionals i prioritza l'ensenyament del contingut disciplinar, i 2) la que es centra en l'alumne i prioritza la formació del seu pensament. Aquestes dues tendències generals corresponen, en línies generals, al currículum tècnic i al currículum com a procés. Han anat convivint i polemitzant des de pràcticament els inicis de la presència d'aquestes disciplines en el

currículum escolar i han donat origen a l'aparició de nous enfocaments que les han fet evolucionar i han permès d'establir subdivisions. Analitzaré les finalitats, el contingut, els mètodes d'ensenyament i la concepció de l'aprenentatge més característics d'aquests dos models i acabaré amb una proposta d'interpretació del currículum d'història des d'una perspectiva crític-constructiva amb alguns exemples concrets per al seu desenvolupament.

2.3. L'enfocament de la història com a transmissió de valors tradicionals.

L'ensenyament de la història ha consistit bàsicament en la transmissió dels valors tradicionals dominants en cada societat. Aquesta transmissió es justifica en la necessitat d'integrar als estudiants al sistema de valors hegemònics i té en el patriotisme i el nacionalisme el seu marc de referència ideològic. L'ensenyament de la història ha de servir per

creare e mantenere negli alunni il sentimento patriottico. Ci si proponeva di far conoscere ciò che della storia del proprio paese servisse per farlo amare di più e preferirlo agli altri paesi. Importava inoltre provocare negli alunni una specie di entusiasmo retrospettivo per la storia nazionale (...) si chiedevano alla storia lezioni di educazione morale. (...) Imparare storia, per gli alunni, non era propriamente istruirsi, come si diceva per le altre discipline, ma piuttosto prendere coscienza della grandezza della patria e della continuità del suo progresso. (COUSINET, 1983, 5).

La tendència actual d'ensenyar més història i més història cronològica als Estats Units, a Anglaterra, a Catalunya o a molts altres països és molt propera a la tesi que criticava COUSINET i, en general, en els països occidentals s'identifica amb el conservadurisme. De fet, però, és la concepció d'història impulsada des del poder polític, sigui quina sigui la seva naturalesa i les seves característiques. La història ha estat i és utilitzada en funció de les necessitats ideològiques i polítiques de tots els règims del món. FERRO considera que l'ensenyament de la història ha tingut i té una doble missió que a complir: una missió terapèutica i una missió militant. En la seva revisió dels plans d'estudi mundials de la dècada dels setenta, afirmava: *À travers les temps, le "signe" de cette mission a changé, mais non le sens: qu'au temps de Franco en Espagne elle glorifie le Christ-Roi; au temps des Républiques en France, la nation et l'État; le parti communiste en U.R.S.S. ou en Chine, elle n'en demeure pas moins missionnaire; le scientisme et la méthodologie servent*

au plus de "cache-sexe" à l'ideologie. (FERRO, 1981, 8).

En la manipulació a que és sotmès el passat per complir la doble missió assenyalada per FERRO, no existeixen diferències de fons entre els règims polítics. Existeix un model oficial d'història de cada país que canvia en funció de les diferents circumstàncies polítiques, però que manté la mateixa finalitat: moldejar la consciència col·lectiva de cada societat. Així, per exemple, es pot comprovar en els següents textos. El primer, publicat l'any 1953, expressa la concepció de l'ensenyament de la història pròpia de l'Espanya franquista. El segon, de l'any 1978, exposa el punt de vista del règim castrista sobre les finalitats de l'ensenyament de la història a Cuba:

(...) Queremos, pues, necesitamos en la Escuela una Historia estremecida por el soplo de Dios.

Como queremos y necesitamos una Historia que tenga y prenda en inextinguibles ardores, el fuego sagrado del amor a la Patria.

(...) Al contrario, el servicio a las verdades es el imperativo esencial de la Historia. Y de la verdad, como de fuente incorrupta, nunca pueden salir males. Si en ella vemos virtudes, sean para la imitación y el ejemplo; si nos saltasen al paso los vicios, examinemos sus consecuencias, aunque otra cosa aparezca en la superficie, y sírvannos de escarmiento para el futuro.

Y tales y tan amplias y nobles finalidades y la de enriquecer el entendimiento, y la de ensanchar, como ninguna otra enseñanza, el campo de la cultura, y la de recrear al espíritu, y la de auxiliar a todos los conocimientos, y la de mejor educar inteligencia y voluntad y memoria, y la de despertar y afianzar el sentido de responsabilidad en el niño, actor necesario en la eterna lucha entre las fuerzas del bien y las fuerzas del mal, ¿no justifican sobradamente que asignemos a la Historia un papel predominante en nuestros cuadros de trabajo, en nuestros planes de educación y enseñanza? (SERRANO DE HARO, 1953, 712-713).

La Historia, en la escuela socialista, es la llamada a hablar a los sentimientos de niños y jóvenes. en el lenguaje de los patriotas; de dejar impregnado en sus mentes el valor de los grandes ideales comunistas; de enseñar a sentir la importancia que para la humanidad tienen las luchas de los pueblos por su liberación, y el conocimiento del pasado de su patria; el odio hacia todos los regímenes explotadores, etcétera.

Es la Historia quién de manera fundamental, se encarga de formar el concepto del desarrollo progresivo de la humanidad, de las bases científicas que rigen ese desarrollo; ha de enseñar a comprender la esencia de los fenómenos sociales, sus causas y los

critérios para enjuiciarlos y valorarlos. La Historia es una de las asignaturas escolares que proporciona amplias posibilidades para establecer el vínculo entre la escuela y la vida; para formar los criterios con que hay que salir a valorar los acontecimientos contemporáneos y tomar posición frente a situaciones concretas de la vida política, ideológica y de la producción, demostrando poseer convicciones revolucionarias y una personalidad comunista, en el quehacer de la vida cotidiana. (ALVAREZ/DIAZ PENDAS, 1978, 9).

El paper terapèutic i militant de la història té en els dos casos un mateix fons, si bé adopta, com és obvi, formes i manifestacions diferents. Textos de naturalesa semblant il·lustren com aquesta missió és present en la immensa majoria de currícula d'història de tots els països i en pràcticament tots els temps. (WONG, 1991; MENGHINI, 1985). Es tracta de reproduir, de transmetre, aquella imatge del passat que millor respón a uns interessos i a uns valors del present, els hegemònics.

Els intents per seguir utilitzant la història en el sentit descrit per COUSINET i per FERRO no han desaparegut, tot i el fracàs més que evident de l'ensenyament de la història en els règims dictatorials com el franquista o en els règims comunistes de l'est d'Europa. Segueixen presents en els debats de la dècada dels vuitanta i de començaments dels anys noranta a molts països i demostren la naturalesa essencialment ideològica i política del currículum d'història. DAVIN, en la introducció a una anàlisi sobre el pes que el passat de la nació ha de tenir en el currículum d'història anglès, ho il·lustra amb les següents paraules:

The character of history -and especially of history teaching in the schools- is currently, in Britain as elsewhere, a matter of concern and debate. The politics of this debate varies across different countries. In Britain, the attempt to restore a 'national' history to central place is associated with the Conservative government. In France, on the other hand, it was President Mitterrand and a socialist minister of education, eager to foster republican consciousness, who wanted to restore the history of great events and led the attack on Annales-influenced social history in the schools. In Australia, a 'national' history which celebrates the two-hundredth anniversary of conquest has been challenged by aboriginal Australians who have been there far longer. In Latin American countries, descendants of pre-Colombian Indians will resist celebrating the 500th anniversary of 1492. In recently emancipated nations, such as those of Africa, the question national history presents itself differently again. (DAVIN, 1990, 92).

Els règims democràtics solen ser més subtils en les seves declaracions d'intencions. Són declaracions de principis, com les dels currícula de la Generalitat de Catalunya, que

expliciten el caràcter i el sentit que té l'ensenyament de la història i justifiquen la presència d'aquest ensenyament davant de la societat amb enunciats molt generals. Sovint són propòsits compartits fins i tot pels partidaris de currícula alternatius (PAGES, 1985). Ningú no qüestiona, per exemple, que el passat de la pròpia comunitat hagi de ser objecte d'estudi del currículum d'història escolar. És lògic que es pretengui socialitzar els estudiants a través de l'estudi del passat de cada país.

Els problemes es presenten, i són objecte de debat, quan les declaracions de principi a) tenen un sentit unívoc i no admeten interpretacions basades en el pluralisme, b) afirmen uns principis però n'obliden d'altres igualment legítims en una societat democràtica, i c) es concreten en uns continguts i en unes capacitats i no n'admeten d'altres. I, evidentment, en la naturalesa prescriptiva d'aquestes decisions, és a dir, en el seu caràcter obert o tancat.

El més freqüent en els currícula d'història dissenyats des d'aquesta perspectiva és negar la naturalesa ideològica de les decisions preses, i presentar el contingut seleccionat de manera concreta i ordenat en cursos, identificant-lo com l'únic contingut existent, com la realitat o el passat -en singular- i no com una de les seves possibles interpretacions.

El currículum ofereix una imatge objectiva i única del present i del passat: *Las ideas científicas son presentadas como leyes inmutables, en lugar de tentativas, es decir, teorías vivas. El error está en no hacer explícitas las suposiciones implícitas de dichas teorías sociales, que son las que, en concreto, dirigen la acción de los estudiantes en el mundo* (POPKEWITZ, 1983, 306).

En història, aquesta opció es decanta principalment per la seva adscripció al positivisme, perquè es centra en els fets i en les evidències sobre els fets -en especial, els documents escrits-, els sacralitza i els presenta com si fossin el passat i no una de les seves possibles interpretacions (PAGÈS, 1992). El contingut històric seleccionat es basa en fets de la vida política dels estats i de les nacions, en els grans personatges -sobretot masculins- i en esdeveniments singulars que formen part o n'han de formar de la consciència mítica dels pobles. Els fets són seleccionats pel seu valor exemplificador. Són la veritat històrica, un passat sense conflictes -només aquells conflictes externs que enalteixen el passat de la nació- i s'encadenen a través d'una successió lineal de fets únics i irrepetibles contextualitzats dins d'un esquema de periodització política. La seqüenciació és cronològica i, en general, els continguts es repeteixen en les diferents etapes i cicles de l'ensenyament obligatori.

Els valors que destil·len aquests continguts són considerats universals -són valors nacionals i eurocèntrics- i irrefutables. Són els que converteixen un alumne en un bon francès, anglès, català o espanyol i li fan compartir l'orgull de ser membre d'un país amb un passat gloriós. Aquests valors es reforcen a través de les concepcions de l'ensenyament i l'aprenentatge dominants en els currícula d'aquestes característiques.

En relació amb l'aprenentatge, la perspectiva psicològica dominant ha estat i és el conductisme. El nucli central del conductisme està constituït per la seva concepció associacionista del coneixement i de l'aprenentatge (POZO, 1989). Considera que la conducta humana està determinada i és dirigida pel medi, i nega els estats i els processos mentals, és a dir, el caràcter intern de la persona i el seu protagonisme en l'aprenentatge. Per POZO, ASENSIO i CARRETERO (1989) l'ensenyament de la història parteix d'una idea molt simple de l'aprenentatge que consisteix a:

repetir largas listas de reyes y batallas, lentos rosarios de fechas y de hechos. La palabra clave era memorizar. Cuanto más se repetía, más se aprendía. La teoría del aprendizaje que subyacía era un asociacionismo ingenuo, según el cual nuestro saber consistía en un gran almacén de datos, ideas y "trozos de la realidad", que se apilaban unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos. Así se creía que el aprendizaje tiene por función reproducir conocimientos, no elaborarlos, y por ello la única estrategia posible para aprender algo era repetirlo hasta el hastío (POZO/ASENSIO/ CARRETERO, 1989, 215).

Per aquesta raó, el currículum a) selecciona, concreta i prescriu el contingut, b) l'ordena i el seqüència de tal manera que uns mateixos fets i períodes, es vagin repetint durant l'escolaritat, en cursos diferents, a fi d'aconseguir al final el seu domini per part dels alumnes, i c) es nega al professorat la possibilitat d'intervenir en el disseny del currículum.

Els mètodes d'ensenyament són transmissius, estan centrats en el professor i es basen en el predomini dels llibres de text, les explicacions orals, les sessions de preguntes i respostes o la realització d'exercicis d'aplicació i control. A partir d'aquestes pràctiques s'espera que els estudiants aprenguin els valors, les creences i les actituds que els convertiran en membres arrelats a la seva societat. El currículum oficial i el currículum ocult coincideixen a l'hora de fomentar un aprenentatge de conductes basat en l'obediència, l'autoritat, la lleialtat, la submissió, la intolerància vers els altres i el dogmatisme com a mètode per enfrontar-se als problemes socials.

Les finalitats de l'ensenyament de la història pròpies d'aquesta perspectiva sovint s'han emmascarat en haver desaparegut la coherència entre el contingut, els mètodes d'ensenyament i les estratègies d'aprenentatge. La modificació d'alguna d'aquestes variables ha pogut donar la sensació que canviaven les finalitats del currículum. Així va passar, per exemple, amb la concepció del currículum d'estudis socials basada en l'ensenyament de les ciències socials o, en el cas de la història, amb la concepció de l'ensenyament de la història centrada en el domini de conceptes, processos i problemes històrics. O, també, quan es va optar per aplicar les taxonomies a l'hora de concretar els objectius de l'aprenentatge.

El pas de l'ensenyament d'una història narrativa i factual, procedent del positivisme, a una història més explicativa i conceptual pròpia del neopositivisme i, en ocasions, també, basada en les aportacions de l'escola dels *Annales* i del materialisme, no sempre va anar acompanyada d'un canvi en els mètodes d'ensenyament ni en les estratègies d'aprenentatge (POZO/ASENSIO/ CARRETERO, 1989). Malgrat les aportacions que van realitzar els historiadors neopositives en relació amb els mètodes, i, els historiadors de l'escola dels *Annales* o els historiadors materialistes en relació amb la concepció de l'objecte d'estudi de la història, el temps històric, els recursos i els mètodes d'investigació, la seva repercussió en l'ensenyament va ser escassa o nul·la si no va anar acompanyada de canvis en la intervenció didàctica.

L'opció per a l'elaboració del currículum des dels conceptes i els mètodes propis de la història i la identificació d'aquests com els objectius i les finalitats del seu aprenentatge han estat valorades de manera diferent pels especialistes. Així, per alguns autors, aquesta opció ha estat considerada com una perspectiva diferent de la basada en la transmissió de valors tradicionals (BARR, BARTH i SHERMIS, 1977; MARTORELLA, 1985). Per altres, en canvi, ha estat considerada com la seva evolució lògica, destinada a emmascarar la naturalesa ideològica del contingut curricular (POPKEWITZ, 1983; ENGLE/OCHOA, 1988).

Els primers consideren que la comprensió de la realitat i dels problemes socials dels alumnes millora considerablement si es recolza en el domini dels conceptes i dels mètodes propis de la història seqüenciats de manera lògica -per exemple, el currículum en espiral exemplificat per TABA (1971). Els segons, en canvi, basen la seva crítica en la manera com s'han seleccionat i presentat els continguts i en la inexistència de canvis en la pràctica docent.

Per POPKEWITZ (1983), els partidaris d'un currículum basat en el coneixement de les disciplines, en l'identificar l'estructura del coneixement, els conceptes dominants i les generalitzacions, les dimensions lògico-internes de la investigació o els processos estandaritzats com el mètode científic, van tractar les disciplines de manera selectiva i independent de les interaccions, valors i propòsits de la investigació i van ignorar la multiplicitat de perspectives que es troben en qualsevol disciplina social. És a dir, van seguir presentant les idees com a representacions imparcials i objectives de la realitat i del passat, de la mateixa manera que ho fa el model tradicional. En paraules de GIROUX (1990), els partidaris d'ensenyar el contingut de les disciplines socials obliden que

La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo trascendente. Lo decisivo aquí es que cualquier concepto de marco de referencia ha de presentarse a los estudiantes como algo más que un marco epistemológico, debiendo incluir también una dimensión axiomática. Además, aislar los hechos de los valores es correr el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines (GIROUX, 1990, 109).

Per altra banda, un currículum organitzat al voltant dels conceptes no sempre facilita de manera clara i rellevant la comprensió dels problemes del present (EVANS, 1989a) i menys quan es manté un model de l'ensenyament/aprenentatge recolzat en la memorització de conceptes o de fets, encara que aquests estiguin seleccionats des de la lògica disciplinar i pertanyin a escoles historiogràfiques com els *Annales* o el materialisme històric, hipotèticament amb més possibilitats educatives que el positivisme o el neopositivisme.

Per raons semblants, encara que d'una altra naturalesa, van fracassar les propostes de taxonomització dels objectius de la història. Taxonomies com la realitzada, per exemple, per COLTHAM i FINES (1971), seguint Bloom, no van generar canvis substancials en la pràctica, perquè es basaven en els principis del conductisme i es dedicaven més a classificar i a descriure les conductes que volien canviar que a canviar realment les pràctiques de l'ensenyament.

La enseñanza sigue siendo un problema de organizar debidamente los materiales según los mandatos de la disciplina (ahora conceptual en vez de narrativa) y presentarlos al alumno para que éste, mediante una práctica o ejercicio reiterado, los reproduzca respetando fielmente la estructura propuesta. El acento sigue estando puesto fuera del alumno, en la organización de los materiales de aprendizaje. Las decisiones didácticas se reducen a problemas disciplinares, nunca psicológicos. Y es que la idea implícita del aprendizaje sigue siendo la misma: una concepción asociacionista del conocimiento, según la cual aprender es tomar algo del entorno e incorporarlo, sin modificación alguna, al almacén individual de los saberes (POZO/ASENSIO/CARRETERO, 1989, 217).

En síntesi, l'ensenyament de la història com a transmissió dels valors tradicionals, hegemònics, defensa una concepció conservadora de la societat i del status quo (sigui quina sigui la naturalesa política del règim que el porposi). Selecciona els continguts per cobrir aquestes finalitats des de la lògica disciplinar positivista o neopositivista. Els fets són de naturalesa político-militar i estan protagonitzats per grans personatges. La visió nacionalista de la història es presenta com l'única interpretació del passat possible, com el passat. És una història sense conflictes. Els únics conflictes que apareixen són els que es van produir entre els nostres -els bons- i els altres -els dolents-. El fil conductor del passat és l'eurocentrisme. Els altres pobles, les altres cultures i civilitzacions estan molt poc representats i no ho estan en funció de la seva evolució sinó de la nostra.

Els continguts es presenten ordenats cronològicament, la qual cosa impossibilita poder-los relacionar amb les altres disciplines del currículum de ciències socials. La cronologia és la base per ordenar els continguts en els diferents cursos de cada etapa educativa. En general, si l'etapa consta de tres cursos, el passat es divideix en tres blocs. A més, la seqüenciació cronològica i els mateixos continguts s'acostumen a repetir en totes les etapes de tal manera que els estudiants poden arribar a estudiar un mateix tema tres, quatre i fins a cinc vegades en la seva escolaritat.

L'allunyament dels interessos i les preocupacions personals i socials dels continguts d'aquesta història nacionalista, la seva complexitat i aridesa -tant si el format és narratiu com conceptual- justifiquen que els mètodes d'intervenció didàctica estiguin centrats en el professor i en el llibre de text, i que el conductisme sigui la teoria psicològica predominant.

Les investigacions realitzades als Estats Units sobre les pràctiques d'ensenyament de la història demostren que aquest és el model predominant en la major part de les classes de secundària (EVANS, 1989a). Sembla que també és el model predominant en els països

del nostre entorn europeu i, probablement també, a Catalunya i Espanya com es pot deduir dels treballs de GUIMERA (1992) i BLANCO (1992), ressenyats en el primer capítol. L'escassetat d'investigacions és un handicap important a l'hora de plantejar-se la reforma i de poder preveure els efectes dels currícula sobre les pràctiques actuals en les escoles catalanes.

En quina mesura els currícula de primària i secundària de la Generalitat reforçaran o canviaran les pràctiques basades en el model tradicional? És difícil de contestar a aquesta pregunta. El que sí es pot afirmar és que ambdós currícula comparteixen força dels principis d'aquest model. Per tant, a priori, es pot aventurar la hipòtesi que el poden reforçar. Com he exposat anteriorment, les seves finalitats destaquen la necessitat d'ensenyar una història i unes ciències socials per crear, en els alumnes, consciència de pertinença a una nació, Catalunya.

En els objectius terminals del currículum de primària, la major part dels continguts d'història es basen en fets o situacions de naturalesa política, protagonitzats per personatges importants dels diferents períodes. Els col·lectius socials -pagesos, treballadors, homes, dones, minories ètniques- hi són presents de manera marginal (en l'evolució del treball i de les formes de vida quotidiana, en les característiques de la civilització islàmica o hebraica de l'edat mitjana). El passat de Catalunya es presenta com un passat sense conflictes interns. Només apareixen de manera explícita els conflictes quan es refereixen a situacions històriques en què intervenen els altres: la Guerra dels Segadors i la Guerra de Successió. La presentació dels continguts es basa en la periodització política i en la cronologia tradicional (linealitat cronològica). El contingut d'història del currículum de primària identifica una interpretació del passat de Catalunya amb el passat i deixa fora tant d'altres interpretacions possibles com d'altres fets, problemes o situacions que la historiografia positivista, amb la qual es basa, no té en compte.

Les capacitats dels objectius terminals de primària semblen apuntar a la concepció de l'aprenentatge pròpia del conductisme. Els verbs predominants són "indicar", "situar", "identificar", "conèixer" i "comparar". El paper atorgat a l'alumne en l'aprenentatge adreçat a l'adquisició d'aquestes capacitats fomenta comportaments passius, basats en un pensament rutinari, d'ordre inferior. La relació de l'alumne amb el coneixement és una relació subordinada. El coneixement es situa en una posició externa a l'alumne i només a través del professor o dels materials curriculars podrà ser après, és a dir, identificat, conegut, situat, indicat o comparat. Les capacitats referides al contingut factual d'història del currículum de primària i els propis continguts sembla que estan pensats més per fer

progressar els estudiants *en el sentiment de pertinença al país que per potenciar capacitats intel·lectuals per comprendre millor la societat i el món d'avui*, o almenys, per ajudar-los a decidir quines són les teories, idees i conceptes que poden utilitzar per comprendre'l.

Els objectius terminals d'història del currículum de secundària, per la seva part, comparteixen els mateixos principis que els de primària i són la seva continuació. Responen a les mateixes finalitats i presenten els continguts seguint la mateixa lògica. Es diferencien perquè augmenta la quantitat i la complexitat dels conceptes i dels fets i perquè es proposa una doble seqüenciació: la cronològica, en els temes de naturalesa política -els més abundants- i la temàtica en els temes de naturalesa més socio-econòmica. Aquest enfocament representa una novetat important, ja que pot permetre relacionar de manera més directa alguns problemes del passat amb problemes del present (BATLLORI/PAGÈS, 1988). És de les poques aportacions de l'experimentació del cicle superior que s'ha mantingut en el currículum de secundària.

Les capacitats dels objectius terminals de secundària són, també, més pròpies d'un aprenentatge basat en el conductisme que d'un aprenentatge basat en el pensament crític i en el pensament d'ordre superior. El predomini de verbs com ara "identificar", "descriure" o "manejar" és superior al de verbs com ara "explicar" o "analitzar". Només en un cas s'opta, de manera marginal, per la formació del pensament creatiu: en l'objectiu 46 es proposa que els alumnes puguin pensar accions alternatives. Per altra banda, és evident que l'anàlisi històrica que presideix alguns objectius -els 17, 39, 41- pot portar els alumnes a desenvolupar categories de pensament per avaluar les fonts i els fets, discriminar informacions, avaluar conductes, esbrinar causes i conseqüències, etc., però no sempre és suficient per a la formació d'un pensament autònom i crític, amb possibilitats de transferir els conceptes i els procediments apresos a l'anàlisi i la intervenció social en el present.

Per tant, sembla que el tractament de la història en els currícules de primària i secundària pot facilitar la pervivència del model basat en la transmissió i reproducció dels valors tradicionals del passat. La lectura, la interpretació i la implantació literal de les capacitats i dels continguts d'història aposten per la pervivència d'un model d'ensenyament centrat en el professor que, com a tècnic, pren mesures per decidir com ensenyar i com aconseguir que els alumnes esdevinguin bons ciutadans, ciutadans dòcils, que no qüestionin ni el present ni el passat, ni prenguin decisions en la construcció del seu futur personal i social.

2.4. L'enfocament de la història com a formació del pensament dels alumnes.

La inexistència d'evidències que demostrin que els valors tradicionals i el sentiment de pertinença a una nació, a una pàtria, etc. siguin assolits pels nens i els joves a través de l'ensenyament de la història tal com pensaven i pensen alguns polítics, va ser i és una de les causes que explica l'aparició d'aquest enfocament. La reacció més important en contra d'aquest enfocament es situa en el període d'entreguerres i en el període immediat a la II Guerra Mundial, si bé té antecedents anteriors i prossegueix fins a l'actualitat. Bona part de les propostes de finals dels seixanta i principis dels setanta comparteixen els principis d'aquest enfocament (veure, com exemple BEYER, 1971). La proposta de COUSINET, publicada, per primera vegada, l'any 1950 pot il·lustrar les seves principals característiques. Per COUSINET ensenyar història consisteix en aconseguir que els estudiants, a través d'un mètode de treball basat en les fonts, prenguin consciència de l'evolució de les coses i de les necessitats humanes, de l'acció del temps sobre les persones i les societats.

A la pregunta de què passaria amb la història nacional, de què els passaria a uns estudiants, a uns futurs ciutadans si desconeixien qui eren Carlemany, Joana D'Arc o Lluís XIV, la seva resposta era taxativa: *non si perderebbe niente, perchè niente si è guadagnato fino ad oggi. Dire che è necessario sentir parlare di cose di cui non ci ricorda più è affermazione che mi sembra poco sostenibile. O si dirà che vi sono maggiori probabilità di sapere ciò di cui si è inteso parlare? Mai i fatti sono chiari. La maggior parte delle persone ha inteso parlare dei nostri grandi personaggi storici, ma non sa niente di sicuro intorno ad essi (...) Di tanta lezioni imparate a memoria, di tante ore passate ad ascoltare e a ripetere, non resta assolutamente niente* (COUSINET, 1983, p. 84-86).

La reflexió axiològica de la qual parteix aquest enfocament comparteix els principis del moviment progressista per a una escola nova. Essencialment, consisteix en reconsiderar les assignatures i les pràctiques escolars a la llum dels canvis socials i de les noves teories de l'aprenentatge. Per DEWEY, *el movimiento de la educación progresiva es el resultado de haber comprendido los educadores el hecho de que nuestra compleja, rápida y apretada civilización exige y ha de ser satisfecha con cambios en las materias y prácticas escolares; y que para hacer efectivos estos cambios se necesita algo más que añadir simplemente una materia tras otra al programa escolar. Las nuevas materias han de introducirse en alguna*

relación con las demás y con los modos como operen e integren el mundo fuera de la escuela. Es también el resultado del deseo de poner en práctica en la sala de clases lo que la nueva ciencia de la psicología ha descubierto sobre el aprender individual y las diferencias individuales (DEWEY, 1965, 152-153). L'actualitat del pensament de DEWEY és indiscutible.

L'èmfasi en l'alumne, en les seves necessitats socials i en les noves teories psicològiques procedents del cognitivisme van confluïr en un important moviment de regeneració de l'escola a Europa i als Estats Units, durant el primer terç del segle XX. Com a exemples d'aquest moviment, que van tenir influència en la reconsideració de l'ensenyament de la història, es poden citar les propostes del propi DEWEY (1910), emanades de la seva teoria del pensament reflexiu, de COUSINET, sobre un nou mètode de treball lliure per grups (1920), de WASHBURNE sobre els projectes de treball a Winnetka (1919), les tècniques de FREINET, l'escola del treball de KERSCHENSTEINER, etc.

L'ensenyament de la història que proposen aquests autors s'havia de basar en la vida i en els problemes reals i havia de permetre als estudiants pensar en el passat a la llum dels problemes del present. L'accent deixa d'estar situat en la formació de la consciència patriòtica i en els coneixements disciplinars preestablerts i es situa en l'alumne i en la vida. DEWEY ho expressava amb les següents paraules:

No cal dir que si la geografia i la història s'ensenyen com a matèries ja preelaborades, que una persona estudia només perquè la fan anar a l'escola, llavors se'n pot seguir molt fàcilment que aprengui un gran nombre d'afirmacions sobre coses remotes i estranyes a l'experiència de cada dia. L'activitat es divideix, i es construeixen dos mons separats. No hi té lloc cap transmutació; l'experiència ordinària no augmenta de significats, perquè no n'aprèn les seves relacions; allò que s'estudia no s'anima ni es fa real mitjançant la participació immediata en l'activitat. L'experiència habitual ni tan sols queda com estava, limitada però vital. Més aviat perd un cert grau de mobilitat i de sensibilitat per als suggeriments. Es troba afeblida i arraconada per una càrrega d'informació no assimilada, i queda sense capacitat de resposta i sense l'ànsia viva d'adquirir significats addicionals. La simple acumulació d'informació, al marge dels interessos de la vida, acaba inutilitzant la ment; l'elasticitat desapareix.

La segregació que mata la vitalitat de la història consisteix a separar-la de les formes i dels interessos de la vida social del present. El passat com a passat ja no és més cosa nostra. (...) El punt de partida veritable de la història sempre és una situació present problemàtica. (DEWEY, 1985, 149 i 155).

En un sentit semblant es pronunciaven KERSCHENSTEINER i HINSDALE, entre molts altres autors. Pel primer, *La enseñanza de la Historia tendrá vida y será provechosa (...) cuando comience a dejar de ser un juego de preguntas y respuestas sobre el contenido de los epítomes oficialmente prescritos, cuando conceda a los alumnos (...) el derecho y la posibilidad de reflexionar independientemente sobre los fenómenos de un período muy movido o sobre el desarrollo de una moderna institución nacional* (KERSCHENSTEINER, 1934, 114). Pel segon, *Si los hechos de la historia son pensados simplemente o principalmente para ser recordados; si el maestro considera al discípulo simplemente como un receptáculo que llenar; si la única ambición del estudiante es "conocer" una gran cantidad de historia, entonces los poderes de análisis, comparación e ingerencia (sic) sólo serán débilmente desenvueltos. Aún más: el espíritu tomará una orientación conservadora, mirará hacia atrás más bien que adelante y no poseerá iniciativas útiles en los negocios prácticos* (HINSDALE, 1912, 42).

La concepció de la història és qualitativament diferent de l'enfocament anterior. El coneixement històric és un coneixement en construcció, que emana del present des d'on es construeixen i s'interpreten els fets. Les coincidències amb la renovació de la historiografia per part de l'escola francesa dels *Annales* van permetre qüestionar la imatge del passat que oferia la història escolar i incorporar noves temàtiques i nous mètodes procedents d'aquesta escola. Per FEBVRE, fundador juntament amb BLOCH d'aquesta escola, expressions com "s'ha de conèixer" o "és inadmissible que s'ignori" aquest fet, col·laboren a fer que s'estengui *la idea absurda de que la historia es esencialmente una colección de acontecimientos cuyas circunstancias "hay que" saber (...) y tiende a mantener entre los hombres la idea de que la historia juzga* (FEBVRE, 1955, 127-128).

L'ambició de l'escola dels *Annales* de construir una història total, es va basar en: a) la diversificació de l'objecte d'estudi -la història política va cedir pas a la història econòmica i social-, b) l'anàlisi de les estructures i les seves relacions, que van substituir l'estudi dels fets, c) l'anàlisi i interpretació del passat a partir d'una problemàtica, d) la pluralitat de dimensions temporals i socials que va acabar amb la linealitat cronològica, la monocausalitat i el predomini de la periodització tradicional-, i e) la consideració que tot pot ser document històric, amb la qual cosa el document escrit va perdre el monopoli que fins aleshores tenia.

El contingut del currículum d'història a les escoles va incorporar bona part de les propostes de l'escola dels *Annales*. Per DEWEY, per exemple, les raons d'estudiar la història primitiva i la història industrial de la humanitat són les següents: *poder-nos*

adonar de com s'han resolt els problemes fonamentals de procurar la subsistència, l'aixopluc i la protecció. (...) posar-nos al davant les coses que interessin fonamentalment els homes en comú -les ocupacions i els valors referents al guany de la vida. La història econòmica és més humana, més democràtica i, per tant, més alliberadora que no pas la història política (DEWEY, 1985, 156-157).

COUSINET (1950) i JEFFREYS (1959) van incorporar les aportacions de l'escola dels *Annales* en sengles propostes. COUSINET, a través de la *història de les coses*, proposava que l'ensenyament de la història es centrés en les següents necessitats humanes: a) l'allotjament, la vestimenta, el transport i la instrucció; b) les relacions entre les persones i les coses, com l'obtenció de productes de la terra, la producció d'objectes i l'intercanvi de productes; i c) les relacions socials en l'interior d'una comunitat, la seva organització, les relacions internacionals o la necessitat d'aprofitar els descobriments i els invents d'altres persones, etc.

JEFFREYS, per la seva part, va proposar l'estudi de l'evolució *-les línies de desenvolupament -* dels habitatges, l'alimentació, els transports, els instruments de treball, etc.; primer, de manera separada, per a, després, fer convergir cada línia en un quadre integrat de l'evolució del passat. Ambdues propostes es van realitzar pensant en els alumnes de l'escola primària. També estava pensada per l'escola primària la proposta de VERNIERS (1962) que, a diferència de les anteriors, s'ordenava seguint la seqüència cronològica aplicada a la història política, la història econòmica i la història de la vida moral, religiosa, intel·lectual i artística.

El més important d'aquestes propostes i d'aquest enfocament no eren, però, els continguts del currículum ni la seva seqüenciació sinó els mètodes d'ensenyament. Si les finalitats de l'ensenyament de la història s'han de basar en les necessitats dels alumnes, en les seves possibilitats de comprensió del món i en els seus interessos (ALLARD, 1976), l'alumne ha de ser el protagonista del seu propi aprenentatge i ha de tenir la possibilitat de pensar i de construir coneixements.

Enfront de les teories conductistes de l'enfocament anterior, l'aprenentatge es basa en les teories de la psicologia cognitiva. Una de les idees bàsiques del cognitivisme és la naturalesa constructiva del coneixement. *La psicología cognitiva considera que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación. (...) Lo que es y debe ser activo es el proceso de aprendizaje, los procesos psicológicos desplegados por el alumno, pero no necesariamente ha de ser "activa" también la estrategia de enseñanza utilizada para poner en funcionamiento dichos*

procesos (POZO, ASENSIO, CARRETERO, 1989, 218-219).

L'aprenentatge es centra en l'alumne i es valora en termes de qualitat de pensament més que de quantitat. Està en funció del desenvolupament dels estudiants -les aportacions de PIAGET són bàsiques en aquest i molts d'altres aspectes- i es recolza en el foment de l'autonomia personal a través de la interacció entre els estudiants i el medi. L'aprenentatge consisteix en la construcció i reconstrucció de la realitat que, a diferència del conductisme, s'entén que té una naturalesa subjectiva i relativa i, per tant, no pot ser copiada sinó que ha de ser elaborada per cada persona.

Els valors, com el coneixement, són relatius, són situacionals (CLEAF, 1991). No existeixen valors universals, sinó que existeixen valors socials contextualitzats i diferents. L'anàlisi dels valors és fonamental per convertir-se en un membre actiu d'una societat democràtica, poder prendre decisions i resoldre problemes socials.

Els mètodes d'ensenyament estan centrats en l'alumne. L'aprenentatge per descobriment demana als professors seleccionar les activitats apropiades, ajudar els estudiants a interactuar amb els materials i les activitats, utilitzar tècniques i mètodes variats, etc. En paraules de VERNIERS, *se trata en la enseñanza de la historia (...) de hacer observar, analizar, medir, comparar, razonar, interpretar, etc., en una palabra, solicitar el esfuerzo personal de los alumnos* (VERNIERS, 1962, 66).

Aquest enfocament sol ser conegut amb el nom d'indagació reflexiva. Per alguns autors, és diferent de l'aprenentatge per descobriment i dels enfocaments centrats en la crítica social, l'examen de problemes socials o el desenvolupament personal (BARR, BARTH i SHERMIS, 1977; MARTORELLA, 1985; ENGLE, OCHOA, 1988; EVANS, 1989a). En la meua opinió, en relació amb l'ensenyament de la història, les diferències més importants són de matís, i es produeixen més a conseqüència de la gran varietat de projectes produïts a partir de finals dels anys seixanta que de l'existència de pràctiques diferents.

Malgrat que la major part d'evidències, en els països on s'ha investigat la pràctica, demostren que l'enfocament predominant en l'ensenyament de la història i les ciències socials és el dels valors tradicionals, existeix també la certesa de que aquest enfocament és practicat per força professors, en especial de l'escola primària.

Los objetivos que persiguen los programas de ciencias sociales son muy diversos, pero todos comparten algunos puntos. La mayoría se ocupa, por ejemplo, del legado nacional de los Estados Unidos y de la democracia, con la intención de preparar a los estudiantes para sus responsabilidades ciudadanas. En general se espera que los programas inculquen en los estudiantes una cierta cantidad de conocimientos fácticos, sobre todo de historia, educación y geografía. (...) Algunos programas ponen el énfasis en la investigación y el pensamiento crítico, mientras que otros persiguen fines sociales y afectivos en paralelo con resultados cognitivos. De ello se colige, pues, que las metas que pretenden alcanzar los programas de ciencias sociales son la indagación, la investigación, la resolución de problemas interpersonales, la aclaración de valores y el conocimiento (...). (STODOLSKY, 1991, 25).

Probablement el mateix succeeix a Catalunya on la tradició de l'estudi del medi ha estat i és important, sobretot a l'escola primària i a l'actual segona etapa d'EGB. Quina incidència poden tenir sobre les pràctiques basades en aquest enfocament els currícula de primària i secundària de ciències socials de la Generalitat? Podran ajudar els professors a superar els problemes⁶ que aquest model presenta i avançar cap un enfocament més proper al model crític? O, al contrari, el reforçaran o el modificaran en el sentit del model tradicional?

Els objectius terminals referits a fets, conceptes i sistemes conceptuals, analitzats anteriorment, sembla que no afavoreixen ni la pervivència ni el canvi cap a l'enfocament crític d'aquest model, sinó tot el contrari, la seva progressiva substitució pel model tradicional. Ara bé una lectura i una interpretació dels objectius generals d'ambdues àrees i dels continguts pot permetre, com a mínim, el seu manteniment. Ja he assenyalat que un dels canvis del currículum de cycle superior més ben valorats pels mestres va ser el que va suposar la introducció del contingut procedimental. Els procediments d'ambdós currícula són molt semblants als procediments del currículum del cycle superior i poden esdevenir una via per a la pervivència d'aquest model i, àdhuc, pel canvi de les pràctiques més rutinàries, si es desenvolupen sense considerar els continguts dels objectius terminals, o sense considerar-los preferentment.

Per exemple, l'adquisició d'una consciència temporal i del temps històric, que es proposa per a primària, es pot assolir millor si s'aplica a la vida i al treball en altres temps (contingut del bloc "El medi històric", concretat en l'objectiu terminal 26) que si s'aplica als continguts dels objectius terminals 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 i 34 (continguts d'història cronològica tradicional). La preeminència de continguts factuais de naturalesa

⁶ Alguns d'aquests problemes han estat assenyalats en el capítol primer i en els anteriors.

política és tan aclaparadora en els objectius terminals del currículum de primària que, només accentuant la importància dels continguts i dels objectius procedimentals, es podrà aconseguir de mantenir els principis propis de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'enfocament centrat en la formació del pensament de l'alumne.

El mateix pot succeir amb el contingut d'història del currículum de secundària. L'estratègia més convenient consisteix a utilitzar preferentment els objectius generals de l'àrea i els continguts i prescindir de molts dels objectius terminals referits a fets, conceptes i sistemes conceptuals. La interrelació dels continguts conceptuals amb els continguts procedimentals permet l'elaboració de projectes d'història molt diferents dels que prescriuen els continguts dels objectius terminals basats en la història cronològica tradicional (objectius 37, 38, 39, 40, 44). L'existència d'objectius terminals basats en la història temàtica (10, 14, 17, 20 i 23) institucionalitza algunes de les propostes desenvolupades per l'enfocament centrat en la formació del pensament dels alumnes, i permet tant relacionar problemes històrics amb problemes actuals com facilitar la formació del pensament dels alumnes.

En aquest sentit, el currículum de secundària incorpora més aportacions d'aquest enfocament que el currículum de primària. En qualsevol cas, però, aquest fet no pressuposa que el currículum de secundària comparteixi els principis d'aquest model. La seva pretesa obertura cap a alguns dels principis de la renovació de l'ensenyament de la història i de les ciències socials és pròpia d'aquelles opcions que es presenten com a neutres, i que emmascaren els seus valors i la seva ideologia a través de grans declaracions de principis que poden ser compartides des de concepcions diferents. L'anàlisi dels continguts referits a normes, valors i actituds i dels continguts dels objectius terminals permet, però, desemmascarar els valors latents del currículum i comprovar que es basen en la concepció del passat i del present pròpia del conservadurisme i de la transmissió i reproducció del coneixement, característiques de l'ensenyament centrat en els valors tradicionals.

2.5. L'ensenyament de la història i la formació del pensament crític.

La major part dels principis de l'enfocament basat en la formació del pensament dels alumnes van constituir el punt de partida de la renovació del currículum d'història i de ciències socials de finals dels anys seixanta-principis dels setanta (NSS, Schools Council,

éveil, ricerca, medi, etc.). De la mateixa manera que les teories de l'enfocament basat en els valors tradicionals van constituir la base del moviment del *retorn a allò bàsic* i estan presents en el renaixement de la història nacional actual.

L'ensenyament de la història i de les ciències socials basat en la formació del pensament crític s'ubica dins de la perspectiva del currículum crític. Incorpora, actualitzant-los, alguns dels principis de l'enfocament anterior però concedeix més importància que aquest a les aportacions disciplinars com a suport per a l'anàlisi dels problemes socials i la formació del pensament crític. Les seves principals aportacions consisteixen a plantejar el caràcter ideològic del currículum i de la pràctica i en fomentar un ensenyament basat en els principis del constructivisme.

Les seves finalitats pretenen capacitar tots els nens i joves per a una més gran autodeterminació, codeterminació i solidaritat en totes les dimensions de la vida (KLAFKI, 1986). Les dimensions, els conflictes i els problemes de la vida; l'allau d'informacions a l'abast de qualsevol persona; la velocitat amb què s'estan produint els canvis socials i les possibles configuracions del futur preocupen, de manera especial, els crítics. Per aquestes raons, consideren que s'ha de preparar els estudiants per fer front als reptes del futur a través de la formació d'un pensament que capaciti per a l'anàlisi, la crítica i la intervenció social.

En què consisteix el pensament crític? Com poden els estudiants esdevenir pensadors crítics estudiant història i ciències socials?

NEWMANN (1991) inclou el pensament crític dins del pensament d'ordre superior. Per aquest autor, el pensament d'ordre superior *is defined broadly as challenge and expanded use of the mind (...). Challenge or expanded use of the mind occurs when a person must interpret, analyze, or manipulate information, because a question to be answered or a problem to be solved cannot be resolved through the routine application of previously learned knowledge* (NEWMANN, 1991, 325). El pensament crític, el pensament divergent o creatiu, la resolució de problemes o la presa de decisions constitueixen modalitats de pensament que ajudaran els estudiants a situar-se en el seu món de manera més reflexiva, a buscar la coherència entre el pensament i l'acció i els permetran ser actors conscients de la construcció del seu futur personal i social (MUÑOZ/PAGÈS, 1991).

Per TULCHIN (1987), el pensament crític consisteix en *una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonada que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua (...). Existen dos*

dimensiones importantes que forman parte de esta forma de pensamiento, la estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información y el conocimiento. También significa que la persona debe estar en disposición de revisar creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En la dinámica de ofrecer y recibir de las discusiones críticas, las creencias y las actitudes sufren desafíos y están en constante revisión. La segunda dimensión, aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, facilita el método para la evaluación y análisis que va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización (TULCHIN, 1987, 240).

Per aquesta autora, l'ensenyament ha d'anar dirigit a què els estudiants esdevinguin pensadors crítics, s'impliquin en la metacognició, i vulguin descobrir el seu propi pensament. *Para mejorar la forma de pensar, los alumnos necesitan estar motivados para ser inquisitivos o nunca practicarán las técnicas previas de cognición. Las cuestiones que tratan temas polémicos en este estudio de la historia -el abuso de poder, la razón y los derechos humanos- provocan conflictos y hacen que las respuestas simples de los estudiantes degeneren constantemente en problemas complejos. Los alumnos tienen que ponerse en el lugar de otras personas y comprender más de una perspectiva. Trabajan arduamente con los dilemas y aprenden a tratar críticamente acontecimientos históricos contravertidos. Cuando lo consiguen empiezan a estar de acuerdo con sus propios valores e identidad al ser conscientes de las estructuras lógicas del razonamiento; desarrollando la capacidad de interpretar situaciones; aprendiendo a tener en cuenta los hechos antes de emitir juicios y, lo más importante, aprenden a generalizar las técnicas del pensamiento a otras áreas de sus vidas (TULCHIN, 1987, 248).*

Cada vegada són més nombroses les propostes que, des de concepcions properes a les d'aquests autors, creuen que les finalitats de l'ensenyament de la història han d'anar més enllà de la transmissió dels valors tradicionals o del descobriment del passat i dels seus valors per part dels alumnes. El valor educatiu de la història ha d'estar més en consonància amb els reptes que el present i el futur presenten als estudiants. Així, per exemple, ho posen en evidència els membres de la Comissió que va elaborar els plans d'estudi de la Bèlgica francòfona (1991) o autors com GUARRACINO I RAGAZZINI (1991).

(...) le rôle fondamental de l'enseignement de l'histoire est de développer l'autonomie intellectuelle, le sens du relatif et la pensée critique chez les élèves, afin qu'ils comprennent mieux la société dans laquelle ils seront appelés à vivre et à travailler et afin

qu'ils puissent participer, en toute indépendance, aux choix individuels ou collectifs auxquels ils seront confrontés en tant que citoyens (COMMISSION, 1991, 14).

L'insegnamento storico potrebbe svolgere un ruolo importante in relazione alle tendenze preadolescenziali e adolescenziali a semplificare e stravolgere i problemi sociali (e quelli sociali storici) o personalizzandoli o facendoli oggetto di giudizio morale secondo stereotipi. La presa d'atto e la consapevolezza della diversità storica assumerebbe un grande valore formativo contro l'anacronismo, il sociocentrismo e il punto di vista soggettivistico nell'impostazione dei problemi sociali e, più generale ancora, nelle analisi e nel giudizio.

Lo studio della storia potrebbe, inoltre, contribuire ad allargare l'orizzonte temporale dello studente tendenzialmente chiuso in ambiti temporali ristretti, in modo, invece, da accrescere la sua considerazione dei processi di media e lunga durata. Ciò aiuterebbe l'adolescente a collocarsi in maniera non subalterna nei confronti del passato e del futuro. (GUARRACINO/RAGAZZINI, 1991, 8-9).

Per assolir aquestes finalitats, i pensar críticament, s'ha de trencar amb la concepció del coneixement històric tal com es presenta a molts currícula tradicionals. Quan en el currículum: (a) les idees apareixen com estàtiques, com a representacions imparcials del que les coses són, (b) el diàleg i la crítica que crea la naturalesa temptativa del coneixement científic és ignorat, (c) les condicions humanes apareixen com a predeterminades, s'espera que l'alumnat s'acomodi a l'autoritat establerta i s'ajusti a les interpretacions de la realitat definides oficialment, (d) la funció del conflicte social és eliminada per preservar la permanència de les institucions socials existents mitjançant l'exercici de pressions sobre els individus, la seva creativitat i la seva capacitat d'innovació, (e) els continguts no tenen cap relació amb l'experiència personal i social dels estudiants, i (f) els continguts es legitimen només a través de les definicions amb què els professionals analitzen els esdeveniments socials (POPKEWITZ, 1983; APPLE, 1986); els estudiants difícilment aconseguen relacionar la cultura viscuda amb la cultura com a reconstrucció social i no aprenen, o almenys no aprenen de manera significativa, ni construeixen coneixements que els permetin ser actors en el bastiment del seu món.

En canvi, el coneixement històric, com el coneixement geogràfic i social, pot facilitar la formació del pensament crític si es presenta com un coneixement contextual o situacional; públic, obert a la crítica i a la verificació i al diàleg; raonat i persuasiu; dinàmic, provisional i hipotètic; actiu; pensat per a l'acció i per a la resolució de problemes de la vida; solidari i compromès en els problemes de la societat i del món (BENEJAM, 1986a).

EVANS (1989a) creu que un coneixement històric d'aquestes característiques permet un currículum centrat en els problemes socials actuals. Per aquest autor, el seu potencial educatiu és superior al dels altres enfocaments, ja que a) augmenta l'interès dels estudiants i proporciona una motivació intrínseca, b) situa en un mateix pla els fets i conceptes, els procediments i els valors; c) es relaciona amb les necessitats i els interessos personals i socials dels estudiants; d) permet als estudiants participar en la decisió dels problemes que es poden estudiar; i e) prepara per a l'anàlisi d'altres problemes i per a una manera d'intervenir en les seves solucions. I converteix la història en una forma de coneixement significativa per als estudiants en establir d'una manera directa les relacions entre el passat, el present i el futur.

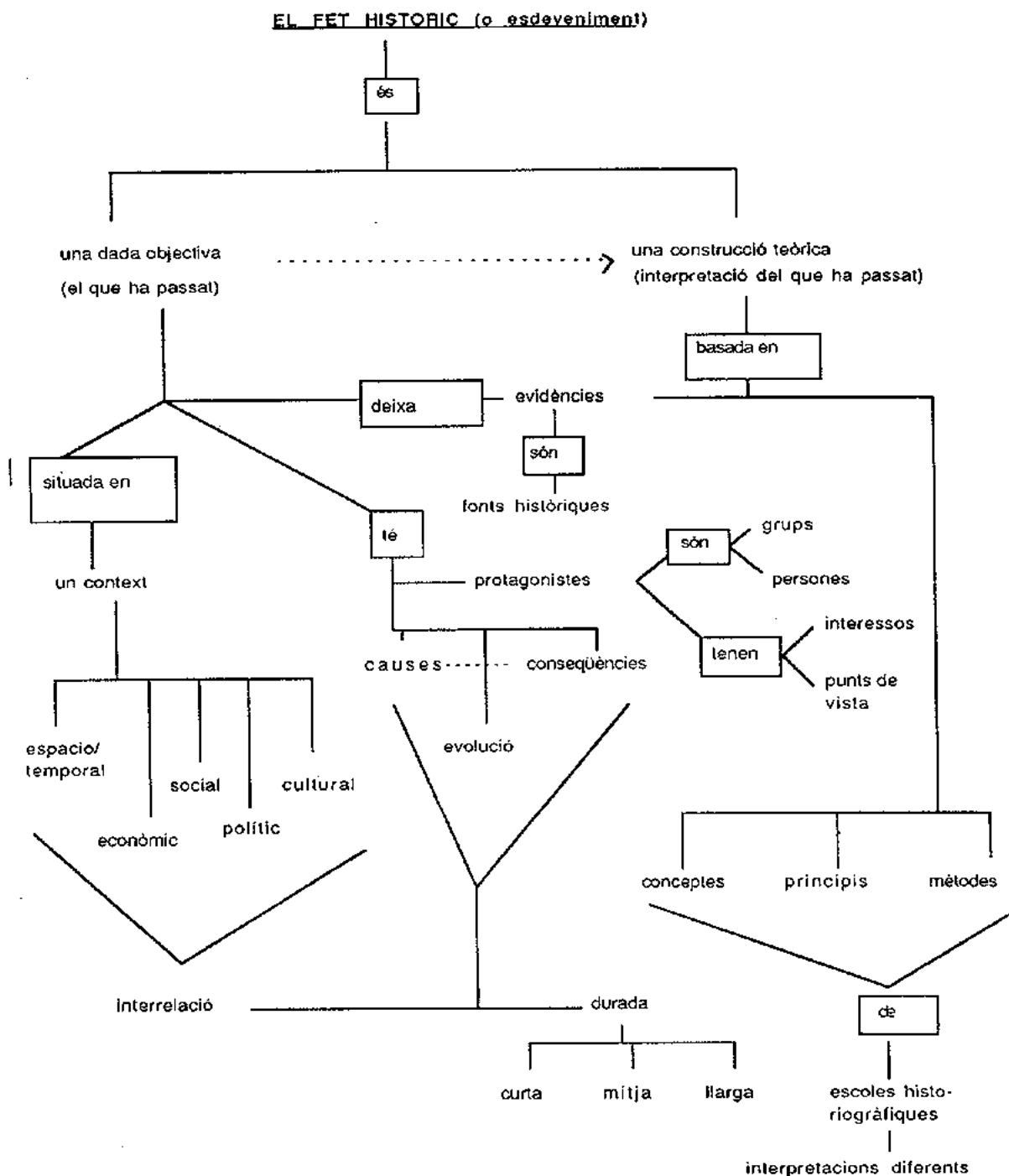
Per aquest enfocament, es considera que un problema és objecte d'estudi quan afecta a un gran nombre de persones, no està resolt i és objecte de polèmica social, genera injustícies i disfuncions en la convivència, i pot ser resolt canviant les circumstàncies o les condicions que el generen. La selecció de problemes socials abasta un camp il·limitat de situacions del present i del passat de diferent naturalesa, la complexitat i el tractament de les quals pot servir per adequar-les a l'edat i als antecedents dels estudiants. A més, es considera que la seva selecció es realitza més fàcilment a partir de principis, de conceptes clau -com ara, canvi i continuïtat, conflicte, diversitat, etc.- (BATLLORI/PAGES, 1991)- i d'una seqüenciació en espiral dels mateixos. Molts projectes insisteixen en la conveniència de situar, en primer lloc, els problemes relacionats amb la vida quotidiana, la convivència i les relacions interpersonals i socials i, més en concret, en els problemes derivats dels conflictes socials, de gènere i ètnics. També es consideren els grans problemes polítics i ideològics i, en especial, els de la història contemporània com el feixisme, els conflictes bèlics, les intoleràncies, els problemes del tercer món, etc.

El contingut es selecciona des de les aportacions de la Nova història i del materialisme històric. L'objecte d'estudi es diversifica i s'enriqueix. Els problemes de la humanitat, els conflictes, les injustícies, la diversitat de classes, gèneres i ètnies, els drets humans i els drets de les minories, les altres cultures, l'ús i l'abús del poder, etc. són objecte d'estudi preferent al costat d'aspectes relacionats amb els problemes de la vida quotidiana, la família, les relacions personals i socials de tots els grups humans i de tots els homes i les dones. La història, el passat, es presenta a partir de problemes i s'interpreta i construeix utilitzant tota mena de fonts i de documents. El temps històric recull el pluralisme real existent en el si de cada formació social i entre societats diferents (PAGÈS, 1989b). Els períodes històrics, en no ser concebuts com a éssers històrics preexistents, tancats, deixen de ser un obstacle per comprendre la naturalesa del canvi històric. La periodització construïda en funció d'un problema esdevé un poderós instrument per desenvolupar el

pensament crític i pensar el temps històric com un constructe social per respondre als problemes del present (SÉGAL, 1991).

Les relacions entre la història i la resta de disciplines del currículum social són molt més flexibles que en el model tradicional i no estan condicionades pel continuum cronològic. Tant són possibles enfocaments disciplinars -diacrònics o temàtics, retrospectius, comparatius, basats en estudis en profunditat o en la llarga durada-, com interdisciplinars. La seqüenciació es realitza buscant un equilibri entre àmbits temàtics (econòmics, socials, polítics, culturals i artístics, científics,...), protagonistes, escales territorials, períodes històrics -es prioritza, però, la història contemporània- i interpretacions i perspectives diferents del passat. El present és alhora el punt de partida i el punt d'arribada, tant per aprofundir en allò que és conegut com per estudiar allò que és desconegut. La complexitat dels problemes i dels conceptes explicatius constitueix un dels principals eixos vertebradors de la seqüenciació.

Els fets, esdeveniments i problemes històrics són considerats productes del passat interpretats des del present i per al present. L'esquema següent il·lustra la gama d'aspectes que s'han de considerar a l'hora de plantejar l'estudi d'un fet històric problemàtic i les relacions que existeixen entre els seus components:



Els mètodes d'ensenyament i les estratègies d'aprenentatge han de permetre que els estudiants avaluin les evidències dels fets; detectin inconsistències i contradiccions en les interpretacions; diferenciïn i avaluin les informacions sobre els fets de les opinions; construeixin hipòtesis; es formulin preguntes; facin deduccions; identifiquin supòsits subjacents; treguin conclusions; valorin els problemes, etc., i manegin materials de tota mena tant a partir de les fonts primàries com de les secundàries.

L'opció per un ensenyament de la història basat en la formació del pensament crític implica treballar menys temes que en els altres enfocaments, però de manera més profunda. La pràctica de pensar exigeix l'estudi en profunditat de pocs temes i una coherència en la seva presentació i el seu desenvolupament. També exigeix dedicar temps suficient a analitzar, argumentar, comparar i discutir idees. Per NEWMANN (1991), la formació del pensament crític i, en general, del pensament d'ordre superior, és una manera molt positiva de desenvolupar el currículum i de fomentar aprenentatges significatius, ja que tots els estudiants són capaços, al seu nivell, d'interpretar, analitzar i manipular el coneixement i resoldre problemes.

En la seva opinió, per desenvolupar el pensament d'ordre superior són necessàries un conjunt de condicions que ubica en tres àmbits: a) el de les actituds dels estudiants: cal predisposar-los perquè vulguin pensar, reflexionar sobre els nous coneixements que van adquirint i contrastar-los amb els antics; b) el del coneixement: és necessari disposar d'un coneixement en profunditat, comprendre les circumstàncies o el context en què es presenta el problema, disposar d'un coneixement analític i activar la metacognició, i c) el de les habilitats: és imprescindible manejar procediments que permetin que el coneixement pugui ser aplicat a la solució de nous problemes, a fi d'activar la construcció de nous coneixements i fer intel·ligible la informació, la seva selecció i el seu tractament.

Aquest enfocament comparteix força dels principis del constructivisme, ja que creu en la necessitat tant de partir de les idees prèvies dels estudiants com de considerar-los constructors de coneixements, és a dir, protagonistes del seu aprenentatge. Ambdues perspectives es diferencien, però, per l'accent que posen en el coneixement: els constructivistes busquen la coherència del contingut en la lògica disciplinar, mentre que els crítics la busquen en el seu valor i en la seva naturalesa ideològica, a la qual subordinen la lògica disciplinar.

El següent esquema, que presento com alternativa per relacionar les dues perspectives des de l'ensenyament de la història, permet delimitar els passos per seleccionar i seqüenciar el contingut a partir de problemes socials de tota mena. El punt de partida el constitueixen els preconeixements i la consciència temporal dels estudiants individualment i com a grup.

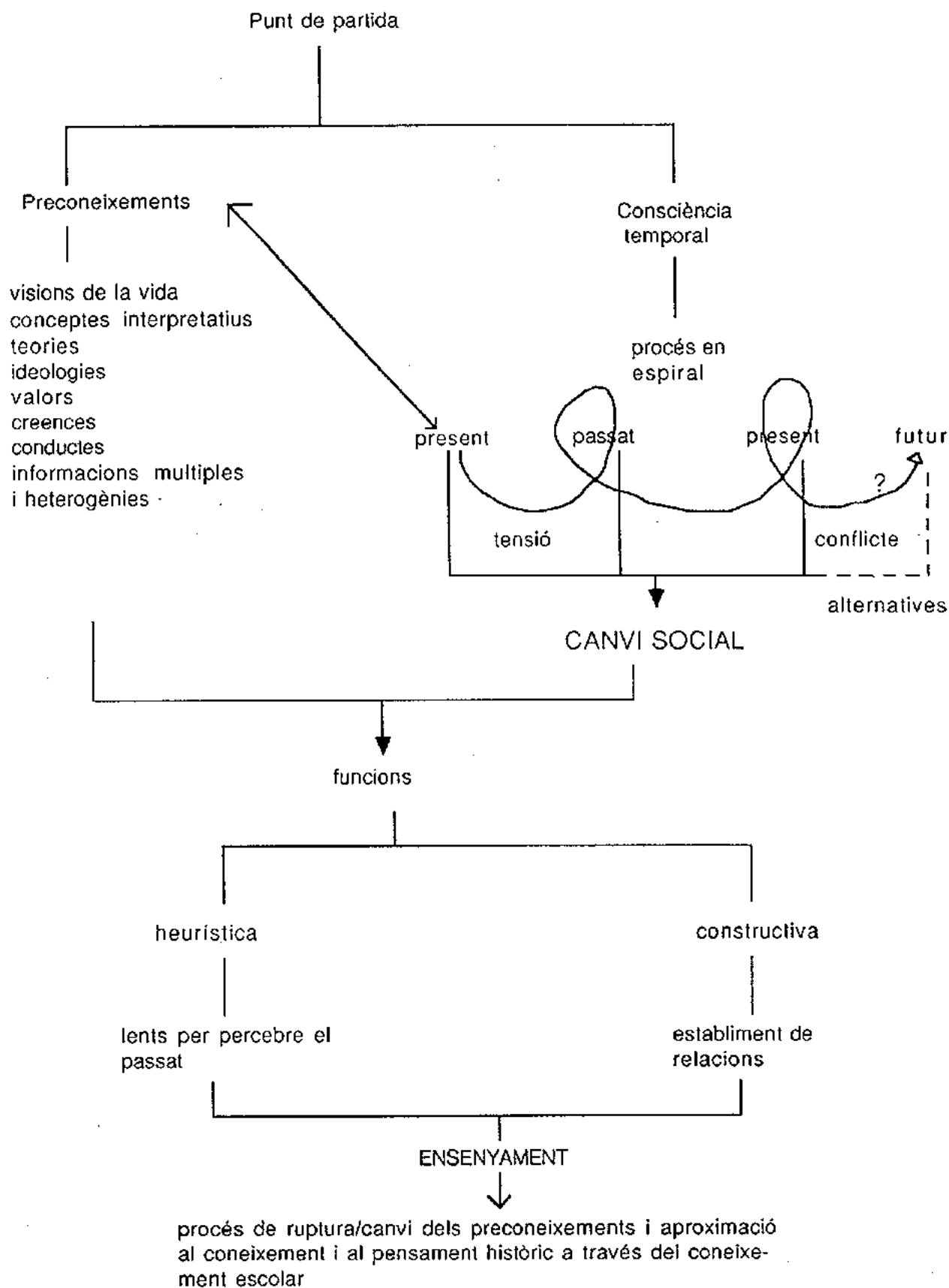
Les idees que tenen els estudiants sobre qualsevol fet, problema, conflicte, etc. i sobre el temps i el canvi social determinen en gran mesura l'èxit o el fracàs de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història. Si quan s'estudia un problema, un fet o una pràctica social del present o del passat no es tenen en compte les normes implícites que les persones

inconscientment utilitzen per seleccionar informació, classificar objectes, persones, institucions, etc. ni les idees i les pràctiques socials existents en el grup -el context en què es produeix el currículum ocult- difícilment l'ensenyament esdevindrà significatiu i provocarà el canvi de coneixements o de conductes. Per això, les funcions heurística i constructiva han d'actuar simultàniament. Els estudiants han de ser emplaçats pels professors a manifestar els seus punts de vista sobre el problema que es planteja i han de voler-los manifestar a fi d'ajustar el problema i establir les relacions pertinents entre el que saben i el nou contingut. Només quan es produeix aquesta relació, es podrà provocar un procés de canvi o de ruptura dels preconeximents i s'assoliran els coneixements de manera significativa.

Establert el punt de partida, la formació del pensament crític requereix de tres moments: la contextualització dels problemes, la comparació amb d'altres, i la seva explicació, interpretació i valoració. El final del procés -l'anàlisi i la intervenció social- és el punt de partida per a l'estudi de nous problemes o per la intervenció en, i la solució de, problemes pràctics.

En l'esquema, relaciono el contingut conceptual amb el contingut procedimental. Entenc que els valors han de considerar-se de manera explícita en la selecció i justificació dels problemes pels quals s'opta. No exemplifico l'esquema en cap problema concret ni en cap àmbit temàtic o conceptual perquè considero que és aplicable a qualsevol situació, a qualsevol problema, de qualsevol lloc i en qualsevol temps.

ORGANITZADORS DEL CONEIXEMENT I DEL PENSAMENT HISTORIC



1. La contextualització dels problemes: conceptualització, temporalització procediments per l'obtenció i el tractament d'informació

* contingut CONCEPTUAL: construcció del context històric (període o etapa, formació social):

- identificació i delimitació de CAMPS TEMÀTICS
QUE: fets, esdeveniments, personatges, objectes, etc...
- ubicació temporal
QUAN: situació cronològica, durada, relacions temporals,...
- situació espacial: ON

CARACTERÍSTIQUES MÉS GENERALS I SENZILLES

* contingut PROCEDIMENTAL

a) procediments per l'OBTENCIÓ d'informació:

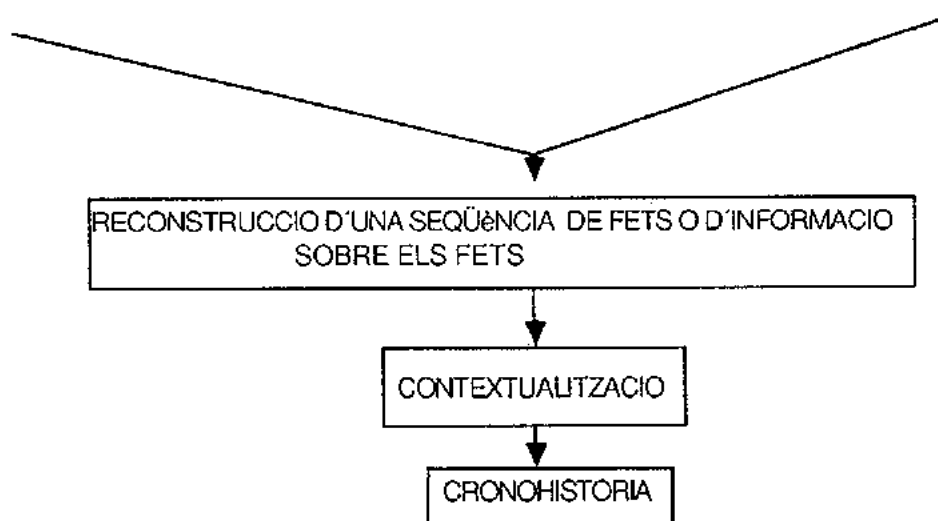
FONTS HISTÒRIQUES: evidències de tota mena que facilitin les informacions pertinents

- tipologia i classificació: secundàries i primàries
- ubicació i format
- tractament específic (pautes)

b) procediments pel TRACTAMENT o PROCESSAMENT d'informació:

ANÀLISIS de les fonts:

- decodificació del llenguatge: comprensió i conceptualització (descripció de variables)
- inferències
- classificació de la informació segons procedència/àmbit temàtic
- discriminació: pertinència o no
- relació amb el camp temàtic/conceptual (classificació i establiment de jerarquies)
- ordenació temporal de la informació (SUCCESSIÓ, CONTEMPORANETAT) i interrelació entre àmbits temàtics d'un mateix camp



2. Comparació

* contingut CONCEPTUAL: el propi del camp temàtic i del context històric:

-estudi de casos:

- . profundització en el context a través de l'anàlisi de variables idiosincràtiques
- . comparació
- . generalització i reconstrucció del context

-canvi/continuitat en relació amb

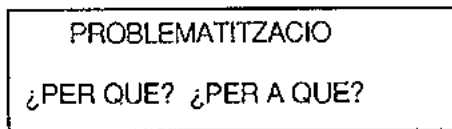
- . el mateix camp temàtic: història diacrònica
- . altres camps temàtics
- . comparacions: semblances i diferències

* contingut PROCEDIMENTAL, el mateix que en 1, però

-comparació tipologia de fonts

-comparació variables conceptuals del camp temàtic (intra i inter-contextos).

3. Explicació, interpretació i valoració de problemes i situacions històric



* contingut CONCEPTUAL: el propi del camp o de l'àmbit temàtic, del context i del problema

* contingut PROCEDIMENTAL: TRACTAMENT D'INFORMACIO

- a) identificació del problema i relació amb el context
- b) formulació de preguntes i d'hipòtesis
- c) anàlisi del problema i de la informació sobre el problema:
 - evolució
 - protagonistes
 - mitjans
- CAUSES/CONSEQÜÈNCIES: interrelació (MULTICAUSALITAT) i ubicació temporal (curt, mig i llarg plaç)
- MOTIUS I INTENCIONS dels protagonistes (EXPLICACIO INTENCIONAL/COMPRESIO EMPATICA)
- interpretacions dels protagonistes dels fets o del problema, de les informacions o opinions sobre els fets, de les causes dels fets i dels comportaments dels protagonistes (RELATIVISME HISTORIC): clarificació i anàlisi de VALORS
- d) recerca d'alternatives, plantejament i defensa
- e) valoració del problema i conclusions

* CONTINGUT PROCEDIMENTAL: Procediments per al TRACTAMENT, la COMUNICACIO i l'APLICACIO de la informació:

- treballs monogràfics
- exposicions orals
- simulacions i jocs de rol
- debats i judicis
- intervenció en contextos reals (relacions socials, patrimoni,...)



Aplicació del coneixement històric
a l'ANALISI i la INTERVENCIO
SOCIAL EN EL PRESENT



FUTUR

El punt de partida de l'ensenyament de la història s'ubica en el present. La consideració de les idees o preconeixements socials dels estudiants i de la seva consciència temporal són dos aspectes bàsics perquè puguin utilitzar el coneixement històric per pensar sobre la realitat, analitzar-la i intervenir en la seva construcció prenent decisions raonades.

L'establiment de tres moments pressuposa una seqüenciació en el sentit que, primer, s'ha de contextualitzar el problema, després comparar-lo i, finalment, explicar-lo i valorar-lo. Si l'ensenyament de la història no va més enllà de la contextualització del problema o de la crítica d'un problema descontextualitzat, difícilment s'assoliran els beneficis que pot comportar el pensament crític per als estudiants.

La utilització d'aquest esquema per desenvolupar i concretar el contingut històric dels currícula de primària i secundària de la Generalitat implica centrar-se fonamentalment en els objectius generals de l'àrea i en els continguts conceptuals i procedimentals. Per això és necessari llegir-los i interpretar-los des del constructivisme i des de la perspectiva crítica. I, alhora, prescindir dels requisits tècnics implícits en els objectius terminals i en les seves capacitats, que, en la seva concepció actual, dificulten i fan més complexa del que ha de ser la presa de decisions sobre el què ensenyar i el quan ensenyar-ho (la seqüenciació). També és necessari analitzar els valors implícits en els continguts dels objectius terminals i buscar alternatives per concretar-los i ensenyar-los a la llum dels problemes del present.

Optar per concretar el contingut i seleccionar-lo seguint un esquema com el que proposo implica trencar amb la concepció curricular pròpia del model tècnic, tenir protagonisme en el disseny i el desenvolupament del currículum, canviar i adequar la pràctica per prioritzar la formació del pensament més que la transmissió i l'acumulació o el descobriment de coneixements. El professor ha d'establir també el seu propi punt de partida, a través de l'anàlisi de la pràctica, contrastar-lo amb el currículum oficial i desenvolupar-lo com una hipòtesi possible. Només així, el desenvolupament del currículum permetrà el desenvolupament professional i la distància entre teoria i pràctica s'escurçarà. D'aquesta manera, el disseny i el desenvolupament del currículum podran tenir efectes positius per a l'ensenyament de la història i podran convertir el coneixement històric en un coneixement útil per als estudiants i per la societat.

Quan el coneixement històric aconsegueixi que els alumnes, en finalitzar l'escola obligatòria, hagin adquirit l'hàbit de llegir el diari, d'entendre i analitzar com es creen i es manipulen les notícies, sàpiguen contextualitzar històricament els problemes socials i

siguin conscients que són i seran protagonistes de la construcció del seu present i del seu futur personal i social, i en vulguin ser, probablement s'assoliran unes metes que, avui per avui, la immensa majoria dels estudiants no han assolit mai: entendre la historicitat del present, llegir històricament el present i utilitzar la història en la presa de tota mena de decisions.

El currículum d'història i de ciències socials, interpretat i dut a la pràctica des dels principis del pensament crític, ha de poder desmentir les paraules que deia Lester R. BROWN, l'any 1979, en un article titulat Aprendiendo a convivir en un pequeño planeta:

Las Ciencias Sociales nos preparaban para un futuro de color de rosa en el que habría de todo. Pocos problemas parecían insuperables y todos ellos se adecuaban agradablemente a los programas de estudios tradicionales. Pero los estudiantes de ayer -los adultos de hoy- han demostrado estar pobremente preparados para los tipos de problemas con los que se enfrenta el mundo actual.

Els problemes dels anys noranta accentuen, amb més cruïsa, aquestes paraules i representen un repte per a tots aquells que ens dediquem a l'ensenyament de la història i de les ciències socials. Per aspirar a ser ciutadans del món, ciutadans d'un planeta que cada vegada sembla més petit, en el qual probablement el futur no serà tampoc de color de rosa, l'ensenyament de la història i de les ciències socials ha de facilitar als estudiants instruments, conceptes, idees i valors per poder fer front als problemes i trobar solucions amb imaginació i creativitat. Perquè, com diu el professor Gomà, l'assumpció del passat fa possible el futur que precisament ara determina el meu present. I no al revès, com creuen i defensen els partidaris d'un currículum i un ensenyament centrat en els valors tradicionals.

BIBLIOGRAFIA

ABARCA PONCE, M. P. (coord.) (1989): La evaluación de programas educativos. Madrid. Escuela Española.

AJELLO, A. M^a (1989): La didattica della storia, vecchi e nuovi problemi, a Riforma della scuola, n^o 2, pp. 19-24.

ALLARD, M. (1976): A investigação de critérios para o ensino da historia, a AA.VV. (1976): A História e o seu ensino. Coimbra, Livraria Almedina, pp. 77-84

ALVAREZ, R. M. /DIAZ PENDAS, H. (1978): Metodología de la enseñanza de la Historia I. La Habana. Ministerio de Educación.

ALVAREZ, A., comp. (1987): Psicología y Educación, realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, Aprendizaje Visor/MEC.

ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1987): Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo, en Revista de Educación, n^o 282, pp. 131-150.

ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1990): Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España, en Educación y Sociedad, n^o 6, pp. 77-105.

ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1991): Del concepto y las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: de la ley del 70 al Proyecto del 87, en Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena. Madrid. Centro de investigación y documentación educativa. Universidad Complutense, pp. 457-479.

ANDERSON, L. F. (1976): Windows on our World. Houghton-Mifflin.

ANGULO, J. F. (1989): Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum, a Investigación en la Escuela, n^o 8, pp. 15-25.

ANTISERI, D./MASON, L. (1986): L'insegnamento della storia. Torino. Società editrice internazionale.

APPLE, M. W. (1986): Ideología y currículo. Madrid, Akal. Obra original, 1979

APPLE, M. W. (1982): Education and Power. London. Routledge and Kegan Paul Limited. Trad. cast: Educación y poder. Barcelona, 1987. Paidós/MEC.

APPLE, M. W. (1986): Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. London. Routledge and Kegan Paul. Trad. cast.: Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo. Barcelona, 1989. Paidós/MEC.

ARAGONES, I. (comp.) (1983): Mapas cognitivos y representación del espacio. Estudios de Psicología, nº 14/15.

AREA, M. (1991): Los medios, los profesores y el currículo. Barcelona, Sendai.

ARKELL, T. (1986): History's role in the school curriculum, a J. Education Policy, vol. 3, nº 1, 23-38

ARMENTO, B. (1986): Research on Teaching Social Studies, a WITTROCK, M. C. (ed.): Handbook of Research on Teaching, New York, MacMillan, pp. 942-951

Avantprojecte per a la Reforma de la Segona Etapa d'EGB. Butlletí dels Mestres, nº 189, 1984, pp. 4-12.

ARTO, A./ASARO, R. (1988): Lo sviluppo del concetto di tempo. Studio sperimentale lungo l'arco evolutivo, a Orientamenti Pedagogici, nº 35, pp. 596-618 i 799-831.

ASENSIO, M./ CARRETERO, M./ POZO, J. I. (1986): La comprensión de la historia: el pensamiento relativista, en Cuadernos de Pedagogía, 133, 24-27.

ASCON, R. (1989): La introducció dels conceptes de la geografia crítica contemporània a l'ensenyament secundari. Departament de Geografia, Facultat de Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona.

AUDIGIER, F. (1988): Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs, a Revue Française de Pédagogie, nº 85, 5-9

AUSUBEL, D.P. (1973): Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento, a ELAM, S. (dir.): La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires, El Ateneo.

AUSUBEL, D.P./NOVAK, J.D./HANESIAN, H. (1983): Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.

AA.VV. (1971): L'Histoire à l'école, a Education et Culture. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

AA.VV. (1972): La ricerca e la storia. Conegliano. Edicop.

AA.VV. (1976): A História e o seu ensino. Coimbra, Livraria Almedina

AA.VV. (1976): Les Ciències Socials a l'escola, Perspectiva Escolar, nº 5

AA.VV. (1979): Scuola Media; insegnare con i nuovi programmi. Verona. Mondadori.

AA.VV. (1981): Los programas renovados de la E.G.B., Análisis, crítica y alternativas. ICE, Universidad Autónoma de Madrid.

AA.VV. (1982): La storia; fonti orali nella scuola. Venezia, Marsilio.

AA.VV. (1983): Storia e processi di conoscenza. Torino, Loescher

AA.VV. (1984): Reforma: el ciclo superior de E.G.B.. Vida Escolar, nº 229-230

AA.VV. (1984): De l'EGB a l'ensenyament secundari: el Cicle Superior, a Bulletí dels Mestres, nº 189. Monogràfic Cicle Superior

AA.VV. (1985): Les Ciències Socials. Per una millor comprensió de la realitat, a Perspectiva Escolar, nº 92.

AA.VV. (1985): Uso delle fonti e insegnamento della storia. Milano, Mondadori

AA.VV. (1985): Experimentació del cicle superior d'Educació General Bàsica. Vol I. Pla general. Model de disseny curricular. Àrees de llenguatge i ciències socials. Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament.

AA.VV. (1985): Pla d'experimentació de cicle superior. Document II. Programacions experimentals del cicle superior. Llenguatge i Ciències Socials. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

AA.VV. (1985): Manual d'Educació per al Desenvolupament "Fem un sol món". Barcelona. Mans Unides, Edimurtra.

AA.VV. (1986): Teoría crítica y educación, a Revista de Educación, nº 280.

AA.VV. (1986): La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze. Milano, Mondadori

AA.VV. (1986): Hacia un nuevo modelo curricular, a Cuadernos de Pedagogía, nº 139.

AA.VV. (1987): La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado. Madrid. MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica

AA. VV. (1987): Monogràfic cicle 12-16. Proposta per a l'ensenyament secundari obligatori, a Bulletí dels Mestres, nº 219.

AA.VV. (1987): Teoría del currículo, a Revista de Educación, nº 282.

AA.VV. (1988): Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España, Salamanca. ICE Universidad de Salamanca.

AA.VV. (1988): Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche. A cura del C.I.D.I. di Firenze. Milano. Mondadori.

AA.VV. (1988): Innovación educativa, a Revista de Educación, nº 286.

AA. VV. (1988): La reforma de las enseñanza medias: evaluación externa, a Revista de Educación, nº 287.

AA.VV. (1989): L'ensenyament de la història, encara, a Perspectiva Escolar, nº 139.

AA.VV. (1989): Reforma y currículum, a Cuadernos de Pedagogía. Monográfico, nº 168.

AA. VV. (1989): Monogràfic de geografia, història i trets socio-culturals de Catalunya (II), a Butlletí dels Mestres, nº 223

AA.VV. (1990): Geografía, Historia y Ciencias Sociales, a Cuadernos de Pedagogía, nº 178.

AA.VV. (1991): Périodes. La construction du temps historique. Actes du Ve colloque d'histoire au present. Paris. Editions de l'École des Hautes Études en sciences Sociales et Histoire au Présent

AA.VV. (1991): Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena. Madrid. Centro de investigación y documentación educativa. Universidad Complutense.

AA.VV. (1992): Crítica de la Pedagogia i pedagogia crítica. Textos per al debat. València, Generalitat Valenciana.

BANKS, J. A. / PARKER, W. C. (1992): Social Studies Teacher Education, a ROBERT HOUSTON, W. (editor): Handbook of Research on Teacher Education. A project of the Association of Teachers Educators. Macmillan Publishing Company. New York, pp. 674-686.

BARR, R.D./BARTH, J.L./SHERMIS, S.S. (1977): Defening the Social Studies. National Council for the Social Studies, Arlington, VA.

BASSO, I. S. (1989): As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história, a Didática, nº 25, pp. 1-10.

BATLLORI, R./CASAS, M. (1982): L'ensenyament de la història a l'escola: societat i territori al Vallès Occidental. Barcelona, ICE-UB.

BATLLORI, R./PAGES, J. (1984a): Conductes terminals de Ciències Socials, a Butlletí dels Mestres, nº 184, pp. 17-20

BATLLORI, R./PAGES, J. (1984b): Línies generals del programa experimental de Ciències Socials del cicle superior d'EGB, a Butlletí dels Mestres, nº 189, pp. 28-38.

BATLLORI, R./PAGES, J. (1988): El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió, a Actes del Primer Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, Vic, Eumo, pp. 35-70.

BATLLORI, R./PAGES, J. (1991): Area de geografía, historia y ciencias sociales. Propuesta de secuenciación. Enseñanza secundaria obligatoria (12-16). MEC. No editat.

BATLLORI, R./HERNANDEZ, X./PAGES, J. (s.d.): Marc referencials de programació. Experimentació de cicle superior. Desplegament curricular de Ciències Socials. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

BATLLORI, R./HERNANDEZ, X./PAGES, J. (1986): Ciclo superior de EGB. Ciencias Sociales, a Cuadernos de Pedagogía, nº 139, pp. 57-61

BATLLORI, R./HERNANDEZ, X./PAGES, J. (1987): Curriculum experimental. Ciències Socials del cicle superior d'EGB. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

BATLLORI, R./PAGES, J./PONS, M., ed. (1991): Actes del Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, Vic, Eumo.

BEN-PERERTZ, M. (1984): Curriculum Theory and practice in Teacher-Education Programs, a KATZ, L.G./RATHS, J.D. : Advances in Teacher Education, vol. I. NoRwood, Ablex, pp. 9-27. Trad. cast.: Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado, a VILLAR ANGULO, L. M. (director) (1988): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy. Marfil, pp. 239-275

BENEJAM, P. (1976): Aproximació a la "Nova Geografia", a Perspectiva Escolar nº 5, pp. 8-14

BENEJAM, P. (1986a): Geografía y educación. Contenidos y alcance en los programas escolares de EGB, a Actes de la "Iª Trobada de professors de geografia d'escoles universitàries de Magisteri. Barcelona, Universitat de Barcelona, 61-67

BENEJAM, P. (1986b): La formación de maestros. Una propuesta alternativa. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía.

BENEJAM, P. (1987): Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia, a Documents d'Anàlisi Geogràfica, nº 11, pp. 83-95.

BENEJAM, P. (1989): Los contenidos de ciencias sociales, a Cuadernos de Pedagogía, nº 168, pp. 44-48.

BENEJAM, P./PAGÈS, J. (1988): Las Ciencias Sociales en el ciclo superior de EGB, a Enciclopedia práctica de pedagogía. Técnicas pedagógicas II, vol. 4. Barcelona, Planeta, pp. 288-293.

BENNETT, C./SPALDING, E. (1992): Teaching the Social Studies: Multiple Approaches for Multiple perspectives, a Theory and Research in Social Education, vol. XX, nº 3, pp. 263-292.

BERTONI, D. (1976): Storia della didattica. Roma, Riuniti. Trad. cast.: Historia de la didáctica. Barcelona, 1978, Avance, 2 vol.

BEYER, B. K. (1971): Inquiry in the Social Studies Classroom. A Strategy for Teaching. Merrill Publishing, Columbus, Ohio. Trad. cast.: Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La indagación. Buenos Aires, Paidós.

BICARD, J. P. (1987): La situación de la enseñanza de la Geografía y de la Historia en Francia en la enseñanza media, a MAESTRO, P./SOUTO, X. M. (recop.): ¿Qué geografía e historia enseñar? Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, educació i Ciència

BLANCO, N. (1992): Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.

BLOOM, B. S. (1979) (ed.): Taxonomía de los Objetivos Educativos. Alcoy, Marfil.

BOUZAS, P./PAGÈS, J. (1989): La resolució de problemes i les Ciències Socials, a Guix n° 140, pp. 27-33.

BOZZO, M. T. /MORRA, S. /PIERIMARCHI, S. (1989): Il concetto di documento storico nella scuola elementare, a Scuola e città, n° 8, pp. 345-350.

Bradley Commission on History in Schools, The (1989). The History Teacher, vol. XXIII, n° 1.

BROPHY, J. (1988): Teaching for Conceptual Understanding and Higher Order Applications of Social Studies Content. Center for the Learning and teaching of Elementary Subjects. Institute for Research on Teaching. College of Education. Michigan State University.

BROPHY, J. (1990): Teaching Social Studies for Understanding and Higher-Order Applications, a The Elementary School Journal, vol. 90, n° 4. The University of Chicago, pp. 351-417.

BROPHY, J. (1992): Fifth-Grade U.S. History: How One Teacher Arranged to Focus on Key Ideas in Depth a Theory and Research in Social Education, vol. XX, n° 2, 141-155.

BROWN, L. R. (1979): Aprendiendo a convivir en un pequeño planeta, a Perspectivas. UNESCO, vol. IX, nº 2, pp. 173-188.

BRUNER, J.S. (1966): Man: A Course of Study, a Toward a Theory of Instruction, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press. Trad. cast.: Una asignatura sobre el hombre, a Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por J. PALACIOS. Madrid, 1988. Morata, pp. 173-194.

BRUNER, J. S. (1972): Hacia una teoría de la instrucción. México. UTEHA.

BRUSA, A. (1985): Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media. Roma, Riuniti.

BURGAYA, J./ CANOVES, G./ FIGUEROLA, J. (ed.) (1988): Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials. EUMO editorial. Vic.

CALDERHEAD, J. (1988): Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, a VILLAR ANGULO, L. M. (dir.): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy, Marfil, pp. 21-37

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1987): History-social science framework. Sacramento, Author.

CALVANI, A. (1985): Tassonomie e didattica della storia, a Scuola e città nº 12, pp. 519-527

CALVANI, A. (1986): L'insegnamento della storia nella scuola elementare. Firenze. La Nuova Italia.

CALVANI, A. (1988): Il bambino, il tempo, la storia. Firenze, La Nuova Italia.

CAMILLONI, A.W. de/LEONARDO LEVINAS, M. (1988): Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

CAPEL, H./LUIS, A./URTEAGA, L. (1984): La geografía ante la reforma educativa, a Geo-crítica, nº 53.

CARDENAS, I. et al. (1991): Las ciencias sociales en la nueva enseñanza obligatoria. Murcia, Universidad de Murcia.

CARDUS, S. (1983): Alguns elements de reflexió per tenir en compte en un nou plantejament de currículum del Cicle Superior d'EGB, a Butlletí dels Mestres, nº 179, pp. 18-19.

CARO, G. D. (1992): Insegnare storia. La disciplina, l'apprendimento, il metodo. Milano. FrancoAgeli.

CARR, W. / KEMMIS, S. (1986): Becoming Critica. Deakin University Press. Traduc. castellana: Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, 1988. Martínez Roca.

CARR, W. (1990): Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona. Laertes.

CARRETERO, M./POZO, J. I. /ASENSIO, M. (1983): Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia, en Infancia y Aprendizaje, 23, 55-74.

CARRETERO, M./POZO, J.I./ASENSIO, M., comp. (1989): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Aprendizaje/Visor

CASAS, M. (1976): Orientacions sobre la didàctica de les ciències socials, a Perspectiva Escolar nº 5, pp. 21-27

CASAS, M./JANER, O./MASJUAN, J.M. (1979): Les ciències socials a la primera etapa d'E.G.B. Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.

CASAS, M./PAGÈS, J. (1983): Les ciències socials a l'escola, a Perspectiva Escolar nº 78, pp. 28-33

CHAFFER, H./TAYLOR, L. (1975): History and History Teacher. George Allen & Unwin. Trad. port: A História e o Professor de História. Lisboa, Livros Horizonte.

Charting a Course: Social Studies for the 21st Century. A Report of the Curriculum Task Force of the National Commission on Social Studies in the Schools. The National Commission on Social Studies in Schools, 1989.

CHERRYHOLMES, C. H. (1987): Un proyecto social para el currículo: Perspectivas postestructurales, a Revista de Educación, nº 282, pp. 31-60

CHERRYHOLMES, C. H. (1991): Critical Research and Social Studies Education, a SHAVER, J. P. (1991) (ed.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York, MacMillan, pp. 41-55

CHIESA, B. (1970): Motivazioni pedagogiche e politiche della ricerca d'ambiente. Cooperazione Educativa, a GIARDELLO, G./CHIESA, B., a cura di (1976): I contenuti della ricerca. Padova. la Linea.

CHIESA, B. (1985): Finalitat i objectius de l'ensenyament de les ciències socials, a Perspectiva Escolar nº 92, pp. 7-11

CHIESA, B. (1987): La enseñanza de las "Ciencias Sociales": problemas, hipótesis, estrategias, a AA.VV. (1987): La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado. Madrid. MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica, pp. 61-103

CIDE (1988): Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (I). Ministerio de Educación y Ciencia. secretaria General de Educación. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid

CIDE (1990): Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (II). Ministerio de Educación y Ciencia. secretaria General de Educación. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid

CITRON, S. (1984): Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée. Paris. Les éditions ouvrières.

CITRON, S. (1987): Le Mythe National. L'Histoire de France en question. Paris. Les éditions ouvrières/études et documentation internationales.

CLARY, M./GENIN, C. (1991): Enseigner l'Histoire à l'École? Paris, Hachette

CLARK, C. M. / PETERSON, P. L. (1990): Procesos de pensamiento de los docentes, a WITTROCK, M. C. (ed.) La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona, Paidós., pp. 443-539. Ed. inglesa, New York, MacMillan, 1986.

CLEAF, D.W.V. (1991): Action in Elementary Social Studies. Prentice Hall, Englewood Cliffs.

COHEN, L./MANION, L. (1989): Research Methods in Education. Routledge. Trad. castellana: Métodos de investigación educativa. Madrid. La Muralla.

COLL, C. (1983): Plantejament d'un currículum de cicle superior d'EGB. Algunes idees bàsiques a partir de la psicologia de l'educació, a Butlletí dels Mestres, nº 179, pp. 16-18

COLL, C. (1984): Propuesta relativa al modelo de diseño curricular dirigida al grupo de psicopedagogía para su discusión. Document d'ús intern. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Gabinet d'Ordenació Educativa.

COLL, C. (1986): Marc curricular per a l'ensenyament obligatori. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

COLL, C. (1988): Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo, a Infancia y Aprendizaje, 41, 131-142.

COLL, C. et al. (1988): El marco curricular en una escuela renovada. Madrid. MEC/Editorial Popular.

COLL, C./PALACIOS, J./MARCHESI, A. (comps.) (1990): Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la Educación. Madrid, Alianza.

COLL, C./SOLE, I. (1987): La importancia de los contenidos en la enseñanza, a Investigación en la escuela, 3, 19-27.

COLL, C./ POZO, J.I./ SARABIA, B./ VALLS, E. (1992): Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid, Santillana.

COLTHAM, J. B./FINES, J. (1971): Educational objectives for the study of History, Londres, The Historical Association. Trad. cast. a PEREYRA, M. (comp.) (1982): La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. La Laguna, ICE-Un. de La Laguna.

COMMISSION D'ÉTUDE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE (1991): Rapport à Monsieur Yvan Ylieff, ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française, a Cahiers de Cliq, n° 106, pp. 5-31.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1985): ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado, en Revista de Educación, n° 277, pp. 5-28.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid. Akal.

CORNBLETH, C. (1982): Mirroring Ourselves: Reflections on Social Studies Teacher Education. Presented at the symposium "Reflections on Re-Ordering Goals of Social Studies Teacher Education", Mid-Atlantic Regional Conference for the Social Studies, New York City, January, 18 pp.

CORNBLETH, C. (1985): Reconsidering Social Studies Curriculum, a Theory and Research in Social Education, vol. XIII, n° 2, pp. 31-45.

CORNETT, J. W. (1990): Teacher Thinking About Curriculum And Instruction: A Case Study Of A Secondary Social Studies Teacher, a Theory and Research in Social Education, vol. XVIII, n° 3, pp. 248-273.

COUSINET, R. (1955): Lecciones de pedagogía. Buenos Aires. Biblioteca Nova de educación.

COUSINET, R. (1969): Un nuevo método de trabajo libre por grupos. Buenos Aires, Losada.

COUSINET, R. (1970-71): L'enseignement de la histoire et l'éducation nouvelle, a Education et développement, n° 70, 71, 72, 73 i 76. Edició italiana: L'insegnamento della storia e l'educazione nuova. Firenze, 1983, La Nuova Italia.

CUBAN, L. (1991): History of Teaching in Social Studies, a SHAVER, J. P. (1991) (ed.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York, MacMillan, pp. 197-209.

DARDER, P./LOPEZ, J.A. (1985): Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.

DAVIN, A. (1990): History, the Nation and the Schools. Introduction, a History Workshop, n° 29, pp. 92-94.

DE ROSE, A. (1989): Ricostruzione ad analisi delle genealogie familiari, a Scuola e città, n° 12, pp. 533-544.

DEBESSE-ARVISET, M. L. (1973): L'environnement à l'école. Paris. PUF. Trad. cast: El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Didáctica de la geografía. Barcelona, 1977. Fontanella.

DELVAL, J. (1983): Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona, Laia.

DELVAL, J. (1986): La formación de las nociones sociales. Madrid, MEC.

DELVAL, J. (1989): La representación infantil del mundo social, en E. TURIEL, I. ENESCO, J. LINAZA (comps.): El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza.

DELVAL, J./BARRIO, C. del (1981): Un estudi pilot sobre la concepció del concepte de país, a La psicologia genètica de Jean Piaget. Recull d'estudis. Barcelona, Anuari de Psicologia de la Universitat de Barcelona.

DELVAL, J./JAÑEZ, L./COLL, C./MENEZ, C. (1983): Informes psicològics para la revisió de la 2ª etapa de la E.G.B. Documento de uso interno. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Ordenación Educativa. Servicio de planes de estudios y orientación.

DELEVAY, M. (1991): La face cachée des disciplines scolaires, a Cahiers Pédagogiques, nº 298, pp. 9-13.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1983): Orientacions i programes. Cicle mitjà d'educació general bàsica. Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1986): Dades estadístiques del procés d'experimentació i reforma del sistema educatiu. Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): Seguiment experimentació cicle superior. Recull d'instruments. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): Buidatge de les memòries elaborades pels centres. Document provisional. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): Experimentació de cicle superior. Anàlisi de les dades d'avaluació dels alumnes. Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): Experimentació de cicle superior. Proves inicials i finals. Anàlisi dels resultats. 2 vols. Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989): Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990): Disseny Curricular. Ensenyament Primari. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DES (1985): History in the Primary and Secondary Years: An HMI View. HMSO.

DEWEY, J. (1965): La educación de hoy. Buenos Aires, Losada.

DEWEY, J. (1985): Democràcia i escola. Vic, Eumo editorial/Diputació de Barcelona.

DEWEY, J. (1989): Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona. Paidós. Ed. anglesa: How We Think. Heath and Company, Lexington, Massachusetts, 1933.

DI PIETRO, G. (1983): Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia, a AA.VV. (1983): Storia e processi di conoscenza. Torino, Loescher, pp. 20-108.

DOMINGUEZ, J. (1987): La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años, a AA.VV. : La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado. Madrid. MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica, pp. 231-246

DOWNEY, M. T./LEVSTIK, L. S. (1991): Teaching and Learning History, a SHAVER, J. P. (1991) (ed.): Handbook or Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York, MacMillan, pp. 400-410

EGGLESTON, J. (1977): The sociology of the school curriculum. Traduc. castellana: Sociología del currículo escolar. Buenos Aires, 1980. Troquel.

EISNER, E. W. (1982): Cognition and Curriculum. A Basis for Deciding What to Teach. New York. Longman. Trad. castellana: Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona, 1987. Martínez Roca.

ELBAZ, F. (1988): Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores, a VILLAR ANGULO, L. M. (director) (1988): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesor. Alcoy, Marfil, pp.87-95

ELLIOTT, J. (1986): "Action-research": normas para la autoevaluación en los colegios, a HAYNES, L. (comp.): Investigación/acción en el aula. València, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, pp. 21-48.

ELLIOTT, J. (1989): Pràctica, recerca i teoria en educació. Eumo editorial.

ELLIOTT, J. (1990): La investigación-acción en educación. Madrid, Morata.

ENGLE, S./OCHOA, A. (1988): Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies. New York. Teacher College Press.

EPSEIN, T. L. /EVANS, R. W. (1990): Reactions to Charting a Course: Social Studies for the 21 st Century, a Social Education, pp. 427-249

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1986): El pensamiento del profesor y la innovación educativa, a VILLAR ANGULO, L.M. (ed): Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones". Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 185-226.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M./LOPEZ YAÑEZ, J. (1991): Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla, Arquetipo Ediciones.

EVANS, R. W. (1988): Lessons From History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History. Theory and Research in Social Education. Volume XVI, nº 3, pp. 203-225

EVANS, R. W. (1989a): The Societal-Problems Approach and the Teaching of History, a Social Education, vol. 53, nº 1, pp. 50-52/60

EVANS, R. W. (1989b): Teacher Conceptions of History. Theory and Research in Social Education. Volume XVII, nº 3, pp. 210-240.

EVANS, R. W. (1990): Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. Theory and Research in Social Education. Volume XVIII, nº 2, pp. 101-138

EVANS, R. W. (1992): Is Social Studies Dying? Reflections on Educational Reform, a The International Journal os Social Educational, nº , pp. 89-99.

FALTIERI, P./LAZZARIN, G., a cura di (1986): Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale MEC. Firenze. La Nuova Italia.

FALTIERI, P. (1986): La formazione storica di base, a FALTIERI, P./LAZZARIN, G., a cura di (1986): Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale MEC. Firenze. La Nuova Italia, pp. 1-9

FAYARD, J-F. et al. (1984): Des enfants sans histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'Histoire. Paris, Librairie Académique Perrin.

FEBVRE, L./LEUILLOT, P. (1955): La enseñanza de la historia, a COUSINET, R. (1955): Lecciones de pedagogía. Buenos Aires. Biblioteca Nova de Educación, pp. 126-150.

FENTON, E. (1991): Reflections on the "New Social Studies", a The Social Studies, pp. 84-90

FERNANDEZ, S. et al. (1989): Evaluación interna de la experimentación de la reforma en Andalucía (Educación General Básica y Ciclo Polivalente de las Enseñanzas Medias). Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

FERRÁNDEZ, A. (1990): Contenido curricular y didácticas especiales. Implicaciones para la formación del profesorado, a Publicaciones, nº 17. Universidad de Granada, pp. 5-33.

FERRO, M. (1981): Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier. Paris. Payot.

FIORIN, I., a cura di (1990): Storia, geografia e studi sociali. fondamenti teorici e idee per la didattica. Brescia. La Scuola.

FITZGERALD, J. (1983): History in the Curriculum: Debate on Aims and Values, a History and Theory. Studies in the Philosophy of History. vol. XXII, nº 4, pp. 81-99.

FLORES, T./LAZARO, M L. de (1991): Un ejemplo de diseño curricular para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Enseñanza secundaria obligatoria. Madrid, Síntesis.

FORQUIN, J.-C. (1987): La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización, a Revista de Educación, nº 282, pp. 5-29

FREINET, C. (1969): Pour l'école du peuple. Paris, Maspéro.

FREIRE, P. (1976): La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI.

GAGNON, P. and the BRADLEY Commission on History in Schools (ed.)(1989): Historical Literacy. The Case for History in American Education. New York, Macmillan.

GALTON, M. / MOON, B. (1983): Changing schools...changing curriculum. London. Harper & Row. Traduc. castellana: Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona, 1986. Martínez Roca.

GARCIA GARRIDO, J. L. (1988): Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de E.G.B. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.

GARCIA PEREZ, F. J. (ed.) (1991): Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

GCSE (1985): The National Criteria: History. London. HMSO. Department of Education and Science.

GEHRKE, N. J./KNAPP, M.S./SIROTNIK, K. A. (1992): In Search of the School Curriculum, a Review of Research in Education, nº 18, pp. 51-110.

GENTILONI, T. (1988): Il senso del tempo nel bambino e l'insegnamento della storia nella scuola elementare, a Scuola e città, nº 12, pp. 538-549.

GFEN-HUBER, M. (1984): L'histoire, discipline nouvelle. Paris. Syros.

GIARDELLO, G. (1976): Per un programma di scienze dell'uomo, a GIARDELLO, G./CHIESA, B. , a cura di (1976c): I contenuti della ricerca. Padova, La Linea Editrice, pp. 5-13.

GIARDELLO, G./CHIESA, B. (1976a): I campi di indagine scuola elementare. Padova, La Linea Editrice. Trad. catal. Àrees per a la recerca. Barcelona, 1977. L'Avenç.

GIARDELLO, G. /CHIESA, B. (1976b): Gli strumenti per la ricerca. Padova. La Linea. Trad. cat.: Els instruments per a la recerca. Barcelona, 1977. Avance.

GIARDELLO, G./CHIESA, B. , a cura di (1976c): I contenuti della ricerca. Padova. La Linea Editrice.

GIMENO SACRISTAN, J. / PEREZ GOMEZ, A. I. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

GIMENO SACRISTAN, J. / PEREZ GOMEZ, A. I. (1986/1988): Evaluación de la reforma del ciclo superior de EGB. 5 vol. CIDE, Madrid. No editat

GIMENO SACRISTAN, J. /PEREZ GOMEZ, A.I. (1992): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1982): La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1983): El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores, Educación y Sociedad, nº 2, pp. 51-73.

GIMENO SACRISTAN, J. (1985): Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid. Anaya.

GIMENO SACRISTAN, J. (1987a): Las reformas curriculares y el profesorado, en A. Alvarez (comp.): Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, Aprendizaje/Visor-MEC, pp. 156-172.

GIMENO SACRISTAN, J. (1987b): Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores, a Revista de Educación, nº 284, pp. 245-271.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988): El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1989): La renovación pedagógica a través del currículum, a GUZMAN, C. (comp.): Ponències de les primeres Jornades "Currículum i ensenyament". Castelló. Ajuntament de Castelló, pp. 28-56

GIMENO SACRISTAN, J. (1989b): Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica, en Investigación en la escuela, nº 7, pp. 3-21

GIOLITTO, P. (1986): L'Enseignement de l'Histoire Aujourd'hui. Programmes 1985. Paris. Armand Colin/Bourelleier.

GIRADET, H. (1983): Un curriculo si storia come costruzione di reti concettuali, a AA.VV. (1983): Storia e processi di conoscenza. Torino, Loescher, pp. 269-317.

GIRARDET, H. (1987): Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare. Firenze. La Nuova Italia.

GIRAULT, R. (1983): L'Histoire et la Géographie en Question. rapport au Ministre de l'Éducation Nationale. Paris. Ministère de l'éducation Nationale/service d'Information.

GIROUX, H. A. (1988): Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, Inc. Trad. cast.: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de los aprendizajes. Barcelona, 1990. Paidós-Mec.

GOETZ, J. P./ LeCOMPTE, M.D. (1984): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, 1988. Morata.

GOMA, F. (1988): Antropología del temps, a El temps. Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, pp. 21-33.

GOMEZ, I. (1990): Una propuesta curricular para el ciclo medio de la educación primaria. Fundamentación psicopedagógica y articulación al "Marco Curricular para la Enseñanza Obligatoria". Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZALEZ, I./GUIMERA, C./QUINQUER, D. (1987): Enseñar historia, geografía y arte. De los Reyes Godos al Entorno Social. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía/Laia.

GONZALEZ MANGRANE, I. (1991): Crónica de una década: notas para una historia de la didáctica de la Historia en Catalunya, a Studia Paedagogica, nº 23, pp. 25-31

GOYETTE, G. / LESSARD-HEBERT, M. (1987): La recherche-action; ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Presses de l'Université du Quebec. Trad. castellana: La investigación-acción, funciones, fundamentos e instrumentación. Barcelona, 1988. Laertes.

GRANT, S. G. (1991): The California *History-Social Science Framework*: a Study in the De-professionalization of Teachers, a Journal of Curriculum and Supervision, vol. 6, nº 3, 213-221.

GRAVES, N. J. (1980): Geography in Education. London. Heinemann Educational Books. Trad. cast.: La enseñanza de la geografía. Madrid, 1985. Aprendizaje/Visor.

GROSS, R.E./MESSICK, R./CHAPIN, J. R./SUTHERLAND, J. (1983): Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza. México. Limusa. Ed. inglesa: Social Studies for our Times, John Wiler & Sons.

GRUNDY, S. (1987): Curriculum: product or praxis. Falmer Press. Trad. castellana: Producto o praxis del curriculum. Madrid, 1991. Morata.

GRUP DE TREBALL DE CIENCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT" (1975): Les ciències socials a la segona etapa d'EGB. Barcelona, Rosa Sensat. Escola d'Estiu. Document d'ús intern.

GRUP DE CIENCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT" (1981): Les ciències socials a la segona etapa d'E.G.B. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.

GRUP 13-16 (1983): Una altra alternativa per a l'ensenyament de la història: aprendre investigant, a Papers de Batxillerat, nº 2, pp. 56-63.

GRUPO 13-16 (1983): Cómo vestía Europa (1450-1850). Estudio en desarrollo. Barcelona. Cymys.

GRUPO 13-16 (1990): Taller de Historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Guía didáctica y unidades didácticas. Proyecto didáctico Quirón. Madrid, Ediciones de la Torre.

GRUPO CRONOS (coord.) (1991): Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Salamanca, Amarú.

GRUPPO MCE DI MANTOVA/MATTOZZI, I. (1986): Proposta di curriculo per l'educazione temporale nella scuola elementare, a FALTIERI, P./LAZZARIN, G., a cura di (1986): Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale MEC. Firenze. La Nuova Italia, pp. 35-53

GUARRACINO, S. (1983): Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore. Roma, Riuniti.

GUARRACINO, S. (1987): La realtà del passato. Saggi sull'insegnamento della storia. Milano, Mondadori.

GUARRACINO, S. (1988): Guida alla prima storia. Per insegnanti della scuola elementare. Roma, Riuniti

GUARRACINO, S. (1990): L'insegnamento della storia nella scuola italiana. Ponència presentada a Les Jornades sobre el desenvolupament curricular de Ciències Socials. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de l'U.A.B. , febrer-març 1990.

GUARRACINO, S./RAGAZZINI, D. (1990): La formazione storica. Metodi storiografici e criteri didattici. Firenze, La Nuova Italia

GUARRACINO, S./RAGAZZINI, D. (1991): L'insegnamento della storia. Operazioni storiografiche e operazioni didattiche. Firenze, La Nuova Italia.

GUIMERA, C. (1992): Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria. Tesis doctoral inédita. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lérida. Universidad de Barcelona

GUSSO, M. (1986): Insegnamento storico-sociali e curriculo verticale: innovazione, sperimentazione e riforma, a AA.VV. (1986): La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze. Milano, Mondadori, pp. 54-71

GUZMAN, C. (comp.): Ponències de les primeres Jornades "Currículum i ensenyament". Castelló. Ajuntament de Castelló.

HAYNES, L. (comp.) (1986) : Investigación/acción en el aula. Generalitat Valenciana, València.

HALLAM, R. (1983): Piaget y la enseñanza de la historia, a C. COLL (1983) (comp.) : Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid, Siglo XXI, pp. 167-181

HANNOUN, H. (1977): El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria. Buenos Aires, Kapelusz.

HERNÁNDEZ, X./TREPAT, C. et al. (1988): Desplegament curricular Ciències Socials. Mares referencials de programació. Experimentació cicle 12-16. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

HERNANDEZ, F. / SANCHO, J.M. (1989): Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía.

HINSDALE, B. A. (1912): El estudio y la enseñanza de la historia. Con referencia particular a la historia de los Estados Unidos. Madrid, Daniel Jorro.

History from 5 to 16 (1988). Curriculum Matters 11. An HMI series. London. Department of Education and Science.

History for ages 5 to 16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science (1990). Department of education and Science.

History. Non-Statutory Guidance for History (1991). National Curriculum Council.

HODEIGE, M. (1981): Histoire et cours apparentés dans l'enseignement secondaire. Liège. Centre d'Etude et d'Information Pédagogiques.

HOPKINS, D. (1985): A teacher's guide to classroom research. Open University Press. Traducción castellana: Investigación en el aula. Guía del profesor. Barcelona, 1989, PPU.

ICEM-Pédagogie Freinet (1984): Histoire partout, géographie tout le temps. Paris, Syros

JACKSON, P. W. (1968): Life in Classrooms. Teachers College, Columbia University, New York. Trad. cast.: La vida en las aulas. Madrid-La Coruña, 1991, Morata/Paideia

JANER, O. (1976): La història i el medi propi, a Perspectiva Escolar nº 5, pp. 15-20

JANER, O./PAGÈS, J. (1980): L'estudi de la societat, Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX. Barcelona. Dossiers, Rosa Sensat.

JAROLIMEK, J. (19803): Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental. México, Pax. Ed. inglesa: Social Studies in Elementary Education, 19713, MacMillan

JEFFREYS, M. V. C. (1959): History in Schools. Pitman, London. Ed. italiana: L'insegnamento della storia secondo il metodo delle "linee di sviluppo". Firenze, 1983, La Nuova Italia

JOHN, P. (1991): The Professional Craft Knowledge of the History Teacher, a Teaching History, nº 64, pp. 8-12

JOYCE, W. W./ LITTLE, T. H. / WRONSKI, S. P. (1991): Scope and Sequence, Goals, and Objectives Effects on Social Studies, a SHAVER, J. P. (ed.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York. MacMillan.

KEMMIS, S. (1986): Curriculum theorising: beyond reproduction theory. Deakin University. Trad. castellana: El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, 1988. Morata.

KENNEDY, K. J. (1991): The Historical perspective. The Contribution of History to Citizenship Education, a GROSS, R. E./DYNNESON, T. L.: Social Science perspectives on Citizenship Education. New York, teachers College, Columbia University.

KERSCHENSTEINER, G. (1934): La educación cívica. Barcelona, Labor.

KIRK, G. (1986): The core Curriculum. London, Hodder and Stoughton. Trad. cast : El currículum básico. Barcelona, Paidós/MEC.

KLAFKI, W. (1986): Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva, a Revista de Educación, nº 280, pp. 37-79

KLIEBARD, H. (1987): The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958. New York, Rottledge & Kegan-Paul.

LANDI, L. (1988): Metodi e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare. Teramo. Giunti&Lisciani.

LASTRUCCI, E. (1989): Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore, a Scuola e città, n° 11, pp. 465-480.

LEROY, G. (1975): La conquête de l'environnement. l'étude des faits. Un guide pour une pédagogie et une méthodologie d'éveil. Bruxelles. De Boeck.

LITTLE, V. (1990): A National Curriculum in History: A very Contentious Issue, a British Journal of Educational Studies, vol. XXXVIII, n° 4, pp. 319-334.

LLUCH, E. (direcció), (1981): Geografía de la Sociedad Humana. Barcelona, Planeta.

LUC, J-N. (1981): La Enseñanza de la Historia a través del Medio. Barcelona. Cincel-Kapelusz. Ed. francesa: L'histoire par l'Étude du Milieu. Les éditions ESF, Paris.

LUNDGREN, U.P. (1991): Between Education and Schooling: Outlines of a Diachronic Curriculum Theory. Deakin University, Victoria. Trad. cast: Teoría del curriculum y escolarización. Madrid, 1992. Morata.

MAESTRO, P./SOUTO, X.M. (1988): ¿Qué Geografía e Historia enseñar?. València, Generalitat Valenciana.

MARBEAU, L. et al. (1974): Histoire Diachronique et Étude des Milieux Géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience. Recherches Pédagogiques, n° 71. paris. INRP

MARBEAU, L. et al. (1978): Activités d'Éveil. Sciences Sociales a l'École Élémentaire. Recherche et exemples d'activités au cours élémentaire (CE1 et CE2). Recherches Pédagogiques n° 93. Paris, INRP

MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (1988) (coord.): Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. Savoirs enseignés-savoirs savants. Actes du Colloque. Paris. INRP.

MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (1989) (coord.): Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. Savoirs enseignés-savoirs acquis. Actes du Colloque. Paris. INRP.

MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (1990) (coord.): Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. La formation aux didactiques. Actes du Colloque. Paris. INRP.

MARCELO GARCIA, C. (1987): El pensamiento del profesor. Barcelona. Ceac

MARIET, F./PORCHER, L. (1978): Apprendre a devenir citoyen à l'école. Paris, Les Éditions ESF.

MARKER, G./MEHLINGER, H. (1992): Social Studies, a JACKSON, P, W.: Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York. MacMillan Publishing Company, pp. 830-850.

MARTIN. A. (1992): Ideas prácticas para innovadores críticos. Sevilla, Diada.

MARTINEZ BONAFE, J./D. SALINAS FERNANDEZ (1988): Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas. Valencia. Mestral libros.

MARTINEZ BONAFE, J. (1991): Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla. Diada.

MARTORELLA, P. (1985): Elementary social studies: Developing reflective, competent, and concerned citizens. Boston, Little Brown.

MARTORELLA, P. H. (1991): Knowledge and Concept Development in Social Studies, a SHAVER, J. P. (ed.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York. MacMillan, pp. 370-384

MASJUAN, J. M. (1976): Algunes consideracions sobre les ciències socials, a a Perspectiva Escolar n° 5, pp. 4-7

MATTOZZI, I. (1986): Storia, passato, memoria, storiografia, en Scuola viva 9, 12-16.

MATTOZZI, I. (1986a): La scuola dei tempi, a FALTIERI, P./LAZZARIN, G., a cura di (1986): Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale MEC. Firenze. La Nuova Italia, pp. 16-33

MATTOZZI, I. (1986b): Obiettivi dell'educazione storica, a AA.VV. (1986): La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze. Milano, Mondadori, pp. 54-71.

MATTOZZI, I. (1987a): Le parole del programma di Storia e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti, a ROSETI, P. , a cura di (1987): Storia-geografia-Studi Sociali. Piano Poliennale Aggiornamento Nuovi Programmi Scuola Elementare. I.R.R.S.A.E. Emilia-Romagna, pp. 16-23

MATTOZZI, I. (1987 b): Struttura della conoscenza storica e didattica della Storia nella scuola elementare, a ROSETI, P. , a cura di (1987): Storia-geografia-Studi Sociali. Piano Poliennale Aggiornamento Nuovi Programmi Scuola Elementare. I.R.R.S.A.E. Emilia-Romagna, pp. 24-40

MATTOZZI, I. (1987 c): Educazione all'uso delle fonti e curricolo di Storia, a ROSETI, P. , a cura di (1987): Storia-geografia-Studi Sociali. Piano Poliennale Aggiornamento Nuovi Programmi Scuola Elementare. I.R.R.S.A.E. Emilia-Romagna, pp. 42-46.

MATTOZZI et al. (1990): La cultura storica: un modello di costruzione. Faenza. Faenza Editrice.

MAURI, T. (1987): Una proposta curricular para el ciclo inicial de la enseñanza obligatoria en Cataluña. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.

MAURI, T. et al. (1990): El curriculum en el centro educativo. Barcelona. ICE-U.B./Horsori.

MAURI, T./VALLS, E./GOMEZ, I. (1992): Els continguts escolars. El tractament en el currículum. Barcelona, Graó/ICE Universitat de Barcelona.

MEHLINGER, H. D. (1986): La situazione degli studi sociali negli Stati Uniti, a GUERZONI, T./TELMON, V., a cura di: Le Scienze Sociali nell'educazione oggi. Contributo ad una prospettiva nella scuola. Cappelli editore, pp. 29-43.

MEHLINGER, H. D. (direct.) (1987): Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des programmes d'études sociales. Paris, Unesco.

MENGHINI, F. (1985): I programmi per l'insegnamento della storia. La storia nei paesi del mondo, a Vita della Infanzia, anno XXXIV, n° 11-12, pp. 33-44.

MIALARET, G. (1985): Introducción a las Ciencias de la Educación. Ginebra. UNESCO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1989): Diseño curricular base. Educación primaria. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1989): Diseño curricular base. Educación secundaria obligatoria. 2 vols. Madrid.

MONACO, C. (1989): La storia e il suo insegnamento. Linee di una nuova didattica. Teramo, EIT

MONCADA, A./CARDUS, S./DE MIGUEL, A. (1983): Informes sociológicos para la revisión de la 2ª etapa de la E.G.B. Documento de uso interno. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Ordenación Educativa. Servicio de planes de estudios y orientación.

MUNBY, H. (1988): Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales, a VILLAR ANGULO, L. M. (director) (1988): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy. Marfil, pp. 63-85

MUÑOZ, E./PAGÈS, J. (1991): Orientacions per a l'elaboració de projectes curriculars de l'àrea de Ciències Socials de l'etapa de l'ensenyament secundari obligatori (12-16), a BATLLORI, R./PAGÈS, J./PONS, M., ed. (1991): Actes del Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, Vic, Eumo, pp. 111-156.

NATIONAL COUNCIL FOR GEOGRAPHIC EDUCATION AND THE ASSOCIATION OF AMERICAN GEOGRAPHERS (1984): Guidelines for Geographic Education. Elementary and Secondary Schools.

NEUSTADT, R. E./MAY, E.R. (1986): Thinking in Time. The Uses of History for Decision Makers. New York, The Free Press, Macmillan. Trad. cast: Los usos de la historia en la toma de decisiones. Buenos Aires, 1986, Grupo Editor Latinoamericano.

NEWMANN, F. M. (1985): The Radical Perspective on Social Studies: A Synthesis and Critique, a Theory and Research in Social Education, vol. XIII, nº 1, pp. 1-18.

NEWMANN, F. M. (1990): Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness, a J. Curriculum Studies, vol. 22, nº 1, 41-56.

NEWMANN, F. M. (1991): Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments, a Theory and Research in Social Studies, vol. XIX, nº 4, pp. 324-340.

NIDELCOFF, M. T. (1975): La escuela y la comprensión de la realidad (Ensayo sobre metodología de las ciencias sociales). Rosario. Ed. Bilioteca.

NOVAK, J. D. (1977): A Theory of Education. Cornell University. Traducción castellana: Teoría y práctica de la educación. Madrid, 1982. Alianza Editorial.

NOVAK, J. D. / GOWIN, D. B. (1984): Learning how to learn. Cambridge University Press. Trad. castellana: Aprendiendo a aprender. Barcelona, 1988. Martínez Roca.

Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Educación preescolar, Educación General Básica (1ª y 2ª etapa), Educación Permanente de Adultos. Madrid, 1980 10ª, Escuela Española.

Orientacions i programes, Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica. Barcelona. Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tècnica.

ORLANDI, L. R. (1975): Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria, en B. BLOOM/J.T. HASTINGS/G.F. MADAUS (1975): Evaluación del aprendizaje, vol. 2, Buenos Aires, Troquel.

PAGÈS, J. (1976): Les societats esclavistes, a Perspectiva Escolar nº 5, pp. 35-39

PAGÈS, J. (1985): Les ciències socials i l'estudi del medi, a Perspectiva Escolar nº 92, pp. 12-17

PAGÈS, J. (1988): Situar-se en el temps, situar-se en la història, a Guix, nº 124, pp. 11-16.

PAGÈS, J. (1989a): L'ensenyament de la Història a Catalunya: balanç i perspectives, a Perspectiva Escolar, nº 139, pp. 10-17

PAGÈS, J. (1989b): Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico, a RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.): Enseñar historia. Nuevas propuestas. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía, pp. 107-138.

PAGÈS, J. (1989c): Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a Quima, nº 20 i 21, pp. 8-15 i 3-9

PAGÈS, J. (1990): Un proyecto: el estudio de la sociedad, a Cuadernos de Pedagogía, nº 178, pp. 16-19.

PAGÈS, J. (1991): Al término de una etapa. Ciencias Sociales, Geografía e Historia, a Cuadernos de Pedagogía, nº 197, pp. 70-73.

PAGÈS, J. (1992): Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales, a Psicología y didácticas. IMIPAE/Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Un. de Barcelona. No editat

PAGÈS, J. i al. (1981): L'educació cívica a l'escola. Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.

PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A. (1992): Procediments per a l'estudi de la història a través de les fonts primàries, a I Jornades de didàctica de les Ciències Naturals i Socials del Baix Llobregat.

PATANE, L. R./TOMARCHIO, M. S. (1988): Procedure didattiche oggettivanti e senso del tempo nell'insegnamento della storia. Teoria, sperimentazione didattica e verifiche sperimentali. Quaderni di pedagogia nº 3. Tringale

PARKER, W.C. (1987): Teachers' mediation in social studies, a Theory an Research in Social Education, 15, 1-22.

PATRICK, H. (1990): Investigating the relationship between aims and practice in the teaching of history, a Research Papers in Education, vol. 5, nº 2, pp. 97-125.

PEEL, E. A. (1972): Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos, en AA. VV. (1972) Psicología de la educación. Didáctica especial en sus textos. Aprendizaje y enseñanza. Madrid, Morata.

PENDRY, A. (1990): Dilemmas for History Teacher Educators, a British Journal of Educational Studies, vol. XXXVIII, nº 1, pp. 47-62.

Per una Nova Escola Pública Catalana. Barcelona, 1976. Rosa Sensat.

PEREYRA, M. (comp.) (1982): La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. La Laguna, ICE-Un. de La Laguna.

PEREZ GOMEZ, A.I. (1983): Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica, a GIMENO SACRISTAN, J. /PEREZ GOMEZ, A. (ed.): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal, pp. 95-138.

PEREZ GOMEZ, A. I. (1987): Reforma curricular y formación del profesorado, en A. Alvarez (comp.): Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, Aprendizaje/Visor-MEC, pp. 188-192

PEREZ GOMEZ, A. I. (1991): Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente, en AA.VV. (1991): Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena. Madrid. Centro de investigación y documentación educativa. Universidad Complutense, pp. 367-399.

PEREZ, A.I./GIMENO, J. (1988): Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctica, a Infancia y Aprendizaje, 42, pp. 37-63.

PIAGET, J. (1933): Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire, a Bulletin Trim. de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire, 2, pp. 1-18.

PIAGET, J. (1924): Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel y Paris, Delachaux y Niestlé. Trad. al cast.: El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires, Guadalupe, 1972.

PIAGET, J. (1926): La représentation du monde chez l'enfant. Paris, Alcan. Trad. al cast.: La representación del mundo en el niño. Madrid, Morata, 1973.

PIAGET, J. (1946): Le développement de la notion du temps chez l'enfant. Paris. PUF. Trad. al cast.: El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México, FCE, 1978.

PIAGET, J. /INHELDER , B. (1955): De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Paris, PUF. Trad. al cast.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires, Paidós, 1977.

PONTECORVO, C. , a cura di (1987): Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare. Storia. Milano. Fabbri.

PONTECORVO, C. (1987): L'impianto formativo, a PONTECORVO, C. , a cura di (1987): Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare. Storia. Milano. Fabbri; pp. 17-24

POPKEWITZ, T. S. (1977): The Latent Values of the Discipline Centered Curriculum, a Theory and Research in Social Education, Vol. V, nº 1, 41-59. Trad, castellà: Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas, a GIMENO, J./ PEREZ, A (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal, pp. 306-321.

POPKEWITZ, T. S. (1990) (ed): Formación de Profesorado. Tradición, Teoría, Práctica. Servei de Publicacions de la Universitat de València.

POZO, J. I. (1985): El niño y la historia. Madrid, MEC

POZO, J. I. (1989): Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata.

POZO, J. I./CARRETERO, M. (1983): El adolescente como historiador, a Infancia y Aprendizaje, 23, 75-90.

POZO, J.I./CARRETERO, M./ASENSIO, M. (1983): Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la Historia, a Infancia y Aprendizaje, 24, 55-68.

POZO, J. I./ASENSIO, M. / CARRETERO, M. (1986): ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia, a Infancia y Aprendizaje, 34, 23-41

POZO, J.I./ASENSIO, M./CARRETERO, M. (1989): Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia, a a CARRETERO, M./POZO, J.I./ASENSIO, M., comp. (1989): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Aprendizaje/Visor, pp. 211-239.

PRATS, J. (1989): Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía-75" e "Historia 13-16", a CARRETERO, M./POZO, J.I./ASENSIO, M., comp. (1989): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Aprendizaje/Visor, pp. 201-210.

PRAWAT, R. / BROPHY, J. / McMAHON, S (1990): Experts' views on the curriculum: visions of the ideal and critique of current practice (With Experts Individual Statements). Center for the Learning and teaching of Elementary Subjects. Institute for Research on Teaching. College of Education. Michigan State University.

Programas renovados de la EGB (Documento de consulta). Ciencias Sociales (1980), a Vida Escolar, nº 209.

RICCABONE, P. (1984): Didattica della storia e dell'educazione civica. Brescia. La Scuola.

RICUPERATI, G. (1989): Clio e il Centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia. Milano. Mondadori.

RIGUTTI, M. /SANTINIELLO, M. A. (1985): La nozione di tempo nei ragazzi dagli 11 ai 14 anni, a Annali Publica Istruzione, nº 4, pp. 438-450.

ROBERTS, M. (1990): History in the school curriculum 1972-1900; a possible dialectical sequence: thesis, antithesis, synthesis, a The Curriculum Journal, vol. 1, nº 1, pp. 65-75.

RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.): Enseñar historia. Nuevas propuestas. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía

ROSETI, P. , a cura di (1987): Storia-geografia-Studi Sociali. Piano Poliennale Aggiornamento Nuovi Programmi Scuola Elementare. I.R.R.S.A.E. Emilia-Romagna.

ROTHER, V. (1986): Teoría crítica y didáctica de la historia, a Revista de Educación, nº 280, pp. 105-113.

ROZADA, J.M. et al. (1989): Desarrollo curricular y formación del profesorado. Gijón. Cyan.

ROZADA, J.M. et al. (1990): El diseño curricular base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico. ICE Universidad de Zaragoza.

RUBIES et al. (1991): Avaluar per innovar. Avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

SANCHO, J. M. (1990): Los profesores y el curriculum. Barcelona. ICE-U.B./Horsori.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990): Del diseño y desarrollo curricular como marco de formación del profesorado, a Investigación en la escuela, nº 10, pp.

SANTBERGEN, R.V. (1971): Pour une méthode thématique d'enseignement de l'histoire, a Education et Culture, Strasbourg, Conseil d'Europe, pp. 3-7.

SARRAMONA, J. (ed.) (1987): Curriculum y educación. Barcelona, Ceac.

SCHÖN, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. Trad. cast: La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós/MEC.

SÉGAL, A. (1991): Périodisation et didactique: le "moyen âge" comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident, a AA.VV. (1991): Périodes. La construction du temps historique. Actes du Ve colloque d'histoire au présent. Paris. Editions de l'École des Hautes Études en sciences Sociales et Histoire au Présent, pp. 105-114.

Seminario de Didáctica de la Historia (1981): Hacer historia. Primera fase de investigación. Guía didáctica y unidades. Barcelona, ICE-UAB

SERRANO DE HARO, A. (1953): En torno a la Enseñanza de la Historia, a Bordón, nº 39, tomo V, pp. 711-717.

SHAVELSON, R./STERN, P. (1981): Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior, a Review of Educational Research, vol. 51, nº 4, 455-498. Trad. cast: Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta, a J. GIMENO/A. PEREZ (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal, pp. 372-419.

SHAVER, J. P. (1991) (ed.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York, MacMillan.

SHEMILT, D. J. (1987): El proyecto "Historia 13-16" del Schools Council: pasado, presente y futuro, a AA.VV. : La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado. Madrid. MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica, pp. 173-207.

Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. McGraw-Hill Book Co. traducción castellana: Normas de evaluación para programas, proyectos y materiales educativos. México, 1986. Editorial Trillas.

STANLEY, W. B. (1986): Critical Research, a CORNBLETH, C. (ed.): An Invitation to Research in Social Education, Washington, National Council for the Social Studies, Bulletin nº 77, pp. 78-90.

State of Research in Social Studies, The (1990), a The Social Studies, vol. 81, nº 6

STENHOUSE, L. (1981): An introduction to curriculum research and development. London. Heinemann Educational. Trad. castellana: Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, 1984. Morata.

STENHOUSE, L. (1983): Curriculum Research and the Art of the Teacher, a Authority, Education and Emancipation. Londres. Heinemann. Trad. castellana: La investigación del curriculum y el arte del profesor (1), a Investigación en la escuela, nº 15, 1991, pp. 9-15.

STENHOUSE, L. (1985): El profesor como tema de investigación y desarrollo, en Revista de Educación, nº 277, pp. 43-53

STENHOUSE, L. (1985): Research as a basis for teaching. London. Heinemann Educational. Trad. castellana: La investigación como base de la enseñanza. Madrid, 1987. Morata.

STODOLSKY, S. S. (1988): The Subject Matters. Classroom Activity in Math ans Social Studies. The University of Chicago Press. Trad. cast.: La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Madrid, 1991. Paidós/MEC.

STUFFLBEAM, D. L./ SHINKFIELD, A. J. (1985): Systematic evaluation. Dordrecht/Boston. Kluwer-Nijhoff Publishing. Traduc. castellana: Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid, 1987. Paidós/MEC.

SUBDIRECCION GENERAL DE ORIENTACION EDUCATIVA (1979): El Area Social en la E.G.B. Madrid, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica.

SUBDIRECCION GENERAL DE ORIENTACION EDUCATIVA (1981): Ciencias Sociales. Documento de apoyo para el profesorado. Madrid, Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica.

TABA, H. (1962): Curriculum development. Theory and Practice. Harecurt Brace Jovanovich. Traduc. castellana: Elaboración del currículo. Buenos Aires, 1974. Troquel.

TABA, H. et al (1971): A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach. Reading, Massachusetts. Addison-Wesley.

THORNTON, S. J. (1990): Should We Be Teaching More History? Theory and Research in Social Education. Volume XVIII, nº 1, 53-60

THORNTON, S. J. (1991): Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies, a SHAVER, J. P. (1991) (ed.): Handbook or Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York, MacMillan, pp. 237-248

TORRISI, C., a cura di (1987): Didattica della storia e archivi. Caltanissetta-Roma, salvatore Sciascia.

TORRES, J. (1987): El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias, en A. Alvarez (comp.): Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, Aprendizaje/Visor-MEC, pp. 173-188

TULCHIN, J. B. (1987): Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico, a Revista de Educación, nº 282, pp. 235-253.

VALLS, E. (1989): Los procedimientos. Su concreción en el área de historia, a Cuadernos de Pedagogía, nº 189, pp. 33-36.

VALLS, E. (1990): Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.

VAZQUEZ, A. (1991): El diseño experimental y la validación del currículo, en Investigación en la escuela, nº 14, pp. 37-43

VERNIERS, L. (1962): Metodología de la historia. Buenos Aires, Losada.

VILLA SANCHEZ, A. (1985): La evaluación del profesor: perspectivas y resultados, en Revista de Educación, nº 277, pp. 55-93

VILLAR ANGULO, L.M. (ed): Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones". Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla

VILLAR ANGULO, L. M. (director) (1988): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy. Marfil.

WALKER, R. (1985): Doing Research. A Handbook for teachers. London. Methuen & Co. Ltd. Trad. castellana: Métodos de investigación para el profesorado. Madrid, 1989. Morata.

WASHBURNE, C. W. (1954): The World's Good. education for World Mindedness. Trad. cast.: Educación para una conciencia mundial. Buenos Aires, 1967, Losada.

WASHBURNE, C. W. (1968): Winnetka. Historia y significación de un experimento pedagógico. Buenos Aires, Losada.

WHELAN, M. (1992): History and the Social Studies: A Response to the Critics, a Theory and Research in Social Studies, vol. XX, nº 1, pp. 2-16.

WITTROCK, M. C. (1986): Handbook of Research on Teaching. American Educational Research Association. New York. Macmillan. Trad. cast: La investigación en la enseñanza. Barcelona, 1990. Paidós, 3 vols.

WONG, S-Y. (1991): The Evolution of Social Science Instruction, 1900-86: a Cross-National Study, a Sociology of Education, vol. 64, pp. 33-47.

WOODS, P. (1986): Inside Schools. London. Routledge & Kegan Paul. Trad. castellana: La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Paidós/M.E.C.

ZOI, A., a cura di (1977): La ricerca in storia e sociostoria. Brescia. La Scuola.

ZUBIRIA, M. de/ ZUBIRIA, J. de (1987): Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar. Plaza & Janes. Bogotá.

ANNEXOS

ANNEX 1

**Primer nivell de concreció del currículum de ciències socials
del cicle superior d'EGB**

**Font: BATLLORI, R./HERNANDEZ, X./PAGES, J. (1987):
Currículum experimental, Ciències Socials del cicle superior d'EGB.
Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.**

1r. NIVELL DE CONCRECIÓ:

- . Objectius generals de l'àrea
- . Grans blocs de contingut:
 - Nuclis conceptuals
 - Procediments
 - Valors, Actituds i Normes
- . Objectius terminals, referits als grans blocs de continguts
- . Orientacions didàctiques
- . Orientacions per a l'Avaluació

PROGRAMA EXPERIMENTAL DE CIÈNCIES SOCIALS

A. CONSIDERACIONS GENERALS

En línies generals, al final del Cicle Superior els nois i les noies han d'haver adquirit els coneixements i els estris metodològics necessaris per comprendre les característiques més significatives de la realitat que els envolta i haurien de ser capaços, al seu nivell, d'explicar-la.

A través de l'aprenentatge de les Ciències Socials, els nois i les noies han de poder situar-se en el temps i en la realitat on viuen, han de trobar resposta a les seves preocupacions i a les seves inquietuds i han de trobar raons i satisfaccions que els permetin viure intensament la seva pròpia personalitat i la vida del grup i del col·lectiu al qual pertanyen.

Per això és important que, a l'hora de fer un programa de Ciències Socials, es tinguin molt en compte tant les característiques psicològiques dels alumnes d'actes cicle -aquí cal recordar que les característiques dels alumnes de 6è són qualitativament diferents de les dels de 7è i 8è- com les sociològiques, atès que bona part de les inquietuds i expectatives dels alumnes provenen del medi socio-cultural a què pertanyen.

Partint d'aquestes consideracions més generals, una programació de Ciències Socials hauria d'articular-se entorn dels quatre grans aspectes que ens poden servir per definir els objectius, el contingut, la metodologia i les actituds que s'han de potenciar a l'àrea de les socials de Cicle Superior: l'estudi del territori, l'estudi de l'actualitat, l'estudi del món i l'estudi del passat.

B. SOBRE ELS CONTINGUTS

a) L'estudi del territori

S'entén per territori aquella realitat física, econòmica, social etc. amb la qual els alumnes es vinculen de manera directa a

través, en primera instància, de l'experiència i posteriorment de la comprensió racional.

Tot i que l'estudi del territori constitueix l'objectiu fonamental de les Ciències Socials de Cicle Mitjà, aquest s'ha de tenir present en el Cicle Superior a fi de:

Consolidar el coneixement de les realitats territorials estudiades anteriorment -la localitat, la comarca, Catalunya i Espanya- i aprofundir-hi des de perspectives diferents, tant regionals, com ara, per exemple, l'estudi dels trets geogràfics, econòmics o culturals de les diferents nacionalitats i regions espanyoles, com temàtics, com ara la concreció i comparació d'una mateixa situació o d'un mateix problema en territoris diferents (per exemple, la densitat de població de les comarques catalanes o de les regions espanyoles).

Exemplificar els conceptes socials, geogràfics o històrics en la realitat territorial més propera a fi d'aconseguir la seva comprensió racional i poder-los projectar -generalitzar- amb coneixement de causa, cap a altres realitats del passat o del present amb les quals no és possible un intercanvi ni una experiència directa. En aquest sentit, també, de la mateixa manera que el medi permet disposar de la base conceptual bàsica i necessària per analitzar altres realitats, l'estudi d'aquestes permet, si es potencia la comparació, tenir un coneixement més aprofundit i generós del propi medi. Tant l'aprofundiment com la generositat en el coneixement del propi medi i de les altres realitats, però, es van modificant i ampliant a mesura que els alumnes maduren intel·lectualment. És per això que l'estudi del territori no és exclusiu d'un cicle determinat, sinó que ha de ser un punt de referència ordenat i constatat al llarg de l'E.G.B., ja que la seva percepció per part dels alumnes és substancialment diferent segons l'edat.

La realitat immediata possibilita, doncs, l'exemplificació d'aspectes del present, del passat o d'altres realitats més allunyades amb molta més facilitat que la utilització exclusiva del llibre de text.

Per això creiem que, al llarg dels tres cursos d'aquest cicle, s'han de potenciar el treball de camp i les sortides, establint a la programació un pla dirigit a estudiar directament els indrets i els aspectes més representatius de la Catalunya actual i algun indret d'Espanya (en aquest sentit, sovint les sortides de final de 8è són força desaprofitades).

b) L'estudi del present

A més de l'estudi de les característiques físiques i econòmiques del territori, que constitueix en bona part l'eix del que s'entén tradicionalment com l'estudi del medi, una programació de Ciències Socials de Cicle Superior ha d'integrar aquells aspectes de la realitat que constitueixen l'actualitat i que són coneguts i viscuts directament pels alumnes o a través dels mitjans de comunicació. Ens referim a temes com ara la manera de viure o de pensar, les aspiracions i els problemes dels homes i les dones, dels joves, etc. del nostre temps, els costums, les modes, etc.

En el present trobem l'evidència dels canvis de les transformacions econòmiques, socials, polítiques, tecnològiques, culturals, etc., la interdependència del món i la internacionalitat del territori més proper. També trobem nombroses manifestacions que possibiliten exemplificar amb més facilitat les relacions entre tots dos.

Sovint, hi ha aspectes de l'actualitat, com poden ser unes eleccions, un conflicte social, un esdeveniment cultural, que tot i ser viscuts amb interès pels alumnes o que podrien permetre vehicular determinats coneixements i desenvolupar determinades actituds, encara que no es puguin recollir ni preveure en els plans d'estudi, han de servir per conceptualitzar i exemplificar aspectes socials i històrics.

La presència del present en una programació de Ciències Socials de Cicle Superior ha de permetre:

1. Disposar dels estris necessaris per saber sistematitzar, discernir i criticar l'allau d'informacions que avui els alumnes tenen a l'abast i capacitar-los per formar-se una opinió pròpia i personal.
2. Descobrir la complexitat de la realitat social i de les diferents maneres de copsar-la i adquirir la capacitat de relativitzar-ne qualsevol aspecte, evitant postures dogmàtiques o inhibidores.
3. I, en definitiva, adquirir els coneixements, els hàbits i les vivències, de la manera més directa possible, de tots aquells aspectes de la realitat, de l'ara i de l'aquí, que facin possible el desenvolupament de la seva personalitat i permetin situar-se socialment en un territori i en un temps concret.

El present constitueix, sens dubte, la base de l'aprenentatge dels conceptes econòmics, socials, polítics, culturals, etc., que, projectats comparativament cap al passat, han de fer possible la comprensió de l'evolució històrica.

Des d'un punt de vista metodològic, qüestionar, interrogar el present, vol dir fer entrar a l'escola els mitjans de comunicació de masses, i aprendre a recollir, classificar, sistematitzar i valorar les informacions més significatives de la realitat social.

c) L'estudi del món

La percepció que del món tenen avui els alumnes d'E.G.B. és, quantitativament i qualitativa, superior a la que tenien els alumnes i, en general, els adults fa només 25 anys, a causa, en gran part, de la importància dels mitjans de comunicació, que posen a l'abast de tothom el que passa a qualsevol indret del planeta.

Aquesta constatació ha de presidir la programació dels temes destinats a l'estudi del món a fi de no provocar també un tall excessiu entre el que els alumnes poden saber del món i el que s'ensenya a l'escola.

La divisió de la Terra en continents i l'estudi descriptiu de països difícilment permet entendre com és i què passa al món, com viuen i quins problemes i aspiracions tenen els homes i les dones d'altres comunitats, d'altres països, si no s'acompanya d'una aproximació a l'estudi dels principals problemes de la Humanitat, en l'existència de desequilibris regionals i en la doble bipolarització entre nord-sud i est-oest.

Per això, en el Cicle Superior cal combinar el coneixement descriptiu dels principals trets físics i humans del món (un objectiu important del final del Cicle Superior és saber localitzar els fets, notícies, esdeveniments més significatius en el món amb un treball més aprofundit i analític que, per una banda, se centri en l'estudi dels principals problemes que pateix avui la Humanitat globalment i, per l'altra, en la seva concreció en un nombre no gaire elevat de països representatius de les divisions apuntades més amunt). En aquest sentit, l'estudi de realitats culturals, econòmiques i polítiques diverses i la comparació entre aquestes i la pròpia realitat hauria de garantir l'assumpció dels objectius següents:

1. Descobrir les manifestacions de la interdependència i de la supranacionalitat dels fenòmens econòmics, socials, polítics i culturals.
2. Identificar algunes de les principals aportacions que posen en relleu la riquesa del pluralisme cultural de la Humanitat, descobrint en els canvis (condicions físiques, ambientals, tradicions, costums...) i la possibilitat de solucionar problemes semblants de maneres diferents.
3. Fomentar el respecte per les altres comunitats i la solidaritat entre tots els homes i els pobles del món. Descobrir causes dels desequilibris.

d) L'estudi del passat

En la programació encara vigent de Ciències Socials de Cicle Superior, el pes del passat és tan important o més que el de l'estudi del territori, l'actualitat i el món conjuntament. En canvi, les dificultats perquè els alumnes sintonitzin amb el passat històric de la manera més racional possible són nombroses. Això s'origina, en bona part, per tres problemes:

1. L'estudi del passat és poc significatiu per a la majoria d'alumnes en la mesura en que no trobem respostes a les seves inquietuds i als seus problemes, perquè l'eix vertebrador del passat se centra, de manera gairebé exclusiva, en un determinat enfocament de la història que dóna prioritat als continguts de la història política.
2. El grau d'abstracció que suposa l'aprehensió del temps històric.
3. La dificultat de la major part de conceptes històrics que expliquen el passat i la interrelació de variables diferents en un mateix moment.

Els darrers treballs publicats aquí i a l'estranger apunten cap a la necessitat de tornar a situar els estudis històrics dins les Ciències Socials, donant més importància al present i introduint l'estudi del passat de manera menys ambiciosa i més realista, perquè la comprensió de bona part dels problemes apuntats és difícil en aquest cicle educatiu. Mentrestant, però, és possible introduir ja algunes modificacions centrades en l'estudi d'aquells aspectes del passat que puguin ser més significatius i que els permetin arrelar-se en la seva societat i en el seu país. Els objectius de l'ensenyament de la història haurien de permetre:

1. Descobrir la relació, a partir del propi territori i de la pròpia realitat nacional i social, entre el present i el passat, les diferents manifestacions de la presència del passat en el present (tant urbanístiques i artístiques com culturals i ideològiques) i els elements del passat que són necessaris

per entendre el present.

2. Analitzar l'evolució de la vida de la humanitat, a partir dels fets més significatius de la vida quotidiana, comparant diverses manifestacions de la manera de ser i comportar-se en diferents moments del passat amb el present, tant de la seva pròpia col·lectivitat com d'altres.
3. Saber-se situar en el seu temps, saber entendre que el seu temps és el resultat de l'evolució del passat i que es projecta cap al futur.
4. Desvetllar la inquietud i les ganes de conèixer i respectar el propi passat i el de la resta d'homes i pobles del món.
5. En definitiva, l'ensenyament de la història hauria de permetre l'adquisició d'uns esquemes cronològics i d'una metodologia que pogués ser utilitzada com a punt de referència vàlid per a qualsevol anàlisi de la realitat. És evident que aquest objectiu no s'assoleix a través de l'acumulació de molts coneixements poc sistematitzats, sinó a través de la selecció dels més significatius. En aquest sentit, creiem que no és necessari treballar tots i cadascun dels temes proposats ni angoixar-se per voler acabar el programa, sinó seleccionar en funció de les possibilitats reals del grup-classe per garantir l'assoliment d'esquemes clars.

Pel que fa a la percepció del temps i a l'aprenentatge dels conceptes històrics és important, per una banda, treballar la geneologia i la història familiar, aspectes que permeten una recerca directa del passat, i, per l'altra, incidir en aquells conceptes que més fàcilment tinguin traducció en el present.

1er. NIVELL DE CONCRECIÓ

<p>CONTINGUTS RELATIUS A: Fets, conceptes i sistemes conceptuals</p>	<p>OBJECTIUS TERMINALS RELATIUS A: Fets, conceptes i sistemes conceptuals</p>	<p>ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES relatives a: Fets, conceptes i sistemes conceptuals</p>
<p>1. <u>EL PRESENT</u> Característiques i evolució dels processos socio-culturals, econòmics i polítics immediats i/o contemporanis Relacions entre els processos Interpretacions diverses dels processos i del seu significat.</p> <p>1.1 <u>Estudi del territori</u> Característiques més significatives de la realitat (física, econòmica, social, política, cultural, demogràfica, etc.) immediata: localitat, comarca, Catalunya, Espanya. Conceptes necessaris per descriure les característiques més significatives de la realitat. Relacions entre les diferents característiques i aspectes de la realitat. Interpretacions diverses, complementàries o oposades, de la realitat immediata.</p> <p>1.2 <u>Estudi del món</u> Característiques dels trets (físics, humans, econòmics, polítics i culturals del món actual)</p>	<p>1. Conèixer i explicar les principals característiques del medi físic, social, econòmic, polític, cultural i històric de Catalunya i d'Espanya. Saber-los comparar amb d'altres comunitats europees i mundials.</p> <p>2. Conèixer les principals lleis, organismes i institucions de la vida política democràtica local, autonòmica, estatal i internacional.</p> <p>3. Conèixer les principals característiques del món del treball i les seves possibilitats professionals.</p> <p>4. Conèixer els mecanismes bàsics del funcionament de la societat capitalista (elements d'economia domèstica)</p> <p>5. Conèixer els drets i els deures dels homes, dones, nens, nenes i minories ètniques socials i nacionals.</p> <p>6. Portar a terme una anàlisi dels diferents aspectes de la realitat (físics, socio-econòmics, polítics, culturals, laborals) posant en relleu les seves interrelacions.</p> <p>7. Situar en el temps els principals graons de l'evolució històrica de Catalunya i d'Espanya amb algunes referències a la història de la humanitat.</p>	<p>Relacionar els conceptes nous amb els que ja tingui l'alumne/a. Necessitat de repetició periòdica dels conceptes i termes a treballar durant tot el cicle.</p> <p>Introduir els conceptes a partir de materials i tècniques concretes.</p> <p>La comprensió dels conceptes ha d'anar al davant de llur memorització.</p> <p>La manifestació de la informació ha d'anar al davant de la seva memorització.</p>

1er. NIVELL DE CONCRECIÓ

CONTINGUTS RELATIUS A: Fets, conceptes i sistemes conceptuals	OBJECTIUS TERMINALS RELATIUS A: Fets, conceptes i sistemes conceptuals	ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES relatives a: Fets, conceptes i sistemes conceptuals
<p>Comparacions i interrelació entre països i regions</p> <p>Interpretacions diverses de l'estat actual del món, globalment i per regions o països</p> <p>2. <u>EL PASSAT</u></p> <p><u>Aspectes del passat històric presents en el món actual, urbanístics, artístics, culturals, polítics, ideològics, etc.</u></p> <p><u>Evolució dels aspectes significatius (costums, hàbits, treball etc.) de la vida quotidiana dels homes i les dones: esquema morfològic.</u></p> <p>Conceptes històrics necessaris per descriure els aspectes del passat i llur evolució.</p> <p>Interpretacions diverses de l'evolució històrica i de la repercussió en el món actual.</p>	<p>8. Conèixer i explicar les principals semblances i diferències entre la història de la pròpia comunitat i la de les altres comunitats.</p> <p>9. Reconèixer en el paisatge i en el medi les manifestacions principals del passat, situar-les en el curs històric.</p> <p>10. Conèixer els principals aspectes geogràfics de la localitat, la comarca, Catalunya, i Espanya i situar-los en un mapa.</p> <p>11. Relacionar fets o fenòmens de tipus físic, econòmic, social, polític i cultural amb els fenòmens de la vida quotidiana.</p>	

1er. NIVELL DE CONCRECIÓ

<p>CONTINGUTS RELATIUS A: Valors, actituds i normes</p>	<p>OBJECTIUS TERMINALS RELATIUS A: Valors, actituds i normes</p>	<p>ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES relatives a: Valors, actituds i normes</p>
<p>1. Tolerància-antidogmatisme 2. Participació - no inhibició 3. Responsabilitat individual i de grup. 4. Solidaritat 5. Curiositat 6. Respecte envers el passat 7. Respecte envers el medi ambient 8. Respecte envers les altres formes culturals 9. Esperit crític 10. Cooperació</p>	<p>1. Comportar-se de manera respectuosa amb les persones, grups socials i institucions i ésser tolerant amb la seva manera de fer i de ser 2. Acceptar el pluralisme polític, social i cultural i valorar-lo com una aportació al patrimoni col·lectiu de la humanitat 3. Participar activament en la vida escolar, familiar i ciutadana 4. Practicar el diàleg, la tolerància, el pluralisme i els valors democràtics en les relacions personals i de grup 5. Contrastar les informacions i les opinions abans d'acceptar-les, comprovant la fiabilitat dels orígens i el grau de versemblança 6. Ser conscient de les pròpies responsabilitats (i acceptar-les), participant en el treball i en la vida del grup i compartint les responsabilitats comunes 7. Comportar-se de manera respectuosa amb el medi físic i urbà de la pròpia comunitat i de les altres comunitats 8. Comportar-se de manera respectuosa amb els elements del passat que perduren entre nosaltres</p>	<p>La convivència quotidiana a la classe i a l'escola dona situacions per aprendre les normes de respecte, tolerància, acceptació de la diversitat etc. que formen la convivència democràtica Fomentar el treball en petits grups Organitzar debats col·lectius Organitzar festes o treballs a nivell de classe i d'escola</p>

1.º. NIVELL DE CONCRECIÓ

<p>CONTINGUTS RELATIUS A: Procediments (Habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)</p>	<p>OBJECTIUS TERMINALS RELATIUS A: Procediments (habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)</p>	<p>ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES relatives a: Procediments (habilitats, tècniques, mètodes, es)</p>
<p>1. <u>Observació de la realitat</u></p> <p>a) Observació directa de la realitat : descripcions i interpretacions</p> <p>b) Observació indirecta de la realitat mitjançant làmines, imatges, fotografies, gravats, etc. descripció i interpretació.</p> <p>2. <u>Treball amb mapes</u></p> <p>a) Lectura i interpretació de signes.</p> <p>b) Utilització d'escalas gràfiques i numèriques</p> <p>c) Confecció de mapes de localització</p> <p>d) Lectura de mapes</p> <p>e) Composició de mapes temàtics o d'èpoques diferents</p> <p>3. <u>Treball amb plànols</u></p> <p>a) Lectura i interpretació de plànols</p> <p>b) Confecció de mapes senzills</p> <p>c) Situar la informació en diferents tipus de plànols</p> <p>d) Utilitzar plànols per fer correccions</p> <p>e) Compondre plànols de diferents èpoques.</p>	<p>1. Generalitzar a partir de l'observació, experimentació i recerca de fets concrets geogràfics i històrics.</p> <p>2. Classificar i deduir fenòmens i fets concrets a partir de lleis i idees generals.</p> <p>3. Recollir, ordenar, interpretar i representar dades geogràfiques i històriques.</p> <p>4. Fer la síntesi i treure conclusions a partir de l'observació i la lectura de dades, imatges i textos, component treballs monogràfics.</p> <p>5. Manejar i relacionar diferents variables (espacials, temporals i estadístiques) per simular una situació geogràfica i històrica.</p> <p>6. Observar, analitzar i descriure fenòmens geogràfics i històrics a partir de la realitat i d'imatges.</p> <p>7. Confeccionar croquis i maquetes geogràfiques i històriques.</p> <p>8. Realitzar i interpretar mapes i plànols utilitzant correctament l'escala i la simbologia.</p> <p>9. Utilitzar fonts bibliogràfiques i periodístiques, classificant-les, interpretant-les i arxivant-les.</p>	<p>Potenciar el treball de camp i les sortides, preparant prèviament un programa de treball i d'activitats</p> <p>Donar entrada a l'escola dels mitjans de comunicació social que proporcionen informacions sobre la realitat immediata i/o contemporània.</p> <p>Introduir els aspectes històrics donant la màxima importància al present com a punt de referència.</p> <p>Treballar la nissaga i la història familiar com a recerca directa del passat que es reflecteix i manifesta en el present.</p> <p>Utilitzar els recursos suficients per motivar els/les alumnes.</p>

1er. NIVELL DE CONCRECCIÓ

CONTINGUTS RELATIUS A: Procediments (habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)	OBJECTIUS TERMINALS RELATIUS A: Procediments (habilitats, tècniques, mètodes estratègies)	ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES relatives a: Procediments (habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)
<p>4. <u>Compondre croquis geogràfics i maquetes a escala</u></p> <p>5. <u>Enquestes: elaborar, ordenar resultats, tabular, representar i interpretar.</u></p> <p>6. <u>Procediments estadístics.</u></p> <p>a) <u>Compondre gràfiques, diagrames de barres, lineals i de percentatges (quadrats i amb cercles)</u></p> <p>b) <u>Interpretar informacions representades mitjançant gràfiques.</u></p> <p>7. <u>Comentari de text</u></p> <p>a) <u>Treure les idees essencials d'un text.</u></p> <p>b) <u>Reformular les idees essencials d'un text.</u></p> <p>8. <u>Ús de fonts bibliogràfiques:</u></p> <p>Recerca d'informació</p> <p>9. <u>Anàlisi de la informació a través dels mitjans de comunicació social</u></p> <p>10. <u>Elaborar treballs monogràfics</u> <u>Recollir, ordenar i interpretar la informació. Redactar, explicar i exposar oralment</u></p>	<p>10. Preparar i elaborar enquestes, ordenar, tabular, representar i interpretar les dades obtingudes.</p> <p>11. Manejar fonts estadístiques senzilles, confeccionar i interpretar gràfiques i diagrames de barres, lineals i percentuals.</p> <p>12. Analitzar i comentar textos fent un treball de síntesi posterior en forma de redacció, sèries de dibuixos, llistes, classificació de la informació, resum oral i representació.</p> <p>13. Elaborar i interpretar esquemes i quadres sinòptics.</p> <p>14. Construir i interpretar quadres cronològics.</p> <p>15. Simular (dramatitzar) situacions històriques i socials.</p>	

ANNEX 2

Segons nivells de concreció del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB (6è, 7è i 8è)

Font: BATLLORI, R./HERNANDEZ, X./PAGES, J. (1987): Curriculum experimental. Ciències Socials del cicle superior d'EGB. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

2n. NIVELL DE CONCRECIÓ

6è.

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

1. CATALUNYA I ESPANYA

- localització d'Espanya i de Catalunya dins d'Europa i el món
- Catalunya dins d'Espanya. Les relacions actuals i les relacions històriques
- l'Estat Espanyol: les comunitats autònomes
- mapa de la població peninsular. La població no es distribueix de manera equilibrada. Raons que expliquen i justifiquen aquesta distribució.

2. EL MEDI FÍSIC

2.1 El relleu

- a) la representació del relleu:
 - lectura del mapa de relleu de Catalunya; diferenciació de relleus
 - lectura i interpretació de les corbes de nivell del mapa de la comarca (100 m)
 - estudi dels talls transversals del mapa de corbes de nivell
- b) El relleu de la península Ibèrica
 - estudi i interpretació del relleu; diferenciació de relleus
 - treball sobre el mapa: vocabulari (altiplà, depressió, falla, terreny sedimentari...) i itineraris
 - influència del relleu en els tipus de costes. Les costes peninsulars: possibilitats i dificultats que ofereixen a la navegació
 - el relleu del fons del mar
- c) les relacions entre el relleu i l'home
 - el relleu possibilita o dificulta l'acció de l'home: comparació entre el relleu i les

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

comunicacions; les comunicacions a l'època romana

- el relleu no sempre separa i aïlla comarques i pobles; exemples històrics (les relacions entre Catalunya i Castella, entre Castella i Galícia...)
- el relleu i la seva influència en el poblament: el paper de la muntanya com a refugi (exemples històrics); el poblament actual de la muntanya mitjana i de l'alta muntanya; el paper de la plana com a lloc de relació(exemples històrics)

2.2 Les aigües

a) els rius de la península Ibèrica

- lectura del mapa dels rius peninsulars
- concepte de vessant i relació amb el relleu
- concepte de conca i relació amb el cabal, el règim....
- erosió i sedimentació dels rius: les valls i les planes al.luvials

b) els rius en la configuració del paisatge humà

- les valls com a lloc de pas
- les valls com a lloc de poblament
- relació entre la vall i la muntanya
- estudi d'una vall fluvial; història(exemples)
- la plana al.luvial i el seu drenatge
- la plana al.luvial com a lloc d'activitat humana
- estudi d'una horta fluvial

c) les aigües i l'home

- les aigües superficials i freàtiques i llur aprofitament
- l'aigua com a bé escàs; l'ús racional dels recursos naturals

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

- el problema de la contaminació de les aigües terrestres
- d) el mar
 - les aigües del mar; salinitat i temperatura
 - els moviments de les aigües del mar (ones, mareas i corrents)
 - l'acció del mar en el modelatge de les costes
 - l'explotació de les riqueses del mar
 - la contaminació de les aigües marines

2.3 El clima

- a) el temps atmosfèric
 - l'home necessita saber el temps que fa
 - lectura del termòmetre de màxima i mínima: representació i interpretació
 - lectura de l'higròmetre, representació i interpretació
 - observació de la direcció i intensitat del vent; identificació
 - informació que tenim sobre la previsió del temps
- b) la situació climàtica de la Península
 - situació de la Península dins la zona temperada de la terra amb quatre estacions diferents
 - ciades
 - el relleu i la seva influència en el clima
 - l'acció del mar i la seva influència en el clima
 - les gran divisions climàtiques de la península
- c) l'Espanya mediterrània. Lectura del mapa
 - mapa de pluges, temperatures i vents dominants. Diferències Nord-Sud

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

- característiques del clima mediterrani
 - influències del clima en el règim dels rius, en la vegetació, en l'hàbitat, en el tipus de casa, en els conreus i en la ramaderia tradicionals, en el turisme...
 - estudi de la importància del clima en el turisme
- d) L'Espanya interior
- lectura del mapa i interpretació
 - lectura de gràfiques, interpretació i explicació. Característiques del clima mediterrani-continental
 - com influeix el clima en el règim dels rius, l'erosió, la vegetació, els conreus i la ramaderia tradicionals, l'hàbitat....
 - estudi de la transhumància com a fet que permet de relacionar molts d'aquests factors
- e) L'Espanya atlàntica
- lectura de mapes i gràfiques. Característiques del clima oceànic
 - com ha influït el clima en el règim dels rius, en la vegetació, en els conreus i en la ramaderia tradicionals, en el tipus de casa...
- f) les Illes Canàries
- lectura del mapa i interpretació. Situació a distància en relació a l'Espanya peninsular
 - el clima, la vegetació, els conreus i el turisme
 - el problema de la manca d'aigua
 - el descobriment i la conquesta de les Canàries

2.4 Els problemes que la natura crea a l'home

- les plugues torrencials i les inundacions

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

- els vents violents i les tempestes al mar
- l'erosió dels sòls
- les plagues i enfermetats
- els terratrèmols i les erupcions volcàniques

3. EL TREBALL DE L'HOME

3.1 Les activitats primàries

a) l'agricultura

- cada vegada hi ha menys persones actives al camp
- l'home treballa el camp practicant diversos tipus d'agricultura: agricultura de subsistència i de mercat; monocultura i policultura (problemes); agricultura intensiva i extensiva (problemes)
- la grandària de les explotacions canvia molt: minifundi, explotació mitjana i latifundi. Orígens històrics. Mapa de la península on dominen. Possibilitat d'una distribució diferent
- l'explotació de la terra es pot fer en règim d'explotació directa, parceria i arrendament. Problemes

b) l'agricultura a Catalunya i Espanya

- les condicions del sòl i del clima expliquen la distribució dels conreus però és important la voluntat de l'home
- mapa de conreus i taules estadístiques

c) les altres activitats primàries

- mapa de les mines més importants de Catalunya i d'Espanya: estadístiques i població minera

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

- mapa dels principals ports de pesca; estadístiques de la població que hi està ocupada; el problema de la pesca

3.2 Les activitats secundàries

a) la indústria

- les indústries són de diferents tipus i sectors: estudi de la nomenclatura (indústries de base, d'equip, de béns d'ús i consum; el sector siderúrgic, el sector metal·lúrgic..)
 - organització de la producció: producció en sèrie, muntatge en cadena... La robotització i la informatització
 - les indústries segons la grandària: indústria familiar, mitjana indústria, gran empresa industrial. Diferències
- b) la indústria a Catalunya i Espanya
- la localització de les indústries per sectors a Catalunya i Espanya; estadístiques
 - localització de la mà d'obra industrial a Catalunya i Espanya
 - Causes d'aquesta distribució de la indústria; possibilitat d'una distribució diferent
 - la divisió tècnica i social del treball industrial; els conflictes laborals; organitzacions d'empresaris i de treballadors; el problema de l'atur

3.3 Les activitats terciàries

- concepte de sector terciari
- característiques i divisions del sector terciari i de serveis
- estudi de diversos exemples: la banca; el comerç; el sistema educatiu
- creixement del sector terciari a Catalunya i Espanya
- localització en el mapa
- relació entre serveis i ciutat

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

4. LA CIUTAT

- l'emplaçament de la ciutat; característiques i evolució històrica; estudi del plànol
- l'activitat pròpia d'una ciutat crea molts llocs de treball
- les ciutats són centres: de residència, d'indústria, de comerç, de comunicacions; aquestes funcions no es distribueixen igual per tota la ciutat
- les funcions de la ciutat no arriben només als seus habitants sinó que afecten un espai més ampli; introducció del concepte de zona d'atracció
- principals ciutats de Catalunya i d'Espanya i llur població
- els problemes de la ciutat: l'abastament

5. LA SOCIETAT EN QUÈ VIVIM

- els grups humans i la convivència
- les divisions de la societat en funció de les condicions de vida
- l'home parla, s'organitza i pensa

6. ESTRUCTURA POLÍTICA DE L'ESTAT ESPANYOL

6.1 El govern de l'Estat

- La Constitució
- el sistema electoral
- les principals institucions polítiques
- partits polítics i ideologies
- els drets i deures dels ciutadans

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

6.2 Organització autonòmica d'Espanya

- Espanya Està formada per nacions i pobles diferents
- Grans etapes de l'organització política del territori: Catalunya i Espanya
- Problemes específics i problemes comuns

6.3 L'Autonomia de Catalunya

- L'Estatut d'Autonomia
- La Generalitat
 - . El Parlament
 - . El President de la Generalitat
 - . El Consell Executiu o Govern

7. L'HOME EN LA HISTÒRIA

7.1 El temps històric

- Els homes compten el temps
- Existeixen temps diversos
- La teva història i la història de la teva família

7.2 Les grans etapes de l'evolució històrica

- Els temps més antics
- Els orígens de l'agricultura
- Els canvis més recents: la industrialització

P R O C E D I M E N T S (Habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

1. OBSERVACIÓ DE LA REALITAT (DIRECTA I INDIRECTA)

- Sortides i excursions
- Treball de camp
- Visites a museus, fàbriques, monuments....
- L'observació indirecta s'ha de realitzar a través de làmines (gravats, dibuixos), fotografies, diapositives, pel·lícules i reportatges (cinema i vídeo), còmics,...
- . situació espacial i temporal
- . identificació de la realitat observada
- . classificació per categories
- . descripció i anàlisi dels elements de cada categoria
- . descobriment i interpretació de les relacions entre variables de diferents categories
- . reconeixement dels elements observats en representacions simbòliques o literàries
- . representació gràfica i esquemàtica dels elements observats
- . descripció dels elements observats i de llurs relacions
- . aplicació a altres elements de les conclusions tretes de l'observació
- . construcció d'hipòtesis prèvies i posteriors a l'observació

2. TREBALL AMB PLÀNOLS I MAPES

- Lectura i interpretació de símbols i signes cartogràfics. Relació amb la realitat
- Classificació de símbols que s'utilitzen per representar les diferències dins d'una mateixa categoria :
- Utilització d'escales gràfiques i numèriques

P R O C E D I M E N T S (Habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

- . construcció de plànols d'espais coneguts (gran escala)
- . itineraris curts sobre plànols
- . itineraris sobre mapes comarcals i regionals
- . comparació de distàncies de línia recta i seguint les carreteres
- Anàlisi del relleu: les corbes de nivell i els mapes topogràfics
 - . realitzacions de maquetes senzilles amb plastilina o materials fàcils de manipular
 - . interpretació de mapes topogràfics muts d'àrees petites (gran escala)
 - . situació d'algunes informacions en mapes topogràfics muts d'àrees petites (gran escala)
 - . descoberta de relacions entre els elements més importants del medi físic
 - . descoberta de relacions entre alguns elements del medi físic i alguns elements del medi humà
- . realització d'una maqueta a escala i tenint en compte l'equidistància entre corbes (especialment amb mapes topogràfics de gran escala fins a 1:100.000)
- . comparació de mapes d'escales diferents
- Lectura de plànols i mapes (símbols i escales) i interpretació. Anàlisi d'algunes relacions.
- Localització d'informacions en plànols i mapes:
 - . orientació i determinació de la situació
 - . identificació del plànol i del mapa amb la realitat observada
 - . localització d'informació
 - . criteris de classificació d'informació

P R O C E D I M E N T S (Habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

- Memorització d'informacions bàsiques
- Utilització de plànols i mapes per fer recorreguts i itineraris
- Interpretació de mapes temàtics
- Interpretació de les relacions entre mapes temàtics diferents
- Elaboració de mapes temàtics (situació d'informació en mapes muts)
- Simulació de situacions en plànols i mapes, analitzant les relacions entre 2 o 3 variables
- Intepretació i anàlisi de plànols i mapes històrics, situació en el temps i comparacions.

3. ENQUESTES I ENTREVISTES

- Formulació de preguntes i determinació amb exactitud d'allò que es vol esbrinar
- Ordenació de manera lògica dels diferents ítems que han de permetre la recollida d'informacions
- Determinació de característiques de la població que ha de respondre a una determinada informació -selecció de la mostra-
- Aplicació de l'enquesta
- Ordenació dels resultats
- Contrastació dels resultats
- Tabulació dels resultats i representació gràfica
- Interpretació dels resultats i extracció de conclusions
- Relació dels resultats amb la qüestió formulada per l'enquesta
- Contrastació i relació dels resultats amb d'altres informacions

P R O C E D I M E N T S (Habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

4. PROCEDIMENTS ESTADÍSTICS

- Interpretació d'informacions representades mitjançant gràfiques, diagrames de barres, lineals i de percentatges (quadrats)
- relació d'informacions estadístiques amb informacions escrites, hipòtesis, etc.
- representació d'informacions mitjançant gràfiques, diagrames de barres, lineals i de percentatges (quadrats)
- relació d'aquestes informacions amb les donades per altres mitjans
- extracció de conclusions de les informacions representades
- relació d'informacions estadístiques de 2 o 3 variables
- representació i interpretació gràfica del temps de la història

5. COMENTARI DE TEXTOS

- Tipologia dels textos per utilitzar en Ciències Socials:
 - . textos geogràfics i històrics per a l'estudi del vocabulari i anàlisi de fets
 - . textos literaris (narracions, relats, novel·les, contes, llibres de viatges, correspondència, cançons...) per a l'estudi de fets, opinions....
 - . textos periodístics
 - . lectura global del text
 - . situació de l'autor i del seu temps
 - . extracció d'idees essencials
 - . anàlisi de les relacions entre les idees essencials
 - . formulació de les idees essencials
 - . sintetització de les idees essencials en forma de redacció, sèries de dibuïos, llistes,

P R O C E D I M E N T S (Habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

- classificacions, representacions
- . sintetització de les idees essencials de manera oral
- . relació de textos amb imatges, dades estadístiques
- . relació d'informacions de dos o tres textos
- . dramatització d'informacions extretes de diferents textos
- . memorització de les informacions bàsiques d'un text

6. ELABORACIÓ DE TREBALLS MONOGRÀFICS, UTILITZANT FONTS BIBLIOGRÀFIQUES DIVERSES

- recollida, ordenació i arxiu d'informacions sobre un mateix tema
- relació d'informacions d'un mateix tema
- detecció de les diferents informacions que hi pugui haver sobre un mateix tema
- elaboració d'un guió de treball amb ajut del mestre després de la lectura de les informacions recollides
- sintetització de les principals idees
- aplicació al treball de tota mena de procediments adients (estadístics, cartogràfics....)
- explicació oral del resultat d'un treball

Aquests procediments han de presentar-se de forma graduada referint-los sempre a les característiques del grup-classe, tenint en compte l'adequació que d'aquests procediments n'hagin fet els alumnes en els cicles anteriors i també les possibilitats de realització per part del mestre.

V A L O R S, N O R M E S I A C T I T U D S

VALORS I ACTITUDS PERSONALS

- Autenticitat, honestedat, sinceritat, coherència personal.....
- Esforç, constància, tenacitat, lluita, iniciativa...
- Austeritat i senzillesa
- Actitud activa davant la vida i esperit crític-constructiu
- Curiositat, gust per aprendre, imaginació i creativitat

ACTITUDS I VALORS SOCIALS

- Sentit de responsabilitat vers els companys i amb el grup
- Respecte, sensibilitat, delicadesa, atenció als altres, comprensió, tolerància amb els companys, agraïment
- La pau i la no violència
- Respecte, sensibilitat, conservació del medi ambient, del patrimoni artístic i cultural; respecte a altres formes de pensar i a altres cultures
- Eficàcia, bona disposició per a ser útil al grup o a la col·lectivitat
- Cooperació i participació en la vida de classe, de l'escola i en el treball en petit grup
- Cooperació i participació en alguns aspectes de la vida col·lectiva, per exemple, assistència a manifestacions culturals; actes cívics, etc.
- Assumpció de responsabilitat en la vida de la classe, del grup i de l'escola
- Mètode en el treball

V A L O R S, N O R M E S I A C T I T U D S

NORMES

- Relatives a les relacions personals: respecte verbal (cura en les expressions), moderació en el to de la veu, no destorbar els altres, respecte a llurs pertinences, actitud i ajut, acompanyament, escoltar els altres, etc.
- Relatives a l'ordre: Silenci, endreça de les pertinences pròpies i de la classe, endreça dels treballs i papers, cura en la presentació de treballs, positura correcta, especialment en seu-re, circulació correcta per la classe, recollida a l'hora de plegar.
- Relatives a neteja, de la pròpia persona en tot moment, però especialment després del pati i abans de dinar; de la taula, especialment després d'activitats que la poden embrutar; de la pissarra (esborrar-la); del terra (recollir papers)....
- Relatives a funcionament general: ser puntual, trucar abans d'entrar a classe, obrir i tancar portes amb suavitat, no menjar a classe, apagar els llums.....

C I È N C I E S S O C I A L S

2n. NIVELL DE CONCRECIÓ - 7è. CURS

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

I. INTRODUCCIÓ A L'ESTUDI GEOGRÀFIC DEL MÓN

1.- El planisferi i el globus terraqüi

- 1.1.- Catalunya i Espanya: situació en el planisferi i en el globus terraqüi.
- 1.2.- Observació del globus i del planisferi de diferents projeccions: l'extensió de les terres i els oceans.
- 1.3.- Els continents. Tamany i disposició.
- 1.4.- Les coordenades geogràfiques: meridians i paral·lels.

2.- Viatge pel món

- 2.1.- Els països i les principals ciutats del món. Extensió i situació.
- 2.2.- El mapa del relleu i dels rius del món. Distribució de les grans unitats de relleu, dels volcans i de les grans valls fluvials.
- 2.3.- El mapa del relleu del fons del mar.

II. PAISATGES NATURALS I ZONES CLIMÀTIQUES

- 1.- Les grans zones climàtiques i dels principals paisatges vegetals.
- 2.- Les grans àrees agrícoles i ramaderes.
- 3.- Els corrents marítims i les àrees de pesca.
- 4.- Paisatges naturals

- 4.1.- El paisatge de les zones temperades: mediterrània, atlàntica i continental:
 - a.- Temperatures i pluges (climograma), la vegetació i la fauna.
 - b.- Les activitats primàries.
 - c.- Estudi d'un grup humà tradicional. Exemples: els indis americans, els aino del Japó, els pastors trashumants, etc.

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

- 4.2.- Els paisatges de les zones fredes.
 - a.- Temperatures i pluges (climograma), la vegetació i la fauna.
 - b.- Les activitats primàries.
 - c.- Estudi d'un grup humà: els esquimals o els lapons.
- 4.3.- Els paisatges de les zones càlides: equatorial, tropical i desèrtic.
 - a.- Temperatures i pluges (climograma), la vegetació i la fauna.
 - b.- Les activitats primàries.
 - c.- Estudi d'un grup humà. Exemples: indis del Brasil, pigmeus, tasasay (Filipines), boiximans, aborígens d'Australia, beduïns, tuaregs, masais, etc.

III.

1.- L'obtenció i producció d'aliments

ESTUDI ACTUAL

- 1.1.- Els aliments que consumim i la seva procedència.
 - Enquesta sobre la procedència dels productes d'un mercat o supermercat.
 - Localització dels productes en el mapa corresponent.
 - Comparació amb l'ítem següent.
- 1.2.- La producció d'aliments a Catalunya i Espanya.
 - Dades de producció d'aliments i mapes dels productes agrícoles i ramaders.
 - Localització de la indústria alimentària.
 - Dades d'importacions i exportacions de productes agrícoles i ramaders.
- 1.3.- La producció d'aliments al món.
 - Mapa dels principals productors d'alguns productes: blat, carn, arròs, patata, ca-

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

- cau, llet, carn, etc.
 - Els principals models de producció d'aliments: l'agricultura extensiva, l'agricultura intensiva i de subsistència.
- 1.4.- El desequilibri entre població i recursos: el problema de la fam.
- Treball de premsa.
 - Dades estadístiques de població i produccions d'aliments, actualment i a l'any 2.000.

EVOLUCIÓ HISTÒRICA

De cadascun dels apartats següents, s'ha de tenir en compte com evoluciona:

- El menjar. Què menjaven.
- Com obtenien els aliments: eines i tècniques
- Condicions de treball al camp.

1.5.- L'home caçador i recolector.

- La caça com activitat social.
- El paleolític a Catalunya i Espanya.

1.6.- Els orígens de l'agricultura

- Les principals transformacions agràries, poblament i comerç.
- Els primers agricultors de la terra, els egipcis i mesopotamis.
- Els orígens de l'agricultura a Catalunya.

1.7.- L'agricultura mediterrània: ibers i romans.

- La importància del ferro.
- La villa romana a Catalunya.
- El paisatge agrícola a l'Hispania romana.

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

- 1.8.- L'agricultura medieval. Aportacions de l'Islam.
- La ruralització de la vida medieval.
 - La repoblació del camp català.
 - El paisatge agrícola a l'Andalus
- 1.9.- Els canvis agrícoles a l'edat moderna
- Les conseqüències dels descobriments geogràfics.
 - El mas català i el comerç amb Amèrica.
- 1.10.- La industrialització i mecanització del camp.
- Els mercats catalans del segle XIX.
- 2.- L'home transformador: energia, tècnica i ciència

ESTUDI ACTUAL

- 2.1.- Instruments i confort al nostre abast.
- Quantitat i procedència dels bens d'ús domèstic.
- 2.2.- Energia i indústria a Catalunya i Espanya
- Tipus d'energia i procedència.
 - Localització de la indústria
 - Importacions i exportacions de productes energètics i industrials.
- 2.3.- Les grans zones productores i consumidores d'energia. Les grans zones industrials del món.
- Localització en el mapa de les principals zones industrials del món. El mapa de la producció i consum d'energia (petroli, gas, energia nuclear).
 - Estudi d'una indústria de base u d'una indústria lleugera.
- 2.4.- Les noves tecnologies i el problema energètic
- El món dels ordinadors i la revolució tecnològica.

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

- L'energia del futur.

EVOLUCIÓ HISTÒRICA

De cadascun d'ells s'ha de tenir en compte com evolucionen

- Les fonts d'energia
- La ciència i les màquines
- Les condicions del treball industrial

2.5.- Tècnica i energia en el món antic (dels orígens al món romà).

- La conquesta del foc.
- Orígens dels processos de transformació: el teixit, la ceràmica i la metalúrgica.
- Els primers científics grecs.

2.6.- Artesania i manufactura. Tècnica i recursos energètics a l'Edat Mitjana i al món Modern.

- La ciència a l'Edat Mitjana. El paper dels monestirs com a transmissors de la cultura clàssica i islàmica. Els monestirs catalans.

- L'energia hidràulica. La farga catalana.

- Els gremis.

2.7.- El segle del vapor.

- Causes i conseqüències dels canvis tècnics (del vapor).
- La indústria a Catalunya. Fàbriques i colònies.
- Narcís Monturiol

2.8.- L'electricitat i el petroli

- Indústria i consum a les darreries del s. XIX i primer terç del s. XX.
- La indústria a Espanya.

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

3.- Intercanvis, comunicacions i exploracions

ESTUDI ACTUAL

- 3.1.- Mitjans de comunicació i informació al nostre abast.
- enquesta sobre els mitjans de comunicació i informació utilitzats habitualment.
- 3.2.- Les xarxes de comunicacions a Catalunya i Espanya. Els mitjans de comunicació social. Mapes.
- 3.3.- Fluxos de comerç i comunicacions al món.
- Mapes de les principals rutes aèries i del comerç marítim.
- Valor de les mercaderies transportades.
- 3.4.- El futur de les comunicacions. La conquesta de l'espai.
- Treball de premsa.

EVOLUCIÓ HISTÒRICA.

De cadascun d'ells s'ha de tenir en compte com evolucionen

- La imatge del món. Exploradors i geògrafs.
 - Mitjans de transport i comunicacions.
 - Aspectes tecnològics.
 - El comerç
 - Aspectes humans (condicions de vida dels navegants, exploradors, etc.).
- 3.5.- Els orígens del comerç i el bescanvi. Els desplaçaments humans. L'escriptura.
- La roda.
- 3.6.- Fenicis, grecs i romans a la descoberta del món.
- Empúries
- Les vies romanes.

F E T S, C O N C E P T E S I S I S T E M E S C O N C E P T U A L S

3.7.- Exploradors i comerciants en el món medieval.

- La cartografia mallorquina.

- L'expansió catalana per la mediterrània.

3.8.- Descobriments geogràfics a l'Edat Moderna. La primera volta al món.

- El descobriment d'Amèrica i la primera volta al món.

- La importància de la impremta a Catalunya.

3.9.- Les transformacions en les comunicacions i en la informació en els segles XVIII i XIX.

- Viatgers estrangers per Catalunya.

- Catalans pel món: Ali Bey

- L'aparició de la premsa.

- El primer ferrocarril Barcelona-Mataró.

3.10.- La revolució de les comunicacions i la informació al s. XX.

IV. ESTUDI I COMPARACIÓ DE PAÏSOS. TREBALL DE SÍNTESI

1.- Comparació de la nostra realitat amb un país desenvolupat i un de subdesenvolupat.

2.- Treball monogràfic.

P R O C E D I M É N T S (Habilitats, Tècniques, Mètodes, Estratègies)

- En el primer bloc de Fets, conceptes... es tracta de treballar fonamentalment el mapa, l'atlas i el globus, localitzant i situant els diferents aspectes tractats a partir d'itineraris reals o inventats, de jocs de localització (meridians i paral·lels), utilitzant la premsa com a suport informatiu en tantes ocasions com sigui possible.
- Per el segon bloc:
 - Treball de mapa: situació de les grans zones climàtiques i de les principals àrees agrícoles i ramaderes. Comparació i relació. Anàlisi dels mapes: quadres de doble entrada.
 - Climogrames (temperatura i pluges): lectura i comprensió. Realització d'un climograma de cada gran zona.
 - Lectura d'imatges (observació de la realitat): audiovisuals, vídeos. Observació, descripció i anàlisi de la realitat observada.
 - Comentari de textos geogràfics i literaris (relats, novel·les, viatges...).
 - Visites a museus i exposicions.
- Per el tercer bloc:
 - Enquestes i entrevistes.
 - Mapes d'Espanya i del món.
 - Dades estadístiques i gràfiques.
 - Premsa oral, visual i escrita.
 - Línia del temps.

P R O C E D I M E N T S (Habilitats, Tècniques, Mètodes i Estratègies)

- Treball de camp: observació directa de la realitat (monuments, conjunts urbanístics, museus...)
- Observació indirecta de la realitat (Lectura d'imatge): diapositives, fotografies, gravats, dibuixos, vídeos)
- Documents històrics i literaris; documents geogràfics.
- Exposicions, projectes, simulació de processos, jocs de simulació...

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER A LA PROGRAMACIÓ DE 7è.

1.- Fets, conceptes i sistemes conceptuals

La programació està pensada en quatre blocs, el darrer dels quals es desenvoluparà més endavant (està pensat com a síntesi dels tres anteriors i amb un caràcter eminentment pràctic).

I.- Introducció a l'estudi geogràfic del món -Catalunya, Espanya i el món- té com objectiu oferir una visió introductòria del món des d'un punt de vista sobretot físic i descriptiu. També preten iniciar als alumnes al coneixement de la representació cartogràfica del món especialment a partir de l'estudi de la distribució de terres i mars i dels meridians i paral·lels.

La introducció a l'estudi geogràfic del món s'ha de fer de manera global, recordant quan faci al cas el que s'ha estudiat anteriorment de Catalunya i Espanya. Es tracta de conèixer i identificar les grans unitats naturals des d'un punt de vista físic i no només des de les divisions político-administratives dels Estats. A partir de la utilització de mapes, l'atlas i el globus, els alumnes han d'identificar, localitzar i situar els principals aspectes citats en el programa a fi d'anar interioritzant els noms més freqüents en els mitjans de comunicació i en la vida quotidiana.

II.- Els paisatges naturals i zones climàtiques té com a objectiu bàsic l'estudi de les principals zones climàtiques i dels paisatges naturals del món, descobrint a més i paral·lelament les relacions entre el medi físic i l'home, especialment a partir d'aquelles activitats primàries que s'adapten al medi i el modifiquen poc (exemples citats en el programa corresponent a comunitats humanes de tipus tradicional a través de les quals s'han d'esbrinar les relacions entre el medi físic i l'home, de manera global). És important planejar l'estudi de casos concrets de manera que els alumnes disposin d'elements per poder situar-se

en el lloc dels pobles objecte d'estudi i compreguin i raonin el punt de vista dels mateixos (valors i actituds). Aquest bloc es divideix en quatre parts. Les tres primeres, de caràcter general, són un punt de referència obligat per aprofundir posteriorment en l'estudi de les tres grans zones en què hem dividit el món. Cal que les treballin tots els alumnes. De la part quarta és important que tots els alumnes treballin els punts a) de cada gran zona climàtica (temperatura, pluja, vegetació...). La resta de punts es poden treballar de tres maneres diferents en funció del temps, del material disponible i de les afeccions de mestres i alumnes:

- Tots ho treballen tot.
- Tots estudien només una gran zona en profunditat.
- Es treballa tot en petit grup i es posen els resultats en comú.

III.- L'obtenció i producció d'aliments es pot considerar com l'eix de la programació de 7è. És un bloc de temes geohistòrics. Es parteix de l'actualitat - i de l'aquí i l'allà- per remontar-se al passat. L'objectiu és esbrinar la situació actual i l'evolució històrica de tres de les més importants activitats humanes:

- 1.- L'obtenció i producció d'aliments.
- 2.- L'home transformador: energia, tècnica i ciència.
- 3.- Els intercanvis, les comunicacions i les exploracions.

Es tracta d'establir una relació entre el present i el passat estudiant l'evolució de cadascuna d'aquestes activitats i de llurs variables més importants, potenciant la comparació entre els diferents moments històrics i el present i llurs diverses concrecions. L'enfoc històric és diacrònic, és a dir, aïlla el tema objecte d'estudi del context històric en què té o va tenir lloc per facilitar, per una banda, l'anàlisi de les variables més significatives de cada tema i llurs relacions i, per l'altra, la comprensió de l'existència de diferents ritmes temporals (a partir de la comparació) i la iniciació a la causalitat històrica.

Cada tema consta de dues parts: la primera està centra-

da en l'actualitat i parteix de la realitat més immediata dels alumnes (i ja estudiada a 6è.) per projectar-se a realitats més allunyades i representatives de les diferents concrecions que, de cada aspecte, existeixen avui en el món. Aquesta part acaba amb l'estudi d'un problema d'actualitat (a partir de la premsa) que hauria de permetre la projecció cap el futur (treball de prospectiva). Aquesta primera part l'haurien de treballar tots els alumnes.

La segona part és el bloc pròpiament històric. En cada tema hi ha un nombre determinat de variables objecte d'estudi (per exemple, en el primer tema: què menjaven, d'on obtenien els productes, com els obtenien: eines i tècniques, condicions de treball...) que s'han de concretar en cada període i comparar entre ells i alguns fets que permeten estudiar amb més detall l'especificitat de cada període o que permeten estudiar les diferents variables de manera sintètica (buscant les interrelacions entre elles). La majoria d'exemples de cada període fan referència, en primer lloc, a la història de Catalunya i en menor mesura a la d'Espanya i la de la resta del món. L'exemplificació a Catalunya és per raons òbvies però també per la necessitat de concretar en un mateix territori la successió històrica i per descobrir-hi el passat que tenim present i com aquell ha anat condicionant de moltes i de diferents maneres aquest. Cal, però, no oblidar que una altra capacitat a desenvolupar és la comparació entre situacions diferents que es produeixen en el mateix moment en territoris i cultures diferents (la simultaneïtat). Per això s'incorporen, en el programa, exemples de la història d'Espanya i del món.

D'aquesta segona part no cal treballar tots i cadascuns dels punts. Cada escola pot organitzar el treball d'aquests temes de les següents maneres:

- Tots treballen els punts d'actualitat de cada tema i un sol bloc amb més profunditat(1.4).
- Tots treballen els punts d'actualitat de cada tema i la part històrica es treballa en petits grups, realitzant posteriorment una posada en comú. En aquest cas s'hauria de procurar que al final del bloc tots els alumnes ha-

guessin treballat tots els períodes històrics amb una certa profunditat

En el conjunt dels tres temes d'aquest bloc és important situar totes les dates i els fets en la línia del temps, separadament i conjunta, a fi d'interioritzar aquelles dates més significatives i garantir una bona comprensió del temps cronològic alhora que comencen a manipular amb el temps històric i la seva complexitat (diferents ritmes que conflueixen en un moment determinat, etc...)

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PEL TRACTAMENT D'UN PROCEDIMENT

L'OBSERVACIÓ DE LA REALITAT: Sortides i excursions, museus, monuments...

Les habilitats més important que s'han de treballar amb l'observació directa són la descripció, l'anàlisi, la deducció i la comparació.

Els guions d'observació han de potenciar aquestes habilitats. Les preguntes o els ítems que incloguin han de ser clars, breus i precisos. S'han d'ajustar al que, en cap cas, ha de ser superior al temps d'una classe. Poden, i han d'anar en alguns casos, acompanyats de mapes, plànols, gravats i fotografies o dibuixos que els alumnes hauran de relacionar, contrastar, situar completar, etc...

El treball de camp s'ha de plantejar sobretot per a recollir informació que posteriorment, a classe, s'analitzarà, es comparà i es contrastarà amb el que s'està estudiant. En la mesura que el guió estigui preparat per a recollir informació directament per part dels alumnes, les explicacions del mestre únicament han de servir per contextualitzar allò que s'observa, de manera breu, i per aclarir els possibles dubtes.

Si prèviament a la sortida s'han formulat hipòtesis de treball, el guió haurà de contemplar un tipus d'ítems destinats més directament a la recerca o a la solució del problema.

EXEMPLES DE SORTIDES PER AL TRACTAMENT DEL BLOC III

1.- Villa romana

Mas català

Sales d'arqueologia dels museus comarcals

2.- Visita a la Fira de Mostres de Barcelona

Museus Comarcals (part arqueològica)

Visita a un Molí o a una farga (Ex. Museu de Ripoll)

Visita a un Monestir (millor de la Catalunya vella, ex. Ripoll).

Visita al barri gremial d'una ciutat.

Museus comarcals (estris pre-industrials)

Museu de la Ciència de Terrassa.

Visita a una colònia tèxtil

Visita a la Catalana de Gas (Barcelona)

3.- Visita a Empúries

Visita al Museu de les Drassanes

Visita a un diari

Visita a una estació de ferrocarril, a un port o a un aeroport.

En les sortides, els processos bàsics a treballar amb els alumnes serien:

- identificació de l'objecte, observació i descripció (també dibuix o foto).
- Classificació de l'objecte segons material en què està construït, utilitat...
- Comparació d'un mateix objecte en diferents períodes (material construcció, manera d'utilitzar-lo, utilitat...)
- Relació entre l'objecte analitzat i la resta del tema.

2n. NIVELL DE CONCRECIÓ

8è.



CIÈNCIES SOCIALS, SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ, VUITÈ CURS.
FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS.

I.- INTRODUCCIÓ A L'ESTUDI GEOGRÀFIC DE MON

- 1.1.- La representació de la Terra. Mapes i projeccions.
- 1.2.- La Terra planeta del Sistema Solar.
- 1.3.- Els moviments de la Terra: rotació i translació.
Fusos horaris.
- 1.4.- Els temps naturals i els orígens del calendari
- 2.1.- Les grans concentracions demogràfiques i urbanes
al món: situació.
- 2.2.- Les àrees culturals i religioses.
- 2.3.- Els règims polítics i els blocs econòmics i político-
militars.

II.- PAISATGES HUMANS I GRANS ÀREES DE CULTURA I CIVILIT-
ZACIÓ.

- 1.1.- Distribució de les grans àrees de cultura i civilit-
zació.
- 1.2.- Distribució de les grans àrees industrials i urbanes.
- 1.3.- Els desequilibris socio-econòmics: causes.
- 2.1.- Paisatges industrialitzats: món capitalista/ món social
ta.
- 2.2.- Paisatges actuals tradicionals: el món islàmic / el món
indú.
- 2.3.- Paisatges tercermundistes i colonitzats: Àfrica i Amèri
Llatina.



III.- 1.- EL DESENVOLUPAMENT URBA

- 1.1.- On vivim i com vivim?
- 1.2.- La població i les ciutats a Catalunya i Espanya.
- 1.3.- Les grans concentracions demogràfiques i urbanes al món.
- 1.4.- El futur de les ciutats.
- 1.5.- L'Origen de les ciutats: la revolució urbana al Pròxim Orient i els primers poblats a Catalunya.
- 1.6.- Les ciutats del món antic: L'urbanisme grec-romà.
- 1.7.- La ruralització de la vida medieval
- 1.8.- El renaixement urbà a la Baixa Edat Mitjana i a l'Edat moderna.
- 1.9.- La industrialització i les transformacions urbanes: nous problemes noves necessitats.
- 1.10.- Migracions i creixement urbà al segle XX.

- Aspectes a tractar a cadascun dels períodes:

Com és la ciutat, número d'habitants, població activa, habitatges i edificis significatius, funcions urbanes, serveis públics, govern de la ciutat, ciutat i territori, relacions camp ciutat.

2.- L'ORGANITZACIO SOCIAL

- 1.1.- Qui som i com ens organitzem
- 1.2.- Les societats catalana i espanyola.
- 1.3.- Les societats industrials i capitalistes.
- 1.4.- L'organització social al món comunista i al tercer món .
- 1.5.- El futur de la societat: La societat de l'oci?
- 1.6.- Els orígens de la vida en comunitat: el tribalisme.
- 1.7.- La societat greco-romana: La romanització de les comunitats íberes.



- 1.8.- Relacions i conflictes a l'Alta Edat Mitjana.
- 1.9.- Organització social a les ciutats durant la Baixa Edat Mitjana.
- 1.10.- Les conseqüències socials de la industrialització, nous problemes, nous grups socials. Els orígens del sindicalisme. El Noi del Sucre.

- Aspectes a tractar a cadascun dels períodes:
condicions de la vida: la quotidianetat.
Economia domèstica, grups socials. Conflictes socials. Marginació Socials. Cosmovisió: religió
idees, costums i tradicions

3.- L'ORGANITZACIÓ POLITICA

- 1.1.- Poder polític i quotidianetat
- 1.2.- L'organització (autònoma) de l'estat Espanyol.
- 1.3.- El règim polític al món: democràtics, autoritaris.
- 1.4.- Les relacions internacionals i el govern del món
- 1.5.- La pau o la guerra: El futur de la humanitat.
- 1.6.- Els orígens del poder polític
- 1.7.- La Democràcia grega
- 1.8.- El poder polític a l'Edat Mitjana. El Casal de Barcelona.
Els orígens de la Generalitat.
- 1.9.- L'Absolutisme. De l'unificació dinàstica als conflictes entre els diferents regnes peninsulars: El corpus de Sang, L'Onze de Setembre.
- 1.10.- Els orígens de la democràcia, les revolucions burgeses
Els orígens del constitucionalisme i els conflictes polítics a l'Espanya del segle XIX. Els orígens del nacionalisme polític.
- 1.11.- Canvis polítics en el segle XX: feixisme i comunisme.
La Guerra Civil Espanyola.
- 1.12.- De l'Europa econòmica a l'Europa política.



- Aspectes a tractar a cadascun dels períodes:

El poder polític i manera d'accedir.

Institucions i organització política.

Els poders polítics. El pluralisme polític.

Els conflictes polítics (interns- externs)

Drets i deures.

IV.- ESTUDI DE FETS HISTÒRICS

Estudi d'un o dos fets de la història de Catalunya i/o Espanya, sintetitzant tots els aspectes estudiats anteriorment en una perspectiva sincrònica. Descripció del fet i situació en el temps i l'espai, causes, desenvolupament i conseqüències, interpretacions històriques, comparació amb fons documentals i interpretació pròpia.

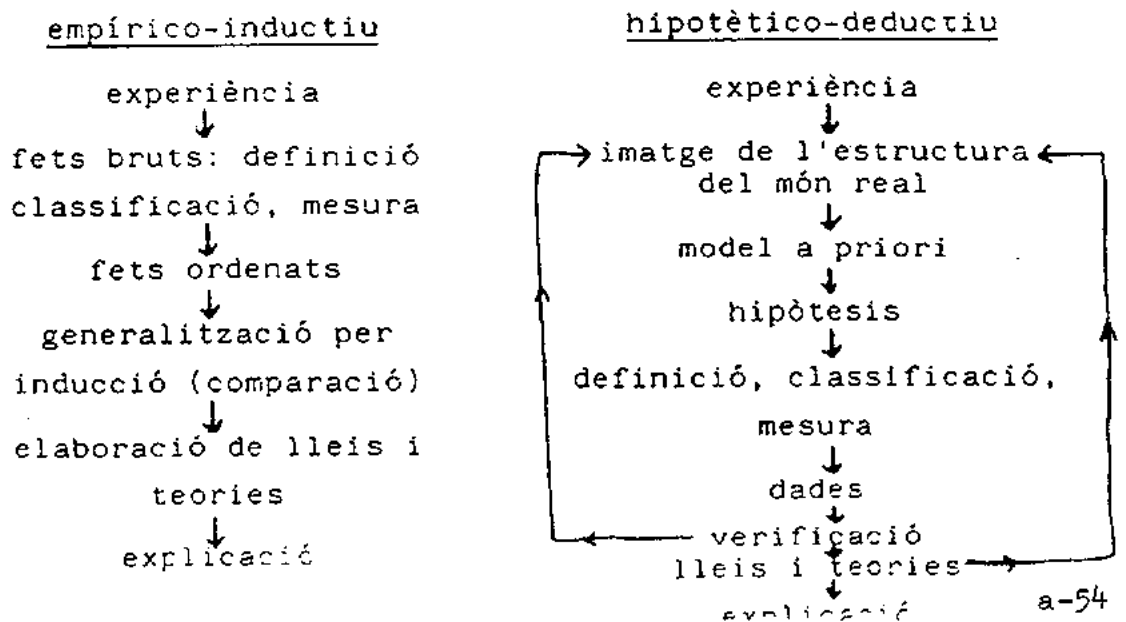
1. CONSIDERACIONS GENERALS

La metodologia de treball en l'ensenyament de les Ciències Socials ha de recolzar preferentment en la recerca i la descoberta, utilitzant tota mena de recursos i procediments i combinant-los adequadament. A través de la recerca, s'ha de conduir els alumnes a exercitar habilitats intel·lectuals com saber observar, descriure, analitzar, comparar, generalitzar, etc...

L'objectiu darrer és que assoleixin, a un nivell el més elevat possible, la capacitat que els permeti procedir a generalitzacions o a la formulació d'hipòtesis.

Hi ha dos models que permeten assolir aquest objectiu: l'empírico-inductiu i el teòric (o hipotètic)-deductiu. En un primer estadi és aconsellable treballar l'empírico-inductiu sobretot per acostumar-los a buscar informacions (fets i conceptes) i a elaborar-les fins arribar a generalitzar-les per la via de la comparació (de fets, fenòmens, conceptes...) estudiats també per la via inductiva. En un segon nivell, quan ja tinguin assolits els mecanismes que els permetin buscar informacions i contrastar-les i disposin del bagatge conceptual suficient (especialment de conceptes als quals només s'hi arriba per definició), cal ensinistrar-los en el mètode teòric-deductiu. La formulació d'hipòtesis només es pot realitzar a partir d'uns coneixements previs.

La manera de procedir dels dos mètodes és la següent:



Ambdós mètodes poden ser aplicats tant a l'ensenyament de la Geografia com al de la Història. Ara bé cal tenir presents les peculiaritats d'ambdues ciències i de liur ensenyament.

Aquestes particularitats es manifesten de la següent manera :

Pel que fa a la Geografia

L'estudi de fets geogràfics ha de desembocar en la recerca d'interconnexions, d'interaccions i interdependències, que són en la base de la interpretació dels fets. Això suposa:

- a) Observar globalment la realitat i els seus problemes (l'observació no cal que sigui necessàriament directa).
- b) Analitzar els elements, descompondre la realitat en els components naturals i humans. Els fets considerats significatius són escollits, descrits, representats, situats en el seu context global, localitzats.
- c) Comparar amb altres fets de la mateixa naturalesa (a través de documents variats), contrastar-los, associar-los per enllaçar entre ells els fets geogràfics i posar en clar les correlacions, les interconnexions.

Una observació, un document, una dada no són res per elles mateixes : prenen significació en relació a altres dades.

La recerca d'interconnexions entre els fets presuposa una integració de coneixements més i més complexos.

- d) Aquestes operacions i particularment la comparació de fenòmens o de diversos estats d'un mateix fenomen condueix a l'explicació de fets.
- e) Aquesta explicació de fets serà controlada a través del recurs a documents, mapes i per la comparació d'informacions.

Pel que fa a la Història:

L'estudi i el coneixement de documents i testimonis ha de permetre una interpretació crítica del passat. L'estudi de la història ha d'ensenyar a formular-se problemes, a considerar-los des de diferents punts de vista, a reflectir-los de manera racional, contrastant les informacions aportades per l'observació i per l'anàlisi de documents i testimonis. Aprendre història comporta realitzar operacions d'anàlisi i de síntesi. En la interpretació dels fets, l'alumne ha de practicar el judici crític. Tot això presuposa:

- a) Observar i identificar els fets objecte d'estudi, analitzar-los, situar-los en el mapa i en la línia del temps.
- b) estendre (per comparació o generalització) el que s'ha après en un marc espacial o territorial concret, al conjunt d'una civilització o en un quadre geogràfic més ample, a través d'una lectura de documents iconogràfics o de textos.
- c) Les diverses informacions han de ser ajustades i sintetitzades.

En història la interpretació de fets és un treball delicat per alumnes poc entrenats en el dubte científic i en l'esperit crític.

La barreja d'esdeveniments i d'interpretacions demana un treball de la intel·ligència: fa oposar, confrontar i controlar opinions i versions diverses, completar els fets estudiats.

Preses com a hipòtesis, les interpretacions han de ser sempre pacientment verificades.

En un altre ordre de coses, els procediments han de tendir a assolir objectius comuns als altres blocs de contingut, especialment en relació a:

1) El coneixement de la realitat social. Qualsevol procediment ha de tenir en compte tant el punt de partida (el coneixement previ) com l'objectiu que es pretén fer assolir. En aquest sentit s'ha de tenir en compte:

- la percepció (coneixement previ de la realitat social i de l'entorn: imatges mentals, cosmovisió)
- la subjectivitat en la interpretació de la realitat social i dels fets i fenòmens objecte d'estudi.
- la reestructuració dels coneixements i l'adquisició de nous (aïllament de variables, contrast de documents -objectivització- models interpretatius i teories per a l'anàlisi).
- el pluralisme interpretatiu (paper de les ideologies)
- el relativisme (com a finalitat a llarg termini) que es pot assolir potenciant l'anàlisi explicativa (intencional e causal) i l'empatia. El relativisme és fonamental per a la formació d'una personalitat madura i ha de possibilitar la regulació dels propis comportaments. Així mateix ha de conduir a una actitud crítica respecte al dogmatisme i a actituds sociocentristes, xovinistes, eurocentristes, "adulocentristes",.....

2) L'empatia presuposa:

- descobrir la lògica dels comportaments socials i culturals aliens (en el present i en el passat)
- posar-se en el lloc de l'altre (individual i col·lectiu)
- trobar raons que justifiquin l'existència de la diversitat.

L'empatia es pot aplicar indiferentment a la Geografia i a la Història (2)

3) La causalitat. Presuposa:

- el reconeixement del pluralisme (la major part dels fets són el resultat de causes diverses)
- el pluralisme interpretatiu (davant d'un mateix fet hi ha interpretacions diferents)
- l'existència d'uns ritmes temporals, històrics, en l'explicació causal.
- l'establiment de relacions de causa-efecte i el reconeixement del procés i del canvi. La justificació de les relacions.
- la comprovació de la veracitat de les fonts per explicar les causes
- la classificació de les causes (3).

NOTES:

- (1) - Seguint els raonaments de G. Leroy (1975) a l'obra "La conquête de l'environnement, l'étude des faits" (A. de Boeck, Bruxelles).
- (2) - Vegeu l'article de Jesús Domínguez a Infancia y Aprendizaje (1986, 34)
- (3) - En el mateix número de Infancia y Aprendizaje citat, vegeu l'article de Carretero, Pozo i Asensio.

ANNEX 3

EXEMPLES DE TERCERS NIVELLS DE CONCRECIÓ

ANNEX 3.1.

TERCERS NIVELLS DE CONCRECIÓ DE 6è D'EGB:
El clima, La societat en què vivim, L'estructura política de
l'estat espanyol i L'home en la història

Font: AA.VV. (1985): Pla d'experimentació de cicle superior.
Document II. Programacions experimentals del cicle superior.
Llenguatge i Ciències Socials. Generalitat de Catalunya, Departament
d'Ensenyament.

El clima

CIÈNCIES SOCIALS

C O N C E P T I S

P R O C E D I M E N T S

ACTIUDES, VALORS I NORMES

OBJECTIUS INTERMEDIARIS

ACTIVITATS APRENENTATGE

ACTIVITATS AVALUACIÓ

Definir el temps atmosfèric (sabor-ne mesurar alguns factors i interpretar-los)

Diferenciar temps atmosfèric de clima

Analitzar les variables que expliquen el temps i el clima: temperatura (fred, calor règim de pluges, vents; altitud, continentalitat i ació del mar, proximitat a l'equador

Caracteritzar la influència del clima en el paisatge (especialment en la vegetació) i en l'hàbitat humà (especialment el més tradicional)

Explicar els climes de la Península Ibèrica i les Illes Canàries. Assenyalar les semblances i les diferències mediterrani, mediterrani/continental, de muntanya, atlàntic i canari (tropical)

Raconar i justificar la necessitat i la utilitat de la previsió del temps atmosfèric.

Esbrinar els problemes que el temps pot crear a l'home i explicitar-ne les causes i les conseqüències

Observació directa (esbrinar el temps que fa) caracteritzar el paisatge del propi territori; analitzar les conseqüències de determinades situacions atmosfèriques

Observació indirecta: estudiar el paisatge de cada clima (audiovisuals, fotografies...) i les causes i conseqüències de determinades situacions atmosfèriques

Treball de mapes: analitzar i interpretar mapes del temps: situar i localitzar les localitats objecte d'estudi i les diferents àrees climàtiques

Treball amb dades: elaborar i interpretar climogrames i altres dades

Comentari de textos (llibres de text, narracions, refranys...) caracteritzar les diferents zones climàtiques

Manejar els principals aparells de mesura: el termòmetre de màximes i mínimes... (amb naturals)

Treballs de premsa (diaris Tv) analitzar les causes

Ser responsable de les tasques derivades de la realització d'aquest tema (observar en les hores convingudes tractar els aparells amb cura...) i assumir-les individualment i col·lectiva

Participar i cooperar en el treball de classe i del petit grup

Ser solidari amb les situacions provocades per determinades situacions catastròfiques: interessar-se pel tema, recollir informació, col·laborar en la mesura de les seves possibilitats...

Observar, esbrinar i analitzar el temps atmosfèric a partir de la correcta utilització dels aparells de mesura i de les fonts d'informació (premsa, tv...)

Caracteritzar el clima i el paisatge del propi territori i diferenciar-lo dels altres climes d'Espanya. Situar la seva zona d'influència en el mapa.

Esbrinar i explicar les relacions entre un clima determinat i el paisatge i l'hàbitat humà

Conèixer i poder preveure les causes i les conseqüències que determinades situacions atmosfèriques poden tenir en la vida quotidiana de les persones i com aquestes les poden evitar o solucionar.

Realitzar una activitat interactiva per a:

- situar els alumnes davant del tema
- esbrinar què reconden de C. Mitjà i què més en saben

Diàleg obert sobre la percepció i la previsió del temps que tenen els alumnes. Redacció de conclusions

Xerrada-debat sobre alguna notícia d'interès públic local o general. Sistematització d'informació a la pissarra i resum individual

Observació directa: registre de dades del temps atmosfèric (locals i de la Península Ibèrica) per caracteritzar el temps de les zones climàtiques de la Península

Valoració de climograma i interpretació seguint un questionari:

- comparació de climogrames
- localització en mapes del món
- caracterització del paisatge a partir d'informacions analitzades
- sortida a un bosc proper
- visita a una explotació agrària propera
- treball en petit grup sobre una zona climàtica de la Península Ibèrica aplicada

Fomativa
Treballs individuals i de petit grup (contingut, presentació...) Implicació i responsabilitat individual i col·lectiva en les observacions, en la posada en comú, en les intervencions, claretat d'exposició, raonament de les opinions...

Prova: individual
Observació del quadre-mural

Observació d'un climograma

cant coneixements anteriors
Lectura d'imatges
Comentari de textos

i les conseqüències de
determinades situacions
característiques

ACTIVITATS D'APRENTATGE

Primera activitat

Introducció al tema:

Es tracta de realitzar una activitat introductòria l'objectiu de la qual sigui doble:

- a) situar als/a les alumnes davant el tema objecte d'estudi, explicitant el que hauran de treballar i com
- b) esbrinar què recorden i què saben del tema (delimitar el punt de partida).

A través de les activitats que es proposen els/les alumnes haurien de començar a saber la importància i la utilitat de conèixer: el temps que fa i el que farà i distingir entre la percepció subjectiva del temps i el temps que objectivament fa.

De les tres activitats que es proposen se n'haurien de fer dues (la primera i la segona, la primera i la tercera, la segona i la tercera)

Exercici 1:

Diàleg obert sobre la percepció i la previsió que els/les alumnes (en funció de la realitat viscuda i del que han estudiat al cicle mitjà) ja tenen del temps.

El mestre/la mestra demanda als/a les alumnes que expliqui oralment, aixecant la ma o preguntant directament, què volen dir quan diuen: tinc fred, fa -o tinc- molta calor, aquest estiu he passat molta calor, etc... A l'aula hi hauria d'haver un termòmetre per comparar la percepció amb la realitat, amb exemples com ara: perquè en "X" - que li toca el sol - té més calor que la "Y" que està a l'ombra quan el termòmetre marca per tota la classe la mateixa temperatura? o perquè en "Z" té més fred que la "A" que està al costat de l'estufa? O perquè en "T" que ha passat l'estiu a la Vall d'Aran els vespres havia de portar jersei mentre que la "O" que l'ha passat a les Cases d'Alcanar no?

Els llibres de text solen tenir molts exercicis d'aquestes característiques als que es pot recórrer. Prèviament a l'activitat el mestre/la mestra hauria, però, de saber amb exactitud què van estudiar d'aquest tema els seus/les seves alumnes al cicle mitjà.

Al final de l'activitat els/les alumnes haurien de fer una breu redacció explicant les conclusions del debat. Aquestes haurien de servir al/a la mestra per establir el punt de partida.

Exercici 2

Xerrada-debat sobre alguna notícia d'interès públic local o general. Hauria de ser una notícia actual sobre la qual se'n parlés a la localitat o en els mitjans de comunicació o se'n hagués parlat fa poc. (els exemples han de ser de Catalunya o Espanya preferentment, però, també es pot utilitzar alguna notícia d'algun altre país: el cicló Glòria, per exemple). Per exemple: la manca de pluges i la sequera o la contaminació (conseqüències per a l'agricultura, l'embassament d'aigües pel consum) o bé l'abundància de pluges i les catàstrofes que se'n poden derivar (destrucció de carreteres, camps, ponts, vivendes...) El mestre/la mestra demana als/a les alumnes si coneixen el fet, si en saben les seves causes i les seves conseqüències, etc.... El mestre/la mestra sistematitza a la pissarra les informacions que els/les alumnes aporten, especialment aquelles que permetin plantejar els perquè. També demana que en facin, individualment, un breu resum, així com que recullin tota la informació escrita que trobin i que escriguin l'oral (el que diuen a casa, els veïns o bé la televisió) a fi d'arxivar les notícies i analitzar-les al final del tema (en la darrera activitat).

Exercici 3

El mestre/la mestra plantegen una hipotètica sortida de tres o quatre dies a realitzar durant aquest curs per ells o pels companys de 8è, que demanen informació per a realitzar-la adequadament. Es tracta de determinar un o diferents llocs de Catalunya o Espanya -poden venir donats pel mestre o decidits pels mateixos alumnes- i esbrinar amb els elements que en aquells moment hi ha a l'aula (la memòria i els mapes sobretot) el següent:

- Les raons que justifiquen el lloc o els llocs escollits (fa bon temps i ens podem banyar, hi neva i podem esquiar, el paisatge és molt verd o molt sec, hi ha muntanyes molt altes i amb molta vegetació....)
- La millor època de l'any per fer el viatge i les seves raons (podrem esquiar, podem banyar-nos, hi plu molt, les fulles dels arbres cauen i el color del bosc és molt bonic...)
- El temps que presumiblement farà, la roba que haurem de dur, el lloc on haurem d'anar a dormir (a l'hotel, podem acampar..)
- Algunes de les activitats que podem fer segons l'època de l'any.

Una vegada debatut a classe el tema, els/les alumnes individualment fan, també una breu redacció.

És una activitat introductòria que hauria de durar només una sessió. Qualsevol de les tres activitats -i el conjunt de les dues treballades- haurien de permetre a l'alumne realitzar una primera aproximació a la definició del concepte temps atmosfèric.

Segona activitat

El temps que fa

"El temps és l'estat de l'atmosfera en un moment i en un lloc determinats"

El mestre/la mestra planteja: com podem saber l'estat de l'atmosfera ara i aquí? Des de la mateixa aula o des del pati es realitza una observació a "ull" de l'estat del cel (sol, núvols, tapat..) i del vent (intensitat i direcció) i de la temperatura que fa, (calor, fred). El mestre/la mestra relaciona aquesta activitat amb el que habitualment fan les persones quan volen saber ràpidament el temps que fa, però posa en evidència el poc rigor d'aquesta mena d'observacions (no sabem la temperatura que fa ni si el vent portarà més núvols i plurà, ni la quantitat de pluja caiguda...)

Com podem saber més exactament el temps que fa? Com podem preveure el temps que farà? El mestre/la mestra organitza al grup per a realitzar una activitat científica d'observació que impliqui el maneig d'alguns aparells de mesura (en especial el termòmetre de màximes i mínimes) durant un període d'uns 15 dies.

En funció del número d'alumnes es divideix la classe en petits grups per a realitzar observacions sistemàtiques sobre la temperatura, la nebulositat i les pluges i els vents. S'haurien de realitzar tres observacions diàries (matí, migdia i tarda). També s'ha de preveure que els caps de setmana s'han de seguir realitzant observacions. Les observacions s'han d'anotar en un quadre gran -que pot elaborar el mateix mestre/la mestra- semblant als que es troben als llibres de text o al que adjuntem extret de les pàgines 32/33 del llibre Les Ciències Socials a la Segona etapa d'E.G.B. - Rosa Sensat/Ed. 62.

Les observacions haurien de realitzar-se en l'estació meteorològica de l'escola en cas que en tingui (es pot pensar també en la possibilitat de construir-ne una de senzilla conjuntament amb el mestre/la mestra de tecnologia. Prèviament i en el mateix moment que planteja el treball el mestre/la mestra hauria d'ensenyar el maneig dels aparells de mesura (cada escola hauria de disposar com a mínim d'un termòmetre de màximes i mínimes).

Si coincideix en el temps i els mestres ho creuen oportú es pot fer un treball conjunt entre Socials, Naturals i Tècnica en el que a més de construir una estació meteorològica es contrueixin aquells aparells de mesura que no té l'escola (es pot demanar ajut als pares). Per realitzar aquesta activitat, que no la pensem com obligatòria sinó opcional, podeu utilitzar l'obra de Pamplona: Interrogando a la atmósfera on explica com construir aparells .

Les observacions que els/les alumnes realitzin han de ser el màxim de riguroses i s'han de fer sempre en el mateix moment. El mestre/la mestra ha de procurar que els/les alumnes siguin responsables d'aquesta feina. Els resultats de les observacions s'analitzaran al final del tema i formaran part de l'avaluació del mateix (veure full avaluació). L'objectiu de l'activitat no és tant que les dades observades serveixin immediatament com que els/les alumnes sapiguin de l'existència d'uns aparells de mesura,

els manegin correctament i sapiguen utilitzar les dades de les observacions realitzades. Aquesta activitat permet saber el temps que fa, però com podem saber el temps que farà?.

El mestre/la mestra demanarà als/les alumnes si saben els mitjans de què disposem avui per saber el temps que farà demà. És possible que tots els/les alumnes sapiguen ja que la tv, la ràdio i la premsa escrita informen diàriament de l'estat i les previsions atmosfèriques. En front de la tradició i el costum que utilitzaven els nostres avantpassats per preveure el temps i que es reflecteix en el refranyer, avui es disposen d'estacions meteorològiques que informen puntualment de les previsions.

El mestre/la mestra, en primer lloc pot llegir alguns refranys que els/les alumnes copiaran al seu quadern i comentaran per, després, encarregar als mateixos grups que han de fer les observacions que recullin la informació que diàriament publica la premsa escrita sobre el temps que ha fet i el que farà a Espanya. Aquestes informacions tindran una doble utilitat: serviran per a caracteritzar el temps de les diferents zones climàtiques que es donen a Espanya i per a comparar amb les observacions realitzades a l'escola. En el primer cas és evident que no cal esperar al final dels 15 dies sinó que ja es poden utilitzar les informacions dels primers dies, especialment les diferències entre temperatures i pluges de 4 o 5 localitats ubicades en les zones climàtiques que s'estudiaran més endavant. Aquestes informacions diàries s'haurien de col·locar en el quadre-mural de les observacions per a què tothom pugui consultar-les.

L'esquema de treball d'aquesta activitat, ha de ser, per tant, el següent:

- què és el temps?
- quin temps fa avui?
- com podem saber el temps que fa?
- què hem d'observar?
- com hem d'observar? de quins aparells de mesura disposem? com funcionen?
- com hem de recollir les dades? quan?
- com les hem d'analitzar i interpretar?
- com es preveu el temps? qui ens en informa?

La presentació d'aquesta activitat -l'esquema de treball- l'organització de les observacions i l'ensenyament dels aparells de mesura i del seu funcionament no hauria de durar més d'una sessió.

Tercera activitat

El clima i el paisatge que tenim

"El clima és la successió periòdica de tipus de temps".

El mestre/la mestra explica que quan un mateix temps es manifesta de la mateixa manera durant un llarg període de temps que inclou força anys es parla de clima. A continuació facilita als/a les alumnes dades de temperatures i pluges de la localitat (o de la més propera en cas que no en tingui de la pròpia) i els explica què és, com es fa i per a què serveix un climograma.

Pot, si no disposa de suficient informació, demanar assessorament al mestre de matemàtiques.

Exercici 1

Els/les alumnes elaboren individualment el climograma i l'interpreten seguint un qüestionari semblant a aquest:

- quina és la temperatura màxima? i la mínima? quins mesos la tenen?
- quins són els tres mesos de temperatura màxima? i els de temperatura mínima?
- quina és la temperatura mitjana anual?
- quins i quants mesos estan per sobre i per sota de la mitjana anual?
- quina és l'oscil·lació tèrmica anual (diferència entre la màxima i la mínima)
- quins són els mesos més plujosos? i els menys?
- quina és la mitjana de pluges anual?
- quins mesos estan per sobre i per sota?
- quines coincidències hi ha entre aquestes dades i les d'ara mateix? (comparació amb les observacions recollides els primers dies)

Questionaris semblants a aquest els trobareu a la majoria de llibres de text o al llibres de Les Ciències Socials a la segona etapa de Rosa Sensat/ed. 62, pàg. 34-36.

Per a què els/les alumnes puguin analitzar correctament el climograma el mestre/la mestra explicarà els punts de referència que els permetran caracteritzar el clima de la pròpia localitat i comparar-lo amb el de les altres zones. Aquests punts de referència són els següents:

- són mesos freds els que no arriben als 0°C
- són mesos càlids els que sobrepassen els 20°C
- són mesos molt plujosos els que arriben als 100 mm. de pluja
- es considera que un clima és plujós quan té més de 800 mm. de pluja
- una oscil·lació tèrmica que depassi els 15°C indica continentalitat. Menys de 10°C d'oscil·lació indica la presència d'aire marí temperador de temperatures.

Després de contestar el qüestionari i tenint en compte aquestes dades els/les alumnes explicaran el clima de la seva localitat.

Aquest exercici durarà una sessió.

El següent pas serà identificar a quin dels climes peninsulars pertany el climograma de la localitat.

Exercici 2

Per esbrinar a quin clima pertany i comparar-lo amb els climogrames dels altres climes peninsulars el mestre/la mestra facilitarà als/a les alumnes els climogrames en un sol full numerats en clau, per exemple, A.B.C i D.

Es tracta de comparar cada clima amb el de la pròpia localitat assenyalant les semblances i les diferències. Pot ser un exercici mental. Es demanarà als /ales alumnes que anotin al seu quadern les principals diferències que els permetran la classificació. Haurien d'arribar a frases com aquestes:

- el clima de la localitat es diferencia del clima A (atlàntic) per exemple) per les pluges. Al clima A hi plou més.
- amb el clima C la diferència principal es dona en les temperatures que tenen major oscil·lació tèrmica.
- amb el clima D les diferències són en les pluges i en les temperatures.
- amb el clima B no hi ha gaires diferències; per tant, el clima de la nostra localitat pertany al mateix que el B.

En cas que el nostre clima no s'ajusti exactament a cap d'ells i els/les alumnes no puguin arribar a fer l'exercici, anotaran que, de moment no s'assembla del tot a cap, que el més semblant és el.... i passarem a l'exercici següent.

Abans de realitzar aquestes comparacions caldrà que els/les alumnes analitzin els climogrames seguint les pautes del qüestionari del clima de la localitat i els punts de referència apuntats més amunt.

Pels tres climes de la Península es poden utilitzar fotocòpies dels que apareixen en els llibres de text (per exemple a Orbe de 6è. de l'editorial Vicens Vives). En cap cas s'ha de posar el nom ni de la localitat ni del clima al que pertany el climograma.

Pel clima de Les Canàries caldrà que el mestre/la mestra elabori el climograma a partir de les dades següents:

Santa Cruz de Tenerife

12° 34 W 28° 28- N

37 mts. d'altitud

	G	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
temperatures(1)	17	17	18	19	20	22	24	25	24	23	20	18
pluges	36	39,3	27,3	13,4	5,6	0,1	0,1	0,2	2,7	30,8	45	50,9

(1) xifres arrodonides

Aquesta activitat ha de durar una sessió.

Les dades dels climogrames treballats seran posteriorment utilit-

zades en l'activitat quarta.

Un cop situat el clima de la localitat i comparat amb els altres, els/les alumnes han d'esbrinar per què fa aquest clima.

Exercici 3

En primer lloc situarem la localitat en un mapa del món per tal d'observar que es troba en la zona temperada de la terra i esbrinar la distància en relació a l'equador.

Aquesta situació ha de fer deduir als/a les alumnes que el clima de la localitat no serà ni massa fred ni massa calurós. En cas de clima de muntanya caldrà fer la corresponent explicació.

A continuació el mestre/la mestra explicarà les altres variables de les que depèn la temperatura: l'altitud, la proximitat al mar. Les explicacions poden ser una classe col·lectiva o demanar als a les alumnes que les dedueixin sols a partir de les explicacions dels llibres de text, com, per exemple, el Casals de 6è o el ja citat d'Orbe. Amb aquestes explicacions els/les alumnes han de completar l'explicació del clima de la pròpia localitat.

Per esbrinar el perquè de les temperatures suggerim que el mestre recoltzant-se en els informatius metereològics de la TV i demanant, si cal, l'ajuda del mestre de Naturals - expliqui que les borrasques de l'Atlàntic i en menor mesura les del Mediterrani, són les causants de les plugues peninsulars.

Un petit exercici pot confirmar les explicacions del/de la mestra: l'observació de les dades de la direcció predominant dels vents. Així tenim, seguint amb les estacions d'Orbe que el:

	vent predominat durant els anys	
	1978	1979
Santiago Compostela	N	N
Valladolid	W	W
Alacant	NW	NW
Santa Cruz Tenerife	N	N

Aquestes informacions permetran completar les característiques del clima de la pròpia localitat. Les dades dels altres climes s'incorporaran a l'activitat posterior.

Per acabar amb el clima de la pròpia localitat què permet exemplificar ja determinades característiques del clima mediterrani, els/les alumnes caracteritzaran el paisatge que ha generat: el paisatge natural, especialment la vegetació i el paisatge humà (les activitats econòmiques directament relacionades amb el clima i l'hàbitat). És possible que alguns: dels exercicis que proposem ja els hagin fet en cursos anteriors. Si fos així es tractaria només de recordar-los. En cas contrari s'haurien de realitzar algunes observacions -directes o indirectes- per recollir la informació necessària.

Exercici 4

- a) La vegetació: sortida al bosc més proper a l'escola. Es tracta d'estudiar els arbres i els arbustos més importants i les seves característiques i relacionar-les amb el règim de pluges i amb les temperatures.

El guió d'observació s'ha d'adequar a les possibilitats i a les característiques del bosc més proper que, però, ha de correspondre a les característiques generals del bosc de la zona climàtica que s'està estudiant. Aquesta activitat es podria realitzar conjuntament amb naturals i en cap cas la pensem com una activitat molt llarga (si el bosc és a prop de l'escola no hauria de durar més de mitja hora). Per preparar el guió d'observació es poden utilitzar les obres següents:

Del Carmen, L. (1981). La recerca al bosc. Col. Bivac - Teide
Barcelona

Del Carmen/Ammann, K. (1985) El bosc i la bassa. La vida en dos ecosistemes. Biblioteca de la Classe nº 3 - Diputació de Barcelona - Graó.

L'objectiu de la sortida o de l'observació no és tant l'estudi de la vegetació i del bosc com la caracterització del paisatge vegetal d'una zona climàtica concreta.

- b) El paisatge agrícola: visita a una explotació agrària propera a l'escola.

Es tracta de caracteritzar un paisatge agrícola concret i les seves relacions amb un clima determinat. L'objectiu no és, per tant, estudiar amb profunditat l'agricultura sinó com el clima pot determinar-la. La visita es pot substituir per una xerrada en la que els/les alumnes exposin el que saben i el mestre/la mestra els ensenyi fotografies o diapositives del territori. Si no es fa ara i es deixa per més endavant, quan es treballi el tema de l'agricultura, caldrà incorporar al guió les preguntes que permeten caracteritzar el paisatge agrícola:

- quins són els conreus més abundants? per què?
- quan es planten? quan es cullen? per què?
- com incideix el temps en l'agricultura? quins problemes tenen els pagesos i com intenten solucionar-los?

- c) L'hàbitat humà. Es tracta d'observar com l'home s'ha adequat o no a les característiques d'un determinat règim de plugues i d'unes determinades temperatures. L'hàbitat tradicional reflecteix molt clarament la seva relació amb el temps i el clima, no així l'hàbitat urbà on l'home disposa d'elements arquitectònics i tècnics que el permeten no tenir-los pràcticament en compte. El guió d'observació hauria de contemplar els següents aspectes:

- com té en compte l'home el temps que fa? per què? com són les seves vivendes? per què?
- quina orientació tenen les seves vivendes en relació al sol i al vent?
- com són les obertures (finestres, portes) i les parets?
- de quin material estan fetes les vivendes?
- com són les taulades (inclinació vessants) en relació a la pluviositat?
- com són les façanes (obertures, color)

Aquestes activitats no han de durar més d'una sessió.

Activitat quarta

Els climes de la Península Ibèrica i les Illes Canàries

"Els paisatges naturals i les activitats primàries tradicionals es poden explicar en gran mesura a partir del clima". "A Espanya apareixen quatre paisatges diferents: el mediterrani, el mediterrani d'interior, l'atlàntic i el canari".

Aquesta activitat es realitzarà en petit grup (4-5 alumnes com a màxim). Cada grup treballarà una zona climàtica diferent. Els diferents exercicis que realitzaran s'ajuntaran en un mural que serà explicat a la classe en una posada en comú. Dins el grup cada noi/noia haurà de prendre la seva responsabilitat, realitzant un exercici i la part del mural que li correspongui. S'hauran de posar d'acord entre ells per explicar el mural a la resta de la classe.

Exercici 1

Localització de la zona climàtica en un mapa que ja donarem fet. Situació de l'estació meteorològica del climograma que han treballat anteriorment.

Exercici 2

Aplicant els mateixos procediments de lectura, interpretació i explicació del perquè del clima utilitzats a l'analitzar el clima de la localitat, procedir amb el clima corresponent.

Després de la interpretació del climograma deduir les activitats primàries que seran més adequades a cada clima.

Exercici 3

Comparar les dades del cabal dels rius que adjuntem amb el gràfic de pluges. per facilitar la comparació els/les alumnes poden anotar les xifres del cabal sota l'eix de les abscises del climograma.

Escriure com és el règim dels rius, quina relació té amb el règim de pluges i quines facilitats o quins problemes pot oferir

a l'home. Localitzar el riu estudiat en el mapa.

Exercici 4

Analitzar el paisatge. A partir de la lectura d'imatges (diapositives o làmines) i mitjançant la comparació amb el paisatge de la pròpia localitat i utilitzant els mateixos ítems: descriure el paisatge i relacionar-lo amb el clima i comparar-lo amb el de la pròpia localitat. Aspectes a comparar:

- la vegetació
- els conreus
- l'aprofitament ramader
- les vivendes tradicionals
- la lluminositat (si la imatge ofereix possibilitats)

Les imatges que s'ofereixin no han d'indicar la procedència. Els/les alumnes han de deduir-la (descobrir-la) a partir de les informacions que ja tenen o de les que poden sol·licitar. Seria convenient treballar amb làmines *de colors* separades que el mestre /la mestra podria deixar en un lloc comú a fi que els alumnes les observessin juntes i les seleccionessin. Després de descriure-les s'hauran d'enganxar al mural tenint cura de no fer-les malbé.

* * fulletons turístics, postals, premsa, (revistes..) fascicles.

Exercici 5

El paisatge vist pels literats. Aquesta activitat es podria realitzar conjuntament amb el professor de llengua. Es tracta que els/les alumnes descobreixin a quin paisatge pertany cada text, indicant (subrallant-ho en el text) els elements del paisatge que han cridat més l'atenció a l'autor.

L'exercici es pot aprofitar des de llengua demanant als/a les alumnes que escriguin un text alternatiu on expressin la seva visió del paisatge.

Els problemes que el clima crea a l'home

Aquesta activitat ja s'ha introduït al començament del tema. Mentre es van treballant les diferents activitats els/les alumnes recullen i arxiven notícies sobre un problema concret que ara s'haurà d'analitzar (inundacions, nevades, sequera...) seguint el següent esquema:

- a) quin és el problema que analitzem? Llegir, per grups o individualment la informació recollida per exposar-la posteriorment. Aquesta informació ha de permetre donar respostes el màxim de científiques a les preguntes que venen a continuació:
- b) per què s'ha produït o desencadenat aquest element?
- c) quines conseqüències ha tingut? S'ha de distingir entre el fet físic i les seves conseqüències
- d) ha passat altres vegades aquí o en altres llocs?
- e) què es podria haver fet per evitar-ho?
- f) què s'està fent o que caldrà fer per solucionar les desgràcies si és que n'hi ha hagut?
- g) quines mesures es podrien prendre per evitar-les?

És una classe col·lectiva en la que tothom aporta la informació i l'anàlisi que fa. S'ha d'intentar arribar a un lloc comú que sigui l'opinió de la majoria de la classe. Individualment tothom escriu les conclusions a les que s'ha arribat - - i les possibles discrepàncies si les té - al seu quadern.

Aquesta activitat no hauria de durar més d'una sessió.

Temporalització

El tema hauria de tenir una durada de tres setmanes. Considerem que cada sessió dura una hora.

- 1a. sessió: Introducció: delimitació del punt de partida
- 2a. sessió: el temps que fa: aparells de mesura i font d'informació
- 3a. sessió: el clima i el paisatge del nostre territori: el climograma
- 4a. sessió: el clima i el...: comparació de climogrames i explicació variables

- 5a. sessió: el paisatge de la localitat
- 6a. sessió: els climes de la Península Ibèrica i Illes Canàries
- 7a. sessió: els climes de la Península Ibèrica i Illes Canàries
- 8a. sessió: els climes " " " (posada en comú)
- 9a. sessió: els problemes que el temps crea a l'home
- 10a. sessió: avaluació

Bibliografia

- llibres de text de Ciències Socials de 6è E.G.B.
- MEDINA, M. 1980 - Iniciación a la meteorología. Panorama de la Ciencia del tiempo. - Paraninfo - Madrid
- PAMPALLONA, U. - 1975 - Interrogando a la atmósfera. Enciclopedia Monográfica Avance nº 1
- RAMIREZ, E. - 1982 - La meteorología en la escuela. - Técnicas didácticas Anaya/2 - Madrid
- TOHARIA, M. - 1981 - Tiempo y clima. Predecir el tiempo: tarea difícil, tarea importante. Aula Abierta, Temas clave nº 14, Salvat, Barcelona
- UPDEGRAFF, I/R - 1982 - El temps atmosfèric. Punts bàsics 2a sèrie: l'aigua, Teide - Barcelona.

AVALUACIÓ

1. Formativa: treballs individuals i de petit grup (contingut, presentació...) Implicació i responsabilitat individual i col·lectiva en les observacions, en la posada en comú, en les intervencions (claredat d'exposició, raonament de les opinions..)

2. Prova: individual

a) Observa el quadre-mural penjat a la paret en el que hi hem anat apuntant les observacions realitzades sobre el temps que ha fet i explica:

- quina ha sigut la temperatura més alta? i la més baixa? Calcula la temperatura mitja d'aquest període. Correspon a la temperatura del clima de la localitat en aquesta època de l'any? per què?
- com qualificaries el temps que ha fet: com a sec o com a plujós? per què? correspon a les pluges del clima de la localitat en aquesta època de l'any? per què?
- quines semblances i quines diferències més importants hi ha entre les observacions realitzades per vosaltes i les del clima que hem estudiat? I quines entre el que heu observat i el que publicaven els diaris o la televisió?

Nota: Abans de fer aquesta pregunta -el darrer dia de classe- el mestre/la mestra ha d'haver analitzat conjuntament amb els/les alumnes les dades recollides i ha d'haver tret les mitjanes diàries. Per poder avaluar correctament aquesta pregunta, hem, a més, de saber el temps que ha fet a cada localitat.

b) Observa detingudament el següent climograma i explica:

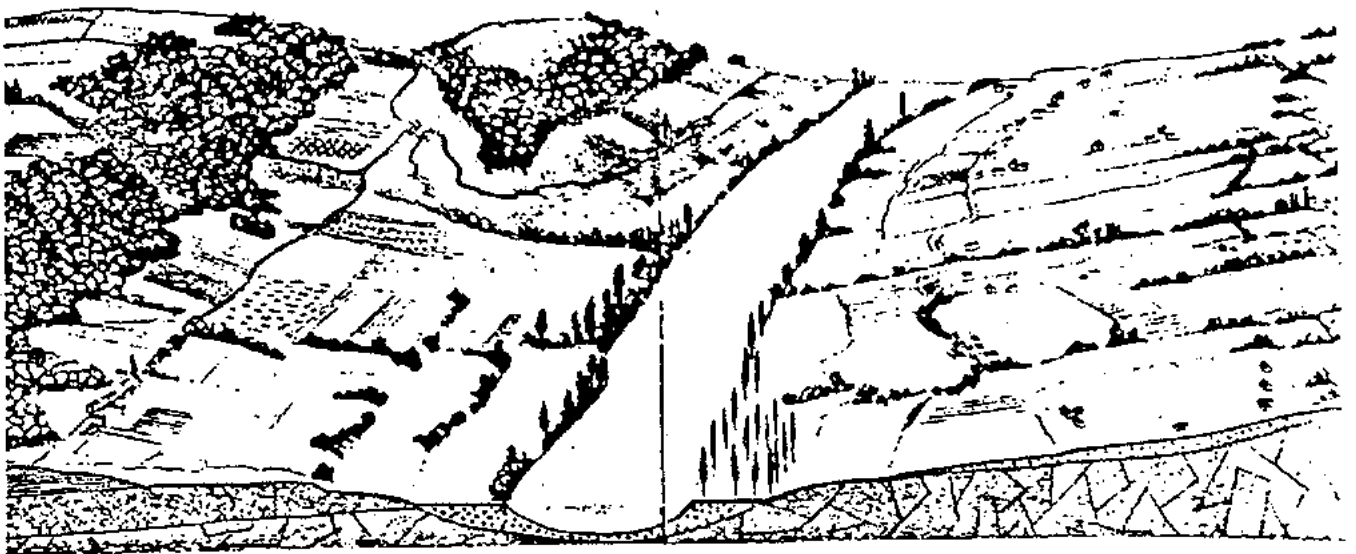
- quina és l'oscil·lació tèrmica anual? com s'obté?
- quina és la mitjana anual de pluges? com s'obté?
- com es mesuren les temperatures i les pluges?
- a quin clima pertany aquest climograma? per què?

c) Escribeu al costat de cada frase el clima a que pertany:

- l'abundor de pluges és la causa de l'existència de prats i de l'explotació de bestiar

- els mesos més plujosos corresponen a la primavera i a la tardor
 - el règim de pluges és el més baix de la Península Ibèrica
 - existeix una gran oscil·lació tèrmica degut a la inexistència de la influència marítima
 - els hiverns són molt freds i els estius molt caluroso
 - la proximitat al tròpic és la causa de la pràctica inexistència d'hiverns
- d) Observa aquestes fotografies i explica, en 5 frases, els elements que defineixen o caracteritzen el seu paisatge. Digues, també, a quina zona climàtica pertany cada fotografia.

PAISATGES CORRESPONENTS A DOS MEDIS CLIMÀTICS DIFERENTS



Cal proporcionar als alumnes, fotografies de paisatges de medis climàtics diferents, preferentment en color.

GEOGRAFIA GENERAL FÍSICA I
HUMANA
Oikos-Tau
Yves Lacoste
Raymond Ghivardi

La societat en què vivim

5. LA SOCIETAT EN QUÈ VIVIM

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. L'home és un ser social, que viu en grup, en col·lectivitat. En grup l'home ha solucionat i soluciona els seus problemes materials i culturals i troba respostes i satisfaccions a la seva vida. Dins del grup, l'home aprèn a viure d'una manera determinada.
2. Els grups humans es caracteritzen pel fet de posseir una cultura (és a dir, un llenguatge, una tècnica, unes institucions unes normes i unes creences) que ha permès adaptar-se al medi i transformar-lo i comunicar-se entre sí i amb altres grups. Aquesta cultura, que ha anat evolucionant des dels orígens fins a l'actualitat, s'ha transmès de pares a fills dins del grup.
3. Cada grup humà amb característiques culturals i formes de vida pròpies forma una societat que es diferencia de les altres. Dins de cada societat existeixen, també, grups que, tot i compartint característiques comunes amb els altres, tenen característiques pròpies i diferents.
4. Totes les persones des que neixen pertanyen a uns grups humans que no han escollit. El primer grup humà del que formen part tots els homes sol ser la família. A la nostra societat, les persones es poden agrupar lliurement, per satisfer les seves necessitats, de moltes maneres. Cadascun dels grups dels que pot formar part una persona té unes senyes d'identitat pròpies.
5. A més dels grups dels que lliurement pot formar part una persona, dins de l'Estat Espanyol, la gent s'agrupa de diferent manera, segons:
 - la nacionalitat i la regió de la que formen part (cada nacionalitat té unes característiques culturals pròpies que són el resultat d'una història diferent)
 - visquin al camp o a la ciutat

- els seus recursos econòmics i les seves condicions de vida
- la manera de pensar i entendre el món

6. Entre les persones d'un mateix grup i entre els diferents grups socials es susciten conflictes. Els conflictes són la conseqüència del pluralisme individual i social. Els conflictes es poden solucionar de diferents maneres però la millor manera de solucionar-los és aprenent a dialogar, a ser solidaris i a participar en la solució dels problemes comuns.

1. L'home és un ser social.....

- a) Fer un llistat, individualment, de les activitats diàries - d'un dia qualsevol - que cada alumne realitza en grup i de les que realitza totalment sol. Representar-les en una gràfica de barres i diferenciar-les. Treure'n conclusions i posar-les en comú.
- b) Esbrinar i explicar, en petit grup, on, quan, com i qui els ha ensenyat les activitats següents: a parlar, a escriure, a anar amb bicicleta, a cantar, a llegir, etc. ... Treure'n conclusions
- c) Fer un llistat d'activitats o de problemes que es puguin realitzar o resoldre absolutament sol i d'activitats o problemes que s'hagin de resoldre en grup. Treure'n conclusions.
- d) Observar, individualment o en petit grup, un nombre de fotografies no superior a 5 de diferents activitats humanes realitzades en grup. Per exemple: un grup de persones treballant, un partit de futbol, una escena familiar, una festa popular, una classe de música... i descriure de cadascuna d'elles:
 - l'activitat que estan realitzant les persones de la fotografia
 - la possible durada temporal de l'activitat i del grup
 - les relacions que possiblement s'estableixen entre les persones de la fotografia
 - les possibles normes de funcionament de cada grup.

Comparar-les i treure'n conclusions

2. Els grups humans es caracteritzen.....

- a) Observar i descriure unes fotografies o uns gravats d'activitats humanes realitzades en grup o bé individualment de fa 30, 50, 80 o més anys: descriure-les i comparar-les entre elles.

Les activitats humanes poden fer referència a: mitjans de comunicació (relació entre grups distants) turisme, aspectes tecnològics i de serveis, aspectes folklòrics...

3. Cada grup humà amb característiques....

- a) Esbrinar les diferències culturals de tres societats diferents (una europea occidental semblant a la catalana, una africana i una asiàtica) a partir de l'observació d'unes fotografies d'uns nens i d'unes nenes d'11 o 12 anys, comparant aspectes com la manera de vestir, l'alimentació, la manera de divertir-se, de jugar, els estudis, etc. Es tracta que els alumnes descobreixin, només amb l'observació, la facilitat per explicar les característiques socials i culturals d'aquell grup de nens i nenes semblants a ells i les dificultats per fer el mateix dels altres grups, així com la virtualitat i el que suposa d'enriquiment cultural de les diferents maneres de fer i de ser, del pluralisme cultural.
- b) Llegir tres textos sobre alguna de les característiques culturals de tres societats diferents (poden ser les mateixes de l'activitat anterior), analitzar-les i comparar-les.
- c) Observar fotografies sobre tècniques, costums, tradicions de diferents societats i explicar-les. Relacionar aquestes fotografies amb textos.

4. Totes les persones des que neixen.....

- a) Fer un llistat de grups i de societats a les que pertanyen tots els alumnes de la classe pel fet de viure on viuen i estudiar on estudien. Representar gràficament, en un mural, els diferents grups als que pertanyen integrant-los dins dels grups de "superior" categoria en els que estan englobats. Per exemple:

grup de 6è. --- escola x --- barri z --- societat sabadellenca --- societat vallesana --- societat catalana --- societat espanyola ---

- b) Fer una llista dels diferents grups als que lliurement i voluntària pertany cada alumne (grup d'esplai, grup musical, equip esportiu...) i posar-la en comú.
- c) Analitzar, en petit grup, les característiques d'un d'aquests grups seguint un guió semblant a aquest:
- quines són les funcions o les activitats del grup?
 - qui pot formar part del grup?
 - per quines raons formes part del grup? o per què et satisfà formar part d'aquest grup? (la satisfacció)
 - què t'ofereix el grup?
 - què ofereixes tu al grup?
 - quines normes de funcionament té el grup?
 - qui és o són els responsables de dirigir i prendre decisions?
 - qui elegeix a aquests responsables? quant temps dura aquesta responsabilitat?
 - quins són els símbols d'identitat del grup?
 - com participa el grup en la vida de la societat de la que forma part?

el mestre ha d'explicar cadascuna d'aquestes preguntes. Els alumnes treballaran en petit grup i posteriorment exposaran el resultat del seu treball a la resta de la classe. Les respostes a les preguntes haurien de recolzar-se en possibles documents del grup o realitzant entrevistes a algun membre significat.

5. A més dels grups dels que lliurement pot formar part una persona..
- a) Esbrinar algunes diferències que es produeixen a la realitat social espanyola a partir de l'observació d'un conjunt de 12 o 15 fotografies o diapositives que es passaran desordenadament. Els alumnes les hauran d'agrupar segons facin referència a una realitat urbana o rural, segons tractin de les condicions de vida i dels recursos econòmics. Un cop agrupades les explicaran. Treure conclusions.
(l'estudi sobre la pertinença a una nacionalitat o a una regió es treballa a la lliçó 6)
Aquest exercici pot ser realitzat, també, a partir de la lectura de textos breus.
 - b) Esbrinar algunes de les diferències socials que es produeixen a Catalunya o a l'Estat Espanyol a partir de la recollida de notícies de la premsa i la seva anàlisi.
 - c) Esbrinar les diferents possibilitats que té de seguir estudiant després de l'E.G.B. un nen d'un petit poble, allunyat d'un centre urbà, i comparar-les amb les que té un nen d'una ciutat. També es poden analitzar les diferents possibilitats laborals, d'oci i esbarjo, etc... Per realitzar aquest exercici es pot demanar informació escrivint a l'ajuntament del poble o de la ciutat objecte de la comparació sobre el nombre d'habitants, la població escolaritzada, el lloc on hi ha l'Institut de BUP o FP més proper, els costos de desplaçament... També es pot plantejar una situació simulada. Seria interessant que s'estudiessin les causes d'aquestes diferències.
 - d) Esbrinar les diferents possibilitats que té de seguir estudiant un nen d'un barri perifèric i comparar-les amb les d'un nen d'un barri de classe mitjana.
 - e) Estudiar la quantitat i la qualitat dels serveis públics, o d'algun d'ells, d'un poble o d'una ciutat o de diferents barris, i comparar-los. Treure'n conclusions.

- f) Llegir i analitzar algun text sobre els desequilibris econòmics, socials i culturals de les persones que formen l'Estat Espanyol.
- g) Analitzar i representar en un mapa els principals factors que exemplifiquen els desequilibris regionals a Espanya (per exemple: % d'aturats per Comunitat Autònoma, % d'analfabets, % de cotxes-turismes per habitants, número de persones per metre, nº de llits d'hospital...) Treure'n conclusions.
- h) Recollir diferents opinions aparegudes a la premsa sobre qualsevol tema d'actualitat i analitzar-les. Es tractaria que els alumnes esbrinessin les semblances i les diferències. Pot ser interessant utilitzar per fer aquesta activitat les pàgines d'opinió o les Cartes al director dels diaris.
- i) Elaborar una breu enquesta sobre qualsevol problema d'àmbit local, cultural, polític, ... susceptible de generar opinions diferents, passar-la a un conjunt de persones determinat prèviament i analitzar les respostes. Es poden pensar en temes que formin part de la quotidianitat com ara el fumar en llocs públics, el que les noies fumin, determinades modes en el vestir, el fet que alguns nois portin arrecades, etc....

6. Entre les persones d'un mateix grup i entre....

- a) Inventar-se un conflicte entre dues persones o dos grups i explicar la manera com resoldrien la situació. S'hauria de detallar al màxim el tipus de conflicte, les causes que el provoquen, les seves característiques, les persones a les que afecta, els passos que s'haurien de fer per resoldre'l i per què i, finalment, la solució al mateix. Es tractaria que els alumnes reflexionessin sobre l'existència dels conflictes i les dues maneres de resoldre'ls: per la via pacífica, a còpia de negociar i dialogar, pactar, o bé recorrent a la força i servint-se de la violència.
- b) Seguint l'esquema de l'activitat anterior, analitzar un conflicte escolar o local i pensar maneres de resoldre'l.

L'estructura política de l'estat espanyol

6. L'ESTRUCTURA POLÍTICA A L'ESTAT ESPANYOL

6.1 EL GOVERN DE L'ESTAT

a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals

- Espanya és un Estat democràtic.
- Els espanyols ens regim per una Constitució.
- La Constitució és la llei que explicita:

- .Els drets i els deures dels espanyols
- .L'Organització de l'Estat
- .Les institucions polítiques bàsiques i llurs funcions: Corona, Corts, Govern...

- A Espanya la sobirania resideix en el poble que l'exerceix d'una manera explícita a través de les eleccions i en el decurs de l'activitat quotidiana.
- Tots els espanyols poden participar en la vida política, elegir i ser elegits per ocupar càrrecs polítics.
- Els partits polítics són el reflex del pluralisme de la societat espanyola.

b) Procediments (habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

- Comentaris de text
- Lectura d'imatges (observació indirecta)
- Observacions de la realitat (observació directa)
- Enquestes i entrevistes

c) Actituds, valors i normes

- Participar en els debats de classe i en el treball en petits grups
- Practicar el diàleg i respectar l'opinió dels altres (de la majoria i de la minoria)
- Participar en la presa de decisions i saber-les dur a terme
- Saber arribar a acords i, cas de no ser possible, decidir-se per una alternativa.

Activitats

1. Espanya és una democràcia/ treball en petit grup i responsabilitats/ recollir informació i analitzar-la.

- Esbrinar el significat etimològic de la paraula democràcia
- Recollir informació, a través de la premsa, d'enquestes o entrevistes sobre les diferents manifestacions de la participació del poble en la vida política. Classificar aquestes manifestacions segons l'àmbit polític en què es realitzen o el tipus d'activitat a què es refereixen.
- Passar una breu enquesta als pares o als avis sobre la participació del poble en la vida política d'Espanya dels anys 40 al 75. Analitzar els resultats i comparar-los amb la situació actual.
- Llegir dos textos sobre la participació política dels ciutadans en una democràcia i en una dictadura (es poden utilitzar notícies de la premsa), analitzar-los i comparar-los.
- Recollir informació a la premsa sobre les activitats del rei i contrastar-les amb l'article de la Constitució que parla de les funcions del Monarca.

2. Els espanyols ens regim per una constitució: la convivència democràtica exigeix el coneixement i el compliment (responsabilitat) de les regles de joc per part de tots els ciutadans. Participar en la presa de decisions i en el seu compliment. Comentari de textos.

- Esbrinar i analitzar la normativa de funcionament de la classe i de l'escola. Saber qui l'ha feta, per què, qui l'ha de complir, què passa quan no es compleix...
- Analitzar els estatuts d'una associació esportiva, cultural... Determinar qui els ha fet, per què, quins són els drets i els deures dels socis, quines institucions hi ha, qui escull els càrrecs directius...
- Elaborar la Constitució de la classe. Determinar els drets i els deures dels alumnes i dels mestres, les institucions, els càrrecs, la manera de jutjar els qui no compleixen les normes... Escriure-la i complir-la. Comprovar periòdicament el seu grau de compliment. Donar-la a conèixer a altres classes i als pares.

-Llegir i analitzar un text entenedor sobre la Constitució espanyola i la seva importància. Situar en una línia del temps l'any de la seva aprovació i el temps que ha transcurregut des d'aleshores.

-Celebrar el dia 6 de desembre amb actes commemoratius de l'aprovació de la Constitució.

3. Els drets i els deures dels espanyols /Comentari de text, observació de la realitat/participació en els debats, responsabilitat individual i grupal.

-Donada una llista de drets constitucionals, com ara la següent: igualtat de tots els ciutadans davant la llei, llibertat de pensament, llibertat per escollir el lloc on es vol viure i per desplaçar-se per tot el territori, llibertat de reunió, dret al treball i a les vacances, dret de vaga...

-Classificar-los segons la importància que es cregui que tenen (percepció) i explicar les raons d'aquesta classificació. Debatre els criteris de jerarquització col·lectivament.

-Relacionar-los amb situacions i exemples que demostrin el seu compliment o incompliment. Poden ser textos i fotografies.

-Pensar en petit grup, dues situacions per cada dret que es puguin dur a la pràctica a la classe o a l'escola. Debatre'ls a la classe i escollir-ne dos. Dur-los a la pràctica i analitzar, després d'un període de temps determinat prèviament, el seu grau de compliment o incompliment.

-Recollir informació a través de l'observació, dels pares... sobre el grau de compliment o incompliment d'aquests drets en la localitat.

-Recollir informació sobre el grau de compliment o incompliment d'aquests drets a Espanya.

4. Les institucions polítiques bàsiques i les seves competències / Lectura i comentari de textos / Responsabilitat individual i grupal.

-Donats tres textos sobre els poders polítics-legislatiu, executiu i judicial-identificar les competències de cada poder.

- Analitzar alguna competència de cada poder a partir de la lectura d'algun article de la Constitució.
- Elaborar, en grup, un organigrama del funcionament dels poders polítics i d'alguna de les seves competències.
- Recollir notícies a la premsa sobre el funcionament i les competències del govern de l'estat, del Congrés dels Diputats i del Senat.
- Identificar alguna de les personalitats polítiques que són representatives de cada poder.
- Esbrinar com s'escullen les persones que ocupen els diferents càrrecs polítics.

5. La sobirania resideix en el poble, tots els espanyols poden participar, els partits polítics representen.../Comentari de textos, observacions de la realitat/Participar en els debats, prendre decisions...

- Davant d'un problema de la classe o de l'escola manifestar l'opinió i participar activament en la seva solució. Participar en les discussions i intentar arribar a consensuar solucions. Si no és possible el consens sotmetre la solució a votació. Decidir els mecanismes electorals. Analitzar, posteriorment, tot el procés i el grau de participació de membres de la classe. Treure'n conclusions.
- En petits grups, pensar un problema de l'escola i demanar opinions a persones aliens a la mateixa sobre les maneres de solucionar-lo. Analitzar les solucions i comparar-les.
- Elaborar, en petit grup, una enquesta amb respostes múltiples, sobre algun problema d'àmbit local, català o espanyol i passar-la a 5 persones per grup. Analitzar els resultats. Valorar la participació i les diferents opinions.
- Recollir informació a la premsa sobre un problema polític català o espanyol que s'estigui discutint a les Corts o al Parlament i analitzar les opinions i solucions dels diferents partits polítics. Esbrinar les raons que justifiquen cada opinió. Treball en petit grup.
- Davant la possibilitat d'eleccions locals, nacionals o estatals, analitzar el mecanisme electoral espanyol i el paper dels partits polítics.

. Aquestes activitats proposades són orientatives, és tasca del mestre triar les més adequades al grup-classe i graduar-ne l'aprofundiment del seu tractament.

6. ESTRUCTURA POLITICA DE L'ESTAT ESPANYOL

6.2 L'ORGANITZACIÓ AUTONÒMICA D'ESPANYA

6.2.1. Espanya està formada per pobles i nacions

a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals

- Identificar els pobles i les nacions que formen l'Estat espanyol i relacionar-les amb el mapa de les Comunitats autònomes.
- Saber explicar les actuals característiques de la nació catalana i comparar-les amb les d'alguna altra Comunitat. El concepte nació s'ha de caracteritzar a partir de la llengua, les tradicions, costums i aspectes culturals (evitant una imatge excessivament "folklorista") la consciència col·lectiva i algunes referències al passat (referències que es treballaran posteriorment amb més profunditat pel que fa a Catalunya, tema 6.3).

b) Procediments (habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

- Mapes d'espanya de les Comunitats Autònomes i de les àrees lingüístiques (llengües i dialectes)
- Entrevistes a persones nascudes fora de Catalunya i debat.
- Comentari de textos sobre les característiques de Catalunya i d'algun altre poble o nació.

c) Actituds, valors i normes

- Practicar el diàleg i la tolerància. respectar el punt de vista dels altres.

6.2.2 Grans etapes de l'organització política del territori:
Catalunya i Espanya.

a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals

- Comparar l'actual mapa d'Espanya amb els mapes de tres moments històrics
- Comparar l'actual mapa de Catalunya (el comarcal) amb els mapes de tres moments històrics.

Els tres moments històrics proposats són:

<u>Espanya</u>	<u>Catalunya</u>
-A l'Alta E. Mitjana (segle X):Els regnes cristians del Nord i Al-Andalus	-Catalunya al segle X (els comtats pirinencs)
-Espanya al segle XIII:Al-Andalus relegada a l'actual Andalusia	-Catalunya al segle XIII: La Corona d'Aragó
-Espanya al segle XIX:les províncies (fer notar l'artificiositat de les divisions territorials)	-Catalunya al XIX:les províncies (El fet comarcal)
-Analitzar les característiques generals de Catalunya i Espanya en cada moment històric	
-Situat en el temps	

b) Procediments (habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

- Lectura de mapes
- Línia del temps

c) Actituds, valors i normes

- Desvetllar la curiositat del passat
- Treballar en petit grup

6.2.3 Problemes comuns i problemes específics

a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals

-Conèixer els problemes comuns dels habitants d'España i els problemes d'alguna Comunitat Autònoma i concretament de la catalana i comparar-los amb els articles corresponents de la Constitució i de l'Estatut de Catalunya.

b) Procediments (habilitats, tècniques, mètodes, estratègies)

-Treballar amb la premsa: recollir informació, classificar-la i analitzar-la.
-Comentari d'articles de la Constitució i de l'Estatut.

c) Actituds, valors i normes

-participar activament en el treball
-Contrastar opinions i informacions
(El punt 6.2.3 es pot treballar conjuntament amb l'apartat 6.3)

Orientacions didàctiques relacionades amb els conceptes, fets...

Es tracta d'entendre l'actual divisió político-territorial d'España, descobrint, en primer lloc, algunes de les característiques que exemplifiquen millor el pluralisme espanyol i analitzant les diferències entre alguns pobles i nacions (aconsellem especialment la llengua i les tradicions i costums, com a punt de partida). És difícil, però, que a 6è d'E.G.B. els nois/es arribin a entendre el concepte de nació, en canvi, si que poden entendre millor el de pluralisme.

A continuació s'ha de relacionar l'actual divisió amb algunes fites històriques de Catalunya i España (l'edat Mitjana exemplifica que l'actual divisió no sempre ha existit i que hi ha coincidència entre algunes Comunitats Autònomes i l'actual divisió). Es tracta de situar les bases, les primeres bases, del que representa la història, el passat, per entendre l'actual mapa polític espanyol.

(Nacions històriques)

Per entendre les relacions entre la pertinença alhora a una comunitat autònoma i a un mateix estat i les competències que tenen cadascun s'han d'estudiar alguns problemes que afectin a tots els habitants d'Espanya i alguns problemes que afectin més específicament a alguna Comunitat Autònoma i concretament a Catalunya.

Orientacions didàctiques relatives a procediments

El tema pot començar amb un debat sobre el nombre de pobles i nacions existents a Espanya i les principals característiques de cadascun d'ells. O bé, amb una lectura individual del mapa de les Comunitats i una explicació individual, escrita, sobre el que els nois/es saben de cadascuna d'elles (llengua, tradicions, capitalitat...)

Per analitzar amb més detall les característiques d'algunes Comunitats i comparar-les posteriorment amb Catalunya, aconsellem dos camins: la realització d'entrevistes a persones (una entrevista per grup de 4), amb un guió comú elaborat prèviament a classe, que visquin a Catalunya però precedeixin d'altres Comunitats, o una taula rodona, també amb un guió elaborat prèviament amb pares, mestres o coneguts procedents d'altres Comunitats. En aquest darrer cas, cal assessorar prèviament els participants perquè facin l'esforç d'ajustar el vocabulari a les possibilitats dels alumnes. La taula rodona no hauria de durar més de mitja hora. Després d'aquest treball s'haurien de comparar les opinions de les persones entrevistades o que han participat a la taula rodona amb alguns textos que els nois/es hauran de comentar. Al final, òbviament, cal treure conclusions.

Com a darrer treball d'aquest primer apartat, els nois/es haurien de relacionar el mapa lingüístic amb el mapa de les Comunitats, classificant-les per àrees lingüístiques i comprovant que la llengua, tot i ser un element fonamental, no és decisiu pel que fa a l'actual mapa (això és molt clar en el cas de l'àrea lingüística catalana.

(nacions històriques)

L'home en la història

7. L'HOME I LA HISTÒRIA

7.1 El Temps històric

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Totes les activitats humanes, tots els fets, totes les coses passen en el temps.
2. Tot té un temps: un començament, un desenvolupament, un acabament. En el temps, l'home, els fets, les activitats humanes les coses... es transformen, canvien, evolucionen, desapareixen (idea de successió)
3. No hi ha cap fet, esdeveniment, cosa... que succeeixi en el temps, aïlladament. Tots els fets tenen lloc al mateix temps que els altres, simultàniament, i, tot i tenir una evolució pròpia, s'influeixen o poden influenciar-se mutuament.
4. Cada persona viu el seu propi temps i té una consciència temporal pròpia que s'adquireix, que s'aprèn i que permet situar-se i situar les coses i els fets en el temps de la seva societat.
5. Per poder conèixer i identificar el temps de les coses, dels fets, dels homes i de les societats s'han inventat uns instruments de mesura: el rellotge i el calendari. Aquests instruments divideixen el temps i permeten orientar-nos.
6. Totes les societats, tots els homes, tots els fets, totes les coses tenen un passat. Aquest passat pot ser reconstruït i interpretat. La reconstrucció i la interpretació del passat personal, familiar, local, nacional... permet explicar moltes coses que passen avui. El coneixement, la reconstrucció, i la interpretació del passat és l'objectiu de la història. Per a reconstruir el passat els historiadors utilitzen tota mena de documents.

Activitats

1. Totes les activitats...

- a) Llegir dos o tres textos (fragments d'una novella, relats o narracions, cançons...) i analitzar i classificar el temps del relat tenint en compte les següents categories temporals:

- els ritmes, és a dir els intervals de temps, la freqüència de temps de l'acció narrada.
- l'orientació, és a dir, si el relat passa en el present, el passat o el futur
- la posició relativa dels moments en el temps, és a dir, la successió i la simultaneïtat
- la durada, és a dir, la variabilitat o la permanència temporal de l'acció narrada

Aquest exercici es pot fer simultàniament a l'àrea de llenguatge

- b) Fer una redacció de tema lliure i analitzar el temps que utilitza l'alumne i classificar-los segons les categories temporals de l'activitat a)
- c) Donar una llista de 10 o 12 frases amb expressions temporals, d'ús corrent i, en petit grup, analitzar-les seguint les categories temporals expressades a l'exercici a). Posar en comú els resultats.

2. Tot té un temps...

- a) Analitzar el cicle evolutiu d'un producte agrícola, o el procés de transformació d'un objecte, etc... des del seu origen fins al consum que l'home en fa, representar-lo en dibuixos i temporalitzar les diferents fases. Per exemple: l'evolució del blat, des de que es planta fins que l'home es menja el pa; la gallina, des de l'ou fins el rostit o la truita, etc...

- b) Classificar i ordenar temporalment un conjunt de dibuixos o fotografies sobre l'evolució d'un producte, d'una cosa, etc... Per exemple: l'evolució de la construcció d'un edifici, l'evolució dels transports...
- c) Llegir un text i esbrinar les etapes de l'evolució de l'acció descrita i temporalitzar-les.
- d) Fer un treball sobre la història de l'alumne. Ordenar temporalment els fets més importants de la seva vida, per anys. Recollir informació sobre els fets que no es recordin a través dels pares i il·lustrar-los amb documents de tota mena, però especialment fotografies. Estudiar els canvis i les transformacions experimentades tant físiques com en tots els altres aspectes (manera de vestir, activitats que es realitzaven, jocs, estudis).

3. No hi ha cap fet, esdeveniment, cosa...

- a) Esbrinar l'edat dels membres de la família i representar-la gràficament (gràfiques de barres) per a comprovar que al mateix temps - avui - conviuen persones que tenen edats diferents..
- b) A través d'informació escrita o de material gràfic, esbrinar i comparar com treballen la terra o quins són els mitjans de transport o com és l'habitatge... de dues o tres col·lectivitats diferents (p.e. Catalunya i algun país africà)
- c) Passar una enquesta a persones de diferents oficis sobre la distribució de la seva jornada (les 24 hores del dia) representar-la gràficament i comparar-les entre sí i amb la jornada de l'alumne. Possibles oficis: conductor d'autobus, forner, botiguer, oficinista...
- d) Comparar els horaris de treball del pare, de la mare i de l'alumne i establir relacions entre ells.

4. Cada persona viu el seu propi temps...

- a) Analitzar i interpretar expressions temporals habituals que serveixen per exemplificar les diferents maneres de viure i percebre el temps, com ara:

-aquest estiu m'ha passat volant

-aquesta classe no s'acaba mai

-no siguis "carrossa"

.....

- b) Comparar com viu i percep un mateix temps el pare al treball, la mare a casa o al treball, l'alumne a l'escola.

-com es distribueix cadascun d'ells el temps

-quines activitats realitza

-quina sensació té del temps que passa (passa de pressa, poc a poc...)

- c) Observar dues o tres fotografies de manifestacions o activitats que exemplifiquin com es viu el temps en medis diferents o realitzant treballs diferents. Explicar cada fotografia i comparar-les. Per exemple: el temps d'un pagès que es desplaça en carro, el temps d'un pastor, el d'un botiguèr, el temps d'un aviador...

L'exercici es pot completar amb la lectura d'algun text.

- d) Esbrinar a partir de la lectura d'un o dos textos o de l'observació de fotografies de situacions actuals, que formin part del món dels alumnes (del món conegut i viscut), aspectes, activitats, persones... que constitueixin anacronismes, és a dir, que no siguin pròpies del temps present.

5. Per poder conèixer i identificar...

- a) Esbrinar, a partir de l'observació, la importància del temps de la natura en l'organització del calendari i en la mesura del temps: la repetició de dies i nits (la rotació de la terra), la repetició de les estacions (el moviment de translació).

- b) Relacionar algunes festes tradicionals amb les estacions i les conseqüències en les activitats humanes (i agrícoles) dels acnvis produïts en la naturalesa. Situar les festes en el temps.
 - c) Llegir i analitzar algun text sobre la història dels primers calendaris en les societats agrícoles.
 - d) Llegir i analitzar algun text sobre l'origen del rellotge i del calendari cristià.
 - e) Construir un fris cronològic del temps de la història i situar-hi els segles, i els anys del començament i de l'acabament de segle. Utilitzar diferents escales.
 - f) Fer exercicis matemàtics d'ordenació d'anys (del més antic al més recent) i relacionar-los amb els segles i els mil·lenaris als que pertany.
 - g) Construir un gran fris cronològic o un rellotge del temps i comparar la durada del temps de la història amb la durada de 12 hores.
 - h) Comparar el calendari cristià amb els altres calendaris (el musulmà per exemple).
6. Totes les societats, tots els homes, tots els fets...
- a) Comparar les característiques de la societat actual amb les del passat més immediat i descobrir els canvis produïts a través del temps.
 - b) Esbrinar i reconstruir les característiques del passat més immediat a través de la història familiar i local.
 - c) Analitzar l'evolució de diferents aspectes del passat i esbrinar els canvis produïts.

- d) Relacionar els diferents aspectes del passat i explicar les característiques de cada època.
- e) Descobrir en la història familiar i local les tendències de la història general, relacionant els aspectes particulars i descobrint els trets comuns.
- f) Elaborar l'arbre genealògic familiar, determinar les generacions i escriure la història de la família i la localitat.
- g) Descobrir i utilitzar documents històrics de primera mà.
- h) Recollir, arxivar i classificar documents històrics (orals, escrits, gràfics, materials...) sobre aspectes de la vida quotidiana familiar i local en el passat.
- i) Analitzar, sintetitzar i datar els documents històrics recollits.
- j) Comprovar l'autenticitat de les informacions recollides (sobretot les orals), contrastant diferents documents.
- k) Situar en el temps i l'espai les informacions i els fets analitzats. Descobrir les diferents durades temporals dels fets i fenòmens analitzats i les possibles maneres de dividir el temps.

Passos

1. Determinar l'objectiu i la metodologia de treball: què anem a estudiar? per què? què volem saber? com ho sabrem? d'on treurem informació? com ens organitzarem? com presentarem els resultats del treball realitzat?...

2. Fer una llista d'aspectes de la societat actual i de la localitat que volem comparar amb el passat. Elaborar, en petits grups, un llistat més detallat del que es vol saber sobre cada aspecte. Posar en comú els resultats i elaborar l'enquesta.

3. Passar l'enquesta als familiars o a persones de la localitat que tinguin la mateixa edat que els familiars. S'han de passar tantes enquestes com èpoques es vulguin estudiar:
 - la societat en temps dels besavis
 - la societat en temps dels avis
 - la societat quan els pares eren joves
4. Paral·lelament a l'enquesta, recollir documents familiars sobre els mateixos- o semblants- aspectes del que es demana informació a l'enquesta.
5. Buidar els resultats de les enquestes. En primer lloc individualment per a poder escriure la història familiar i fer l'arbre genealògic. Posteriorment en petits grups: El procés a seguir pot ser el següent:
 - transcriure la informació recollida en fitxes
 - ordenar les fitxes per temes i/o èpoques
 - fer una fitxa de les principals característiques de cada document històric i arxivar-los.

Es important i imprescindible datar totes les informacions i els documents.

6. En petits grups, analitzar les informacions recollides i contrastar-les. Es pot, en primer lloc, fer una anàlisi temàtica, i posteriorment, per èpoques. Escriure les principals característiques de cada aspecte i de cada època. Esbrinar el grup d'informació que es posseix i determinar les possibles mancances.
7. Recollir la informació que faci falta per completar les característiques de cada època o de determinats aspectes als arxius locals (ajuntament, parroquia, particular...).
8. Fer un informe escrit sobre les principals característiques de cada època i sobre els documents que es tenen per exemplificar-les. Exposar l'informe a la resta de la classe.

qui feia els vestits ?

cada quan es comprava un vestit nou?

- L'escola, els jocs, les malalties infantils, les realcions amb els amics...
- El treball: de què treballava? on va aprendre a treballar?
hores de treball i salari
condicions de treball
treballs realitzats
lloc de treball: llunyania i proximitat al domicili.
- El temps lliure: què feia els caps de setmana?
com es divertia amb els amics?
tenia televisió? aparell de ràdio?
- Els mitjans de transport privats
- Els drets i els sures i la intervenció en la vida pública:
on va fer el servei militar?
quan va votar per primera vegada
a quins fets de la vida política catalana i espanyola va participar? per què?
- Com era la localitat: en què ha canviat el poble, el barri? quan?
sap d'algun monument o edifici que avui ja no existeixi? on era?
com era el carrer x? i la plaça x?
- Els serveis públics: l'aigua
l'enllumenat
els transports públics
els mercats
les escoles
l'oci col·lectiu (sales de ball, teatres...)
les festes populars
...

Documents que es poden utilitzar

- testimonis orals que a ser possible s'ahurien d'enregistrar en cintes
- documents escrits: llibres de família
 - certificats, contractes de treball, d'arrendament
 - registres escolars
 - cartes
 - catàlegs
 - diaris i revistes
 - ...
 - llibres i materials diversos
- objectes: records de família
 - vestits
 - objectes de la casa (d'ús domèstic: cuina, enllumenat...)
 - petits mobles
 - vestits
 - ...
- il·lustracions: fotografies d'albums familiars
 - fotografies de diaris
 - postals
 - gravats
 - ...
- mapes

7.2 Les grans etapes de l'evolució històrica

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. L'ocupació del territori és diferent per a cada època històrica. Les etapes més significatives són:
 - Paleolítica i neolítica de la prehistòria
 - Ibero-romana
 - De la repoblació: castells, monestirs i ciutats
 - De l'expansió agrària del Segle XVI-XVIII: masos i pobles
 - Dels primers nuclis industrials
 - Actualitat

2. Cada una d'aquestes èpoques es pot caracteritzar per:
 - a) El paisatge: tipus d'hàbitat i d'instal·lacions de treball, mitjans de comunicació, extensió dels conreus i del bosc, etc.
 - b) La població : nombre i distribució
 - c) Mitjans de subsistència: el treball agrícola i industrial i el nivell tècnic
 - d) les condicions de treball i les formes de la vida quotidiana

3. El paisatge actual és el producte de les èpoques històriques anteriors, per tant, les restes del passat que trobem actualment pertanyen a èpoques històriques diferents.

4. Podem fer la història d'un aspecte concret del passat: transport, habitatge, formes de treball, etc.

Procediments

- Observació indirecta (imatges, diapositives, gravats, etc)
- Observació directa (recorregut històric, visita a museus)
- Lectura i comentari de textos diversos
- Elaboració d'un treball monogràfic
- Elaboració de murals

Valors, actituds i normes

- Curiositat, gust per aprendre, imaginació i creativitat
- Austeritat i comportament cívic en les sortides
- Sentit de la responsabilitat amb els companys i amb el grup petit.
- Respecte i sensibilitat vers el patrimoni artístic

Activitats

1. L'ocupació del territori a les diferents...
2. Cada una d'aquestes èpoques es pot caracteritzar...

Curiositat i gust per aprendre. Responsabilitat en el treball en petit grup. Treball amb imatges i textos.

- Observació d'imatges-síntesi de cada una de les èpoques històriques i ordenació de més antiga a més moderna. Rasons de l'ordenació (aspectes en els que s'han fixat)
- Descripció de cada etapa a partir de l'observació de les imatges-síntesi i ajudats per un guió. Pot ser en grup.
- Lectura i anàlisi de textos curts i petits fragments de novel·les històriques infantils on es descriguin situacions de cada època estudiada. Relacionar-los amb la imatge-Síntesi corresponene.

3. El paisatge actual és el producte.....

Observació directa i indirecta. Austeritat i comportament cívic en les sortides. respecte i sensibilitat pel patrimoni artístic.

- Observació de diapositives que permetin identificar les etapes històriques en un territori determinat (Catalunya, la comarca o localitat). Relacionar-les amb les imatges-síntesi.
- Observació de gravats, eines, objectes diversos amb la mateixa finalitat.
- Localitzar en un mapa el lloc de procedència de les restes observades i anotar la cronologia.
- Calcular el temps que fa que aquelles restes són en el lloc. Situar-les en una línia del temps
- Recorregut històric per la localitat o comarca, observant dibuixant o fotografiant, restes del passat (monuments, cases, marges de camps, configuració de conreus, vies de comunicació, etc).

4. Podem fer la història d'un aspecte concret...

Treball monogràfic. Imaginació i creativitat. Responsabilitat en el treball en petit grup.

- A partir de la recollida d'informacions diverses (principalment llibres infantils d'història que siguin molt il·lustrats). Elaborar en petit grup un treball monogràfic sobre algun d'aquests aspectes:
 - Transports i comunicacions
 - Habitatges
 - Edificis públics i monuments
 - El paisatge, com l'home s'adapta al medi i el modifica.
 - El treball de l'home.

El segon bloc ha de començar comparant els mapes d'Espanya a l'Edat Mitjana i al segle XIX amb l'actual. Els alumnes han d'explicar les diferències entre ells i amb l'actual mapa (Reflex del consens aconseguit en la Constitució de l'any 1978). Aquesta explicació l'han de fer per escrit. El treball l'ha d'iniciar el mestre amb alguna pregunta relacionada amb el tema: ¿ sempre hi ha hagut C.A.? per exemple. Per destacar la importància que té la història en l'explicació del fet autonòmic i de l'actual divisió d'Espanya els alumnes han de situar en una línia del temps cadascuna de les situacions estudiades (l'escola temporal ha de ser la corresponent als segles).

El tercer bloc es pot començar fent un debat sobre els problemes que els nois/es consideren que són comuns a tots els espanyols i els que són específics dels catalans. D'aquest debat n'ha de sortir una llista que els nens poden utilitzar com a punt de partida del treball a fer posteriorment. Prèviament al debat, una setmana abans, més o menys, els nens han de començar a recollir notícies sobre el tema. Aquestes notícies han de ser dels mitjans de comunicació- premsa escrita, tv o ràdio. Després del debat, els nois/es que ja hauran d'haver llegit i resumit les notícies, les classificaran per temes i les analitzaran.

Per acabar aquest treball les notícies s'hauran d'arxivar o bé penjar en un mural ordenadament.

Finalment, el mestre haurà de facilitar i fer intel·ligibles alguns articles de la Constitució i de l'Estatut, perquè els nois/es els relacionin amb els diferents temes o problemes apareguts i treguin conclusions sobre l'actual divisió territorial d'Espanya.

Orientacions didàctiques relacionades amb les actituds, valors i normes

Començar el tema amb un debat en el que cada nen expliqui el seu punt de vista; realitzar entrevistes o fer una taula rodo-

na ha de servir per practicar el diàleg i aprendre a respectar els punts de vista dels altres i defensar, si cal, les pròpies idees amb arguments.

En el segon bloc, el mestre ha de presentar el treball de manera tal que desperti la curiositat dels nois utilitzant fets poc coneguts o desconeguts com són les diferents divisions de Catalunya i Espanya durant la història. haurà d'utilitzar el mètode mièutic. (preguntes i respostes).

El treball de comparació de mapes s'ha d'organitzar en petits grups. Cada grup organitzarà el treball de la manera que ho cregui més convenient, però seguint les pautes marcades pel mestre.

El treball del tercer bloc s'ha de realitzar col·lectivament. Cada nen s'ha de responsabilitzar de portar com a mínim una notícia escrita o retallada dels diaris. Es poden formar grups espontanis per fer el treball de classificació i anàlisi de les notícies. Cada grup serà responsable d'arxivar-los o de col·locar-les en el mural, així com d'explicar-les a la resta de la classe. Els nois han de ser capaços de contrastar les diferents opinions que hi pugui haver sobre un mateix tema o problema.

* Aquests paràgrafs fan referència a activitats proposades tant a l'apartat 6.1 com al 6.3

ANNEX 3.2.

Tercer nivell de concreció de 7è d'EGB

L'obtenció i producció d'aliments

Font: BATLLORI, R./HERNANDEZ, X./PAGES, J. (1987):
Curriculum experimental. Ciències Socials del cicle superior d'EGB.
Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

<p>Importància que ha tingut i té l'alimentació d'aliments.</p> <p>Comparació de règim i hàbits alimentaris diferents.</p> <p>Procedència i destinació d'aliments.</p> <p>Importació i Exportació de productes agrícoles.</p> <p>Països Productors i Models de Producció.</p> <p>Problemàtica de la fam en el món.</p> <p>Evolució de l'obtenció i producció d'aliments a Catalunya, Espanya i el món.</p>	<p>Observació directa: Visita a: una masia un museu un mercat o supermercat.</p> <p>Observació indirecta: lectura d'imatges, fotografies i gravats.</p> <p>Treball amb mapes: localització de zones respecte a la producció d'aliments. Lectura de mapes de producció. Comentari de textos geogràfics periodístics i històrics sobre producció d'aliments i evolució històrica.</p> <p>Comprensió i utilització de vocabulari específic.</p> <p>Lectura, elaboració i comparació de gràfiques.</p> <p>Memorització de dades i conceptes significatius.</p> <p>Elaboració d'una enquesta o entrevista. Anàlisi de resultats.</p> <p>Elaboració de breus treballs monogràfics individuals i en grup.</p>	<p>Actituds en les sortides:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respectar normes -Escollir explicacions -Ser respectuós amb les persones i el seu treball. <p>Davant el problema de la fam en el món:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adquirir-ne consciència -Valorar els intents d'ajut a partir d'accions puntuals i col·lectives <p>Interès pel passat del propi poble, col·lectiu i confecció de gràfiques de barraes.</p>	<p>1-Comprendre la importància que l'alimentació i l'obtenció d'aliments ha tingut i té.</p> <p>2-Definir i descriure règims: hàbits alimentaris.</p> <p>Comparar el règim alimentari dels alumnes amb el dels seus pares o avis.</p> <p>3-Comparar el règim alimentari mitjà dels alumnes amb el règim alimentari mitjà dels espanyols. Fer-ho a partir d'enquestes, entrevistes i confecció de gràfiques de barraes.</p> <p>4-Esbrinar la procedència d'alguns aliments de consum més habituals en un mercat o supermercat i localitzar-los en un mapa.</p> <p>5-Dibuixar el circuit comercial des del camp al consumidor i explicar els principals problemes de la comercialització dels productes alimentaris.</p> <p>6-Connèixer la procedència dels principals productes agraris catalans i espanyols; tabular i quantificar dades de la seva producció. Situar-los en el mapa.</p>	<p>Les activitats en fulls adjunts.</p>	<p>1.- Comprovació de l'adquisició de vocabulari a partir d'exercicis d'aplicació.</p> <p>2.- Per avaluar valors, actituds i normes es pot aprofitar la sortida (abans, durant i després) i el conjunt d'activitats que es facin al voltant del tema de la fam.</p> <p>3.- L'adquisició de conceptes es pot avaluar a partir del treball monogràfic que es proposa.</p> <p>4.- A partir d'una activitat de correspondència text-imatge s'avaluaran conceptes i procediments (anàlisi d'imatges de textos).</p> <p>No s'ha d'oblidar l'avaluació continua en el desenvolupament de totes les activitats de classe.</p>
--	--	---	---	---	---

7-Indicar els principals productes agraris que Espanya importa i exporta i quantificar-los. Comparar les dades d'importacions i exportacions de productes agraris de Catalunya i Espanya. Conèixer els principals països productors d'alguns aliments.

8-Analitzar els principals models de producció d'aliments del món d'arreu i comparar-los. Descriure les seves característiques a partir d'imatges.

-Els objectius 6,7 i 8 es treballaran per mitjà d'observació, recollida, tabulació i anàlisi de dades.

9-Fer una primera aproximació al problema de la fam en el món tot relacionat-ho amb els desequilibris econòmics. Esbrinar les causes de la fam al món i relacionar-les amb els desequilibris econòmics.

10-Situar els principals països productors d'aliments i els països afectats per la fam.

11-Analitzar i comparar les principals etapes de l'evolució de l'obtenció i producció d'aliments a Catalunya, Espanya i el món.
 12-Situar en els límits històrics dels diferents etapes de la història de Catalunya i Espanya els diferents productes alimentaris.
 13-Explicar les principals característiques de cada etapa pel que fa als productes, a les eines i a les condicions de treball. Comparar-les amb l'actualitat.
 14-Explicar les principals característiques de l'evolució de l'obtenció i producció d'aliments en el passat i en l'actualitat.
 15-Elaborar un breu treball monogràfic
 16-Recordar les principals característiques dels aspectes treballats.
 Comprendre i utilitzar el vocabulari específic.

PROCEDIMENTS	ACTITUDS, VALORS, NORMES	OBJECTIUS IMEDIATIS	ACTIVITATS APRENENTATGE	ACTIVITATS AVALUACIÓ
		<p>17-Participar en els debats que es realitzin a classe i manifestar l'opinió personal.</p> <p>18-Ser responsable del treball individual i de grup.</p> <p>19-Respectar les normes establertes per tota la classe i pel mestre durant les visites que es realitzin: Museu, supermècat, masia.</p> <p>20-Escoltar les explicacions i preguntar amb correcció allò que es vulgui saber.</p> <p>21-Adquirir consciència del problema de la fam al món i de la complexitat de la seva solució. Valorar els intents d'ajut a partir d'acions puntuals i col·lectives.</p> <p>22-Interessar-se per la manera com el país i els habitants del poble, la comarca etc. van solucionar els problemes relacionats amb la obtenció d'aliments, com es solucionen actualment i per les possibles solucions</p>		

Activitats d'aprenentatge

- * 1. 1. Explicació per part del mestre de les característiques del tema que es treballarà i de la manera de treballar-lo.

Lectura dels textos 1 i 2 i debat a classe sobre la importància de l'alimentació i de l'obtenció i producció d'aliments avui i en el passat.

Resum individual de les principals idees dels textos i del debat

- * 1.2 Elaboració d'una enquesta per esbrinar el règim alimentari dels alumnes de la classe i els dels pares o avis quan tenien la seva edat.

Passar l'enquesta, buidar els resultats i comparar-los.

Representar els resultats obtinguts i fer una gràfica sobre el règim alimentari dels alumnes i dels avis o pares. Comparar-les i explicar-les.

Llegir el text núm. 3 sobre el règim alimentari dels espanyols, analitzar-lo i comparar-lo amb les dades obtingudes en les enquestes.

Resum individual sobre els resultats.

- 1.3 Elaborar una enquesta per esbrinar la procedència dels principals productes alimentaris durant la visita a un mercat o supermercat . Aquesta visita es pot fer col·lectivament o individualment i en petit grup fora d'hores lectives. Els alumnes haurien de portar a més, etiquetes sobre els principals productes.

Buidatge de l'enquesta i localització en el mapa dels principals llocs de procedència.

Dibuixar el circuit comercial d'un o varis productes des del camp al consumidor.

Llegir el text núm. 4 i debatre la importància de la indús-

tria agro-alimentària i de les multinacionals.

Resumir l'opinió per escrit.

- * 2. Esbrinar la procedència i la quantitat d'alguns dels principals aliments produïts a Catalunya i Espanya, consultant l'Atlas. Realitzar llistes de productes i la seva procedència i fer-ne gràfiques de barres sobre la quantitat produïda per comarques o regions.

Fer gràfiques dels principals productes alimentaris exportats i importats per Catalunya i Espanya. Textos, 4 a, 4 b i 4 c.

Per treballar aquest aspecte, cal recordar el que es va estudiar a 6è.

- * 3.1 Localitzar en un mapa del món, els 10 primers països productors dels aliments que s'assenyalen en el text núm. 5

Localitzar-los de manera quantificada, és a dir, segons el volum de producció. (pensar un símbol relacionat amb cada producte).

Fer gràfiques de producció per països.

Explicació individual del mapa i comentari a classe.

- * 3.2 Analitzar els principals models de producció d'aliments al món: Agricultura de subsistència, extensiva, intensiva, col·lectiva (socialista), d'especulació (plantacions)
Aquesta activitat s'ha de realitzar utilitzant llibres de text enciclopèdies i fotografies que permetin visualitzar algunes de les característiques de cada model.
El treball s'ha de realitzar en petit grup seguint el següent esquema:
 - localització geogràfica en un mapa del món
 - principals productes i relació amb les característiques físiques (climes) - Quantificació de la producció.
 - grau de desenvolupament tècnic: mecanització, eines, treball
 - tipus predominants d'explotació: superfície i propietat, etc.
 - ma d'obra: número, característiques, relacions amb la propietat.

- finalitat dels productes: autoconsum, petit comerç (mercat local o comarcal), comercialització (mercat mundial).
- altres característiques

Un cop realitzat el treball (lectura de textos, mapes, ...) fer un mural amb un esquema explicatiu de les principals característiques de cada model, il·lustrat amb mapes, gràfiques, fotografies, etc. i exposar-la a la resta de la classe.

Cada alumne farà un esquema de les principals característiques de cada model. Un cop acabades les exposicions, es realitzarà la comparació i es treuran conclusions.

- 3.3 Lectura i comentari del text núm. 6 . Per fer el comentari, el mestre ha d'elaborar un guió amb les pautes per la seva lectura i anàlisi, pautes que cada alumne haurà de respondre individualment i posteriorment es realitzarà un debat sobre el text i es compararà amb la vida i el treball dels pagesos a Catalunya actualment. Resum individual del text i del debat.

4. Recollida de notícies de la premsa sobre el problema de la fam al món, o anàlisi del text núm. 7. Treball en petit grup o individual.

Classificació i anàlisi de les notícies i localització en el mapa del món. Lectura del text núm. 8 i resum explicatiu de les causes de la fam al món. Discussió general i esquema individual.

Si es troben dades estadístiques es poden analitzar comparant diferents indicadors socio-econòmics exemplificadors dels desequilibris mundials.

Debat sobre el problema de la fam i en petit grup, pensar alguna acció possibilista per ajudar els països que passen fam. Discutir les accions proposades i decidir la més convenient i realista.

Per treballar aquest tema, es poden utilitzar els materials àudio-visuals publicats per La Caixa i editats per l'UNICEF. (Carpetes multimèdia) sobre l'Índia, Bangladesh i Sudan. Aquests materials expliquen les característiques d'aquests països a partir d'un àudio-visual sobre la vida d'un noi o d'una noia. Poden servir per iniciar el tema.

- * 1.5 a) Situar la línia del temps les principals etapes de la història de la humanitat amb una breu explicació de les seves característiques i amb un mapa de límits polítics de Catalunya i Espanya en l'inici i l'acabament de cada etapa, i un altre de les seves relacions amb Europa i el món.

Cada grup farà una etapa diferent que col·locarà a la línia del temps penjada a la paret de l'aula. A la línia de dalt hi haurà els segles i el nom de l'etapa i a la de baix les principals característiques i els mapes. La base pel treball és el text núm. 9 però es pot ampliar consultant llibres de text. Seria convenient que cada alumne elaborés una línia del temps personal en un foli doble.

- * 1.5 b) Analitzar les principals característiques de l'evolució del consum i de l'obtenció i producció d'aliments. Es donen als alumnes els textos 10.a i 10.b desordenats i els han d'ordenar cronològicament i relacionar entre ells. També han de relacionar el text 10.a amb gravats com els que s'adjunten (text 10.c) fent una breu fitxa del que s'observa a cadascun d'ells.

- 1.5 a 1.10 En petit grup, i consultant llibres de text, enciclopèdies, etc. estudiar les característiques de l'obtenció i producció d'aliments en les etapes històriques següents:
- l'home caçador i recolector.
 - els orígens de l'agricultura
 - l'agricultura mediterrània : ibers i romans
 - l'agricultura medieval
 - els canvis agrícoles a l'edat Moderna
 - la industrialització i mecanització del camp

seguint el següent esquema:

- * a. visita a un museu comarcal o, si no és possible, observar fotografies o gravats per estudiar l'evolució de les principals eines utilitzades des dels orígens de la humanitat fins a l'actualitat.

El guió de treball l'ha d'elaborar cada mestre en funció del museu que pensa visitar o de les possibilitats de trobar fotografies, gravats, etc. No ha de ser un guió exhaustiu sinó que ha de recollir els aspectes més representatius de cada etapa. Hauria d'incloure:

- la descripció de l'eina: material, energia que la mou, funcionament i aplicació, núm. de persones que necessiten per fer-la funcionar, etc.
- dibuix de l'eina
- datació

Per estudiar l'actualitat, es pot aprofitar la visita per aturar-se davant d'alguna explotació agrària i observar les eines que s'utilitzen actualment (també es pot recordar la visita feta el curs passat a una explotació agrària)

Esquema evolutiu i comparació.

- b. Anàlisi de les principals característiques de cada etapa. Treball en petit grup.

Material base: llibres de text, enciclopèdies, atlas, etc.

Material complementari: textos núm. 11, 12, i 13 (adaptats pel mestre)

Material de consulta aconsellable: Les Ciències Socials a la segona etapa d'E.G.B. Ed. 62 - Rosa Sensat, Programació de 6è. i 7è.

Guió de treball de cada grup: Situació en el temps.

Principals productes (l·listat) i localització en el mapa.

Eines i tècniques de treball: esquema de les seves característiques, dibuixos, gravats.

l'hàbitat rural. Principals característiques, esquema, dibuixos, fotos, etc.

Algun aspecte representatiu de cada etapa

Mural de grup i explicació a la resta de la classe.

Comparació i resum individual de les principals característiques de cada etapa.

- c. Estudi de l'hàbitat rural tradicional català: visita a una masia o a una casa de camp antiga.

Situació en el mapa de la comarca o de la localitat.

Evolució històrica de la masia

Plànol de l'explotació i de la casa.

Guió adequat a la masia. És important destacar la funcionalitat dels espais en relació a les activitats que s'hi realitzaven i s'hi realitzen.

Material per preparar la visita: Les Ciències Socials a la segona etapa d'E.G.B. - pàg. 154-156 i 165-167.

- * d. Comparació de dues activitats del passat amb l'actualitat: L'alimentació a Barcelona el 1400 i el treball de la terra fins a la mecanització. Lectura dels textos 12 i 13 adaptats pel mestre i amb unes pautes per la seva anàlisi. Comentari general i comparació i resum individual dels dos textos i del comentari.

ANNEX 3.3.

Tercer nivell de concreció de 8è d'EGB

L'organització política

Font: BATLLORI, R./HERNANDEZ, X./PAGES, J. (1987):
Curriculum experimental. Ciències Socials del cicle superior d'EGB.
Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

S, CONCEPTES I TEMES CONCEPTUALS	PROCEDIMENTS I TECNQUES	ACTITUDS, VALORS I NORMES	OBJECTIUS DIDACTICS	ACTIVITATS D'APRENENTATGE	ACTIVITATS D'AVALUACIÓ
<p>Manifestacions, extensions dels diferents poders polítics en la vida quotidiana</p> <p>Organització i funcionalitat política de l'Estat espanyol</p> <p>Organització i funcionalitat política de la Catalunya autònoma</p> <p>Diferents tipus de règims polítics del món en l'actualitat</p> <p>Imperialisme i blocs i poders.</p> <p>Aliances polítiques militars</p> <p>Organitzacions internacionals de cooperació i arbitratge.</p> <p>Diferents formes d'organització política: tribus, repúbliques i imperis de l'antiguitat</p> <p>El poder polític a l'Estat Mitjà, Organització Política de la Catalunya medieval i moderna</p>	<p>Treball amb mapes. Localització de diferents tipus d'Estat segons règim polític, aliances militars o dependència política.</p> <p>Localització de les zones d'interès geoestratègic de les grans potències</p> <p>Treball amb mapes històrics.</p> <p>Comparació de mapes de la situació geopolítica de l'Europa en alguns moments més importants de la seva història</p> <p>Observació de la configuració política del món en diferents períodes històrics. Comparació de mapes dels canvis territorials de Catalunya i de les seves zones d'influència en diferents períodes.</p> <p>Comparació de mapes sobre els diferents estats o reialmes de la Península Ibèrica i interland immediat transpirinenc.</p> <p>Localització, manipulació i recerca d'informació de la premsa i la televisió.</p>	<p>Adquisició de la consciència de futurs ciutadans amb drets i deures.</p> <p>Participació com a ciutadans crítics, i dins de les possibilitats, en la construcció de la democràcia.</p> <p>Solidaritat amb els pobles que pateixen injustícies</p> <p>Cooperació en els esforços de la causa de al pau.</p> <p>Adquisició de la consciència de pertànyer a una nació amb segles d'història, el futur de la qual depèn de tots els catalans.</p> <p>Interès per les característiques i evolució de la situació política a Catalunya, Estat espanyol i comunitat internacional.</p> <p>Col.laboració activa en els treballs d'equip.</p> <p>Respecte per les opinions dels altres companys</p>	<p>Comprendre la importància i incidència que tenen els poder polítics en la nostra vida quotidiana.</p> <p>Conèixer els trets més importants del funcionament polític de l'Estat espanyol i de l'Autonomia catalana. Utilitzar si cal textos bàsics de referència com la Constitució i l'Estatut.</p> <p>Definir i descriure un vocabulari conceptual bàsic: democràcia, règim autòritari, dictadura, imperialisme, socialisme, comunisme, feixisme, monarquia. Poder legislatiu, poder executiu, poder judicial.</p> <p>Parlament-congrés de diputats, Senat, Tribuns. Autonomia, nacionalisme, independència, Constitució, lleis, drets humans.</p> <p>Tribu, cabdill, monarquia, senyor feudal, noblesa, monarquia absoluta, monarquia constitucional.</p> <p>Nacions Unides, OTAN.</p>	<p>Les activitats en fulls adjunts.</p>	<p>Comprovació de l'adquisició de vocabulari a partir d'exercicis d'aplicació.</p> <p>Les actituds, valors i normes es poden avaluar de l'actuació en el treball en petits grups, en els debats d'opinió o al voltant de les activitats que s'organitzen en apartats com "la pau al món", o altres que convidin al debat i opinió.</p> <p>També segons la participació o interès en recollir informació, aprofitament de la visualització de documents, etc.</p> <p>L'adquisició de conceptes i procediments es podrà avaluar contínuament en el desenvolupament de les activitats de classe</p>

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS	PROCEDIMENTS I TÈCNiques	ACTITUDS, VALORS I NORMES	OBJECTIUS DIDACTICS	ACTIVITATS D'APRENENTATGE	ACTIVITATS D'AVALUACIÓ
<p>Les monarquies autoritàries i l'absolutisme. La Corona espanyola sota els Àustries i els Borbons. Fi dels Estats de la Corona d'Aragó</p> <p>Els orígens de la democràcia. Les revolucions burgeses. Situació a l'Estat espanyol i a Catalunya.</p> <p>Canvis polítics del segle XX. La revolució soviètica. Aparició dels feixismes. La Catalunya autònoma i la Guerra Civil</p>	<p>Visualització de documents o pel·lícules mitjançant cinema o vídeo.</p> <p>Aproximació als fets importants històrics, polítics o militars, mitjançant jocs de simulació.</p> <p>Interpretació i completió de diferents tipus d'esquemes, quadres sinòtics o gràfics.</p> <p>Elaboració de breus treballs monogràfics individuals i en grup.</p> <p>Redacció de la biografia d'algun personatge polític important o de la crònica d'alguna institució política.</p> <p>Història oral. Recollida d'informació sobre fets polítics recents a través de l'opinió subjectiva dels personatges entrevistats.</p> <p>Comprensió i utilització de vocabulari específic.</p> <p>Memorització de dades i conceptes significatius</p>	<p>Respecte democràtic per les regles de joc en els debats i funcionament de la classe</p> <p>Situació en el punt de vista d'altres persones i relativització de les opinions evitant desqualificacions</p>	<p>Parte de Varsòvia, etc.</p> <p>Comparar diferents tipus de regims polítics segons el funcionament, la participació de la col·lectivitat, les llibertats, etc. tot establint esquemes de funcionament.</p> <p>Conèixer les grans àrees d'influència geopolítiques de les grans potències i identificar-les sobre mapes.</p> <p>Seguir per la premsa i televisió l'actualitat del tema.</p> <p>Conèixer la situació o definició política de l'Estat espanyol dins el panorama internacional.</p> <p>Fer una aproximació al problema de la pau al món, relacionant-lo amb l'armament i la política de blocs.</p> <p>Localitzar els principals focs de tensió mundial tot intentant esbrinar-ne les causes i fer previstament la seva evolució i el desenvolupament futur. Utilitzar la premsa</p>		

OBJECTES, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS	PROCEDIMENTS I TÈCNICQUES	ACTITUDS, VALORS I NORMES	OBJECTIUS DIDÀCTICS	ACTIVITATS D'APRENENTATGE	ACTIVITATS D'AVALUACIÓ
	<p>Realització de debats o simulacions (tribunals) sobre situacions interessants i actuals de temàtica política, local o internacional.</p> <p>Relacions entre un fet, les seves causes i les conseqüències.</p>		<p>La ràdio i la televisió com a font d'informació i la simulació per veure'n un possible desenvolupament.</p> <p>Conèixer les formes d'organització tribal, que no són pròpiament polítiques, emprades en el passat i encara en algunes comunitats.</p> <p>Analitzar, si és possible, el funcionament i característiques d'alguna tribu actual.</p> <p>Tenir notícia d'algunes de les formes d'organització política de l'Antiguitat: ciutats estat, democràcia grega, república romana o imperis fluvials.</p> <p>Conèixer els trets generals de les monarquies medieval i aproximar el concepte de feudalisme.</p> <p>Descriure el funcionament polític de la Corona d'Aragó i particularment de Catalunya durant l'Edat Mitjana i Moderna (generalitat, Consell de Cent, Corts).</p>		

BTS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS	PROCEDIMENTS I TÈCNiques	ACTITUDS, VALORS I NORMES	OBJECTIUS DIDACTICS	ACTIVITATS D'APRENENTATGE	ACTIVITATS D'AVALUACIÓ
			<p>Situar en el temps alguns dels monarques més importants del Casal de Barcelona.</p> <p>Conèixer les característiques més importants de les monarquies absolutes, amb el control per part del monarca de tots els poders.</p> <p>Caracteritzar la fi de l'Estat català en el context de les guerres de Secessió i Successió.</p> <p>Tenir notícia de les grans revolucions que van trasbalsar l'Antic Règim: l'anglesa, la nord-americana i, sobretot, la Francesa.</p> <p>Conèixer els mecanismes i funcionaments dels estats sorgits de les revolucions liberals o burgeses.</p> <p>Tenir notícia de la revolució Soviètica i de les seves conseqüències.</p> <p>Conèixer els grans fets politico-militars del segle XX, tipificant-ne les característiques.</p>		

ORGANITZACIÓ POLÍTICA - CONSIDERACIONS GENERALS

Aquest bloc de temes és segurament, un dels més complexos de la programació de Cicle Superior. Per aquesta raó hem proposa de realitzar-lo a les acaballes del Cicle.

La gran quantitat de variables de diferents ordres que incidixen en la configuració dels fets i de l'organització política fan que llur estudi impliqui abstraccions complexes, fora de l'abast de la recerca directa del noi. Col·locant la unitat en darrer terme del Cicle assegurarem una major preparació de l'alumne per abordar la problemàtica política. Amb tot haurem de tenir prudència ja que la dimensió de la temàtica pot portar fàcilment al mestre a esllavissar-se en una cadena de continguts inacabables. Cal tenir present que es tracta d'una unitat introductòria que ha de donar nocions de caràcter general.

La unitat Organització Política ha de donar coneixement bàsics de com s'han organitzat políticament les societats en diferents espais i temps. És a dir, tractar indistintament com es viu la política en la nostra vida quotidiana, com s'organitza l'Autonomia, com s'organitza l'Estat, com era aquesta organització en altres temps i com es fa i s'ha fet en altres parts del món, donant prioritat a l'àrea d'influència occidental.

Amb una periodització aproximada entre un mes i mes i mig hem de tractar de manera sintètica i entenedora bona part de la història político-militar i aspectes de geografia de països, que fins ara constituïen els continguts bàsics durant tota la segona etapa d'E.G.B.

La manca de materials especialment dissenyats, en el sentit de la programació experimental, i d'experiències anteriors és una dificultat òbvia en el tractament d'aquesta unitat que es reflecteix així mateix en algunes contradiccions i deficiències en el tercer nivell de concreció que us proposem. Esperem de tota manera que aquesta situació no desanimi els mestres experimentadors, ans al contrari, les dificultats serviran per acotar correctament aquesta temàtica en el futur.

Respecte a les activitats suggerides cal tenir present que es pro-

posen en un sentit ampli i tal vegada se'n proposen més de les que és possible de realitzar. Així, alguns procediments es repeteixen en diferents temes, conscientment, amb la intenció que solament s'efectuïn allà on el mestre ho consideri oportú. En aquesta línia preguem que s'entenguin les suggerències d'activitats d'una manera flexible, prescindint d'allò que ja s'ha treballat i emfasitzant el que encara no s'ha fet. Cal doncs estudiar acuradament les activitats proposades i seleccionar aquelles més idònies, tot intentant garantir que els alumnes tinguin una visió de conjunt.

Si no es poden tractar tots els temes recomanem, com en els tercers nivells de concreció anteriors, que els referits a història diacrònica (organitzats a les suggerències d'activitats amb el núm. 3) es tractin en petit grup i després es posin en comú.

Aquest tercer nivell de concreció disposa d'un apèndix que, sense la pretensió d'ésser exhaustiu, incorpora alguns documents i gràfics que hem jutjat interessants. També hi ha de manera complementària, i en darrer terme, una selecció de textos destinats al mestres que constitueixen un model sintètic i concret de com es poden plantejar breument alguns fets i conceptes relatius a la temàtica.

ACTIVITATS D'APRENTATGE SUGGERIDES

- 1.1 Activitat introductòria. Es tracta de realitzar una activitat amb un doble objectiu:
- situar els alumnes davant el tema objecte d'estudi, començant pel present i a escala local, autonòmica i estatal, a fi de conèixer a trets generals en quins marcs polítics es desenvolupa la nostra vida quotidiana.
 - esbrinar què recorden i què saben del tema, treballat abastament durant el Cicle Mitjà i a sisè, a fi i efecte de delimitar el punt de partida.

Aquesta activitat es pot concretar amb un diàleg obert a nivell de grup classe a propòsit de com es manifesta el poder polític en la nostra vida quotidiana, tot afavorint-ne la identificació de les diferents procedències: estatal, autonòmic, municipal..

- 1.2 A partir de la lectura dels articles més significatius de la Constitució Espanyola: 1, 3, 8, 27, 45, 56, 57, 61, 66, 69, 92, 97, 98, 104, 117, 123, 124, intentar establir un esquema o organigrama que expliqui l'organització política de l'Estat espanyol. Cal destacar el paper del Cap d'Estat, del Govern, de les Corts i el Senat, del Tribunal Suprem, Tribunal Constitucional, etc. Aquest treball es pot realitzar en petit grup. Un cop contrastats els resultats i fetes les correccions, es pot fer un mural.
- 1.3 Llegir i analitzar un text entenedor, de divulgació, sobre la Constitució Espanyola i la seva importància.
- 1.4 Consultant l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1982, intentar establir un esquema o organigrama que expliqui el funcionament de l'Autonomia catalana i particularment el de la seva institució de govern: La Generalitat.
- 1.5 Recollir informació mitjançant premsa o televisió sobre un problema polític català o espanyol que s'estigui discutint al Parlament o a les Corts. S'en pot fer el seguiment al llarg de diferents dies analitzant les opinions i solucions dels diferents partits polítics. Esbrinar les raons que justifiquen cada opinió.

- 1.6 Davant la possibilitat d'eleccions locals, autonòmiques o estatals, analitzar els mecanismes electorals i el paper dels partits polítics.
- 1.7 Fer a classe la lectura d'una llei, disposició o norma del Butlletí Oficial de l'Estat, o del Diari Oficial de la Generalitat a fi de veure el caràcter d'aquestes publicacions i la variada i extensa quantitat de temes que ordenen.
- 2.1 Comparació de Constitucions. El mestre pot facilitar part de l'articulat de diferents constitucions espanyoles o estrangeres (pot utilitzar l'obra de A. Prieto i G. Camarero: "Constitución y Democracia". Madrid 1980, Ed. Akal) per analitzar, comparar i estudiar l'evolució de diferents aspectes com ara la concreció de la sobirania, el concepte d'Espanya i de la seva organització territorial, etc.
- 2.2 En base a la informació del "grup de documents 1" de l'apèndix , fer un assaig de classificació de països distingint els que puguin semblar plenament autoritaris. La classificació pot anar acompanyada de localització en el mapa. Si es desitja fer aquesta activitat més rica i complexa es pot consultar l'Atlante Agostini i tractar de classificar els països segons diferents criteris: llibertat d'associació, característiques del sufragi , tipus de règim polític, etc.
- 2.3 El tema dels blocs militars i polítics es pot tractar mitjançant la confecció de dos mapes, en un podem fer constar els països de la NATO i els del Pacte de Varsòvia; en l'altre els països occidentals i els que s'arregleren amb ells, els països de l'Est i els que s'arregleren amb ells i finalment els països no aliats. Veure apèndix "grup de documents 2". Podeu trobar, en tot cas, àmplia informació en els atlas geoestratègics.
- 2.4 En base al "grup de documents 3" de l'apèndix, aproximar el funcionament de les Nacions Unides. Seguir, si és possible a través de la premsa, algunes de les activitats d'aquest organisme. Informació sobre aquest organisme i altres organismes internacionals, així com documents i propostes d'exercicis les podeu trobar a: PAGES, J. : ONU, OTAN, Mercat Comú. Organismes internacionals. Biblioteca de la Classe. Ed. Graó - Diputació de Barcelona, Barcelona, 1986.

2.5 El treball sobre el perill de guerra nuclear i l'enfrontament entre blocs es pot plantejar a partir del comentari dels mapes del "grup de documents 4" de l'apèndix. Pot realitzar-se un debat i després, en petit grup, pensar quines possibilitats hi ha per enfrontar-se a aquest problema. Discutir les diferents opcions proposades i destacar-ne les més realistes.

2.6 Zones conflictives del món. Aquesta temàtica es pot tractar adequadament mitjançant un petit treball monogràfic i per grups en base a la informació que subministra la premsa. Cada grup es pot encarregar de recollir notícies sobre un punt calent (Iran-Irak, Palestina, Líban, Irlanda, Nicaragua, Sudàfrica, etc...) Al larg d'uns quants dies (el treball de recollida de dades es pot plantejar en iniciar la unitat) es poden anar enganxant les notícies sobre les àrees conflictives en murals de paper d'embalar. Després el material acumulat pot servir de base per confeccionar un petit guió que expliqui les característiques del conflicte. Si es jutja oportú, les fotos es poden retocar i enganxar seguides de tal manera que, afegint-hi un peu explicatiu, siguin la base de la narració.

Una altra manera de plantejar el treball amb la premsa pot ser anar situant damunt un gran mapa del món les notícies sobre punts conflictius en la zona que correspongui i després fer una explicació breu d'allò que ha succeït durant la setmana o quinzena.

Si hi ha possibilitat, també es poden tractar els punts conflictius mitjançant l'enregistrament i comentari d'algun reportatge televisiu. Igualment es poden recollir de la premsa dades dels moviments per a la pau que amb diferents intensitats es donen arreu del món.

3.1 El treball sobre els orígens del poder polític es pot fer a partir del poder a la tribu. El "grup de documents 5" de l'apèndix reflecteix quin era el poder dels cabdills entre els pells roges. Hi ha també un còmic que planteja un hipotètic naixement d'una casta de guerrers en el període Neolític. La lectura i anàlisi d'ambdós textos pot servir de base de discussió i treball. Les formes de poder tribal dels indis es poden comparar, si es vol, amb les que antigament hi havia a Europa. Sobre això podeu con-

sultar la Iliada on es mostra el caràcter dels reietons grecs. L'aparició dels primers estats tribals es pot tractar a partir dels faraons, caps d'un gran Imperi tribal on el monarca té el paper de redistribuidor de la producció. Si voleu ampliar la informació sobre les societats de capitost, predecessores dels estats, podeu consultar: LOBERA, J.R.: Las sociedades primitivas. Ed. Salvat, Col. G.T. nº 46 - Barcelona 1973.

- 3.2 La lectura i comentari del "grup de documents 6" de l'apèndix pot donar pas a introduir l'estudi de les formes d'Estat a l'antiguitat clàssica, tot destacant les diferents formes que adoptaren i quins grups socials disposaven de drets i deures.
- 3.3 Les formes de poder a les monarquies feudals de l'Edat Mitjana es poden treballar a partir dels gràfics del "grup de documents 7" de l'apèndix. Observació i comentari dels diferents esquemes presentats.
- 3.4 Realitzar un petit treball monogràfic sobre el Casal de Barcelona i confeccionar una biografia d'un rei o noble feudal català de l'Edat Mitjana.
- 3.5 Realitzar, en petit grup, un breu treball monogràfic a propòsit de les institucions catalanes medievals: Corts, Generalitat, Consell de Cent. A continuació intentar de dissenyar un esquema on es mostri el funcionament de la Corona d'Aragó.
- 3.6 Confeccionar un seguit de mapes on es mostri l'evolució territorial de Catalunya i la Corona d'Aragó durant l'Edat Mitjana. Contrastar-los, mitjançant atlas històrics, amb la situació que en els diferents moments hi havia a l'Europa Occidental i al Mediterrani.

ANNEX 4

ANNEX 4.1.

Registres dels segons i tercers nivells de concreció

Font: DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): Seguiment experimentació cicle superior. Recull d'instruments. Barcelona, Generalitat de Catalunya.



SEGUIMENT DELS PROGRAMES EXPERIMENTALS DE CICLE SUPERIOR D'EGB, CURS 1986/

INSTRUCCIONS

- a) Les escoles: Joan Miró, Picasso, l'Estació, Peralada, Verge del Sòl del Pont, Pla de St. Tirs, Mowgli, Heidi i Andersen contesten els qüestionaris sobre els programes de 6è.
- b) Les escoles: Cascavell, Bages, Enxaneta, Volcà Bisarroques, Isona - Les Cases d'Alcanar, Sant Josep, Costa i Llobera i Pompeu Fabra - contesten els qüestionaris sobre els programes de 7è.
- c) Cada escola ha de contestar un únic qüestionari de cada àrea. Per exemple, si en una escola dos professors han fet la Matemàtica de 6è., només contesta un, o tots dos contesten un sol qüestionari.

Nota: El qüestionari de Llenguatge ha de recollir la valoració de català i castellà alhora.

- d) Un qüestionari d'àrea es compon de tres models: PER ITEMS, PER GRUPS i COMENTARI, repetits tantes vegades com BLOCS tingui establerta l'àrea. Per exemple, el Llenguatge té 7 blocs (oral, escrit, lèxic, gramàtica, literatura, mitjans de comunicació, l'home i la llengua).

e) Qüestionari PER ITEMS

Els ítems dels tres aspectes del programa (fets, procediments i actituds) han estat numerats. Seguint aquesta numeració cal escollir una lletra (a-d) per a la columna ● FETS i una lletra (a-c) per a la columna ■ ASSOLIT PELS ALUMNES



● FET

- a del tot: si l'ítem s'ha estudiat en el nivell d'aprofundiment que el professor considera necessari i convenient
- b i c : permeten dos nivells d'aproximació
- d gens: no s'ha tractat gens. Si és aquest el cas, cal que en el model COMENTARI, consti breument el motiu pel qual no s'ha fet

■ ASSOLIT PELS ALUMNES

Les tres opcions a: quasi tots; b: al voltant de la meitat; c: pocs també es podrien dir:

a: tots o una gran majoria

b: més o menys la meitat

c: pocs, molt pocs o ningú

Aquest qüestionari PER ITEMS té un primer full numerat fins el 43. Si hi ha més ítems cal continuar en els fulls que tenen l'espai or s'ha d'escriure el número de l'ítem.

f) Qüestionari PER GRUPS

A més a més d'un programa numerat, de cada àrea us lliurem un agrupament d'ítems que en algun cas pot coincidir amb tot un bloc. Aquests agrupaments formen parts del programa.

Per contestar aquest qüestionari cal omplir la columna grups amb els números primer i darrer de cada grup.

Quant a la resta de columnes,

★ DIFICULTATS/alumne

Referit a tot el grup d'ítems cal dir si ha resultat difícil



per als alumnes per manca d'interès o per ser el tema massa complex.

Si penseu que ha estat difícil, però cap de totes dues opcions no en recull la causa escriviu una n.

☆ DIFICULTATS/Professor

Referit a tot el grup d'ítems, cal dir si ha resultat difícil per al professor, per manca de coneixements (són temes sobre els quals mai no s'ha tingut formació) o per manca de materia. Si ha estat difícil, però per altres motius, escriviu una n.

☆ NOVETAT

Aquesta qüestió s'ha de contestar en relació a allò que es feia normalment, per tant és un indicador de possible canvi.

Si el grup d'ítems és un tema nou en el cicle, l'opció és a; si ho és en el nivell, perquè abans es feia en un altre nivell l'opció és b; si no ho és, de nou, l'opció és c.

★ VALORACIÓ

En aquesta columna es demana l'opinió simplificada i directa del professor, sobre el grup d'ítems.

Si en conjunt l'ha considerat positiu: interessant, adequat. en una paraula, bé, la resposta és a.

Si en conjunt el professor considera que no va, que és pesat que no interessa... en una paraula, que no, la resposta és b.



g) Qüestionari COMENTARI

Aquest qüestionari és referit a cada Bloc d'àrea.

A.- Cal escriure els números d'ítem que en el "model per ítem", columna FET, han estat marcats d (gens) i indicar breument el motiu que hi ha hagut per no fer-los gens: manca de temps, inadequats, repetitius, etc... Es poden agrupar els ítems - que no s'han fet, segons els motius per deixar-los.

B.- En aquest apartat cal enunciar els temes o aspectes que, tot i ser de nivells anteriors, s'han hagut d'estudiar o repassar perquè el nivell general ho exigia. Aniria bé que al costat - de l'enunciat hi constés el nivell en què teòricament s'havia hagut d'estudiar.

Escola _____

Nivell ____ è. Àrea _____ Bloc _____

COMENTARI

A. Items que NO S'HAN FET GENS. Causes.

B. Temes o aspectes del programa de cursos anteriors que ha estat imprescindible d'estudiar o repassar. Indicació del curs a què corresponen.

PLA EXPERIMENTACIÓ DEL CICLE SUPERIOR

FULL D'ANOTACIONS DEL PROFESSOR

Centre _____ Professor _____

Classe _____ Àrea _____

Tema o unitat _____

Data d'inici _____ Data d'acabament _____ Hores
Esmerçades _____

Material i recursos didàctics

. Material i recursos complementaris dels que fan servir normalment

Bibliografia de consulta _____

Bibliografia de treball dels alumnes _____

Àudio-visuals _____

Altres _____

(Explicita breument quins)

. Indica les vies que has utilitzat per aconseguir-ho: _____

. Indica els materials i recursos que creus que necessitaries, però no has pogut aconseguir:

Bibliografia de consulta _____

Bibliografia de treball dels alumnes - _____

Àudio-visuals _____

Altres _____

Organització de la classe

Has hagut de variar l'organització de la classe

quant a col·locació dels alumnes SI NO

quant a agrupament (nombre d'alumnes) | SI NO
(criteris) | SI NO

quant a proporció de treball individual/treball de grup
SI NO

Estas content de l'organització aconseguida

SI

NO

Orientació de l'alumne

Relació individual amb cada alumne

SI

NO

Has pogut corregir les feines amb regularitat

SI

NO

Necessitat d'adequació individual

SI

NO

Necessitat de material de recuperació

SI

NO

S'ha aconseguit

SI

NO

Intercisciplinarietat

Explicita altres temes o apartats amb els que has pogut relacionar aquest tema:

Altres temes o apartats de la mateixa àrea _____

Altres temes o apartats d'altres àrees _____

Valoració final

Valora el teu interès en el tractament de la programació:
quant a la selecció de continguts

molt

poc

gens

quant a la metodologia de treball

molt

poc

gens

consideres les activitats d'aprenentatge adequades:

molt

molt

als continguts

poc

a l'edat dels alumnes

poc

gens

gens

ANNEX 4.2.

Buidatge de les memòries finals realitzat pel Departament
d'Ensenyament

Font: DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): Buidatge de les memòries elaborades pels centres. Document provisional. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

2. Valoració feta pels propis alumnes

Els alumnes, en general, no tenen punts de referència per comparar les activitats realitzades en el Pla experimental, en el que pot ser l'aplicació dels programes vigents, ja que només han treballat seguint el nou currículum. De les seves observacions, però, destaca que han tingut interès pel treball, participant força a l'aula i que han assolit els coneixements bàsics, tenint una bona relació amb els mestres.

Referent a d'altres cicles, han notat un canvi en la manera d'aprendre i de treballar, essent per a alguns més entenedor el treball amb dossiers i molt positiu l'aprendre nous mètodes de recerca. D'altres prefereixen treballar amb llibres de text per la seva comoditat i pensen que el treball amb fitxes, porta força desordre.

En alguns centres, els alumnes consideren molt positiu el fet de poder fer música a l'escola, i les matèries en què han notat més canvis són: ciències naturals, ciències socials, tecnologia, plàstica i laboratori. Aquells que han treballat interdisciplinàriament, ho consideren una experiència positiva.

Les àrees que més han agradat, per metodologia o contingut, han estat per ordre de preferència, ciències socials, ciències naturals, plàstica, tecnologia, anglès, educació física, llenguatge i matemàtiques, i, en algun centre, es considera que aquestes dues últimes matèries són les més difícils.

Fel que fa al nou sistema d'avaluació, hi ha des dels qui el consideren molt positiu, fins els qui el troben injust, considerant que hi ha massa notes o que manquen pautes per valorar l'avenc individual, les actituds, etc.

E - CIENCIES SOCIALS

La selecció de continguts es considera, en general, massa extensa i degut a la seva forma cíclica, manca una definició més concreta de la seva distribució i el temps necessari de dedicació. En algun cas, però, es considera una selecció correcta i abastable.

Els objectius terminals, no han estat assolits pels alumnes tot i que alguns dels mestres que iniciaren l'experimentació el primer any, consideren que poden arribar a ser assolits.

Pel que fa als tercers nivells de concreció proposats, depenent de cada escola, es consideren des de força engrescadors fins a poc estructurats i poc aplicables.

En general, es qualifica de poca qualitat la reproducció del material de suport rebut.

Les jornades de formació es consideren, en general, útils i profitoses, encara que en algun cas poc concretes.

Les orientacions didàctiques es troben des d'interessants i ben estructurades, fins a poc adequades a la temporització marcada.

El suggeriment que es fa és: anul·lar el tema de 6è "Estructura política a l'estat espanyol".

F - TECNOLOGIA

En general, es fa una valoració positiva de la selecció i ordenació dels continguts i dels tercers nivells de concreció rebuts.

Es consideren assolibles els objectius terminals proposats si es disposés de més temps de dedicació a l'àrea.

Les jornades de formació han estat molt profitoses, aportant les tècniques necessàries per utilitzar a l'aula.

E - SOCIALS

- Selecció i ordenació de continguts:

- . és massa extensa (18).
- . en ser cíclica, hauria d'estar més definida la distribució i dedicació (7).
- . no és adequada (16).
- . adequada (5, 12, 17).
- . manca relació entre conceptes i actituds (10).

- Orientacions didàctiques:

- . poc adequades a la temporització (15, 18).
- . interessants i ben estructurades (6, 11, 17).
- . manca concreció (16).
- . les referents a l'avaluació són poc novadores (9).
- . el material de suport distorsiona a vegades la classe (9).
- . poca qualitat en la reproducció del material de suport (10, 15).
- . manca molt de suport visual, l'enviat és insuficient (6, 11).

- Objectius terminals:

- . no assolibles (4, 6, 10, 17).

- Tercers nivells de concreció:

- . no lliurats a temps (5, 9).
- . poc estructurats i poc aplicables (15, 16).
- . engrescadors (6, 7, 17).
- . molt extensos (1, 2, 4, 12).

- El suggeriment que es fa és:

- . Anul·lar el tema de 6è " L'estructura política a l'estat espanyol" (4)

ANNEX 4.3

Exemples de fragments de les memòries finals dels centres

2.2 VALORACIÓ FETA PELS PROPIS PROFESSORS, DEL QUE HA SUPOSAT PER A ELLS L'EXPERIMENTACIÓ

2.2.1 VALORACIÓ DE LA EXPERIMENTACIÓ

- Tratándose de un plan experimental pensaba inicialmente que habría un amplio margen para la confección de programas, metodología, etc., por parte de los profesores de las escuelas que iban a realizar la experimentación.
- Primera desilusión: se trata de una experimentación programada con temas y metodología muy concretos, don de el margen para experimentar es reducido.
- Segunda desilusión: ha sido un montaje un tanto caótico, sobre todo el primer año (cambios en la programación, el material no llega a tiempo, necesidad de dedicar demasiadas horas extra por falta de material.
- Al prescindir de textos, consigues preparar en un curso tres o cuatro temas a fondo, a los que dedicamos luego excesivas horas de clase. Esa situación va mejorando a medida que pasan los años, al haber acumulado y experimentado el material suficiente.
- Otro problema inicial (por otro lado típico de toda reforma) y que a mí personalmente me costó mucho superar, fue el del nuevo vocabulario utilizado, niveles de concreción, diferencias entre contenidos, procedimientos, actitudes, etc. A ese nivel no me parece fácilmente asequible si se quiere generalizar.
- la elaboración y confección de los programas parte básicamente de profesores de BUP; eso ha supuesto una desviación de enfoque importante; en bastantes ocasiones he tenido la sensación de ver unos programas de BUP aplicados a EGB (en el caso de plástica es evidente).
- Sin pretender desvalorizar el trabajo de los especialistas, en el fondo hay una bastante subestimación del trabajo y de la preparación de los profesores de EGB.
- En la práctica, al menos para mí, ha sido más positiva y enriquecedora la aportación de los compañeros de otros centros que la de los especialistas, por su realismo y practicidad.
- Un fallo fundamental de la experimentación, y esto uya es de orden institucional, ha sido fundamentarla totalmente en al buena voluntad de los profesores de EGB.
- Se nos ha exigido, de lo contrario hubiera sido irrealizable, una cantidad enorme de horas extras sin compensaciones de ningún tipo, y las únicas compensaciones para mí válidas hubiesen sido haber tenido en cuenta la relación nº de alumnos por clase y las horas de trabajo lectivo.

2.2.1

- Está claro que el Departament d'Ensenyament prefiere pasar un dinero extra a los Centros experimentadores (entra en el sentido de que si se generaliza la experimentación esa cantidad no se pasará a todas las escuelas) que reducir las horas lectivas o disminuir el número de alumnos-aula; ambas cosa implican más personal y por ese lado el Departament d'Ensenyament siempre ha sido muy remiso a concesiones.

(Mientras las clases sigan siendo masivas es una utopía pensar en una mejora de la calidad; de esta forma las elites pueden seguir disponiendo de carne de cañón para sus intereses.

- En el último curso se nos aumenta el número de profesores, pero en parte condicionado a no reducir las horas lectivas, y por el exceso de trabajo que va a suponer la memoria. Para acabarlo de completar se nos amenaza de forma infantil y totalmente injusta (debido al gran esfuerzo realizado por todos los que han estado en la experimentación) con retirarnos la subvención si no presentamos los trabajos pedidos.

- No todo es, lógicamente, negativo. Personalmente, las jornadas de formación, con mayor o menor incidencia, me han supuesto un enriquecimiento y una ampliación del campo de trabajo.

- La experimentación también me ha supuesto reelaborar gran cantidad de trabajo positivo, tanto para mí personalmente como por su proyección para el ámbito de la escuela.

- Tanto la coordinación con otros profesores, como el seguimiento de los alumnos, pienso que son dos aspectos a reelaborar y que están muy condicionados por la falta de tiempo material para trabajarlos mejor.

- En conjunto, fuera de los aspectos concretos ya comentados, mi participación en la experimentación la considero positiva.

4.2.6 ÀREES: CIÈNCIES SOCIALS

*VALORACIÓ DE LA SELECCIÓ I ORDENACIÓ DELS CONCEPTES, PROCEDIMENTS I VALORS

Los contenidos relacionados con los hechos, conceptos y sistemas conceptuales me parecen muy acertados. Más complicado resulta después plasmarlos en unos programas concretos.

Me parece interesante que al hablar del pasado resalte los aspectos significativos de la vida cotidiana de hombres y mujeres (la especificación "mujeres" me parece importante, aunque luego ya en resto del programa parece no contar más). Particularmente le dedicaría uno de los temas que implicasen el repaso de todo el proceso histórico.

Con respecto a los procedimientos me parece buena la selección: sólo destacaría que a los procedimientos estadísticos les daría menos importancia y resaltaría los apartados 8, "Uso de fuentes bibliográficas" (adaptados a una edad) y el 10, "Elaboración de trabajos monográficos" (considero básico que en EGB salgan capacitados para realizar un trabajo, siendo capaces de buscar, estructurar y elaborar el material utilizado).

También me parece digno de mayor énfasis el apartado 9, "Análisis de la información a través de los medios de comunicación social", debido al alto grado de manipulación ideológica de estos medios y a la desaparición de lo cotidiano como noticia (en contra del estudio de la historia que en este proyecto se pretende) y la incidencia casi exclusiva de lo negativo del devenir social.

En lo que se refiere a los valores, la selección me parece interesante. Si el orden se ha establecido con criterios de preferencia o importancia, sí que realizaría algunos cambios sobre todo dando más importancia al espíritu crítico y destacando que nuestros valores culturales y sociales no son universales y que "occidente" no es el "centro del mundo".

VALORACIÓ DE LES ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES

Las orientaciones didácticas del programa, en general, me parecen interesantes y bien estructuradas.

Las recibidas en temas concretos del programa me parecen útiles sobre todo por su amplitud que permite seleccionar lo adaptable a cada circunstancia.

*VALORACIÓ DE LES ORIENTACIONS PER A L'AVALUACIÓ

Me abstengo de comentar este apartado por no haber dedicado tiempo a su estudio y elaboración. En la práctica me he regido por la observación general y por la valoración de conjunto a nivel intuitivo. El tiempo no ha dado para más.

*ADEQUACIÓ DELS OBJECTIUS TERMINALS PROPOSATS

Referente a hechos, conceptos y sistemas conceptuales, en su conjunto me parecen una mera utopía; excesivamente elevados y con pocas posibilidades de conseguirse.

Su misma formulación es ya de por sí pretenciosa. Me parece excesivo pretender que se consiga una capacidad de análisis comparativo tal como aparece en los apartados 1, 6 y 8.

El punto 7, tal como luego se desglosa en el programa, es un querer y no poder, a no ser que se estructure de forma más sistemática en el conjunto del programa.

Un poco en la misma línea irían los comentarios sobre los objetivos terminales referidos a procedimientos; me parecen excesivos, sobre todo los relacionados con cuestiones de tipo estadístico.

Con respecto a los valores, me parece bien su estructuración sobre todo al constatar la dificultad actual ante el diálogo, la tolerancia y el pluralismo.

*APROFITAMENT DEL MATERIAL DE SUPORT ENVIAT

El material recibido ha sido interesante y útil, pero malo a nivel de impresión (fotocopias); gran cantidad de fotocopias no eran utilizables si no se buscaba la fuente y se reproducían con claridad.

*VALORACIÓ DELS 3rs NIVELLS DE CONCRECIÓ DONATS

En su conjunto interesantes y útiles

*COMENTARIS GENERALS

- El tema de "La estructura política del Estado Español", de 6º, lo trasladaría, por su especial dificultad, a 7º u 8º.

- Dado que en 8º el programa ya queda muy apretado, debido en parte a que los temas de organización social y política no les resultan sencillos, introduciría en 7º un tema específicamente dedicado a la mujer y a su papel a lo largo de todo el proceso histórico, para compensar, aunque sea mínimamente, la estructuración excesiva desde

4.2.6

el factor hombre tanto del programa como de la mayor parte del material de consulta que solemos utilizar.

- En 6º, al introducir el tema de la historia, especificaría como interesante su inicio a través de la historia familiar del propio alumno.

- Finalmente, para que el programa estuviera más en consonancia con el entorno cultural, sería preciso reelaborarlo para que temas muy patentes y vivos en la actualidad (medios de comunicación social, ecología, paro, drogas, pluriempleo, economía sumergida, planificación familiar, ruido ambiental, sindicalismo, poder establecido, nuevas formas religiosas,...), tuvieran más incidencia en el conjunto del programa.

De todas formas, aun en contra de lo ambiental, promovido por los medios de comunicación, a este programa se le ha de reconocer el esfuerzo por revalorizar "lo cotidiano" a lo largo del proceso histórico, a diferencia de otras concepciones de la historia más centradas en el hecho y en el personaje.

2.2 VALORACIÓ FETA PELS PROPIS PROFESSORS, DEL QUE HA SUPOSAT PER A ELLS L'EXPERIMENTACIÓ

a) Formació:

Evidentment, la idea general i les actuacions concretes són molt vàlides. L'Escola Heidi ha estat a totes des del començament, ara fa cinc anys. Però creiem que les realitzacions s'han quedat a mig camí per una raó molt senzilla: el poc o nul alliberament per part de tots els experimentadors de la seva feina habitual, que si en el cas nostre era important, en el cas dels especialistes del Departament era greu, ja que en moltes reunions es feia palesa la seva manca de treball en els temes, justofocada per altra banda pel que he dit abans.

De la mateixa manera i per la mateixa raó, els mestres experimentadors, si hi assisteixen en molts casos no han fet el treball que es demanava.

Malgrat tot el que hem exposat i el pensar que podria haver estat molt millor, nosaltres estem satisfets del que hem après i valorem positivament haver participat en aquesta experiència.

b) Dedicació:

En aquest aspecte hi ha dos nivells:

- Els qui en tots aquests anys sempre han fet les mateixes assignatures i les han donades a tots els cursos que han fet l'experimentació. Aquest fet era, i és, imprescindible (i sembla que no ha estat freqüent) amb la finalitat d'aconseguir entendre i assimilar els programes, la metodologia i l'esperit de la reforma. I és ara, després d'aquests quatre anys llargs, que podem - amb la perspectiva que tenim - valorar i posar en pràctica els programes i creiem que

ara haurem de començar a comptar els resultats que es puguin aconseguir, ja que els anteriors no tenen validesa en el sentit que manquen aquestes condicions de coneixement i assimilació per part del mestre del programa.

- Els mestres i les assignatures que no han disposat d'aquesta continuïtat. La relació amb d'altres professors i d'altres assignatures (interdisciplinàriament) no ha existit per diversos motius: canvis de professors en les altres matèries, el temps necessari per tal que cada mestre faci l'assimilació dels seus programes i, finalment, es faci la posada en comú i interrelació dels programes. Per tant, haurien de passar un parell de cursos abans de trobar resultats en aquest camp.

Finalment, pel que fa als alumnes, l'aportació més clara de l'experimentació és la metodologia, i com que aquesta ja era l'emprada per l'Escola Heidi abans de participar-hi, està clar que no ha significat cap canvi i es valora positivament.

4.1. Socials

En Socials la selecció dels conceptes, procediments i valors es correcte i interesant. En quan a la ordenació dels mateixos un parell de reflexions: en primer lloc al haber-hi repetició al llarg dels tres cursos en tots els aspectes podria haber-hi explicitat una millor distribució de la dedicació i temporalització; per altra banda no crec que al fer aquesta ordenació s'hagi tingut en compte en absolut des altres matèries, fent casi impossible la interdisciplinarietat.

Les orientacions didàctiques i per a l'avaluació han sigut, en general, correctes, útils i adients.

Els objectius terminals crec que son assolibles pels alumnes en quan a terminals, potser podria ser discutit si algun ho es en el curs on ha sigut ordenat.

Al ser una de les primeres àrees que van començar l'experimentació és una de les que més material de suport ha enviat i aquest era adient i s'ha utilitzat en bastantes ocasions.

Per la mateixa raó exposada anteriorment, hi han molts tercers nivells de concreció enviats, que, en general estan molt ben desenvolupats i proposen una metodologia bona i engrescadora.

À R E A S O C I A L

2ⁿ NIVELL DE CONCRECIÓ - Curs 6è

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

TEMA 1. Catalunya i Espanya.

L'enfoc del tema, segons el guió, és per breus. Estructurar-lo ha estat molt difícil. Les localitzacions d'Espanya i Catalunya dins del món i les raons de la diferent distribució de la població peninsular no ofereix dificultats. Ara bé, les relacions actuals i les relacions històriques entre Catalunya i Espanya s'han superat per considerar-lo impropis del nivell.

TEMA 2. El Medi Físic.

El programa d'aquest tema ha estat fàcil de passar-lo al 3^{er} Nivell de Concreció. El guió és molt detallat i això fa que ens puguem moure en terrenys més coneguts.

TEMA 3. El treball de l'home.

Aquest tema ha tingut molt d'èxit, s'ha treballat extensivament, i s'ha ampliat molt l'aspecte que fa referència al treball de l'home avui.

TEMA 4. La Ciutat.

Es un tema que, si no és fa una visita amplia a la ciutat, no és -- atractiu. Crec que s'hauria d'enfocar tot el contingut com una preparació per fer un viatge com a mínim de dos dies a qualsevol ciutat espanyola. Seria la manera de motivar-los més. La forma d'enunciar els punts dels temes no m'agrada, i de fet caldria un retoc per adaptar-lo als nens que viuen en un poble.

TEMA 5. La societat en que vivim.

Aquest tema és el més polèmic de tots. El títol ja es perd, i els seus punts són tan amplis i tan variats que cada escola deu fer un enfocament diferent. Crec que no interessa. De continuar l'experimentació, s'hauria de concretar què és el que es demana i fins on hem d'arribar.

El punt de "l'home parla, s'organitza i pensa" és abstracte. A l'hora de traslladar-lo al 3^{er} Nivell, què s'hi passa?

És un tema, doncs, que a la nostra escola s'ha fet d'una forma molt personal.

TEMA 6. Estructura política de l'Estat Espanyol.

Malgrat que aquest tema sigui engorros i difícil, el considero molt interessant. Veig bé que els nens, a partir de 6è, tinguin ja uns coneixements (adaptats naturalment a la seva edat) de l'estructura política de l'Estat Espanyol i de l'autonomia de Catalunya.

TEMA 7. L'home en la Història.

És també un tema impràctic. És important que els alumnes tinguin una idea global de l'evolució històrica, però s'hauria de concretar. Quines etapes s'han de treballar més? Fins on hem d'arribar? Com hem d'estructurar la història que els nens han de saber a 6^è Nivell?

Resumint i donant una idea globalitzada, l'Àrea Social és mancada d'estructuració i no té un lligam prou definit amb 7^è i 8^è. Els temes considerats individualment tenen els seus aspectes positius; ara bé, em queda el dubte de si als nens els permanenceix les idees lligades i amb continuïtat.

Respecte a 7^è i 8^è, ja no es tracta de dubtes, és una realitat. El professor d'aquest nivell, a l'hora de tractar la seva matèria, treballa, concretament en Geografia i Història. Es passa a parlar del món quan donem per suposat espais concrets que encara no s'han tractat.

1- Introducció a l'estudi geogràfic del món.

Aquest tema és bastant senzill a realitzar, ja que només es tracta de saber situar-se a situar aspectes concrets en el món, gràcies a la visualització de diverses mapes.

En canvi, estudiar o veure els països del món, la seva extensió i situació és un punt més complex. Si només l'objectiu es centra en donar un simple "esp d'ull", ens trobem en una situació més "lleugera". Ara bé, si ja s'hagués donat en nivells anteriors, a 7è seria qüestió de repassar. Concretament, en la nostra escola, no succeeix així, i, per tant, obliga a un estudi més ampli, cosa que als alumnes els costa bastant.

11- Paisatges naturals i zones climàtiques.

Degut a que aquest tema s'introdueix a 6è, els alumnes venen ja amb una idea prou clara del concepte de "clima", encara que en aquest nivell afegim més continguts relatius als paisatges naturals i a l'anàlisi de què és el clima i quins factors intervenen.

L'estudi dels diversos paisatges naturals interessa molt als alumnes, ja que ells mateixos elaboren i escaleguen els temes, el grup humà que els preocupa.

No obstant, aquest apartat abarca bastant de temps als nens per confeccionar-los. Completar aquest treball amb climogrames, gràfiques o dia positives és molt positiu.

111- L'obtenció i producció d'aliments.

Aquest tema, molt bé preparat pels especialistes, ens dona un ampli ventall de possibilitats als mestres, ja que ens permet escollir allò que millor s'adapta al grup-classe. A més a més, entregar-nos textos his

tòrics ens facilita la nostra tasca. Aquest és un punt en el qual tenim més dificultats per poder elaborar el tercer nivell de concreció.

Pense que és complicat pels alumnes situar-se en un moment històric present i remuntar-se al passat. Relacionar present i passat ha estat molt difícil. Això ha fet que s'hagi realitzat de forma inversa. Als nens als ha resultat més al seu abast. Continuo considerant que és massa ampli i que s'hauria de reduir. Aquest aspecte o tema ens ha donat peu per visitar la Central Làctea de Poble de Segur, sortida molt profitosa des del punt de vista de poder comprovar in situ l'elaboració de diversos productes, llur conservació, la maquinària i finalment fer una degustació dels aliments que s'hi elaboren amb la matèria que molts dels alumnes tenen a casa seva.

IV- L'home transformador: energia, tècnica i ciència.

L'apartat " Energia i indústria a Catalunya i Espanya " hauria de tenir, pel meu punt de vista, uns límits més concrets. M'explica: l'extensió del tema obliga a tractar punts que considero molt importants, però que el grup d'especialistes no especifiquen suficientment. La feina s'ha facilitat gràcies a l'elaboració de molts mapes i esquemes que sintetitzen i clarifiquen aquests aspectes.

Ocurraix la mateixa cosa pel que fa a les grans zones productores i consumidores d'energia.

Ara bé, el punt de l'evolució històrica és excessivament ampli, si es vol treballar bé, encara que és força interessant.

V- Intercanvis, comunicacions i exploracions.

" Els mitjans de comunicació i informació al nostre abast " és un apartat fàcil de tractar, ja que els alumnes porten un bon punt de base al tractar-lo ampliament a 6è en l'àrea de Llenguatge.

L'evolució històrica d'aquest tema ha estat el més difícil i menys interessat pels alumnes. Desconeixen la història mundial, no saben qui eren els fenicis o grecs, ni en s'ha de situar el món medieval. Això fa que s'hagi de fer una explicació bastant ampla d'aquests períodes històrics, si es vol evitar que, quan arribin a 8è, no es tingui que fer llavors aquesta visió dels nostres avant-passats.

AREA SOCIAL

Curs 88

1. Introducció a l'estudi geogràfic del món.

La majoria dels punts d'aquest tema s'han treballat amb l'ajut de mapes i gràfics per tal de donar només una visió general de tots els aspectes. Hem aprofundit més en el de " La Terra, planeta del Sistema Solar " amb la finalitat de repassar conceptes i ampliar-ne alguns de més.

11. Paisatges humans i gran àrees de cultura i civilització.

Aquest tema, degut a la seva extensió, per mínima que vulgui ésser, ens ha portat bastant de temps a realitzar-lo. Gràcies a la prèvia visió dels mapes anteriors, s'ha pogut entrar més directament en cada apartat.

No obstant, abans de veure'ls, he tingut que explicar conceptes bàsics, al meu entendre, com " capitalisme i socialisme ", estudiar les idees que confirmen aquestes teories, els seus antecedents, i després cada grup d'alumnes ha confeccionat un petit treball sobre un país concret de cadascuna d'aquestes dues àrees d'influència internacional. També hem vist la seva importància en la configuració mundial.

En els altres punts (món islàmic, món indú, Africa i Amèrica Llatina) he realitzat una breu introducció de cadascun d'ells i seguidament s'han fet treballs de països de cada àrea a fi i efecte de conservar personalment el seu origen, tendències i problemes actuals. La projecció d'una sèrie de diapositives cedides pel Departament de la Generalitat va servir perquè els alumnes poguessin veure com és realment un món concret, distant de la nostra civilització, el món indú. Va ésser un gran encert, ja que els alumnes van quedar molt impressionats per una realitat de la qual es difícil fer-se'n una idea.

Crec que el grup d'especialistes hauria de donar-nos unes instruccions més concretes per portar a terme aquest treball.

111. El desenvolupament urbà.

El plantejament del tema ha estat similar a l'anterior. Després de la presentació per part meua, la classe, dividida en grup reduïts, va realitzar treballs sobre les ciutats durant les èpoques de la història. Això va permetre que amb les exposicions realitzades pels propis alumnes, es pogués contemplar d'una manera lineal l'origen de les ciutats, les seves formacions, utilitzacions a través de les diverses etapes de la vida humana, comprovar com eren les cases, la seva evolució i els mètodes de govern, fenòmens de la nostra forma de vida.

Puc afirmar que és un dels temes que més ha agradat a la classe, perquè a més dels punts indicats pel grup d'especialistes, els propis alumnes van tractar altres que, segons la seva opinió, podien ésser d'interès pel col·lectiu de 8è (eines utilitzades, avenços tecnològics, cultura i religió).

IV. L'organització social.

A l'hora de programar aquest tema m'he trobat amb dues qüestions :

- 1) La dificultat de buscar material suficient per poder parlar de les societats catalana i espanyola.
- 2) Les societats industrials i capitalistes ja havien estat treballades en el tema 11.

Per tant, vaig fer una introducció de com ens organitzem, a miller dit, com estem organitzat a Catalunya i a Espanya. Seguidament, també es van realitzar grups de treball per tal de veure l'origen de l'organització social i la seva evolució històrica. Un punt que em va semblar inadequat és el salt que es realitza, segons els programes, de la Baixa Edat Mitjana a les conseqüències socials de la industrialització.

Parlar del sindicalisme, el seu origen i evolució, la importància en la vida actual, va ésser bastant complicat, ja que els alumnes no es trobaven prou motivats per entendre'l, malgrat la seva importància

en la vida actual. Seria partidari de suprimir aquest apartat i deixar-lo per uns posteriors estudis.

V. L'organització política.

Tal com reconeix el grup d'especialistes en les seves consideracions generals d'aquest bloc de temes enviat molt acuradament és un dels més complexos. El curs passat no hi vam poder arribar, i aquest any no l'acabarem.

La gran quantitat de variables de diferents ordres que incideixen en la configuració dels fets i de l'organització política fa que ens "perdem". Tractar dels orígens del poder polític i de la democràcia grega ha estat factible, gràcies a que els propis alumnes ja ho havien iniciat ells mateixos al realitzar els treballs de les ciutats. Mercè a la documentació rebuda s'ha pogut completar aquests apartats.

Actualment estem tractant " El Casal de Barcelona " i " Els orígens de la Generalitat ". Aquest últim punt ens està durant bastant degut a la seva coincidència amb les eleccions autonòmiques i a l'interés dels alumnes per una cosa que ells mateixos viuen. Difícilment podrem tractar tots els demés aspectes proposats pel programa.

Considero molt positiu el nou enfoc donat a l'àrea social, però convindria, en la meua modesta opinió, retallar alguns punts, agafar-ne d'altres, i no descuidar l'aspecte geogràfic, que és un dels temes més " febles " d'aquest programa.

VARDRACIÓ PERSONAL DEL QUE HA SUPOSAT L'EXPERIMENTACIÓ

Després de quatre anys de participar en l'experimentació he pogut veure quines han sigut les mancances, necessitats i a vegades angoixes que han anat sorgint en la meua persona, com a mestre: experimentador.

Per un costat, l'escola ha condicionat molt tot el procés d'aquests anys i la meua i nostra participació en els programes. Des d'un bon començament, la participació de l'escola, i de tres mestres en concret, en els programes experimentals no ha estat pas ben compresa i acceptada per la resta del claustre. No entraré en l'anàlisi d'aquest fet -segurament hi han moltes connotacions, malentesos, responsabilitats no compartides, etc-. El cas és que, si ja per si mateixa l'experimentació ha suposat, per a tots els mestres, un grau elevat d'esforç, de comprensió, d'anàlisi i de voluntarisme, la reticència del claustre ha afegit dificultats i entrebancs a tot el procés.

Personalment, i com a mestre especialista en C. Socials, si que he vist la necessitat d'actualització dins el meu camp. Bàsicament en l'enfoc de les C.Socials i en l'aplicació d'uns procediments seqüenciats. Me'n he adonat que em faltaven tècniques per a poder aplicar els programes. Saber buscar i aprofitar els recursos que un té a l'entorn no és precisament una cosa que et vingui donada pels estudis universitaris sino que cal aprendre-hom cal orientació, cal una formació contínua. Crec que en aquesta àrea les jornades i trobades amb els especialistes i amb les altres escoles han estat molt profitoses i amb un caire eminentment formatiu. Potser en calien més.

Em cal dir, però, que en les altres àrees que m'ha tocat impartir, pràcticament totes les del currículum menys C. Naturals i Ed. Física, les necessitats han estat diferents. Previament, he de dir que valoro negativament el fet d'haver participat en tantes àrees diferents. Això ha vingut donat per una mala organització de la mateixa escola i també pel fet que cada any hi han hagut vacants al Cicle Superior, essent aquestes les últimes en ser cobertes. La qual cosa ja és significativa per si mateixa. Bé, en aquestes àrees, i bàsicament a l'àrea d'expressió, de tecnologia i de música, els buits en que m'he trobat han estat molt grans. Aquestes àrees curriculars cal que siguin impartides per especialistes. Les jornades de formació, a les quals he assistit, no han estat ni de bon tros suficients. Sí que m'han enriquit, i a cops hi he disfrutat, però no és suficient per impartir després aquestes assignatures als nens. Assignatures que l'escola i els mestres del Cicle Superior consideren molt importants.

En quan a la preparació dels tercers nivells, ha estat una feina força entretinguda, amb moltes hores de treball darrera. Els primers anys va ser una feina doble: per un costat arribar a entendre ben bé tot el currículum i els passos per arribar a una bona programació d'un tercer nivell, i per l'altra, preparar i buscar el material de suport. Pensant en el futur, quan la reforma i aquests programes es generalitzin, possiblement hom es planteja un dilema: cada mestre (l'escola) prepara tots els tercers nivells o bé ja venen donats per les editorials o pel Departament. No sé qui decidirà i què passarà exactament.

Al meu entendre cal que el mestre pugui fer el seu tercer nivell de concreció, la seva pròpia adaptació a l'escola i als grups-classe. Malament si algú (editorials,...) dona tots els tercers nivells elaborats. Poc s'haurà reformat. Per altra banda, el mestre, quan prepara els tercers nivells? Calen hores no lectives. Calen materials de suport. Calen grups de treball o seminaris que siguin capaços d'elaborar pels nens d'un mateix poble o barri exemples de tercers nivells o materials de suport.

VALORACIÓ DE L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS

La selecció de continguts que s'ha fet a l'àrea de les Ciències Socials ens sembla força positiva, innovadora i engrescadora alhora. Positiva pel fet de prioritzar d'alguna forma la comprensió de la realitat propera o llunyana en front de la informació, tancada i per blocs, que suposava els anteriors programes. Innovadora pel tractament donat a la història i per la seqüenciació d'uns procediments que tenen valor de contingut per si mateixos (en totes les àrees el tenen i el marc curricular així ho diu) i que en el programa de Socials es mostren amb força claretat. Engrescadora per tot allò que suposa a la pràctica diària a classe-escola, tant pel que fa als ritmes de treball, com a la diversitat d'activitats, com a la vivència que els alumnes de moltes d'elles.

Tot i això hem constatat a cops l'excessiva amplitud d'alguns ítems i la quantitat dels mateixos. Ens hem queixat sovint de la manca de temps per arribar a tot el programa. La veritat és que difícilment el podem abarcar. Més quan, en el nostre cas, (nivell general de l'escola, ambient socio-econòmic-cultural dels alumnes, tractament de les Socials als primers cicles) la problemàtica dels nens i grups és força difícil. D'aquí que, per a nosaltres, els mínims establerts en el programa siguin els màxims.

En quant a l'ordenació dels continguts, bàsicament dels fets i conceptes, ens sembla bona. Queda en discussió on hauria d'anar el tema de l'Estructura política de l'Estat espanyol. El tractament que n'hem fet a sisè no ha anat malament del tot, donat que ens ha permès la realització d'uns procediments i d'unes actituds i normes que segurament no haguèssim treballat tan clarament, com són els debats, les simulacions, les taules rodones, saber parlar en públic i defensar unes idees particulars. Per altra banda, creiem que és un tema força difícil pels nens d'aquesta edat pel grau d'abstracció i d'anàlisi que suposa. Potser caldria deixar-lo per més endavant, segurament per a 8è.

Les orientacions didàctiques són escaients. Sobretot aquelles que es donen per a la realització i seqüenciació dels procediments. D'alguna manera exposen la filosofia de l'assignatura, les prioritats i en mètode a seguir. En quant a aquest, queda clar que és actiu. No volem dir que no hagi de ser així, però sovint està condicionat a una sèrie de factors: organització de la classe, distribució i aprofitament dels espais, ritmes de treball i hàbits i habilitats adquirits dels alumnes, que l'escola encara no ha resolt. I aquesta és la nostra realitat.

El material de suport que s'ha enviat o bé que s'ens ha lliurat a les jornades ha sigut interessant. Potser hagués calgut que oferir-ne més.

En quan als tercers nivells de concreció, donats pels especialistes, ens han semblat en general massa extensos i no massa clars. Uns objectius intermediaris difícils d'aconseguir. Ens han servit per entendre com seqüenciar un tercer nivell. Els entenem com exemples, que ens serveixen de pauta, però potser haguèssim volgut veure un material de suport clar i concret que ens mostres amb exactitud les activitats d'aprenentatge proposades. Cal dir que aquest darrer curs s'ens ha enviat dos crèdits del cicle 12-15 que realment sí són un MODEL d'exemplificació d'un tercer nivell (encara que tard, però cal agrair-ho).

2.2 Valoració feta pels propis professors, del que ha suposat per a ells l'experimentació

Guió orientatiu

Formació: Necessitats d'actualització en camps concrets, -exercici professional segons l'especialitat i els propis interessos, -enriquiment professional, -utilitat de les jornades de formació....

Dedicació: Especialització en àrees -preparació dels 3rs. nivells de concreció.... coordinació amb d'altres professors, seguiment dels alumnes.

El canvi d'enfoc metodològic dels temes de l'experiència ens ha obligat a un replantajament continuat en quant a la manera de fer a classe; també ens hem trobat en la necessitat de reclar-nos amb una certa urgència. Hem observat una certa descoordinació entre ponents i meses; també creiem que alguns ponents han anat a aportar la seva batalla d'una manera descoordinada sense conèixer la realitat de les escoles. Hem patit, altre vegada, el síndrome dels pedagogs de despatx que posen per damunt de l'efectivitat real el lluïment individual i/o corporativista.

En quant a les jornades de formació han representat un ajut, encara que insuficient si tenim compte el còmput global de necessitats.

Pensem:

- La formació hauria d'haver estat prèvia.
- El que nosaltres sentim passarà, possiblement augmentat, quan es generalitzi el resultat de l'experiència.

Els tercers nivells de concreció exigits no han sintonitzat ni amb el recursos materials, amb els recursos de temps, ni amb els recursos humans de l'Escola, obligant al professorat a un sobreesforç que no es pot pretendre que sigui continuat en els cursos ni molt menys general pel que respecte a la totalitat del professorat en un futur immediat.

VALORACIO DE L'AREA DE SOCIALS

1.- Valoració de la selecció i ordenació dels conceptes, procediments i valors

Globalment els conceptes es poden valorar positivament encara que diferent dels que s'estaven fent. Potser alguns massa extensos per adequar-los a la realitat (medi) en que estrobem. Per exe. El tema de la ciutat molt ben preparat per no adequat per a treballar-lo durant molt temps. L'ordenació s'ha variat i també s'ha fet una selecció que ha tingut com a objectiu final de aconseguir els coneixaments necessaris per comprendre la realitat que ens envolta i saber-la explicar. S'ha treballat poc l'estudi del passat. La valoració dels procediments és molt positiva perquè encara que ja es treballaven amb l'experiència s'ha hagut de fer més ordenament i constanment.

Els conceptes i procediments d'alguns temes exigeixen molta dedicació la qual cosa a vegades fa difícil fer una valoració objectiva de les actituds, valors i normes, encara que aquesta és resultat de la dedicació en l'aprenentatge dels conceptes i quan es fan els procediments.

Valoració de les orientacions didàctiques

Les orientacions didàctiques estan ben pensades i m'han servit en algunes ocasions. Però en altres he considerat més oportú preparar-les amb altre material de suport.

Valoració per a les orientacions d'avaluació

L'avaluació ha estat continua. A on he trobat més dificultat ^{en} l'avaluació és en els valors i normes.

Adequació dels objectius terminals proposats

Els objectius terminals proposats estan bé però no tots els alumnes poden assolir-los.

Aprofitament del material de suport

En alguns temes l'he utilitzat i en altres no

Valoració dels tercers nivells de concreció donats

En general estan bé.

ANNEX 4.4.

Carta i guió de les entrevistes

Benvolgut company/companya:

En la darrera reunió de l'experimentació de Ciències Socials del cicle superior d'EGB, realitzada el mes de gener de 1989 a Sant Cugat, us vaig parlar -com segurament recordaràs- de la possibilitat d'entrevistar-me amb cadascun dels/de les mestres que heu participat en l'experimentació de les Socials. Us vaig passar un full demanant-vos els telèfons de casa i de l'escola i els dies en què us anava bé per dedicar-me una estoneta.

Ha passat més d'un any d'aquella demanda i, probablement, ja t'en hauràs oblidat tant d'ella com de la pròpia experimentació. Per raons que no venen al cas no m'ha estat possible realitzar les entrevistes. Ara estic en condicions de poder-les realitzar. Espero i desitjo que tu també ho estiguis. És per aquest motiu que t'escric aquesta carta en la que, a més, adjunto un possible llistat del temes que m'agradaria parlar amb tú.

La finalitat de l'entrevista és saber la teva opinió sobre el disseny curricular de Ciències Socials de cicle superior -el que vas experimentar-, sobre la pròpia experimentació i sobre les accions de formació del professorat que creus que s'han d'emprendre abans de generalitzar un disseny curricular igual o semblant a aquell. Com vaig informar, pretenc realitzar la meua tesi doctoral sobre la validació del currículum de socials i sobre la formació permanent del professorat de l'àrea. M'interessa recollir informació sobre la manera com vas viure la implantació del disseny i els problemes que vas tenir per desenvolupar-lo i concretar-lo en el teu centre. En aquest sentit crec que l'entrevista -que si m'autoritza gravaré- em proporcionarà una informació de primera mà i em serà de gran utilitat per demostrar algunes de les hipòtesis que em plantejo.

Em posaré en contacte telefònic amb tú després de les vacances de Pasqua per concretar el dia i l'hora que t'aniria més bé per parlar una estona, que no crec que depassi de les dues hores. Et telefonaré a l'escola, però si no pogués localitzar-te et telefonaria a casa, al telefon que em vas donar. T'adjunto el meu telefon particular per si consideres convenient algun aclariment sobre les meves intencions o sobre qualsevol altre aspecte (347-22-85).

T'agraeixo per anticipat la teva col.laboració i espero veure't ben aviat.

Una abraçada.

Joan Pagès
Barcelona, 29 de març de 1990

la meva adreça particular és:
c/Sardenya 380, 2on, 7a
08025 Barcelona

Entrevista mestres de Ciències Socials del cycle superior d'EGB
Experimentació de cycle superior.

1. Valoració del marc curricular , de les teories que el justifiquen (constructivisme, ensenyament significatiu,...) i del model emprat (nivells de concreció, consideració del contingut,...)

2. Valoració de la proposta de Ciències Socials i, en especial, del tractament de la història: finalitats i objectius, criteris emprats per la selecció i seqüenciació dels continguts, tipologia dels continguts, adequació dels continguts a les capacitats cognitives de l'alumnat del cycle, adequació a les possibilitats dels centres i del professorat,...(1er i 2on nivell de concreció). Innovacions de la proposta en relació amb la teva programació anterior.

3. Valoració del 2on nivell de concreció (programacions de 6è, 7è i 8è): dels continguts factuais i conceptuals, dels procedimentals i dels actitudinals.

Valoració del lloc que ocupa Catalunya en aquesta programació i de l'equilibri d'escoles territorials utilitzat

Valoració del calendari de la proposta i de les orientacions generals que us vam passar.

4. Valoració del desenvolupament de l'experimentació: fases, unitats didàctiques,...

a) adequació de la proposta al teu centre i als teus/teves alumnes (dedicació, dificultats, materials i recursos emprats,...). Grau d'assoliment dels continguts per part dels/de les teves/teus alumnes;

b) valoració de les unitats elaborades pels especialistes (adequació al curs, adequació dels materials presentats, grau d'assoliment per part dels/de les alumnes,...);

- c) valoració de les unitats elaborades per tú (dificultats, materials emprats, resultats obtinguts,...);
- d) valoració global del calendari de l'experimentació.

5. Valoració dels assessoraments i de les activitats de formació realitzades durant l'experimentació en l'àrea de CCSS: quantitat i qualitat dels assessoraments rebuts, sistema utilitzat, innovacions rebudes en relació amb el teu punt de partida,...

6. Suggestiments per la generalització de la proposta: canvis que en la teva opinió s'haurien d'introduir en el disseny de l'àrea, accions de formació del professorat que s'haurien de realitzar, aspectes de la proposta que s'haurien d'incorporar en el disseny del 12-16,...

7. Altres suggeriments: en relació a la formació inicial del professorat,...

8. Estat actual de l'experimentació de l'àrea de CCSS del cicle superior en el teu centre.

Aquest llistat pot ser modificat, ampliat o escurçat segons la teva conveniència en el curs de l'entrevista.

ANNEX 4.5.

Fragments de la transcripció de les entrevistes

mestre: Joaquim

[VALORACIO GLOBAL]

Recordo haver-ho discutit amb altres mestres que fèiem l'experimentació de Socials. Però, a més, quan valeres una cosa l'has de comparar necessàriament amb d'altres. Comparant-ho amb el que jo feia a l'experimentació -feia també Naturals i Tecnologia- i parlant amb la resta de mestres vam detectar, sobre tot els primers anys, una diferent manera de fer i d'entendre el disseny curricular entre els diferents especialistes de les diferents àrees. Es veia ben bé que en el model, en el marc que vam tractar, la globalització dominava per la seva absència total dins de l'àrea.

En canvi, penso que molt agradablement, els treballs de Ciències Socials, i no és només la meva opinió, tenien una coherència com a mínim entre sisè, setè i vuitè, més entre setè i vuitè que sisè. Ja s'ha anat veient perquè sisè ja és el curs terminal de la primària. A mi personalment, pel que he experimentat en aquests quatre anys, amb matitzacions o amb petits canvis, el programa de CCSS em va agradar des del principi i m'ha funcionat bastant, sobretot per la coherència de 7è i 8è. Hi han uns blocs de presentació del món en general, uns blocs de paisatges naturals a 7è, des del clima, la terra, els homes tot això interrelacionat; un segon bloc geo-històric sobre l'alimentació, el comerç i la indústria. A 8è, un bloc de paisatges més culturals i s'acaba tot amb uns treballs més individuals de comparacions que, a 7è, són de països i, a 8è, de fets històrics. Per mi tot això té una coherència i una lògica bastant gran. Comparant-ho, considero que el disseny i els treballs que ens va presentar de Socials són molt més acceptables que els d'altres àrees com, per exemple, la de Naturals. Tot i que recordo que, per exemple, a 6è hi van haver certs temes més polítics, com la Constitució espanyola o d'altres, que no acabàvem de veure clars. Hi podien haver reajustaments i encara n'hi poden haver però, en general, si haig de fer una valoració global per a mi la proposta que va fer és interessant.

(...)

[RELACIONS PROGRAMACIO/PRACTICA]

Depèn molt perquè una cosa són els materials i el model experimental que se'ns va donar i l'altra cosa és com això es va posar en pràctica a cada escola. Aquí hi entren molts factors, des del grup classe fins a com ha enfocat el mestre l'ensenyament, la metodologia que ha fet servir,... Per avaluar els objectius que proposàveu hi intervenen molts factors que seran diferents a la meua escola i a les altres...

(...)

[APORTACIONS EN RELACIO AMB LA PROGRAMACIO ANTERIOR]

Jo personalment, abans de començar l'experimentació intentava estar al corrent dels nous plantejaments que es feien en el camp de l'ensenyament de les CCSS en el país, per això la proposta no em va venir tan de sobte, no vaig haver de fer un canvi gaire radical. La programació sí que em va canviar però no tant en la metodologia i en la manera de treballar. Sempre havia considerat que la història tal com es plantejava, els nois no la podien entendre almenys fins a 8è. Treballar la història a l'escola és molt complicat, és molt complexe. Això ho havia detectat, el que no tenia era una alternativa, encara que hi havien coses que sabia que no s'havien de fer. A l'escola havíem definit que les CCSS havien de servir per la vida, per explicar les coses que passen, i sobretot han de ser unes assignatures més d'eines que de conceptes. També a altres àrees, però les CCSS ens semblava que eren una àrea més d'eines que només de conceptes. Llavors, la manera com està muntat el model que ens va passar, que ja t'he dit el vaig trobar molt coherent i molt lògic, és el camí. Els nois de 7è i 8è per mi disfruten més treballant d'aquesta manera que no pas de la clàssica. Jo tampoc havia treballat mai una història clàssica -els primers anys de treballar de mestre sí que recordo que començava per la prehistòria i anava fent fins al final-. Té avantatges i inconvenients treballar d'aquesta manera. Sempre ens movem amb l'handicap de que aquests nois han d'anar a l'Institut. A l'Institut tornaran a començar per la prehistòria. Si tenen un professor d'història clàssic aniran molt de pressa, els demanaran moltes coses,... Resumint, pels nois un model com aquest que va plantejar fa que hagin d'utilitzar molts recursos -atlas, línies del temps, saber buscar informació, saber-la manipular, ...-. Això és més important que no pas el fet de saber uns conceptes claus d'història o de geografia. Des d'aquest punt de vista funciona i jo n'estic bastant content. Una altra cosa és com apliques el model a la pràctica diària. Aquest any, per exemple, a 8è els esdeveniments mundials ja m'han desmuntat la programació. He hagut de canviar sobre la marxa. Només amb portades de diari gaire n'he tingut prou. El llibre l'he pogut fer servir poquíssim. Des de la mort de La Pasionaria fins el Mur de Berlín continuant pels altres esdeveniments,... A 8è estàvem treballant el capitalisme, el socialisme,... Jo penso que sí, que el camí és aquest i per mi hauria de funcionar i si no funciona pot ser per moltes causes però la línia la trobo encertada.

[ADEQUACIO A L'ALUMNAT I AL PROFESSORAT]

Pels mestres jo diria que és més difícil. Pels alumnes sí, encara que a 8è està molt carregada d'història política, mentres que a 7è no n'hi ha gens. Potser s'hauria d'intentar, no sé de quina manera, repartir-ho una mica més. Tot i que és coherent, a 8è parlem molt més de paisatges humans, el món hindú, la industrialització,...

(...)

[VALORACIO GLOBAL I ADEQUACIO A LA PRACTICA]

Des del principi sóc un dels enamorats de l'àrea de Socials perquè la vaig trobar molt interessant i fins i tot en comparació amb d'altres àrees. Quant als resultats que demanaves, jo, a l'escola n'estic content; sempre depèn de molts factors però a l'escola ens ha funcionat aquests anys. I els nois tant de 7è com de 8è han fet treballs interessants. Aquesta idea que a 7è els nois han d'aprendre a fer treballs, jo penso que des de l'àrea de Socials es pot plantejar gairebé com un treball interdisciplinari en el qual intervenen els professors de llengua i d'altres àrees. Igualment a 8è. L'any passat vam fer treballs interessantíssims d'evolució històrica, per exemple, des de... Es tan important fer un treball... sobre com ha evolucionat l'aviació, per exemple. No té perquè ser d'evolució política purament, pot ser qualsevol cosa. Aquesta visió de la història basada més en la gent que no pas en els fets per mi és interessantíssima.

[VALORACIO OBJECTIUS I CONTINGUT]

Si, si, assolibles.

[VALORACIO NIVELLS DE CONCRECIO]

Jo recordo que el problema del segon nivell ja l'havíem discutit en les jornades de formació, no només a Socials. El segon nivell no s'acabava de veure clar. En principi, hi havia àrees en els que era només una programació dels temes de 6è, 7è i 8è i altres en què era més obert. Jo era dels partidaris d'abolir el segon nivell. Creia que hi havia d'haver un marc referencial de primer nivell i després la resta s'havia de deixar en mans dels equips de mestres. De totes maneres aquesta idea meua no la tinc excessivament clara perquè, és clar, de seguida penses: aquest equip serà capaç de fer això? Tindrem possibilitats de fer realment una seqüenciació molt ben feta a la nostra pròpia escola? Podran totes les escoles de Catalunya fer-se els segons nivells? I llavors és quan un té els dubtes. Però, penso que el lògic seria, en tot cas, que l'administració dones segons nivells orientatius. I, segons tinc entès, les coses avui van per aquí. El primer nivell, que serà el prescriptiu, els segons nivells seran orientatius i cada escola podrà elaborar-se els tercers però tenint en compte els segons.

(...)

[VALORACIO DELS PROCEDIMENTS]

Val a dir que a l'àrea de Socials va preparar un model seqüenciat de procediments que per a mi va ser d'una gran utilitat. A altres àrees això no ho han fet que sapiga. Dintre l'àrea de Socials com han funcionat conceptes, procediments i actituds, no? L'àrea de Socials és una àrea en la que intervenen moltes tècniques, des del típic comentari de text fins enquestes, recull de dades, observació directa, passant per mapes, atlas, etc... És una àrea rica en procediments i, per altra banda, molts d'ells ja els treballàvem sense dir-ne procediments. Ara, el model curricular ens ho ha acabat de clarificar i ha donat un suport teòric a coses que ja feiem i ara podem dir que això ho feiem bé. Com a mínim ens ha tranquil·litzat a molts mestres que no seguíem les programacions dels anys 70 sinó que fèiem el que ens semblava.

[VALORACIO DE LA PROGRAMACIO I DE LES INNOVACIONS]

En el meu cas no va ser complicat. Havia anat a molts cursos sobre didàctica, havia treballat amb gent de l'Autònoma, (...), havia participat en grups de treball. El participar en l'experimentació no em va suposar massa canvis, al contrari, en tot cas vaig poder lligar ràpidament el model curricular amb coses que ja feia, que em demostren que estàvem com a mínim en el camí encertat. Per tant, el tema dels conceptes i dels procediments el trobo de les cinc o sis coses importants del marc curricular. Elevar a la categoria de contingut les tècniques i les actituds és, per mi, important. El que passa és que encara molts mestres no ho tenen assumit i penso que potser n'hi ha algun que no ho acabarà d'assumir mai. Penso que això és una de les peces, de les cinc o sis coses, claus de la reforma.

[VALORACIO DELS OBJECTIUS]

Aquí no ens hem pas d'enganyar, però a les escoles això s'ha portat una mica a mitges tintes. Estem parlant que en els tercers nivells s'han de definir els objectius de fets i conceptes, de... O sigui que quan redactem els tercers nivells i redactem els objectius que pretenem en aquell tema s'han de redactar en forma de capacitats i barrejats, alguns seran de fets i conceptes, altres de procediments, altres d'actituds i valors, no? A la nostra escola hem intentat fer l'esforç de fer-ho perquè ens ho vam autoimposar fins i tot per donar-ho als pares. Ens va ser molt útil això. Un pare hauria de tenir a principis de curs la informació sobre el que faran els seus fills de CCSS, de matemàtiques,... Ens va semblar que precisament els objectius del tercer nivell eren allà on s'explicita ben clar el que pretenem. Això nosaltres ho hem fet fins i tot per donar-ho als pares a principi de

curs. D'altra banda haig de dir que això costa bastant de fer. Nosaltres ho tenim fet però no vol dir que no ho hagim de revisar-ho. Per mi són importants els objectius perquè són els que en el fons defineixen fins a quin grau aquell concepte o aquell procediment s'ha d'assolir. Aquí és on hi haurà més feina a fer perquè, és clar, a 6è, per exemple, surt l'agricultura intensiva, doncs és l'objectiu el que ha de dir fins a on s'ha de treballar, ja que l'agricultura intensiva pot ser un tema d'universitat. L'objectiu és el que ha de dir que a 6è l'alumne ha de ser capaç simplement de diferenciar això d'allò i prou. Per a mi això serà difícil de fer. Quan fem tercers nivells, programar els continguts i els procediments és fàcil de fer però arribar a explicitar ben bé les capacitats d'aquests fets, conceptes i procediments és més complicat. Penso que serà complicat, que no és fàcil. A nosaltres ens costa molt. Suposo que perquè va lligat amb tota la filosofia del marc curricular. Per això et deia abans que el marc curricular no és només els quatre o cinc canvis que hi ha d'estil de programació sinó que... (és un canvi de concepció) és clar, perquè a l'hora de definir aquest objectiu no és només un problema tècnic de dir...el que tu pretens en cada moment depèn de moltes coses. Però concretament tu em demanves si crec que això és viable o no és viable.

(...)

[EL PAPER DE CATALUNYA EN LA PROGRAMACIÓ]

Aquesta va ser també una altra de les sorpreses meves. En mig de l'experimentació apareix la famosa ordre de continguts catalans d'història i geografia. Jo sincerament la tinc allà ben arxivadeta perquè penso que nosaltres ja ho fèiem i que en tot cas havia d'estar reflectit en la programació experimental, i penso que hi està. La geografia i la història han de partir sempre del propi medi per treballar qualsevol cosa. Quan treballem qualsevol aspecte de la programació experimental de 7è i de 8è, i de 6è molt més, cal partir sempre de la realitat més immediata. Quan estem treballant a 7è qüestions, jo que sé, de l'època preagrària, és evident que totes les il·lustracions sobre el tema es fan amb dades reals de casa nostra. Jo, si tinc aquí, a Roda l'Esquerda, que és un poblat ibèric, i tinc dades de la meua comarca sobre aquesta època, les utilitzo. Treballo sobre fets reals i sobre aspectes del nostre país. Si parlem de com funcionava l'època agrària, evidentment estem treballant sobre el que passava a casa nostra, per tant estem fent història de Catalunya. Resumint, potser a 7è i a 8è hi ha molts continguts mundials, és evident perquè s'ha de fer així, perquè toca, però penso que els continguts d'història i de geografia de Catalunya no s'han de donar perquè siguin importants per Catalunya sinó perquè la manera més didàctica i pedagògica de treballar els continguts de Socials és partir de la realitat i, per tant, es pot fer igualment sigui quina sigui la programació. En el model que experimentàvem, si es vol, i es segueix, hi caben perfectament els continguts "catalans". No sé si m'explico.

A la nostra escola ja feia anys que havíem abolit el model historicista de CCSS, d'història política d'àmbit espanyol. Ara, evidentment, després d'anys de debat i d'haver assumit aquesta qüestió, no reproduiríem el mateix a nivell de Catalunya. Per mi aquest és un fals debat. És un error pensar que o es fa la història de Catalunya com es feien les CCSS tradicionals o no s'en fa. No! se'n fa igualment, d'una altra manera. Si els nois de 7è i 8è no poden entendre segons quins fets històrics, no els poden entendre ni que parlis de Catalunya ni que parlis d'allà on sigui. La història de Catalunya s'ha de fer a mesura del model cognitiu dels nois de cada edat. Aleshores penso que si que hi entren. Es poden treballar aspectes d'història i de geografia de Catalunya, evidentment. A 7è, quan comparem Catalunya i un altre país, que és un treball que a mi em dura almenys dos mesos, que els nois estan treballant buscant dades, recullint informació per realitzar la comparació entre Catalunya i un altre país del món, estem treballant Catalunya. Potser més aprofundidament que no pas si haguessim fets classes de geografia de Catalunya. Ells han de buscar dades econòmiques, socials, polítiques fins i tot, de Catalunya i d'un altre país del món. Per tant estem treballant Catalunya molt a fons en el cas de 7è.

(...)

[CANVIS EN LA PROGRAMACIO]

Ja hem parlat del coneixement del propi país, però aquesta part més política, més administrativa... Constitució, Estatut, parlaments, ajuntament, govern,... tot això hi ha de ser-hi però no tinc massa clar on s'ha de posar, d'ubicar.

A 6è ho veig una mica forçat. En tot cas es pot fer a tall d'anècdota, visites a l'ajuntament; estudiar les funcions d'un ajuntament però el coneixement, la visió, de la Constitució i de l'Estatut, Parlament, executiu, poder judicial, etc... això no sé a on s'ha d'ubicar. A 7è i 8è ara no hi és. Em penso que en un lloc o altre s'hauria de posar si és que es considera que hi ha de ser. Després, a 7è, aquest bloc tan ampli de geo-història, al que nosaltres hi dediquem el segon trimestre, a partir de l'alimentació, el comerç, la indústria, jo el veig... no tinc mai temps de fer-lo tot. Si vols treballar un bloc en profunditat, et quedes sempre curt de temps. No sé si s'hauria de sintetitzar més o de fer uns moduls més concrets de cadascun o dir que fer-ne un a fons ja n'hi ha prou perquè de fet ja es veu tot el procés històric encara que sigui només des del punt de vista del comerç o l'alimentació. Aquest bloc el trobo molt interessant, interessantíssim, però potser s'hauria de retocar o concretar més perquè és un bloc molt extens. Tot i així el trobo interessant. A 8è, coses que no s'haurien de fer..., hi ha alguna cosa que no m'acaba de lligar, per exemple, hi ha dintre

del bloc de l'estudi de la societat...hi ha... ara no ho recordo de memòria, hi ha...el bloc que aprofundeix sobre les ciutats, potser...

(...)

No ho sé... Aquest de la ciutat. A 8è jo sempre tinc problemes de... de que hi ha molta teca. Si vols treballar amb tranquil·litat, a poc a poc, aprofundint en algun tema, i treballar d'una manera més activa... Per exemple, aquest any, m'he trobat que arrel dels esdeveniments històrics en els països socialistes no democràtics, ens hem esplaiat, aturat i ara no sé si s'hauria de... A 8è hi veig molta teca, molta, molta,... Aquest és el problema, suposo, de sempre, saber què elimines, què fas, què sintetitzes, què... Hi ha el perill de... El que no treuria mai són aquests treballs individuals de recerca, de comparació de països. Els mantindria perquè, a part del seu valor, és molt important de cara al noi, no només des del punt de vista social, sinó per saber fer un treball, per saber organitzar-se, per saber buscar dades,... Això ho mantindria molt i, en canvi, a 8è hi ha tres o quatre blocs que, potser, passa com a 7è, permeten ser molt extensos tots ells i llavors no saps ben bé què... (a quin nivell d'aprofundiment) quin nivell d'aprofundiment has de donar a cadascun. Potser convindria una clarificació en aquestes qüestions.

[VALORACIO PROGRAMACIO]

Penso que sí. Sobretot 7è i 8è té una lògica molt clara. És una de les coses més interessant... Jo abans feia moltes coses, a 7è i 8è,... però aquest model que ens va presentar té una coherència que la meua programació no tenia. M'inventava una mica la programació perquè no seguia la programació oficial.

mestra: Maria

(VALORACIO ASSESSORAMENTS, TEMA DE 6è-AGRICULTURA- i PROCEDIMENTS)

Hi ha coses que em van entusiasmar molt, que em vaig agafar amb molt entusiasme i els nens també les feien contents. Per exemple, quan vam treballar el tema de l'agricultura, a 6è, ens vareu recomanar fer una entrevista a un pagès i que els nens la gravessin. Doncs, vam anar al lloc on treballava el pare d'un nen, vam gravar l'entrevista i després els nens la van escriure i ho vam presentar juntament amb el tema. Va ser una de les coses que vam fer.

El fet de fer l'experimentació m'ha permès introduir molts procediments que no coneixia i no se m'haguessin ocorregut. Com, per exemple, el fet de que al treballar una època de la història, es treballi també juntament una novel·leta que faci referència a la història. Al treballar l'Edat Mitjana, per exemple, els nens van llegir L'ocell de foc. Els va ajudar molt a situar-se i crec que això és molt, molt important.

[LINEA DEL TEMPS]

El que vaig fer aviat, també, va ser la línia del temps [en tenia una a l'aula]. Va ser una cosa que em va entusiasmar perquè la vaig creure molt necessària, més que necessària imprescindible en una classe.

Quan es fa qualsevol tema jo la faig servir sempre. A l'iniciar el tema, situem les coses en el seu lloc i diem: abans, abans d'aquests fets i després... Nosaltres estem aquí, al segle XX, estan molt lluny de nosaltres, mestrestant abans va passar tot això. Permet veure una mica l'evolució. El que tenim sobreposat, en un moment determinat si ho necessitem, ho agafem d'allà, del segle on està situat i ho comentem. Em sembla que ajuda molt als nens a situar-se.

[PROGRAMACIO DE CCSS]

Molts, molts. Canvis des de que jo havia estudiat perquè de fet jo mai havia fet Socials als nens grans, als nens d'aquestes edats, sempre m'havia quedat fins a 5è. Les Socials que corresponen a aquestes edats són les Socials que jo vaig fer al meu batxillerat. Que hi ha un gran canvi, sí. Ara es toca molt més de peus a terra, s'ensenya una història molt més verídica que no pas la que vam estudiar nosaltres; era la època franquista i feiem el que venia als llibres de text, no? Però que era una visió unilateral, no era una visió de la realitat sinó que em sembla que era bastant..., l'enfocaven memoritzant unes dates, uns noms de reis i redactant alguns temes. Mai vaig llegir res novel·lat sobre el passat, que t'ajudes a comprendre els fets. Jo crec que en aquella època l'ensenyament o els professors que amb molta bona fe... estaven contents de que allò ho retinguessim però la relació i la comprensió eren mínimes. No n'hi havia. No és com ara, això ha donat un gran tomb. Ara s'expliquen els per què dels fets, el per què estem ara com estem i el nen raona i procurem que compreguin els per què de les coses i el per què dels fets històrics. No és retènim... perquè això no és. Si de cas la retenció també, però després de la comprensió. O sigui que és un procés invers de com jo el vaig viure.

[COMPRESIO HISTORICA]

Jo crec que sí que hi ha comprensió, que ho comprenen. Nosaltres estem en una etapa i ens hem de limitar a preparar per aquesta etapa, no pas de cara al BUP ni res, no? D'acord. Però els nens que ara fan BUP, que van marxar el curs passat, el que és d'història, sembla, segons diuen els professors, s'en surten bé. Em sembla que ha sigut útil de cara a comprendre els conceptes d'un nivell superior..., en fi que els ha facilitat els estudis que han fet després.

[PROBLEMES DE COMPRESIO DE LA PROGRAMACIO]

Si, si és clar, és que és difícil. Quan vens d'una formació com la meua, que és molt clàssica, i que a més me la van donar fa anys i de manera molt memorística, llavors, enfocar-ho d'una altra manera, per a mi va ser un problema. Veure i introduir-me en aquest nou sistema de fer les coses: que el nen ha d'elaborar molt mapes, que el nen ha de consultar llibres, que ha de fer entrevistes, que ha de veure en un moment determinat vídeos -que també n'hem baixat [...] alguna vegada cada curs, que el nen ha de fer viatges,... a tot això costa d'introduir-t'hi perquè és un canvi. Per mi va ser un canvi, però és un canvi que m'ha agradat i que m'entusiasma perquè realment veig que és l'única manera que el nen pugui raonar sobre els fets.

El que veig, però, és que els nens s'han acostumat molt més a consultar llibres. Això on ho trobarem? Anem a buscar... Ara tenim aquests mitjans de consulta que abans tampoc teniem. Ara anem a ampliar coses, com ho fem de manera interdisciplinària, busquem sobre el mateix tema d'altres coses, o sigui coses que van apareixent. Els nens, és clar, han hagut de consultar molt més que abans. Han hagut de consultar, s'han hagut de moure's més, i s'els obren uns altres horitzons, és una altra manera de...

[VALORACIO DELS APRENENTATGES REALITZATS PELS ALUMNES]

Si, si. I a més això els fa agafar un interès molt gran. Els (...) nens que van acabar el curs passat tenien molt d'interès per l'àrea de Socials, però un d'una manera especial. Era un nen amb un interès molt gran i sempre volia saber més. Inclús, a vegades, em demanava coses per mi bastant complicades: els km² que té Groenlandia o el perquè de les coses, i... tenia un interès molt gran. És clar això també ha portat unes altres maneres de treballar a l'escola, ha portat una altra manera de treballar. Per exemple, si sortien coses a la premsa, algun d'aquests nens de la primera promoció, havia fet alguna vegada un seguiment d'algun fet de la premsa i després recollir i retallar i preparar amb el material un mural i exposar-ho ells mateixos a la classe. Llavors ja hi entra el treball oral, l'expressió

oral dins de l'àrea de Socials. O bé, per exemple, resumir qualsevol fet de la premsa. Això també ho considero molt interessant i també ho anem fent. Agafar una notícia... Aquesta manera que enfoqueu ara el treball de l'escola per a mi és molt bonica perquè dóna moltes possibilitats d'acció al mestre i obre molts camps al nen, obre molt al nen, li facilita molt...

[VALORACIO CIENCIES SOCIALS]

El que passa és que per a mi l'àrea de Socials és molt complicada. No és com les matemàtiques, per exemple, que tot és molt més exacte. Les Socials són per a mi una àrea molt difícil. Però, les jornades naturalment que em van anar molt bé.

La dificultat la trobo en explicar als nens una història que sigui verídica. Primer això. Trobo dificultats en relacionar els fets i en buscar les causes. Tot això ho trobo molt complexe. I situar al nen, per exemple, en una època, inclús a l'època actual, situar-lo en el món. Ho trobo difícilíssim. A més, és clar, com que la història va relacionada amb la geografia, no? doncs, situar aquell país... que el nen acabi el cicle superior saben on són els països i on són les illes perquè després això li farà falta per tota la vida. Que quan escolti una notícia o senti una notícia o llegeixi el diari si no sap on ha passat, si no sap si és a l'Àfrica o a Àsia, malament rai. De poc li servirà saber una cosa. Jo a les CCSS les trobo un camp molt ampli i molt complexe que...

Això, això,... Costa, costa. I a més localitzar. Solament que els quedin clars els mapes dels continents, tant físics com polítics, amb els elements principals. A mi em sembla que el nen a l'acabar 8è ha de saber localitzar tots els rius més importants, tots els països perquè tots són importants, les illes principals perquè ja no arribarem a totes, això ja és demanar impossibles. Fins arribar aquí és un treball de molta constància, no de repetir a la classe una lliçó magistral sino de fer-los fer diversos procediments que els condueixin a assolir aquests objectius. Clar, llavors...

[VALORACIO PROCEDIMENTS]

Si, si. He introduït procediments nous que em sembla m'han anat bé perquè alguns nens que he tingut i tinc tenen molt interès per l'àrea de Socials, tant per la geografia com per la història. Tenen molt interès i crec que ha ajudat molt això, aquesta obertura: anar a veure la realitat, aquest completar amb llibres de lectura, en novel·letes i així, per comprendre més l'època. Se'ls ha fet agradable, se'ls ha fet molt més agradable. Els nens tenen interès. Quan els mano fer un mapa els agrada fer-lo. Els agrada fer mapes, però, és clar, el que fem amb els mapes és treballar-los tot l'any.

I d'una manera global. O sigui, no fem, per exemple, un trimestre Europa, un altre Àsia

sinó que la part de localitzar, el procediment de localitzar, el que sigui -països, muntanyes,...el que sigui- aquest procediment el treballem tot el curs.

[LINEA DEL TEMPS]

Sempre, tots els temes s'han de situar. I això sempre, des de 5è i en tots els cursos ens fa el mateix servei. Veig la mateixa necessitat de treballar-la, encara que potser a un altre nivell, a tots les cursos, des de sempre. No deixar-ho perquè no es pot pas aprendre perquè ho hàgis treballat uns dies, en uns temes determinats, sinó perquè, a la fi els quedin uns quants conceptes ben clars, cal fer-ho i repetir-ho moltes vegades però no de manera cansada sinó de manera amena. I no d'una manera intensa, en uns dies, sinó d'una manera espaiada però constant.

És el secret. La constància... Que va, costa molt. Llavors setmanalment fem mapes. Ho fem d'una manera rotativa: comencen pels mapes de Catalunya, després venen els mapes d'Espanya, d'Europa, ... per localitzar. Mapes. Algun nen no arriba a saber localitzar tants noms i tantes coses però hi ha alguns nens, sobretot els nens més que les nenes, que arriben a saber bastant de localització. De seguida saben situar-se en el lloc que passen... Si, si l'escala també perquè la treballem. Saben passar..., en general sí. L'escala ja la treballem a 6è però es continua treballant després.

[MATERIALS UTILITZATS]

Utilitzava molt el que vosaltres havieu preparat. Però, al principi, quan no n'hi havien i ens deieu, per exemple, ara heu de treballar un tema com la ciutat, tampoc va ser tan complicat perquè buscant uns punts, estructurant el tema en uns punts, tocant el relleu, la hidrografia, els habitants, i la història, doncs, tampoc era tan complicat. I fent sortides, és clar.

(...) Llavors en llibres, ja que també ens vareu enviar llibres. Dels llibres de consulta treiem bastantes coses. Ben aviat vam rebre llibres. La Història de Catalunya també. Era buscar textos i treballar-los.

Al recomar-nos que ho fessim tot de manera interdisciplinària, tens un camp molt ampli per treballar. Tens una llibertat molt gran per utilitzar materials, des dels diaris fins a qualsevol llibre que sigui com cal, això sí. El mestre no està encasillat, no està limitat. El que passa que em va obligar a una recerca. Sobre aquest període, quina novel·leta podríem trobar? És clar, com que per a mi era un camp tan nou, si que vaig haver, a vegades, de demanar ajuda a altres persones si és que, en aquell moment, no havia baixat allà baix. I si no s'havia parlat d'alguna cosa concreta, he buscat ajuda a d'altres persones que em poguessin orientar.

[LLIBRES DE TEXT]

De Socials tenim l'Arrel. També tenim el Santillana i els de l'editorial Graó, o sigui que tenim...

Tenim diversos llibres. Quan jo no m'he pogut preparar un tema o no tinc la programació a mà, el que, de vegades, hem fet ha sigut fer les activitats d'un llibre o de dos llibres. Les noves. Hi hem afegit una línia del temps dels esdeveniments que ells trobaven en els llibres.

[EQUILIBRI D'ESCALES]

Repartim el temps fent història universal i història de Catalunya. La fem a partir d'aquell dossier que ens vareu enviar...

Fem temes de tota manera. Quan treballem una època jo selecciono. Selecciono però, és clar, sempre procuro introduir Catalunya. Però tampoc deixem de banda a la resta. El que procuro és fer servir els procediments que ens vareu recomanar i que els veig molt, molt útils, igual amb Catalunya que amb la resta de la història. Aplicar-ho.

El que faig de Catalunya en els cursos més baixos -5è i 6è- és més que res geografia. Els dels cursos superiors ja l'han fet però continuen fent geografia a nivell de localització, amb mapes. Després els de 7è i 8è fan els crèdits. Treballen els temes dels crèdits que ja venen preparats i molt ben preparats.

[VALORACIO TEMES]

Si, vam treballar el tema del clima. El clima, la ciutat, l'agricultura,...

L'agricultura també. Aquest tema va ser molt complet. Hi havia molt material.

Ens en vareu donar un sobre l'edat mitjana i la manera de treballar la gent i l'evolució de l'agricultura [es refereix al de la producció i obtenció d'aliments]. Aquest va ser molt bonic perquè hi havia unes fotocopies d'uns gravats molt clars. Però clar, és complex perquè dius: com ho combines? Com ho combines per tots els cursos i que, a més, no sigui l'ensenyament d'abans, que sigui com ho enfoqueu ara. El que passa és que nosaltres si fem, per exemple, una sortida la fem tots a l'hora. I ens sembla que és útil així. Per exemple, ara que anirem a la Catalunya Nord doncs aniran tots des de quart i explicarem per tots igual. Clar que a l'hora de la veritat, quan faran un treball, no el faran tots igual.

[VALORS]

Fa molta falta. Jo veig l'ensenyament dels valors... Em sembla que el mestre ha de transmetre els valors d'una manera, diem-ne, natural. Però s'haurien de tenir. Han de ser molts vius i a aquell nen que a lo millor li costa una mica aprendre i relacionar a l'hora d'avaluar-lo...s'han de viure.

Això és fonamental per les persones perquè, és clar, els valors són realment el que dirigeixen les accions humanes i no els podem descuidar de cap manera. Ara, com fer-ho? És difícil.

Són complicats però hem d'intentar fer comprendre als nens que hi ha diferents cultures al món i diferents maneres de pensar que s'han de respectar. El nen ha de ser molt crític, l'hem de fer crític davant del que passa i l'hem de fer sensible i que en comptes de despreciar se senti solidari amb els altres i amb el propi país i la pròpia família. Perquè el que primer hem de fer és que comencin a valorar a la gent gran que tenim a casa. Això jo crec que fa molta falta també. Començar per això, per cosetes senzilletes així. Perquè, és clar, els hem de parlar de coses que estan molt lluny d'aquí però crec si un nen comença per admetre a aquell avi que cansa, que sempre explica el mateix i comprèn a aquella persona, això li facilitarà la comprensió, després, del món, del que passa més enllà, a altres grups humans. S'ha de començar per coses molt concretes.

mestra: Lourdes

[ANALISI DE LA PROGRAMACIO DE 6è]

Jo a 6è aquest any continuo igual [es refereix a que fa la programació experimental], és la programació que he variat menys, juntament amb la de 7è on he canviat algun tema. A 6è no he canviat res.

[VALORACIO Hª de 6è i PROCEDIMENTS]

Jo el que he trobat més novedós, el que m'ha anat millor, ha estat la supressió de bastants conceptes d'Història i el no plantejar la Història com feia abans, perquè als nanos de 6è els hi anava molt gran. És clar que al principi també patia, perquè pensava, bé i després... a BUP i estudiaven la Història com sempre... Ara ha canviat, però els primers anys no, i vaig patir pensant en els resultats, vaig parlar amb (...), per veure que opinava i com ho veia i vam coincidir que els nens, amb la nova programació, estaven més preparats, els procediments es notaven. Comparant els meus alumnes amb els altres que no havien estudiat EGB es notava la diferència. Els meus eren menys empollons i més treballadors, es notava que sabien els procediments, que sabien fer coses, eren nens més autònoms, que sabien buscar més, però a l'hora d'estudiar memoritzaven poc.

[VALORACIO TEMES DE POLITICA DE 6è]

De la programació de 6è pràcticament he fet tots els temes. Algun curs que no m'ha anat bé, perquè ha sigut un curs més difícil, els nens no seguien o hi havia hagut algun problema. En els temes del final, *Estructura política* per exemple, de vegades els he plantejat una mica per sobre. Els feia, intentava fer-los, però en algunes coses, sigui perquè no les tenia massa programat o perquè no trobava material adient, o per manca de temps, les plantejava molt per sobre. No estic massa satisfeta de com em quedaven.

El d'història el treballava més, tant el primer apartat -com conten el temps, els temps diversos...- com el segon. Els que hem deixat de fer han estat els temes d'organització política.

[VALORACIO TEMA SOCIETAT]

Aquest no sabia gaire com plantejar-lo. Un any el vaig intentar i sigui perquè no el tenia gaire preparat o perquè no vaig saber fer-lo bé, el cas és que als nens no els va interessar. Ara la resta sí. El problema és que estava acostumada a treballar de manera molt concreta,

i a l'estar acostumada a treballar així em va costar adaptar-me a la nova programació. He hagut de fer un gran esforç per aconseguir i preparar material. Al començament no tenia temps ni sabia d'on treure'l.

[HISTORIA 6è]

Es un tema que encara ara faig i als alumnes els encanta. Precisament ara amb els de 6è l'hem fet, i això que ara no els obligo, bé no els he obligat mai, el plantejava com un tema optatiu.

No, la Història familiar no és optativa, la seva història familiar és obligatòria. Han de fer la línia del temps i la seva vida cronològica, i l'han de representar en un canutillo. Aquest any havia pensat que no tindria temps de corregir-lo tot i els he deixat optatiu i tots m'han presentat els treballs. L'arbre genealògic i històries llargues que he vist que també els hi agradava fer-ho. I això que jo aquest any la veritat és que vaig molt apretada amb els crèdits de BUP i també tinc que presentar comptes a final d'aquest curs, explicar l'experimentació com ha anat i clar no acabo... Aquest any no m'he preocupat tant de 6è..., per això l'altre dia em van sorprendre i ja que els hi havia ensenyat com ho havien de fer i al ser son nanos molt pràctics i que això els hi va, doncs se'n sorten, ara la feina la tinc jo a casa per corregir.

[VALORACIO PROGRAMACIO 7è/8è]

Jo en aquesta programació sempre he tingut un problema que a vegades l'exposava i a vegades me'l callava. Em donava la impressió de que estava poc treballada perquè hi havia la Geografia del món -per exemple el tema de l'estudi comparatiu de països que me'n recordo d'haver-lo fet-, però abans de fer un estudi comparatiu jo havia de partir de donar-los-hi una estructura geogràfica, una idea de localització i fer mapes i ensenyar-los-hi, no sé si era un vici meu o verdaderament veia que no ho aprenien, si no els hi feia una mica com abans.

[VALORACIO DE LA GEOGRAFIA I METODE D'ENSENYAMENT]

Em semblava que era poc. Va ser el que vaig fer el primer any. Llavors em donava la impressió de que sabien poca geografia, que els havia quedat molt desdibuixat, que havien oblidat molt. A partir d'aquí el que intentava fer era primer una cosa general, després quan ja tenia més avançada la geografia abans d'arribar a l'últim tema tornava a posar mapes de cada zona i després acabava tornant altra vegada, els últims dies, a posar el planisferi i a veure-ho tot, en una visió general. Quan començaven a 8è la repetia per veure si realment els nanos ho recordaven, com quan entren a 7è torno a revisar les comarques de Catalunya, sobretot els primers dies. Torno a recordar el que han fet a 6è

una mica per sobre, una visió general. Perquè l'experiència de quinze anys de fer Socials és de que a base de molt repassar la majoria d'alumnes s'ho fan seu, hi ha una minoria que no necessiten això i una altra minoria que per molt que facis tampoc no pots aconseguir-ho, però per terme mig la pràctica m'ha ensenyat que a base de recordar els nanos hi van entrant.

A 8è, abans de posar-me a fer tot allò, per exemple El món negre, tornava a repassar tot el concepte de localització geogràfica que tenien a 7è i llavors sobre això anava posant tota l'estructura del que vosaltres em deieu que havia de fer, però sempre tornant a maxacar perquè és que si no tenia por que ho oblidessin.

[OBTENCIO I PRODUCCIO D'ALIMENTS, 7è. VALORACIO I PROBLEMES]

Aquestes temes eren molt llargs. S'em feien una miqueta... a vegades, el primer any sobretot, que vareu enviar molt de material per preparar em sembla que era el de l'alimentació. Amb ganes de fer-ho bé em vaig començar a "liar". Vaig abastar tant que vaig dedicar-hi molt temps que després em va faltar pels altres temes. El segon any el vaig retallar. A l'estiu, me'l vaig emportar a casa, vaig meditar, vaig mirar què hi posava, què treia, què donava als alumnes, què no, quins objectius havia de retirar i vaig fer el tema de nou intentant mantenir-lo però no tant ampli. Em vaig "liar" molt volent passar moltes coses i els alumnes no em van seguir. Tanta cosa... No sé,... a 7è costa que els alumnes vagin treballant amb textos. Després en van aprenent, a 8è és més fàcil. Quan els alumnes són més madurs, estan més preparats, dominen més el llenguatge, és més fàcil. En canvi, el primer any, sense llibres, amb el material que ens vareu enviar i sense saber fer-ho, es van perdre molt. O jo no ho vaig saber fer. El primer any la cosa va quedar molt despenjada.

Recordo que vaig haver de deixar un dels temes, el darrer el vaig fer molt de pressa [consulta la programació]. En la part d'història m'hi vaig anar agafant perquè sempre tenia la recança de que hi havia poca història i temia que no n'aprenguessin. Vaig haver de correr una mica en el darrer i donar-los-hi el tema bastant mastegat i en la part d'història em vaig estendre una miqueta més. El temps que em va quedar el vaig dedicar a aquest [es refereix a l'estudi comparatiu de països] que també, el primer any, hi vaig dedicar poc temps, mentre que el segon n'hi vaig dedicar més.

[PROGRAMACIO DE 8è]

A 8è també. El primer any també vaig treballar el primer tema extensament i llavors vaig veure que hi havia dedicat molt temps. Era qüestió de donar-lo abans d'acabar 8è però no de passar-m'hi tant temps. Com que a 7è treballavem bastant els mapes, les latituds i tot

això... ja els havia preparat bé. Llavors a 8è ja no calia estar-m'hi massa i podia dedicar-me més als altres temes. Veus aquest primer tema [consulta i assenyalà a la programació]: rotació, traslació, fusos horaris -els fusos horaris sí que els vaig treballar a 8è perquè a 7è els costa molt-, mapes i projeccions -ho començàvem a 7è i a 8è hi tornàvem, ampliant-lo més per saber observar els mapes, no només en la teoria sino també en la pràctica; a 7è més pràctica i a 8è més teoria- [segueix assenyalant el que feia en la programació]. I això d'aquí sí [es refereix a les grans àrees culturals] però abans de fer-ho bé tornàvem a repassar tot el planisferi, que sabessin tots els països del món, i llavors ja entràvem en els blocs culturals, polítics,... però amb mapes perquè voler explicar-ho massa a fons no hi havia temps. Després el món capitalista i el socialista que també els costa bastant -una cosa és que entenguin la idea però el per què dels blocs armats i tot això, vaig veure que la canalla no em seguia-.

El món islàmic, el món hindú,... tot això ho feia, però, ja et dic, el primer any ho volia fer molt bé i em vaig perdre. Els altres anys em vaig limitar a fer pinzellades, a concretar més, a veure fins on podiem arribar tant pels alumnes com pel temps perquè són els dos factors que verdaderament...i després l'experiència t'ho demostra: sí veus que allò s'et queda una mica així no et queda més remei que...limitar-ho una miqueta. Tornem a la programació [segueix assenyalant]: aquest sí -el desenvolupament urbà-: tornem a començar per Catalunya i Espanya. A aquest hi vaig dedicar bastant temps... em sembla que és el que vareu preparar aquest...

Ah! bé, però sé que el vaig preparar. Recordava que l'havia preparat. Potser no hauria de ser, però sent sincera, quan una cosa l'has preparat t'én preocupes una mica per a que sortís més bé. Sé que aquest sí que el vam fer. Després, aquest altre em va quedar una miqueta més així i aquest ja no. O sigui que al passar molt temps en aquest i després a l'haver de fer aquest, aquest s'em va quedar... Aquí, la veritat és que no hi acabava de combregar massa amb aquest tros d'aquí. El veia molt...

[segueix assenyalant directament en la programació]

I aquest de les conseqüències de la industrialització? Bé, les conseqüències sí que les puc entendre, però tota aquesta organització social, sí a grans trets sí, però aconseguir que m'entenguessin? em semblava que no estaven preparats. Com a cosa puntual sí, però seguir-m'ho, no m'ho seguien.

[ADEQUACIO DE LA PROGRAMACIO]

Sí, la vaig anar ajustant bastant perquè no n'estava satisfeta. El primer any vaig anar una mica així... allò que vas tantejant, no? i després me la vaig anar centrant una mica. És el mateix que em passa ara amb els crèdits. Aquest any també vaig perduda però sí l'any

vinent continuo fent-ho, ho concretaré bastant. Perque sino et queda la recança... les coses si no les tens molt mastegades tu i molt provades i tot molt programat ...

[COMPARACIO AMB LA PROGRAMACIO ANTERIOR]

En relació amb l'anterior la valoro positivament encara que hi hagin els seus problemes. Es positiva en el sentit que em sembla que als nanos, primer, els motivava una mica més i, segon, que tenien unes idees generals més lligades. Sabien menys història i geografia de detallets però idees generals, el marc seu de coneixements, em sembla que quedava més ben lligat. El nano tenia les idees generals més ben posades que abans que el que era un "empollón" i tenia molta memòria o era molt estudiós, doncs també les hi tenia, però molts no. Jo tinc una filla que havia fet el sistema d'abans i és una nena que és intel·ligent però he comprovat que, quan ha passat a BUP, no sap gran cosa. I, en canvi, el nano, que ha seguit l'experimentació, però que és un nano que li costa molt més, s'en surt millor. Ho he comprovat a nivell familiar que és el lloc que, volguis o no, t'ho tornes a mirar perque els exàmens dels nanos et poden donar una idea però després, a casa, comentes el diari, mires la televisió i te n'adones si el nano et segueix o no. I la nena, que aquí [es refereix a l'EGB] era excel·lent, en canvi, després va anar malament, moltes coses no les sabia massa. El nano sabia molt menys però, com a mínim, en les grans etapes i en les grans idees, s'ha situat una mica més. Ho he constatat amb els meus fills, ara no sé si..., és clar, només en tinc dos i són molt diferents un de l'altre, i no sé si aquesta constatació és aplicable tampoc. No és massa objectiva, és molt subjectiva, no?

[PROBLEMES PROGRAMACIO]

Bé. Et deia d'aquest tros d'aquí [segueix assenyalant la programació de 8è]. Els problemes que teniem eren que et trobaves que el programa els quedava molt ample. Potser és que faltava material, que aquest ha sigut un problema. I després, també, que molts dels materials que teniem a l'escola eren en castellà. Llavors busca'ls en català. Aquí és un lloc petit que no és com Barcelona que pots anar a una llibreria i mirar materials o vas a l'escola d'estiu o el que volguis. Materials n'han faltat.

[VALORACIO DE LA HISTORIA I DIFICULTATS]

Per mi si. És una estructura semblant a una trama i és més fàcil anar-hi posant les coses. Això és el que hi veig de positiu, ara el negatiu? doncs que és una trama tan ample, tan d'això... que a vegades et manquen materials. També m'ha costat molt digerir-ho i saber com fer-ho. És molt diferent actuar amb llibre o amb coses molt concretes o posarte en una cosa així. Si hagués disposat de moltes hores, de menys alumnes o de menys hores de classe, però amb 27 o 28 hores setmanals tot això m'ha costat més.

[EQUILIBRI D'ESCALES)

Crec que bastant. Potser l'element que més abunda és Catalunya perquè partim d'aquí però ho veiem bastant tot. Ara veus, en els crèdits, d'ara, no. Hi veig més Catalunya. En els crèdits últims és només Catalunya. Veig més catalanitzats els crèdits actuals que la programació experimental. Això ho veig bastant bé. Crec, i ara d'una manera imparcial, que hi hauria d'haver de tot. Tanta Catalunya, com ara en els crèdits, ho trobo una mica massa pobre. Aquí hi ha Catalunya [es refereix a la programació experimental]. I a partir d'aquí la resta altre. Hem de començar per "lo" seu, això s'entèn perfectament, però és que s'han de donar uns passos més.

[VALORACIO DELS PROCEDIMENTS]

És la part més novedosa, bé, molt bé, és "lo" més novedosa! ja en feia però no els concretava tant. És la part que considero que a la canalla els va molt bé. Donar més importància als procediments, valorar-los, puntuar-los, reconèixer-los. Perquè és una eina que a uns els ajuda molt a assolir els continguts -també són continguts els procediments- i als altres perquè els nanos d'abans es limitaven a preparar les proves de control i la feina la feien a mitges. En canvi, ara, com a mínim tenen més ritme de treball i saben treballar una mica més bé.

[VALORACIO EXPERIMENTACIO]

Home! de moment, atabala. Jo he vist això: atabala. Ara, potser després de fer coses una mica així, d'improvitzar una mica o anar tentajant-ho, potser o és que estic tan atabalada o em sembla que no és tan gros tampoc. Vull dir, quan hi reflexiones, penses, com avui parlant amb elles, que això ja ho fem... i per tant que es pot fer. Ara, em diu la professora de primer: però és que demanen un eix cronològic! Un eix cronològic de la seva vida, partint del nano, dels anys que té, què ha fet des de que va néixer, com ha anat creixent,...li fas fer una mesura en un eix cronològic, marcant els anys perquè tingui un concepte de temps. I això és l'eix cronològic del nano d'aquest edat. No has de fer res més. Per tant, entendre el temps, arribar a entendre que s'ha fet gran i que ha anat passant un temps i ja és molt. Ja entrarem després en d'altres coses. Vull dir, no ho sé... el que passa és que quan ho llegeixes, fredament, veus que hi ha molta cosa, però després penses que una mica també ho fas i sino ho fas... Vull dir, deixant més continguts i coses que et sembla que han d'aprendre i donar-los... no ho sé,...un objectiu terminal, al final dius he d'aconseguir això, per tant, fes-ho com volguis però... em sembla que vas més guiat. El que passa és que són tan amplis, tan així... que, a vegades, al llegir-los si no hi entres dintre, a la dinàmica de fer-ho, et sembla que et demanen molt i...oh! com m'ho

faré? Això és el que veig que passa i que a mi també em passa, eh!

[PROCEDIMENTS. JOCS DE SIMULACIO]

Els jocs de simulació els vaig provar. Vam fer un joc de simulació sobre la ciutat, comentant-los-hi totes les coses. Després també vam fer aquells que hi havia sobre la indústria i un de 6è, de buscar...

El que no he sabut fer o no m'hi he dedicat és a 8è a fer-los-hi jocs de simulació en història. Sempre he pensat que ho tindria de fer però no ho he fet mai perquè no he sabut com fer-ho o no he tingut temps o no... vull dir, no ho he fet. Ara, veig que a 6è i a 7è, que en vaig fer, doncs no anaven malament, no, el que passa és que per la feina que porta de preparar-ho i de fer-los-hi i això i amb quaranta alumnes per classe s'esberren molt. Si tingués trenta alumnes o vint-i-cinc fora un altre cantar, però treballar amb quaranta i amb nanos difícils... trobo que cada vegada els nanos s'ens compliquen més.

[VALORACIO DELS TERCERS NIVELLS DE CONCRECIO]

El primer any vaig fer molts fallos i moltes coses (inintel·ligible). El segon, a l'estiu hi vaig treballar bastant. Em vaig portar la feina a casa i vaig buscar materials. Moltes vegades també he recorregut a n'en (...) per preguntar-li com ho faria això, si alguna cosa veia que no sabia gaire com sortir-m'en demanava el seu parer i poc a poc vaig anar recollint materials per treballar.

[MATERIALS UTILITZATS]

I també algunes vegades inclús coses de primer de BUP, algunes fitxes de treball que em semblava que podien anar bé. Molts llibres de text de totes les editorials i llibres que m'he comprat que em semblava que podien ajudar-me. Els materials d'un curset de premsa que vaig fer un estiu d'on vaig agafar bastant material del Cavall Fort, etc...No sé, coses sobre la ciutat medieval o coses així per tenir material preparat. El que em faltava era material i en català perquè tenia molts llibres i molta cosa però en castellà.

(...) llavors mirava de preparar-ho una mica, treure i posar el que tocava, després feia clixés electrònics ja que les fotocopies resulten molt cares i tenia problemes i preparava els dossiers pels alumnes.

Els alumnes feien els seus treballs en el dossier. Si alguna vegada veia que no donava l'abast per programar o els dossiers no arribaven per alguna cosa tenien una llibreta ja d'abans i feien els treballs amb el llibre i la llibreta. Això mentre no tingués el dossier

ben preparat.

[LLIBRES DE TEXT]

Als alumnes de 8è els hi vam treure el llibre de text perquè consideravem que tot aquest material era molt distint dels llibres d'abans. Un any vaig comprar el Casals i també vaig veure que no lligava massa. Em va anar bé per algunes coses de mapes temàtiques i de geografia però amb història només algun tema em va anar bé. Altres temes no. Llavors vaig decidir, d'acord amb la direcció, treure el llibre i preparar més material.

A classe els alumnes tenen llibres de consulta. Després, de les tres hores setmanals, una van a la biblioteca acompanyats per mi. Es tracta d'ajudar-los una mica. Els he acostumat bastant a treballar així. Ara amb els crèdits igual, perquè fan tot el que els diu: els fan buscar molts conceptes, que busquin, que triïn,... Ara potser els hi donen més estructurat perquè ja ho tinc jo més estructurat. Amb els crèdits ja et ve molt preparat i vas més guiat, però hi havia coses de l'altra programació que m'agradaven i al revès.

[VALORACIÓ TERCERS NIVELLS I ASSESSORAMENTS]

Per poder desenvolupar-la a la pràctica? Si, sort en tenia perquè si no... I després a les reunions que feiem a Barcelona a vegades ens perdiem molt. No sé, discutiem de moltes coses però a vegades ben inútils. Venia a buscar molta cosa i potser quan vas a buscar molt... quan no t'ho donen ho trobes poc, no ho sé. A vegades em posava molt nerviosa perquè discutiem molt de coses però no concretavem massa. Algunes, no totes. Tots volíem que... no ho sé. Veia que, a vegades, acabavem explicant cadascú el seu problema però no buscant solucions conjuntes. No sé tu quina idea en tenies, potser no la mateixa.

[METODOLOGIA DE TREBALL]

Si, sí. Bé, per exemple, aquest any amb els de 8è -a 7è els hi he donat més fet- els he deixat treballar a ells, que prepararessin els dossiers que els donava, que me l'entreguessin, que el fessin, vull dir, que han hagut de treballar bastant ells i passar-ho a net tot i ben presentat, passar-ho a ordinador perquè molts en tenen. Saps que vull dir, valorar també la presentació. I després, per Nadal era? si, després de tres mesos de fer-ho vam passar una enquesta per veure què opinaven del sistema aquest, que ja l'havien fet abans però potser no m'en preocupava tant i aquesta vegada, sobretot el primer trimestre, hi vaig estar molt a sobre per veure que tal anava. Doncs, al passar l'enquesta per Nadal, els nanos es van queixar de feina però més aviat deien que així n'aprenien més, al fer-ho ells se senten més protagonistes, m'entens? Els de 13-14 són més entusiastes i els de 12-13 a miges. Ja no hem fet tanta cosa, saps? La resposta no ha estat igual, cada curs té la

seva dinàmica i també depen de com els hi plantegis tu. Considero que aquest any no puc dir res. Abans si, vaig notar un canvi fort entre l'altra forma d'ensenyar i la de la reforma. El primer temps, després, clar, quan ja fa dos o tres anys que ho fas ja no...

mestre: Gregori

[VALORACIO NIVELLS DE CONCRECIO]

En la pràctica, sobre el paper, està bé. De fet, al Cicle Superior... agafar un primer nivell de concreció i transformar-lo en un tercer és una feina tan àrdua que voldria saber quants mestres serem capaços de fer-ho de la manera com es prescriu en el disseny curricular, és a dir, remetent-nos a les fonts del currículum. I a partir d'aquí fer una aplicació científica d'aquesta qüestió, per tal d'arribar a un tercer nivell de concreció propi, específic, i diferenciat de qualsevol altre escola. En la pràctica crec que ens mourem entre dos extrems: entre el primer nivell de concreció que serà el marc de referència, i un tercer nivell de concreció que serà una barreja del que estem acostumats a fer i una barreja dels interessos que pugui tenir cada mestre. És a dir, allò que cada mestre sabrà fer, fruit de la seva experiència i de les seves aficions i de les seves particulars aptituds, i fruit de la capacitat del mestre a adaptar-se a l'interès dels nans que, en última instància, és el que determina el treball; així quan veus que un tema agrada als nans, l'allargues més. Crec que hi haurà una situació de fusió de dos extrems: l'extrem molt empíric, del que fas cada dia, vinculat a la figura del mestre i a la seva personalitat, i una mica a la manera de ser dels nans, del que els tira i del que no els tira, i un primer nivell que servirà de marc de referència. Crec que serà difícil que els mestres fem una programació coherent.

[VALORACIO DE LES FONTS DEL CURRICULUM]

De servir, serveixen absolutament. Serveixen. En fi, són d'aquelles coses que tota la vida s'havien dit i que ara apareixen com a molt sistematitzades: que la programació ha d'estar en funció de l'interès dels nans, que ha de lligar amb el que els nans sabien anteriorment,... amb altres paraules, eren coses que estaven presents en la manera de fer dels mestres que estàvem preocupats en tirar endavant. Llavors, jo penso que sí, que de la manera sistemàtica que s'està presentant ara, el mestre que vulgui utilitzar-les l'ajudarà. Crec que sí! Penso que en aquest sentit és un pas endavant, i és maco que sigui prescriptiu des de l'administració que et digui que això és així...

El que passa és que a vegades em pregunto... si les fonts són complementàries o poden tenir més pes unes que altres. O poden arribar a ser contradictòries. La font epistemològica pot arribar a donar-se patades amb la font sòcio-antropològica que vindria a correspondre amb els interessos socials i amb els interessos que puguin manifestar els

nanos sobre un determinat tema. I això pot estar en contradicció clara respecte de la matèria des del punt de vista epistemològic, i suposo que això posant-nos a últim extrem, voldria dir, que en un moment determinat, si tu poses l'accent en el fet que els nanos disfrutin a la teva matèria - que penso que és el fundamental- , és a dir que s'enganxin amb la matèria, és el que pesa més. I això vol dir, en certa manera, carregar-se la font epistemològica. O d'alguna manera fer-la patir molt. Penso que les matèries tenen una coherència científica en sí mateixes, però aquesta coherència científica a vegades es dona de patades amb la capacitat i l'interès dels nois...

[VALORACIO GLOBAL I PER CURSOS DE LA PROGRAMACIO]

Faig una valoració negativa en un aspecte fonamental. Es allò que sempre t'he dit: el volum de matèria, de continguts, que hi havia. Penso que eren uns programes indigeribles, per la quantitat de coneixements que hi havia. En la mesura en què entres en didàctiques més o menys divertides que et suposen quantitat de temps et menges el programa. No hi ha temps. Per tant, eren unes programacions excessivament carregades. Amb això no ens hem posat mai d'acord tu i jo. Jo continuo pensant que sí. Només puc parlar de 6è i de 7è -de 8è no en vull ni parlar, perquè he fet poca cosa i no he acabat d'aclarir-me-. 6è era un curs maco, rodó, i 7è també, encara que excessivament carregat. Avenços? El plantejament de la història diacrònica. La Geografia, en tota la qüestió de lligar-la amb situacions reals -Geografia física i Geografia humana, crec que hi havia aquest intent-; la presència dels procediments i la dels valors encara que aquesta darrera va quedar sempre molt més desdibuixada. Penso que la importància que es va donar als procediments, i els enfoc de la Història i de la Geografia, són tres avenços importants.

Els temes de 8è no els vaig acabar d'arribar a entendre. Potser és una falta de formació bàsica meva, però en tota aquesta qüestió de paisatges, d'aquestes grans globalitats em perdo, i no sé com transmetre als nanos una situació de visions globals del món.

Sí, però una cosa és la idea... Llavors, en què et quedes? No ho sé, potser es que no he vist una programació ben feta sobre això, o una gent que ho hagi treballat bé i que m'hagi agradat. No he vist exemples concrets. Potser si en veies algun, potser m'engrescaria jo i tot, però...

[PROGRAMACIO DE 6è]

A mi em semblen abstractes, malgrat que aquest any els tornarem a fer (...). Penso que els nanos ho barregen tot i que no "cunde" l'esforç que fas per tractar aquests temes. No els hi aclaren les idees. Acaben barrejant-ho tot.

Sí, especialment el tema de política de 6è. Malgrat tot, quan vénen les eleccions i fas un treball, t'hi has de referir d'alguna manera. Però arribes a 8è, i continues parlant de les mateixes coses i veus que els països continuen tenint els mateixos buits o buits similars. Per a mi aquest tema de Catalunya i Espanya era una qüestió de divisió territorial. El reduiria a una qüestió de divisió territorial. Una taca en un mapa -Catalunya i Espanya- amb divisions i després unes fotos de les institucions, dels seus edificis, i amb això quasi bé potenciaves aquella definició que diu que la Generalitat és aquell edifici que hi ha a la plaça Sant Jaume, el Parlament és un edifici que hi ha al Parc de la Ciutadella, i el President de la Generalitat és en Jordi Pujol. I si aconseguies a final de curs que els nens no et diguessin que el President del Parlament de Catalunya era Jordi Pujol et donava la sensació que havies aconseguit quelcom. No em proposava anar més enllà. Quan entres en qüestions de competències entre Estatut i Constitució i totes aquestes històries ja arribes en un terreny molt difícil.

El tema de societat no hi vam entrar massa. No l'he fet mai. Per què? Havies de retallar per un lloc o altre. És que em sembla que no el vaig fer ni el primer any que teniem sis hores!

[PROGRAMACIO DE 7è]

No. Dels temes de 7è jo feia l'estudi geogràfic del món, el tema del comerç -bé, dels intercanvis -, i alguna cosa d'agricultura, i se m'acabava el curs aquí. Al tema de la indústria ja no hi podia entrar. La comparació de països?

Tampoc! Per l'any vinent fem una proposta nova que serà agafar el tema de la divisió geogràfica del món, el tema dels intercanvis i el tema de l'agricultura, i prou. I el d'indústria el passem a 8è.

[PROGRAMACIO DE 8è]

A 8è, sempre he fet el tema del poder al llarg del temps, les grans civilitzacions, però d'una manera molt poc clara. Feiem la París Dakar, i a partir del París-Dakar feiem alguna ingerència, no..., però era més un estudi de mapes, de cartografia, de contrast de dades econòmiques a través d'una taula de lectura, de gràfiques, de mapes comparatius, tot això sota el centre d'interès del París Dakar. Clar, com que no hi surten els indis, doncs, quedava en un no-res!

El tema de política, sí i l'estudi d'un fet històric. Bé, aquest curs el vam fer al voltant de la Guerra Civil. Jo els vaig proposar 5 o 6 temes puntuals al voltant de la Guerra Civil, per exemple la repressió, l'aixecament del 18 de juliol, no ho sé, temes d'aquests. Es va fer en treballs de grup i una part constava de consulta bibliogràfica que jo resolvia fent

fotocòpies de diferents tipus de llibres i una part de testimoni oral familiar. I això va donar molt de joc, sobretot els testimonis orals que van ser macos. Va ser una cosa maca pels nanos, que anaven a veure els avis, i aquests contentíssims. Va haver-hi avis que els hi van explicar que van emplenar fins i tot quinze folis de memòries aprofitant que el nét els hi anaven preguntant. Van disfrutar molt els avis amb aquest tema ! Si l'avi es va enrotllar bé, el nano també. Va haver-hi de més i de menys.

[VALORACIO DELS PROCEDIMENTS]

Els procediments és el que treballa més. Però en el tema de política de 8è, a vegades agafava tot un període i els deia: empollada clàssica! i treballàvem l'empollada. I partíem dels llibres de Casals, que tenen un contingut elevadíssim, no? I a més a més els preguntava oralment a classe. Una pregunta a cadascú cada dia, en veu alta, i tothom en silenci i a la víctima que havia de contestar la pregunta o un zero o un deu, o sigui que no hi havia un terme mig. Els nanos es posaven nerviosos, agafaven crisis i jo els deia que era natural, que fins ara no s'havien trobat mai en situacions d'aquestes, però que bé treballàvem la tècnica de l'empollada. En d'altres moments vaig treballar la tècnica de l'esquematzació, com per exemple quan agafava els sistemes de govern. En una altra època del curs feia treballar el subratllat,...

Per mi són tants els factors que intervenen en l'ensenyament i és tan poca la informació que el noi té, que com no siguis capaç de plantejar models com exemple difícilment s'en sortirà. Així, per exemple, en un moment determinat del curs l'has d'ensenyar a analitzar, a aïllar les diferents variables que intervenen en l'explicació d'un fet, a sistematitzar-les i posar-les en un llenguatge apropiat, a combinar-les. Es a dir, has de facilitar models. En Geografia els he presentat diferents models. Això suposo que en Història també es pot fer, però no ho he fet.

He intentat plantejar els mètodes inductiu i deductiu en alguns treballs i en les explicacions. En les classes magistrals plantejo aquests mètodes. També en les explicacions de tipus maièutic fent preguntes, o sigui, donant una pista i esperant la resposta del nano, és a dir forçant la resposta perquè el fet següent aparegui com una conseqüència del fet anterior. Aquest és un mètode de treball a classe que utilitzo sovint.

No sé si és suficient vertebrar el curs a base de tot això, o el que cal és agafar uns exemples puntuals al llarg del curs i fer referència especial a aquestes coses. Penso que hi ha un contingut que s'ha de transmetre tradicionalment. Penso que hi ha continguts que s'han de transmetre, o si no els falla el llenguatge.

[DRAMATITZACIONS]

Per exemple, el tema de la Revolució Francesa. La representació de la Revolució Francesa l'hem feta després d'haver estudiat uns continguts a través dels que els nanos han pogut saber qui eren els jacobins i els girondins, qui eren els monàrquics i més o menys figurar-se com va passar tot això. Llavors han fet una representació, i han jutjat un fet. Han fet una proposta, més o menys agafada per la punta dels pèls, és a dir, a l'assemblea no-sé-quina han debatut sobre uns fets ocorreguts al període de la Gran Por, s'havia assaltat un castell o una casa senyorial, havien matat al senyor i violat a la seva filla, i els pagesos del poble havien assaltat i cremat la casa. Llavors es fa una assemblea i s'organitza un judici. Hi han les víctimes, els afectats, els jacobins i els girondins. Hi ha les potències estrangeres representades per una veu en off. Tothom hi és present. Tothom havia d'anar vestit segons l'època i hes va filmar. Cadascú va representar el paper que més li esquia, per exemple els de la classe absolutament "passats" es van apuntar als jacobins i van fer una recreació dels jacobins, absolutament original perquè lligava amb el seu tarannà. Les dramatitzacions són un bon procediment perquè els nanos s'interessin pels temes.

[VALORACIO DE CATALUNYA]

A 6è quedava tot molt centrat en una visió d'Espanya, de la Península. No es va més enllà. Llavors es partia de Catalunya com una cosa que ja s'havia fet i que permetia aproximar a Espanya, i a la vegada analitzar una sèrie de fenòmens de tipus universal a partir de la realitat immediata. Al menys aquesta és la sensació que es donava. I ja m'estava bé. No ho sé, jo ho trobava bé. I a 7è ja es feia un salt més global, en els temes de Geografia Física s'abastava tot el món i a 8è el plantejament era més abstracte.

Aquest curs vinent a 6è introduïrem ja una visió del món a nivell de divisió territorial, des de 6è. O sigui, ampliarem els territoris en el sentit de no solament fer la comarca, Espanya i les Comunitats Autònomes sinó la Comunitat Econòmica Europea, els continents i els països del món. Aprofitant tot l'interès infantil de dir: això on està? Una mica jugant amb aquest fet, localitzarem països i territoris però sense anar més enllà. Els continguts de Catalunya a mi ja m'estan bé. Si ara agafes la programació nova de continguts de Catalunya és excessiva, és excessiva! Tot és Catalunya! Hi ha situacions que no s'expliquen a Catalunya o que per explicar Catalunya has d'explicar un àmbit més global. No ho sé. Tampoc ho tinc massa clar.

Crec que Catalunya estava ben representada. A més a més, hi ha un factor metodològic

important que és que sempre s'il·lustraven els fets en primera instància a Catalunya...

[ADEQUACIO A LA REALITAT]

Mira! En diferent grau. A 6è, per exemple, va donar molt de material. I si ara em miro la programació de Socials de 6è - de la que em sento més satisfet- veig que és una barreja entre els materials que ens va passar a l'experimentació i el que quedava de la Roser Batllori, de la programació de Rosa Sensat de 6è. I en tot cas el que va haver-hi, va ser un treball fort d'impremta, de reproducció de material, de sistematitzar el material i d'escriure'l, de rotular-lo i de buscar les il·lustracions, o sigui el treball mecànic de transcriure. Això m'ha permès tenir una pila de material que en algun cas et permet plantejar un tema de dues o tres maneres diferents. Tinc un gruix de paper enorme dedicat a les Socials de 6è, que no puc utilitzar totalment, però que em permet molta flexibilitat. Ara, em penso que va ser una feina gratificant perquè tenia el suport vostre i en aquest sentit crec que va ser important. Jo m'ho vaig passar molt bé experimentant, o millor treballant conjuntament! Les indicacions vostres van ser molt valuoses, el material va ser molt valuós, es va poder parlar entre la gent, i jo penso que això va ser important. Una altra cosa és si després es feia cas o no del que deien els mestres experimentadors, però com a forma de treball conjunta, com a seguiment, jo penso que sí, que estava bé. Més en uns cursos que en d'altres. A 6è i a 7è més que no pas a 8è.

[TERCERS NIVELLS]

La qualitat formal, fatal. A 6è, en general, molt útils. A 8è, en canvi, el material del tema del poder, del qual ens va passar un plec de fotocòpies de llibres, no va ser massa útil. Potser perquè no sabem la manera d'utilitzar-lo. El primer any no vaig estar en la presentació del material de 8è però el vaig fotocopiar de les fonts d'on ho havíeu tret i el vaig reelaborar i no em va agradar massa. Però, en general penso que sí, que era útil.

[DEDICACIO]

Saps què passa? Que com per tradició ja hi dediques temps i t'agrada, doncs... Home! Preparar-te el material... és evident que quan un treballa de mestre pel seu compte, hi passa moltes hores. Ja em passava abans. No ha estat l'experimentació. A l'escola ja treballàvem així. Jo vaig arribar a l'escola amb un dossier que em va passar la Roser Batllori i al cap de tres anys estava treballant en moltes coses canviades! No perquè no m'agrades, però és allò que un dia proves una cosa, un altre dia una altra i... potser perquè sóc inquiet i si una cosa no m'agrada, doncs la canvio, i això sempre et porta feina, sempre! Però penso que és la feina maca de fer: la feina de mestre. Es clar, sí que costa.

[GENERALITZACIO]

No! Ni molt menys! Penso que la fa el mestre que està frustadíssim de fer servir el llibre de text i es decideix a fer el pas, i si veu que li funciona doncs llavors s'hi dedica. Però en general jo crec que no... A la nostra escola es pot arribar a treballar en aquesta línia, es prepararan unes determinades didàctiques amb uns determinats temes - a altres els fluixejarà més-, però en conjunt és difícil trobar mestres que tinguin tot un bloc constituït, ben programat. Això és difícil de trobar. S'improvisa molt! I en Socials crec que priva molt allò de que si no es fa enguany ja es farà el curs vinent. A Matemàtiques no tant. A Socials els mestres fem molta trampa .

mestra: Josepa

[VALORACIO DE L'EXPERIMENTACIO]

[...] Allò important no és tant la quantitat de coneixements o de continguts que els alumnes puguin arribar a assolir en el camp de les CCSS sinó, potser, veure com assolixen aquests continguts, com treballen i si això els queda o no els queda. Una vegada vas veient que als alumnes els queden coses, que disfruten i que aprenen, encara que potser no fas tot el temari que t'havies marcat, però veus que el resultat és positiu, et tranquil·litza una mica.

[INNOVACIO]

Nosaltres vam veure els programes i del que es tractava i vam analitzar que no suposaria un canvi molt fort perquè ja no seguïem els programes tradicionals de CCSS sinó que seguïem bastant la programació de "Rosa Sensat" de segona etapa. Ja teníem una manera de treballar diferent de la que portaven moltes escoles i ens va semblar que no hi hauria un canvi molt fort. Vull dir que ho podríem anar fent bé. El que si volíem era compaginar-ho tot: l'experimentació de cicle superior connectada amb el que s'estava fent a l'escola.

[INTERDISCIPLINARIETAT]

No, no,...penso que no es va recollir. Però és que tampoc penso que ho tinguem assolit tot i el temps que fa que hi estem treballant i donant-hi voltes. Sobretot a cicle superior. Fins els 12 anys penso que s'assoleix bastant, o sigui que la gent de cicle mitjà ho pot aconseguir més. Potser es pot aconseguir més perquè els nivells són més baixos. Aquesta és la meua opinió personal, eh! Un mestre que està a 5è el nivell que ha d'ensenyar de matemàtica, de geografia, d'història, de naturals és un nivell més baix. Si això se li demana a una persona de cicle superior... jo, per exemple, soc llicenciada en Geografia i Història, a mi no em demanis que faci Ciències Naturals, Física i Química,...o sigui que la gent estem especialitzats, estem molt més especialitzats.

(...) Quan fas la tira cronològica, que és una de les maneres que tenim... evidentment la tira cronològica jo la faig servir per Literatura i CCSS. El que es crea a l'Edat Mitjana té relació amb la societat i el que es crea a començament del segle XX té relació... Aleshores això implica lligar-ho, que els alumnes ho tinguin clar. Però no com a tema interdisciplinari, com per exemple, el 1900, el noucentisme i començaments del segle XX,

doncs no, no ho he fet.

[IDEES PREVIES]

Si, si, efectivament. Això es fa. Es el que et deia, això es fa, però és lent. Has de dedicar-hi unes sessions. Al començament em costava molt perquè em semblava que perdia el temps, no ho sé! Si tinc tot això per fer... em costava molt, però quan t'hi poses t'en adones que és rentable. Si al començament has perdut tres o quatre sessions per discutir, per situar el tema, per elaborar l'índex -cada nano elabora l'índex que li sembla coherent i mira on podrà trobar informació per poder treballar allò i quines fonts d'informació podrà utilitzar i després es fa un índex col·lectiu amb l'aportació de tots. El mestre té el seu índex i allò que no ha sortit ho col·loca com sigui, no? Això em sembla que és lent i en realitat és lent però t'adones que serveix.

Si, bàsicament es comença amb un debat. Anem a treballar no sé, per exemple, la demografia com aquest any. La demografia... Els nens: d'això no en sabem, no ho hem treballat mai,...No ho heu treballat mai, així com a tema "demografia" potser no, però...la demografia, què voldrà dir? Vinga va, tot el que fa referència a la població, molt bé, veieu com hi ha coses que podem dir... aleshores surt un llistat de coses, moltes, hi surt gairebé tot. El que et quedés parat és que surt gairebé tot. Moltes vegades tu no hi has d'afegir gairebé res perquè ja ha sortit. El que has de fer és organitzar-ho. Això va molt bé, molt bé, perquè primer tens un llistat on tot té la mateixa categoria. Aleshores es va agrupant, una cosa són taxes demogràfiques i és un apartat, una altra cosa són maneres de viure o hàbitat. Aleshores intentes fer una classificació o que la facin ells, a vegades individualment, a vegades en grup. Quan ells ja han organitzat i classificat el llistat, fem un índex col·lectiu. Partint de l'índex col·lectiu anem fent, jo a vegades els facilito el material, d'altres no i l'han de buscar ells. Quan el troben a vegades l'han de passar.

[TRACTAMENT D'INFORMACIÓ]

L'altra cosa que és superimportant i que em sembla que hem aconseguit -jo estic molt contenta- és amb el tractament de la informació. Què ens trobàvem? Que d'un tema podies recollir quantitat d'informació, moltíssima informació. Aleshores aconseguir que la informació es seleccioni primer i després quan ja la tens seleccionada, la poguis elaborar, la poguis fer servir, la poguis fer útil per tu, això costa molt, molt. Als nens els costa moltíssim, però, ens adonem que hi ha hagut un avanç important en aquest tema. I, és clar...

Bé, treballant moltíssim... Jo recollo tota la informació i faig fotocòpies. D'entrada

s'espanten: jo tinc tres fotocòpies,... Bé d'entrada a tú d'aquestes fotocòpies potser només t'interessa informació sobre un aspecte en concret que pot ser l'hàbitat. Doncs, selecciona, llegeix. Moltes vegades no ho has de llegir tot, tot, pot llegir en vertical, ai! en horitzontal i pots anar situant. Primer situes els punts on et sembla que s'en parla. Una vegada ja tens el punt localitzat has de treballar sobre aquella cosa en concret. Si trobes paraules que no entens has d'utilitzar el diccionari, treballar moltíssim tot el que és l'esquema i el resum. Aquesta tècnica d'esquema i resum és molt "matxacada", molt "matxcada". I al final t'adones que són capaços de treure aquella informació que és essencial.

{OBJECTIUS I CAPACITATS}

Això si que intentem fer-ho molt. És important demanar-te el per què dels fets. Tu pots tenir un fet i has de veure per què s'ha produït, quina és la causa i com aquest fet ha modificat la vida, en general, de les persones que l'han viscut.

Aquest és l'esquema que utilitzo. I aquí hi cap tot: deduir, raonar, interpretar dades del que sigui, fer una gràfica, treball amb videos també. Hi ha un programa interessant. Molt bé, el gravem i el passem, però n'hem de treure una informació d'aquest programa. No pot ser que només veïem el programa i ja està. Veïem el programa però amb una idea molt concreta i és que n'hem de treure'n una informació. Quina és? Primer hem de destriar què és l'important d'aquesta informació. Aleshores anem aturant el video: això és important?, això no ho és? Es clar, és molt lent, però els resultats són molt positius.

Ara mateix el darrer treball que he fet amb video és un treball sobre la fam que van passar en el canal 33. Estem treballant l'agricultura a 7è i el món avui, països desenvolupats i subdesenvolupats, el problema de la fam, hipòtesis per què hi ha fam al món,... Bé que vagin treballant, que vagin plantejant i que vagin buscant els per què. Vam passar el video i hi vam estar molta estona. Però els alumnes, la gran majoria de nanos, van sortir amb les idees clares del que era... del que passava en el video i de quina informació que en podien treure. Jo penso que està bé. Aleshores aquí es nota, jo ho noto perquè fa molt temps que estic a cicle superior, una millora...perquè els nens que ens arriben a cicle superior, que ja han treballat a cicle mitjà el que és la informació, que s'han plantejat un índex, que s'han plantejat que abans d'un tema -encara que no en sapiguen res- alguna cosa en sabran perquè miren la tele, bé estan,... o sigui...es nota que hi ha un avanç important. Als dossiers han millorat moltíssim, l'elaboració dels dossiers molt. Els nanos van molt més organitzats i pistats. Saben que treballen i això és molt important.

[VALORACIO TERCERS NIVELLS i PREPARACIO]

La que surt, tant si compta com si no, saps que l'has de fer i tothom sap que la fa aquesta. Però l'ha d'entrada no. Aleshores això és una dificultat. Perque saps que tens uns temes "guapos" per poder treballar i si tinguessis temps els podries montar bé i a més si et fa gràcia i il·lusió ho fas, però no ho fas amb tots. Es impossible. En seleccions i a mesura que vas fent any rera any tens materials elaborats per tu però hi ha un gran deficiència de material. A la reforma ens vareu passar material, per exemple els especialistes de Socials ens vareu passar material, però la qualitat d'aquest material era molt defectuosa. Tu no podies utilitzar aquest material perque feies una fotocòpia i et quedava negra. Allò no servia, el tenies com un punt de referència però tu allò no ho podies fer servir. Què vol dir? que t'havies de dedicar una estona, unes hores, a buscar el material, ni que fos el mateix, buscar els originals,... Això és important. La informació que dones al nano i el material que li dones ha de ser correcte. No pot ser que el nen hagi de buscar allò, això no ho veig prou clar,... A més els nens estan farts de treballar amb fotocòpies i clixes, jo ho veia,... dius bé, maco, doncs no, ja està. M'en busco una altra i potser no ho farem tan bé però...

Aquest és un deficiència que hi ha i penso que és un deficiència estructural. La gent que dissenya l'organització del sistema educatiu no ho té en compte això i si al mestre se li exigeix aquest paper, que a mi em sembla molt bé que se li exigeixi, s'ha de contemplar. S'ha de contemplar que el mestre necessita unes hores per poder fer tota aquesta feina i que aleshores és molt positiva, però que ara es fa voluntàriament. Ho fas un dissabte, un diumenge o quan pots, no?

[SEQUENCIACIO I PAPER DE CATALUNYA]

Si, si perque a mi em sembla important... Trobo que el que pecava de la programació de "Rosa Sensat" era que es centrava tot molt des de Catalunya. Molt bé, som Catalunya i fer comparacions entre Catalunya i Espanya molt bé, però avui dia als nens els queda molt més a prop una cosa que passa al Japó o a Nova York que no una cosa que passa a l'Alt Penedès, siguem sincers...

Es clar. La realitat és aquesta. Aleshores funcionar amb uns esquemes d'allò: el nen a 4t. la comarca, no sé que el municipi. Aquesta progressió s'ha de trencar, no funciona realment, no s'ajusta a la realitat. La programació de CCSS de l'experimentació va obrir tot aquest camp que a mi em sembla molt important. I que a més els nanos s'ho passen molt bé treballant-ho, vull dir que...

[OBJECTIUS I PLANTEJAMENT DE LA HISTORIA]

Penso que com a plantejament nosaltres ens el podem fer, ens l'hem de fer, però a l'hora d'aplicar-lo en trobes amb un problema important i és que el temps del nen és diferent al teu temps. Aleshores els costa molt, els costa molt imaginar-se el temps com nosaltres el tenim previst, no? Imaginar-se una cosa que ha passat... fins i tot la guerra civil, ja em diras, per no anar molt lluny o l'època de Franco. Els nens que tenim ara són nens que han viscut, han nascut, en la democràcia i aquest senyor els sembla...jo que sé... un fantasma, una cosa llunyana, molt lluny en el temps. Ara imagina't ensenya-els-hi l'Edat Mitjana o ... Em sembla que això és difícil, però em sembla que és difícil per totes les programacions de CCSS quan es treballa la història. Em sembla que això deu passar a tots els països. Si, que t'hi pots anar acostant des de les CCSS. Jo he intentat que als altres cursos, des de baix, a 3er, per exemple, si hi ha un projecte de la prehistòria, que es treballi el concepte del temps. Que la gent des de 3er. comenci a pensar com pot fer entendre als nens que la prehistòria queda molt allunyada. I bé, ho han fet. Han empaperat la classe, han fet una proporció de temps i bé... Segur que aquests nens quan arribin a 7è tindran una idea del temps diferent que si els hi has de començar a ensenyar tu. Penso que és qüestió d'estirar-ho, de tenir aquest concepte clar més avall, no?

[PROGRAMACIO d'HISTORIA DE 6è]

Nosaltres fem això. Actualment el 6è està plantejat per a que els nanos sortin amb la idea de la tira cronològica i de les grans etapes de la història econòmica: l'etapa pre-agrària, l'agrària i la industrial. Ells treballen tota la primera etapa, que és l'etapa pre-agrària. Entren a l'etapa agrària, depenent dels anys i del temps que hagin tingut, fan la revolució neolítica i si poden arriben fins als romans, les civilitzacions...

[PLANTEJAMENT DE LA HISTORIA A 7è i 8è]

A 7è entrem... Tornem a repassar una mica tota la qüestió de l'agricultura, del gran canvi que ha suposat aquesta revolució, ens fem aquí i treballem l'agricultura com el fil conductor i també la treballem per edats o sigui...(interrupció).

El comerç? No tinc temps de treballar-lo. Per tant el comerç... apunto, o sigui "toques" momentanis quan cal, però com a tema no tinc temps de treballar-lo.

A 7è bàsicament treballem Edat Mitjana i Edat Moderna, o sigui fins a l'Edat Moderna. I a 8è, Edat Contemporània.

De moment m'ho monto i em va funcionant...De totes maneres també varia amb els anys, depèn del ritme dels nanos.

A 7è intento que els nanos tinguin la idea... tornar a repassar la idea global de tira cronològica. Aleshores hi posem més coses. Hi posem que també es pot dividir amb edats històriques. És un criteri dels historiadors que d'alguna manera ho han de classificar

per poder estudiar-ho bé. Llavors, allò d'història antiga, història medieval -l'edat mitjana-, edat moderna i edat contemporània. I a dins d'aquestes edats, les cultures que hi ha: a l'edat mitjana, per exemple, vèiem que hi ha la feudal, el feudalisme, i l'Europa de les ciutats. A l'edat moderna, com etapa, els grans descobriments, com una qüestió molt important que ha modificat vida social, econòmica i política dels llocs. A dins de l'edat contemporània, la Revolució Industrial i la Revolució Francesa marcant un tall important, i després a 8è fem tota la contemporània. Tot i que a 7è arribem fins a l'edat contemporània en el tema de l'agricultura i en el tema de la indústria els hi deixo "apalancat" fins a la Revolució Industrial i a partir de la Revolució Industrial l'any que ve.

[INTRODUCCIO GEOGRAFICA]

En el primer trimestre treballa el tema de la introducció geogràfica al món a 7è i a 8è. Llavors a 8è hi ha un tema específic, que és el tema de política, que també el treballa. Sigui el trimestre que sigui. Aquest any l'he treballat al primer trimestre perquè hi havien les eleccions. Aleshores he aprofitat les eleccions i hem fet el tema de política, a més a més, amb el tema de les eleccions amb la qual cosa s'ha allargat molt més del que tenia previst perquè, és clar, enquestes a partits polítics, treballar... un tema d'aquests actuals, no?

[PROCEDIMENTS]

Si. Penseu que bé, els procediments serveixen i, a més, els utilitzo. Els anem utilitzant i és una eina bàsica. Aleshores el que intentem és anar-los distribuint. No sé, per exemple, ara el que estem pensant és que als nanos els queda... no sabem en quin moment hem de treballar bé tot el que és el mapa topogràfic, les corbes de nivell, etc... Tot això s'ha de treballar. Han fet un taller de topografia. Però em sembla que no queda prou... queda molt com a taller i no queda prou incorporat. A mi em sembla que això s'ha d'incorporar abans que els nanos arribin a 7è per poder interpretar bé un plànol, un mapa i tot això. Aquest és un dels punts que ara, que estem a finals de curs, doncs diem revisió i com ho treballarem i tal... Aquest és un dels punts que hem de revisar per saber com ho hem de fer. També hi ha tot el tema dels mapes: s'ha de saber interpretar un mapa, s'ha de saber elaborar un mapa, s'hi han de saber posar dues variables,... Tots els procediments si que es van treballant.

(...)

La cronologia, també. I a més, s'ha extes cap avall. Aquest any els nens de tercer han fet una feina dels romans i han situat els romans en el lloc on els tocava i han vist la tira cronològica. O sigui han començat ja a tenir aquesta idea de cronologia.

(...)

Les simulacions és el que queda més penjat..., jo diria que per falta de temps. Perquè fa falta preparar una bona simulació. I, potser, és el que jo menys em sé. El que facis una cosa o no la facis depèn també de la teva capacitat, no? Potser jo, en aquest tema, és on em veig més fluixa o més perduda i és el que faig menys perquè no m'en acabo de sortir bé. Necessitaria planificar-ho, preparar-ho, dedicar-m'hi seriosament. Ara vaig a preparar-me això i a veure com surt, però...

[VALORS]

Els valors si que es treballen. De totes maneres és un camp relliscós perquè els valors, sobretot a CCSS, són valors que...els intentem treballar no només a les CCSS, no? vull dir, són valors que es treballen a l'escola, que es viuen. És clar,... nosaltres no fem ètica, per exemple, no tenim una assignatura d'ètica, no. Considerem que l'ètica la treballeu tots els mestres a qualsevol moment, a l'hora del pati, al migdia, a l'hora de classe,...Per tant, això ja entra dins del currículum ocult que en diem, ja hi és això.

[PAPER DE CATALUNYA I VALORS-INTOLERANCIA / NACIONALISME]

Jo penso que està bé. La veritat és que penso que està bé, que no és molt ni poc, és el que ha de ser. Jo no sé la gent a les altres escoles com es troba, però el que si que sé és el que em trobo aquí. I el que em trobo aquí és que els nanos quan tenen 13 i 14 anys tenen una espècie d'identificació nacionalista molt "xunga". Si allò, nosaltres som els "guapos", nosaltres som els que valem i els altres són els merdes, són els "lolailos", són els xarnegos, són els...o sigui...

És clar. Aquest és un aspecte que jo com a actitud, com a valor de les CCSS, intento traspasar sempre, en qualsevol moment. És molt important que la gent ens respectem siguem blancs, siguem negres, parlem una llengua o en parlem una altra. Jo he tingut casos de nens que no em volen estudiar castellà, per exemple. Ah no, jo no, castellà? Aquesta llengua imperialista?, no, jo no la faig. No tindràs el graduat, reiet, perquè el castellà és una assignatura que has d'aprovar. M'és igual. Fantàstic! Molt bé... Pares aquí...bé, entent-me. Tots els nens van amb el MDT aquí (assenyalant la carpeta)...

Estudiem una mica la història. Ara anem a Menorca. A Menorca parlen català, però a Menorca hi ha gent que ens odia als catalans, no? Ens odia, per què? Anem a reconstruir-ho. A veure, nosaltres estem en contra de què els espanyols colonitzessin Sudamèrica, no? I els maies i els asteques, quants en queden? Hosti...que fort!! I nosaltres? No som tan guapos, fillets, perquè, veieu, i els valencians què parlen? oh!! i els mallorquins, ah!! Per què? Per obra i gràcia de l'Esperit Sant? No. Igual, eh? Per tant, situem-ho i tornem-ne a parlar i els pobles i l'imperialisme i el colonialisme i les llengües i la importància,...i,

en fi, relativitzar la nostra pròpia història. Però, potser, depèn del lloc on estiguis, has de fer una feina diferent, dient allò de que Catalunya és igual...és a dir, donar valor, intentar que...i aquí, al lloc on estem, jo trobo que haig de fer una feina al contrari, m'entens? Bé, a veure, alerta! nosaltres si, però els altres també. I aquestes parlen castellà però, d'on venen? per a què estan aquí? per què estan aquí? La immigració, anem a veure, què passa? que són més tontos o més "vagos"? No, mirem què tenien, el latifundisme, etc...La immigració, cognoms? Oh! fantàstic! Tots són molt catalans, moltes estrelletes aquí, tú, Garcia, a veure, d'on vens? Tu, de...total que eren quatre que venien d'aquí. La resta, de Murcia, Jaen, Granada, jo que sé, maños, hi havia de tot.

Tots nacionalistes. Oh, però, jo soc català. Si, si, fill tu ets català, però, ara bé,...d'on ve la teva arrel? Aleshores, anem a estudiar el per què el teu avi va haver de desplaçar-se, preguntem-ho. Què tens l'àvia viva? Si, pregunta-li...enquesta.

Aleshores va sortint. A partir de l'enquesta, va sortir la distribució de la propietat de la terra a l'estat espanyol. A veure, no siguem tan intolerants amb la gent que ve de fora... i ara, aquí, els moros...bé...

Si, penso que hi ha molts nanos que, com a mínim, relativitzen. Curiosament, aquells nanos que no relativitzen són aquells nanos que tenen una personalitat...són els poqueta cosa que dic jo. Són aquella gent que sempre seran una poqueta cosa...que no tenen cap criteri propi, que són mimètics, que ho fan per mimetisme, per imitar al germà gran, perquè els és fàcil. Ells no tenen aquesta capacitat... el nano que té capacitat de raonar, ho situa i ho veu.

En tens que no, que continuen portant els no sé que... i que tu saps que quan surten d'aquí...que saps que són del MDT i ho saps. Els veus a les manis i les veus i dius... mira veus "fulanito". Però, és clar, no m'estranya perquè...suposo que això té molt a veure amb el lloc on estàs. I el lloc on estem nosaltres és aquest...

[EQUILIBRI D'ESCALES I CONTINGUTS CATALANS]

Quant temps dedico a Catalunya? Un 25% de la programació. No ho he comptat quan hi dedico però bé en funció dels programes que tinc de reforma, no ho sé, serà un 25% dic jo. A més, si que Catalunya va bé agafar-la com a punt de comparació perquè els nanos hi són i és on treballes i a mi m'agrada que els nanos sapiguen on és, sapiguen les comarques mínimament. No que se les aprenguin de memòria però si que els hi sonin i les sapiguen utilitzar, això si i ho anem utilitzant al llarg de 7è i 8è. I ells ho saben. Els passo mapes muts i de tant en tant anem a estudiar això i els agrada, a sobre els agrada, si, si... no posen cap problema. El que passa que ho mires des d'un punt de vista de comparació o per que et serveix per deduir a partir de la teva realitat i aleshores explicar-te la teva realitat a partir de la història. Molt bé, som diferents? Som diferents, per què?

perque tenim una llengua diferent, anem a veure, va? Els orígens de Catalunya. Aquest any, els de 6è, han fet un tema sobre els orígens de Catalunya. Com va néixer Catalunya? quan? per què? Vinga...Els de 6è, per tant, ja han fet una part d'història medieval porque han partit d'això.

[...]

[L'AGRICULTURA DE 7è I RELACIO AMB LA REALITAT i COMPARACIO]

Una feina que nosaltres vam fer en el tema de l'agricultura. Fem una llista de coses que hi ha al bany. Fiquem-nos al bany i mirem tot el que tenim al bany. Fem una llista: cremes, cremetes, xampús, suavitzants,... Ara ens imaginem un bany d'un país, no sé, de Burkina-Faso, imaginem-nos. No sé, hem vist aquí...Què tindran? Primer si hi han banys. Hi ha una diferència abismal. Aquí consumim una quantitat de productes que és massa!

[COMPARACIO]

A mi m'agrada molt. Aquesta línia és molt profitosa però quan estas fent-la al mig d'una programació és d'aquelles que et dona la sensació de que... de que fas això i no fas altres coses.

[PROGRAMACIO DE 7è]

Recordo que al començament em negitejava sobretot la programació de 7è quan veia que hi havien els tres temes i pensava que no tinc temps de fer tot això, que soc incapaç de fer tot això -l'agricultura, la indústria i el comerç-, no puc, no puc fer-ho. I, a més a més, la part de geografia. No puc, jo no puc fer-ho tot això. Quan en parlàvem deiem, però, treballa-ho més superficialment, intenta treballar en grup, que treballin aquest període i tal,... Ja ho intentava de fer-ho el màxim de bé possible, no? I que el temps no se'm menges, però és que mai no ho aconseguia. L'agricultura i la indústria encara aconseguia fer-los però el comerç segur que mai arribava a fer-lo.

[MATERIALS PER ELABORAR UNITATS DIDACTIQUES]

Prensa, molta. Jo faig un treball a partir de les notícies que sorten en el diari. Les classifico per temes: aquesta em va bé perquè parla de la fam, aquesta em va bé perquè parla de rendiments agrícoles, aquesta perquè parla de la distribució de les terres, aquesta em va bé perquè parla de política. Intento fer un recull d'informacions de la premsa. Llavors faig servir també materials de CCSS de "Rosa Sensat". A l'escola tenim molts clixés fets i elaborats que els repesco i tinc una font d'informació important. També tenim uns programes d'ordinador, unes bases de dades que també van molt bé perquè les dades

són actualitzades. No sé d'on han arribat. El profe d'informàtica me'ls va passant. Mira ara en tinc un de CCSS: m'el passa, m'el ensenya i jo automàticament el dono als nanos que en saben molt més que jo. El divendres en vam descobrir un de fantàstic de programa d'ordinador, que és del món. Tens tots els països del món, tots els continents d'entrada, amb totes les dades: analfabetisme, taxes demogràfiques, de televisions per persona, de consum de calories, de... jo que sé. Tens tota la informació de rius, de relleu, de muntanyes, de desnivells en l'alçada del terreny, de...molta informació. Llavors això, els nanos aprenen a utilitzar aquesta informació i a treure'n profit.

[LLIBRE DE TEXT]

No, però a la classe tenim llibres de text. Els nanos no tenen llibre de text individual però a la classe tinc 15 llibres de text d'una editorial i 15 d'una altra. Tinc 30 llibres de text a la classe tant a 7è com a 8è. Tinc Onda i Vicens Vives. El de Vicens Vives és més tradicional, més polític, i, en canvi, l'altra és molt més per temes.

No, no tenim biblioteca d'aula però tenim aula de recursos. Llavors l'aula de recursos és la biblioteca general on hi ha la informació del tema que volguis.

[PROBLEMES]

Molt de temps, sí. El problema bàsic és el temps i sobretot en èpoques que vas estrassada. Ara, a finals de curs, a 8è, exàmens finals, avaluacions, correccions, informes, colònies. Tinc els campaments ara al mig. Ara porto uns dies que no puc preparar materials, ja n'he preparat però... per tant vas una mica al que surt, entens? Si no treballem tan, no treballem tan, i ja està. Que no acabem,...ja ho saben els nens, ja els hi dic: mireu aquest tema em sembla que amb les classes que tenim i tal com anem no el podrem acabar. Jo em comprometo a passar-vos el material que falta i vosaltres mateixos. A qui li sembli interessant que l'acabi. Teniu tot l'estiu per endavant si us sembla interessant. Els dono bibliografia: si us interessa més aprofundir sobre això teniu aquest llibre, aquest llibre i aquest llibre,...vosaltres mateixos. Hi ha nanos que sí i hi ha nanos que es queden tan amples amb el que els dones i més...