

XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

26, 27 i 28 de febrer 2015

Com ens pensem?

Protagonistes de l'ensenyament
de les ciències socials i la formació
del pensament històric, geogràfic i social

GREDICS (Grup de Recerca en
Didàctica de les Ciències Socials)

Unitat de Didàctica de
les Ciències Socials (UAB)



DOSSIER

Índex

	Pàgina
1. Programa	2
2. Presentació	3
Dijous 26 de febrer	4
3. Ponència Inaugural: Sebastián Plá	5
4. Experiències Didàctiques sobre protagonistes de l'Ensenyament de les ciències socials	7
Divendres 27 de febrer	20
5. Recerques sobre formació del pensament històric, geogràfic i social	22
6. Conferència: Martha Cecilia Gutiérrez	35
7. Recerques del grup GREDICS sobre els i les protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials	38
8. Altres recerques sobre els i les protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials	49
9. Recerques sobre formació del pensament històric, geogràfic i social	55
Dissabte 28 de febrer	66
10. Conferència: Susana Sosenski	68
11. Recerques de Formació del Pensament, del grup GREDICS i de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB	70

1. Programa

Dijous 26 (16.00 – 20.30)

Lliurament dels materials

Inauguració

Conferència inaugural a càrrec de Sebastián Plá - UNAM, Mèxic

Pausa-Cafè

Experiències didàctiques a primària i secundària

Divendres 27 (9.30 – 20.30)

Matí

Conferència a càrrec de Martha Cecilia Gutiérrez – UTP, Colòmbia

Pausa-cafè

Experiències de formació del professorat

Recerques en els dos eixos

Tarda

Diàleg amb Antonia Fernández i Joan Pagès

Pausa-cafè

Experiències didàctiques a primària i secundària

Taula rodona: “Com ens hauríem de pensar des de la perspectiva de...”

Dissabte 28 (9.30 – 14.00)

Conferència a càrrec de Susana Sosenski - UNAM, Mèxic

Pausa-Cafè

Presentació del llibre: “La Investigación en la enseñanza de la historia”, a càrrec de
Sebastián Plá i Joan Pagès

Taula rodona

13.30-14.00: Presentació de les conclusions i cloenda. Lliurament de certificat

2. Presentació



L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història ha estat tradicionalment més centrat en els territoris, en els llocs i en determinats fets que han succeït en el passat i en el present, que en les persones —els homes i les dones— que els han protagonitzat. Des de ja fa temps, la recerca en història, en geografia i en altres ciències socials s'ha centrat en esbrinar què fan i què han fet els homes i les dones com a homes i dones, com a persones individuals, i com a membres de grups: de grups d'edat (nens i nenes, gent gran) i de gènere (homes i dones), de grups ètnics (minories entre nosaltres, però majories en els seus països d'origen), de grup religiosos, de grups segons l'orientació sexual, etc... Ara bé el currículum i moltes pràctiques docents segueixen estant protagonitzades fonamentalment per una minoria d'homes blancs i amb poder polític, militar, econòmic o religiós. L'enfocament de l'ensenyament de les ciències socials és, alhora, egocèntric, sociocèntric, androcèntric, eurocèntric, homòfob, xovinista, etc.

Els propòsits de les XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials es centren en dos eixos: (1) la formació del pensament històric, geogràfic i social i (2) el paper que tenen i el que haurien de tenir tots i totes les protagonistes del passat i del present, siguin grups o siguin persones. Ens ha semblat que el títol **“Com ens pensem? Protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament històric, geogràfic i social”** recull aquests dos eixos i ens permeten analitzar i valorar:

- ✓ La situació en el currículum i en els materials curriculars.
- ✓ Les propostes curriculars i les alternatives educatives per fer visibles als grups que encara són invisibles i pel desenvolupament del pensament social i històric.
- ✓ Les experiències didàctiques que es realitzen a infantil, primària, secundària i batxillerat.
- ✓ Les recerques sobre la formació del pensament social i històric i sobre el paper dels grups i de les persones invisibles en l'ensenyament.
- ✓ El tractament d'aquests eixos en la formació del professorat.

Dijous 26 de febrer

(16:30) – Ponència Inaugural

*	Sebastián Plá (UNAM, México)	Pensamiento histórico y justicia curricular en la enseñanza de la historia
---	-------------------------------------	--

(18:30-20:00)

	Autors/es	Experiències didàctiques sobre els protagonistes de l'ensenyament del medi.
1	Jordi Nomen i Marta Segura (Escola Sadako)	¡Quan a Barcelona plovien bombes, tu podries haver mort!
2	Sixtina Pinochet (UAB)	“Esta guerra no es de los niños”, propuesta didáctica para incluir a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia y para promover la Formación Ciudadana.
3	Santiago Lugo Sala (INS Vilamajor)	Pensament històric i empatia en el setantè aniversari de l'alliberament d'Auschwitz
4	Miquel Freixa Serra (DHISDI)	El relato como medio didáctico para dar a conocer a personas o grupos sociales invisibles y hechos históricos relevantes. Una experiencia didáctica: “el líder de campesinos Verntallat y la remensa Joana Noguer”.
5	Olga Olivera Tabeni (IES La Segarra)	Diàlegs polifònics, a la casa Massot-Dalmases de Cervera.
6	Isabel M. Gómez Trigueros (U. Alicante)	Algunes propostes didàctiques des de la Geografia per lluitar contra la invisibilitat de les dones: Projecte èxit escolar, igualtat i inserció sociolaboral de les joves d'origen magrebí”.

3. Ponència Inaugural

Pensamiento histórico y justicia curricular en la enseñanza de la historia

Sebastián Plá
IISUE-UNAM. México

Las reformas educativas que han vivido una gran cantidad de países en los últimos treinta años han producido, siguiendo a Michael Young, un proceso de des-diferenciación (*de-differentiation*), es decir, un desarrollo histórico en el que las instituciones políticas, económicas y educativas han asemejado las diferentes formas de los conocimientos disciplinares en el currículum. Han pasado del conocimiento científico a la enseñanza de habilidades genéricas. Este hecho rompe con la tradición moderna, ilustrada e industrial, en el cual la especialización del trabajo y del conocimiento fueron centrales para el desarrollo y el progreso. Parte importante de este problema, derivado del currículum basado en competencias, surge de la incapacidad de separar el conocimiento obtenido por la experiencia (extraescolar o pseudoconceptual según Vygotsky) con el conocimiento conceptual o científico (según Vygotsky retomado por Young). Mientras que el primero es contextualizado extralingüísticamente, el segundo pierde su contexto inmediato, material, y se contextualiza intralingüísticamente y por lo tanto posee un código especializado y abstracto. Young considera que traer el conocimiento cotidiano a la escuela reduce la potencialidad de ésta para formar en el conocimiento conceptual o poderoso y de gran alcance (*Powerful Knowledge*). Este conocimiento, a pesar de ser social e históricamente construido, posee características propias independientes a sus mecanismos de producción. El currículum debe rechazar su pretensión de equivaler las habilidades y el conocimiento y volver a éste último, es decir, al conocimiento disciplinar, entendido como el producto de una comunidad disciplinar que codifica cuerpos teóricos y reglas destinados a encontrar mejores explicaciones de un fenómeno más generales o universales.

La propuesta de Young es sugestiva y polémica, por lo que abre una serie de tejidos discursivos que deben ser sometidos a discusión, en especial, si se abordan temáticas particularizadas a los diversos saberes disciplinares como es el caso de la historia y su enseñanza. En esta conferencia me interesa relacionar el pensamiento de Young con la investigación en enseñanza de la historia a partir de los

siguientes grupos de preguntas: Si damos por cierto que las lógicas curriculares de los últimos treinta años (el paso del conocimiento a las habilidades, evaluaciones de gran impacto y mayor estrechez entre capitalismo y escuela) han producido un saber des-diferenciado ¿cómo ha impactado al diseño curricular de las asignaturas de historia y a las propuestas analíticas o conceptuales para su investigación?. En segundo lugar, quiero preguntarme específicamente sobre la categoría de pensar históricamente (*Historical Thinking*) que, a mi parecer, es la predominante en la investigación de nuestro campo: ¿Es pensar históricamente una propuesta de investigación y de enseñanza que se acerca más a un curriculum basado en las disciplinas o a un curriculum basado en competencias o habilidades? A continuación me interesa pensar sobre qué pasa cuando el pensamiento histórico se traslada a la educación básica y obligatoria y sobre qué relación hay entre ese saber disciplinar llevado a la escuela y el saber histórico extraescolar o estrechamente vinculado a la experiencia. Y ¿todo conocimiento histórico producido fuera de la escuela es meramente experiencial o en términos de Vygotsky pseudoconceptual, o hay conocimiento histórico no científico que pueda ser ubicado en el ámbito de lo abstracto, de lo conceptualmente diferente? Por último, trato de delinear las implicaciones de las respuestas a estos cuestionamientos para la investigación y la enseñanza de la historia y para nuestra comprensión del pensar históricamente.

Lo anterior no sólo promueve la discusión sobre la pertinencia o no de la propuesta de Michael Young y la sociología del conocimiento para reflexionar sobre la enseñanza de la historia, sino sobre todo identificar las relaciones que se establecen entre lo que se entiende por pensamiento histórico con el saber disciplinar, con el saber histórico cotidiano y con los saberes históricos culturalmente diversos. Comprender estos vínculos permitirá identificar qué propone incluir o excluir la investigación en enseñanza de la historia del currículum escolar y por tanto su noción de justicia curricular y social.

4. Experències didàctiques sobre els i les protagonistes a l'ensenyament de les ciències socials

Dijous 26 (16:30-20:00)

4.1. Quan a Barcelona plovia bombes!... Tu podries haver mort! (Jordi Nomen; Marta Segura)

4.2. “Esta guerra no es de los niños”, propuesta didáctica para incluir a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la historia y para promover la formación ciudadana (Sixtina Pinochet)

4.3. Pensament històric i empatia en el setantè aniversari de l'alliberament d'Auschwitz (Santiago Lugo Sala)

4.4. El relato como medio didáctico para dar a conocer a personas o grupos sociales invisibles y hechos históricos relevantes. Un ejemplo práctico: el líder de campesinos Verntallat y la remensa Joana Noguera. (Miquel Freixa, Isabel Lasala, Garikoiz Gamarra)

4.5. Diàlegs polifònics, a la casa Massot-Dalmases de Cervera (Olga Olivera)

4.6. Algunes propostes didàctiques des de la Geografia per a lluitar contra la invisibilitat de les dones: Projecte “Èxit escolar, igualtat i inserció sociolaboral de les joves d'origen magrebi” (Isabel Maria Gómez)

4.1. Quan a Barcelona plovia bombes!... Tu podries haver mort!

Jordi Nomen & Marta Segura
Escola Sadako, Barcelona

jnomen@escolasadako.com; msegura@escolasadako.com

Aquesta experiència va tenir lloc a l'Escola Sadako de Barcelona, els passats cursos 2012-2013 i 2013-2014, en el marc de l'assignatura d'Història de 4t d'ESO, amb quatre grups d'alumnes de 15 i 16 anys - aproximadament uns cent -.

Va ser fruit del treball i la planificació de dos professors; Marta Segura, de cinquè d'Educació Primària i Jordi Nomen, de quart d'ESO.

En aquest marc volem manifestar que ens sembla interessant, per diversos motius que explicitem a continuació, presentar-la a les XII Jornades Internacionals de Recerca de Didàctica de les Ciències Socials que han de tenir lloc del 26 al 28 de febrer de 2015, a la Universitat Autònoma de Barcelona. Al nostre parer, s'adequa a la premissa de treball plantejada en el congrés sobre "fer visibles als grups que encara són invisibles" donat que l'experiència s'enfoca a visibilitzar les víctimes civils dels bombardeigs que van tenir lloc en la Guerra Civil Espanyola a Barcelona, al voltant del 1937.

La proposta parteix de la convicció que la Història ha de ser una ciència al servei de la reflexió crítica sobre el passat -memòria històrica- i, al mateix temps el camp de desenvolupament de propostes de futur que han d'incloure la sensibilització i implicació de l'alumnat respecte als conflictes oberts i els temes controvertits que marquen el present. La formació del pensament social del nostre alumnat ha de convergir en tres paràmetres que ens semblen essencials: saber, saber ser i saber fer.

Per això, vam decidir utilitzar com a estratègia didàctica la implicació dels alumnes en la sensibilització de la ciutadania sobre els efectes dels bombardejos que Barcelona va patir en els anys de la Guerra Civil Espanyola, 1937 i 1938. Ens va semblar que així recuperàvem part de la memòria històrica d'aquest període i, al mateix temps, els fèiem participants en la recuperació de la dignitat de les víctimes innocents de la guerra i en el rebuig a les conseqüències i la crueltat de totes les guerres.

La seqüència didàctica es va iniciar amb una presentació de Marta Segura als alumnes de 4t d'ESO, sobre les bombes a Barcelona en els anys 1937 i 1938. Per això, va partir d'una notícia de Televisió Espanyola en què una parella de supervivents reclamava a l'estat l'obertura de diligències jurídiques respecte a aquest tema. A continuació va explicar els paràmetres bàsics per situar (quan, on, com, per què, què va provocar) i va proposar als estudiants un exercici d'empatia. Havien de tancar els ulls per escoltar la recreació d'un bombardeig de l'època i tractar d'identificar què havien de fer i sentir les víctimes del mateix. Saber ser.

Després d'aquest exercici, es va dur a terme un debat sobre les seves percepcions i, posteriorment es van dividir en grups, més o menys de cinc estudiants, per dur a terme una acció de sensibilització de la ciutadania. Per a això havien de dissenyar un pòster que fos informatiu però

també expressiu. Un cop acabat el mateix, havien de triar un lloc concret d'impacte d'una de les bombes llançades en els anys comentats, traslladar-se al mateix i explicar a aquells ciutadans que passessin per la zona què va passar i què va representar aquest bombardeig concret per a les víctimes concretes del mateix. La seqüència va ser facilitada en proporcionar als joves la web del Memorial Democràtic (1) en el qual van poder observar, situades en un mapa, les zones concretes dels impactes de les bombes sobre la ciutat i el dia en que varen succeir. Finalment, com a prova d'aquest compromís- que havien de dur a terme fora de l'horari escolar- se'ls va proposar que demanessin a alguna persona de les que haguessin escoltat la seva explicació al carrer que es fotografiés amb ells i elles per enviar aquesta foto al seu professor de la matèria. Saber fer.

Val a dir que prèviament a la seqüència, que se'ls va explicar sencera, vam demanar a l'alumnat si estaven d'acord en dur a terme aquesta tasca. No només no hi va haver cap manifestació contrària a la mateixa sinó que el seu grau d'implicació va ser exemplar. Tot això demostra, una vegada més, que els aprenentatges competencials i significatius, els que mobilitzen la raó i l'emoció, són els que més perduren i enriqueixen. Així ho va manifestar el propi grup agent de l'experiència en la seva avaluació de la mateixa.

Així doncs, hem pensat mantenir aquesta activitat en el present curs, enriquint-la amb la premissa que almenys hauran d'explicar el seu pòster a tres persones que pertanyin a tres generacions diferents, per afegir així el factor edat als ja previstos.

(1) www.barcelonabombardejada.cat

4.2. “Esta guerra no es de los niños”. Propuesta didáctica para incluir a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la historia y para promover la formación ciudadana¹

Sixtina Pinochet

Universitat Autònoma de Barcelona

profesorasixtina@gmail.com

Las grandes transformaciones que experimentó la condición de ser niño o niña durante el siglo XX generaron que desde el ámbito historiográfico se les comenzara a situar como un objeto de estudio. Las investigaciones de Philippe Ariès (1960) y Lloyd de Mause (1974) fueron las pioneras al considerar a los niños como protagonistas de la historia. Si bien ambas fueron cuestionadas, motivaron a que otros historiadores también pusieran a los menores en el centro de sus investigaciones. Hoy día es posible reconocer dos espacios en el cual los niños son los protagonistas: 1. En la historia sobre las representaciones de la infancia en el pasado, y ; 2. En la historia de niños y niñas (ROJAS, 2001).

En las últimas décadas se ha desarrollado un importante corpus historiográfico que deja a niños y niñas como protagonistas del pasado. En una parte importante de estas investigaciones se ha establecido que la condición de ser niño o niña ha cambiado a través del tiempo, y que ser niño era distinto según el espacio social o étnico en el que se desenvolvían. Destacan los estudios que los sitúan en distintos contextos sociales, las que los investigan en sus ámbitos de socialización tradicionales (familia, escuela), las que abordan los sentimientos de los niños ante determinadas situaciones traumáticas, las que los estudian como actores productivos (niños trabajadores), o como agentes de transformación social. (Ver a modo de ejemplo: SOSENSKY y JACKSON, 2013; SANTIAGO, 2007; RODRIGUEZ y MANNARELLI, 2007 DÁVILA y NAYA 2005; ROJAS, 2001, 2007, 2010; SALINAS, R. 2001; SALAZAR, G. 1990; POLLOK, L.1990; entre otros)

A pesar de la cantidad de investigaciones sobre la historia de niños, niñas y jóvenes, los docentes declaran tener bastantes falencias para incorporarlos como protagonistas de sus clases de historia. A partir de nuestra investigación hemos concluido que los profesores optan por enseñar una historia con actores tradicionales porque no saben qué protagonismo han tenido los menores

¹ Los datos aportados en la siguiente comunicación forman parte de la tesis doctoral en curso que lleva como nombre provisorio: “La utilización de la Historia de la Infancia como una herramienta para promover la Formación Ciudadana de los estudiantes”, y que es dirigida por el Doctor Joan Pagès en la Unidad de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

en el pasado y porque no saben cómo enseñar una historia dónde el foco esté puesto en las acciones de los menores en el pasado. El desarrollo de grupos focales con estudiantes, al mismo tiempo, nos evidenció que en algunos casos los profesores que hacen referencia a los niños en sus clases, no abordan la historia desde el conflicto, generando la impresión en sus alumnos que los menores se encuentran en la actualidad totalmente resguardados, y que sus derechos son respetados a lo largo y ancho de todo el mundo.

Pensando en estas dificultades declaradas por los docentes y en la información que nos aportaron los estudiantes, decidimos diseñar dos unidades didácticas a partir de las cuales los profesores pudieran enseñar la historia con los niños como protagonistas. En esta oportunidad presentaremos la unidad ***“Esta guerra no es de los niños”***. Para ello nos centraremos en la vinculación que establecimos con el currículo nacional (MINEDUC, 2013), la propuesta metodológica que hicimos a los profesores, y el dossier de los estudiantes.

Haremos referencia a algunas de las actividades de la unidad para evidenciar como se puede abordar el protagonismo de los menores en el pasado, y al mismo tiempo hacer un ejercicio de promoción de la formación ciudadana. El objeto de esto es contribuir al desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia ciudadana de las nuevas generaciones.

Las actividades se orientaron fundamentalmente en mostrar cómo los niños y niñas han participado y participan de la historia. Para generar una situación de cercanía con sus pares del pasado, recurrimos a niños de distintos contextos temporales y geográficos para que fueran presentando las actividades a los estudiantes. En la mayoría de las actividades se persigue que los estudiantes se comprometan con las problemáticas que se presentan, que trabajen para darlas a conocer al resto de la comunidad, y que actúen, desde su misma realidad de niños-niñas estudiantes, para tratar de resolverlas o denunciarlas.

Bibliografía

- Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid. Taurus.
- De Mause, Ll. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid. Editorial Alianza
- Mineduc. (2013). *Bases curriculares*. Santiago. Ministerio de Educación.
- Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. En línea. *Pensamiento crítico.cl, Revista electrónica de Historia*. N° 1. CEME. Chile. Se puede consultar en http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf

4.3. Pensament històric i empatia en el setantè aniversari de l'alliberament d'Auschwitz

Santiago Lugo Sala

INS Vilamajor, Sant Pere de Vilamajor

slugo@xtec.cat

El setantè aniversari de l'alliberament d'Auschwitz és especial per la presència de supervivents en els actes centrals. Fa setanta anys que el món coneixia l'existència dels camps, el seu funcionament i els seus objectius i l'"esdeveniment", més enllà de les paraules i adjectius que inspiren, és cabdal pel que fa a la reflexió sobre la successió històrica però també sobre la barbàrie, la violència i l'arbitrarietat. He pogut observar promocions distintes d'alumnes i com s'han aproximat al fet històric ja sigui des de la literatura, del cinema, del teatre o des de l'explicació històrica amb resultats molt diversos però amb un element que es manté gairebé constant: la certesa que les pràctiques dels camps de concentració no poden passar en el món actual. Aquesta certesa no deixa de ser la mateixa que afirmava Stefan Zweig, pressuposant que els nacionalsocialistes mai podrien aplicar les idees que preconitzaven. Fa deu anys, per primer cop, un canceller alemany, Gerard Schröder, participava en els actes commemoratius que s'han convertit en un dels actes més participats a nivell europeu. Però és inevitable que aquests actes, en el futur, no comptin amb els supervivents sinó amb els seus testimonis que compten amb una llarga tradició bibliogràfica des del descobriment dels camps. És a partir d'aquesta reflexió prèvia i amb la voluntat de treballar la commemoració des de diferents àrees i nivells que hem programat al centre una activitat sobre la quotidianitat als camps de concentració. No sempre és fàcil en la pràctica diària dels centres de secundària portar a terme activitats coparticipades i internivells. Agraïxo des d'aquí l'entusiasme i talent de les professores Laia Segarra i Elena Álvarez per fer-ho possible.

Descripció de l'activitat

L'activitat **Commemoració del setantè aniversari de l'alliberament d'Auschwitz** es realitzarà a l'institut Vilamajor (Sant Pere de Vilamajor) des del 2 de febrer fins al 27 de febrer. L'alumnat participant és de dos nivells: el de segon i el de quart d'ESO. Els objectius principals de l'activitat són:

- Treballar l'empatia històrica.
- Sensibilitzar l'alumnat amb les pràctiques violentes del segle XX.
- Treballar tècniques de creació literària.
- Aprendre a valorar els fets històrics des de l'aportació conjunta (treball d'investigació).

- Exposar els resultats i conclusions del treball a la resta de promocions de l'institut.

La naturalesa de l'activitat programada ha fet necessària la seva divisió en tres seqüències:

1. Pòrtic: L'alumnat de segon d'ESO visionarà a l'aula la pel·lícula *El noi del pijama de ratlles* de Mark Herman (2008). A tutoria faran una sessió propedèutica de presentació dels camps de concentració i els supòsits que els van fer possible. No es pretén focalitzar l'alumnat en l'antisemitisme alemany o en el funcionament del Reich sinó focalitzar-lo en les pràctiques quotidianes i la vida al camp i que distingeixin camps de treball i d'extermini i els mecanismes que operaven dins del camp, els seus objectius i els seus resultats.

L'alumnat de quart d'ESO faran una sessió propedèutica a les classes d'història i llegiran a la classe de competències bàsiques un fragment d'*El largo viaje* de Jorge Semprún on l'autor reflecteix les vivències dels nens. La finalitat és la mateixa que l'exposada pels grups de segon d'ESO.

2. Recreació literària i contacte epistolar: Segon d'ESO: L'alumnat de Segon d'ESO redactarà una carta simulant l'autoria d'un nen intern en un camp de treball, concentració o extermini. Aquesta carta és de contingut lliure i l'alumne ha de pensar que és, segurament, la seva darrera oportunitat de comunicar-se. Ha de triar el destinatari i el contingut del missatge. Aquesta carta, anònima, es distribuirà a l'alumnat de Quart.

Quart d'ESO: L'alumnat de Quart d'ESO respondrà el missatge anònim des del punt de vista dels oficials, soldats, vigilants o encarregats dels camps descrits. Pot ser una resposta immediata o feta una generació després. No s'ha de donar indicacions a l'alumnat sobre el contingut (expiatori, justificatiu, etc.)

3. Treball d'investigació: A partir de les parelles fetes es constituïran grups de treball internivells que es reuniran en durant les hores de tutoria, competències bàsiques, castellà i anglès. Aquests grups treballaran aspectes puntuals de la vida als camps amb l'objectiu d'elaborar una exposició conjunta que permeti visualitzar el quotidià del camp. L'alumnat exposarà el resultat del seu treball en una cartolina negra on apareixerà una imatge il·lustrativa del fenomen descrit, un testimoni i una explicació. Els treballs no són extensos *per se* sinó que es pretén que cada parella investigui a fons un aspecte vital per construir junts un dia al camp. A tall d'exemple es treballarà la cua per al menjar, el recompte, els càstigs, l'arbitrarietat, la solidaritat, el fred, el calçat, el treball, etcètera. Els murals s'exposaran en ordre cronològic del dia, en la mesura que sigui possible, als passadissos de l'institut.

4. Treball d'exposició i cloenda: L'alumnat de segon i quart exposarà als companys de primer i tercer el resultat del seu treball i hem establert contacte amb Amical Mathausen per fer una xerrada col·lectiva a la biblioteca de Sant Antoni de Vilamajor. Aquest darrer apartat encara està a hores d'ara per concretar.

Bibliografia

Judt, Tony: Postguerra. Una historia de Europa desde 1945. Ed Taurus, Madrid, 2010

Swiebocki, Teresa i Henryk: Auschwitz, residencia de la muerte. Bialy Kruk. Cracòvia, 2006

Semprún, Jorge: El largo viaje. Tusquets Editores, Barcelona, 2004

Levi, Primo: Si això és un home. Llibre de butxaca, Edicions 62. Barcelona, 2008

4.4. El relato como medio didáctico para dar a conocer a personas o grupos sociales invisibles y hechos históricos relevantes. Un ejemplo práctico: el líder de campesinos Verntallat y la remensa Joana Noguera

Miquel Freixa, Isabel Lasala & Garikoiz Gamarra
Universidad Internacional de la Rioja

miquelpfk@gmail.com

La cuestión social de los campesinos de remensa ha tenido cierta presencia en el currículum de secundaria. Es un ejemplo paradigmático de lo que han significado las luchas sociales en Europa. Este grupo social, por tanto, no ha sido invisible en la enseñanza. Sin embargo, la didáctica de esta cuestión suele ser difícil. Los “malos usos” y, concretamente, el mal uso de la remensa, presenta cierta complejidad (Lluch, 2005). Uno de los objetivos de esta experiencia didáctica es plantear esta cuestión a los alumnos de enseñanza media.

Asimismo, los remensas concretos y gran parte de sus líderes son prácticamente desconocidos. Ciertamente en la literatura especializada, gracias a abundantes fuentes primarias, su presencia es notable. Una de estas fuentes recoge las reuniones que tuvieron más de 10.500 campesinos para organizar el sindicato más importante de Europa (Homs, 2004). El manuscrito del Archivo Municipal de Girona, *Sindicatus*, esta incluido desde 2013 en el Registro Memoria del Mundo de la UNESCO. Dicha inscripción se fundamentó en el hecho de que las reclamaciones de los campesinos propiciaron que, por primera vez en Europa, se aboliera la servitud en forma de ley, a través de la Sentencia Arbitral de Guadalupe de 1486. Ambos elementos tienen una importancia relevante para el desarrollo del pensamiento social e histórico. Son objeto de estrategias didácticas de este proyecto de enseñanza y aprendizaje.

Francesc de Verntallat y Pere Joan Sala fueron los líderes de estos campesinos. Si sus figuras han sido poco visibles en la enseñanza media, la de la remensa Joana Noguera no ha tenido ningún protagonismo (Alentorn, 2000). El matrimonio de un doncel, Verntallat, con una remensa, el sorprendente cambio social a Vizconde de Hostoles, y, por la lealtad a la causa remensa, su posterior anulación del título, muestran una sorprendente movilidad social que permiten convertir este fenómeno en un pequeño taller de estudio de las clases sociales.

Esta comunicación presenta una experiencia didáctica para facilitar, a través de un relato, la comprensión de determinados eventos históricos. Se trata de mostrar en Primaria y Secundaria algunos aspectos históricos, de una manera sencilla y amena, a través de unos personajes desconocidos. Partiendo de un texto narrado en primera persona se van presentando a los alumnos conceptos complejos: el papel de la nobleza, la cuestión remensa, la formación de un sindicato y su

importancia, las clases sociales, la persistencia de los campesinos en la lucha, algunas fuentes primarias del relato, la percepción del tiempo.

El texto (Freixa, 2014), sintético y breve, concede un papel determinante, algo forzado, a Joana Noguera. Se permite, de esta manera, en este guión fundamentalmente histórico, ciertas licencias literarias congruentes, que complementan las lagunas documentales y la intencionalidad de los protagonistas (Dose, 2007: 18, 57). Una pequeña estrategia heredada del discutido debate sobre los saltos imaginativos que relizaron autores como Natalie Zemon Davis o Carlo Ginzburg (Aurell, 2005: 188). Este fenómeno permite un interesante diálogo historiográfico con la “microhistoria” y el “narrativismo”. Aspecto que podría discutirse con los alumnos de grado o postgrado de las facultades de Educación: las ventajas y los límites de la narración.

El material didáctico que se presenta va acompañado de unas ilustraciones de Jordi Vila Delclós. Estas pequeñas obras de arte han estado documentadas, tanto histórica como geográficamente, y van acompañadas de la investigación pertinente que se detalla y que completa los recursos pedagógicos. Se sugieren actividades de trabajo cooperativo. En la web www.francescdeverntallat.cat se puede consultar dicha actividad y se facilita material para alumnos y profesores.

Bibliografia

- Alentorn, J. (2000). *Els remences. Verntallat i el seu temps*. Vall d'en Bas: AVdB.
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria*. València: Universitat de València.
- Dose, F. (2007). *La apuesta biográfica*. València: Universitat de València.
- Freixa, M. (2014). *Jo Francesc de Verntallat*. Girona: Palahí, Arts Gràfiques.
- Homs, M. (2004). *El sindicat remença de l'any 1448*. Girona: Ajuntament de Girona.
- Lluch, R. (2005). *Els remences*. Girona: A. H. Rural C.G.; Centre de recerca HR UdG.

4.5. Diàlegs polifònics a la casa Massot-Dalmases de Cervera

Olga Olivera Tabeni

IES La Segarra (Cervera)

oolivera@xtec.cat

D'acord amb el concepte de "site-specific art", o lloc específic, és a dir, de peces creades per a un lloc o espai concret, es proposa la creació d'obres artístiques per als espais d'una antiga casa noble, la casa Massot-Dalmases, situada al carrer Major de Cervera i construïda entre els segles XVIII i XIX, per dos acomodades famílies, els Massot i els Dalmases.

La proposta es porta a terme amb 20 alumnes de l'educació secundària obligatòria de l'Institut La Segarra de Cervera, usuaris del Centre Ocupacional Espígol, centre ubicat també a la mateixa població, que té com a tasca primordial l'atenció i la millora de vida de les persones amb discapacitat, alumnes de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida -en condició d'aprenentatge-servei- i els professionals d'aquests organismes, inclosa la mateixa que escriu com a professora de dibuix en aquest institut, alhora que artista visual i líder de aquesta proposta. S'accedeix a la casa gràcies a la Fundació casa Dalmases, una entitat sense ànim de lucre, que fomenta la cultura, l'impuls sostenible del territori, l'economia social i les oportunitats laborals i integració de persones amb discapacitat.

El "site-specific art" ens permet vincular les nostres peces als espais concrets de la casa. Treballem tenint en compte que els significats atribuïts a alguna cosa són sempre influïts per la posició i lloc que ocupa, com bé ens diu Kaye (2000). "Una obra site-specific podria articular i definir-se a si mateixa a través de les propietats, qualitats o significats produïts en les relacions específiques entre l'objecte o esdeveniment de l'art i la posició que ocupa " (p. 1).

És important destacar com per a l'art del lloc específic és transcendental la idea d'espai en l'apreciació de la peça i com generem peces adaptades amb aquest, a les seves formes i geometries, però alhora on es té molt en compte allò que els espais ens diuen, ens expliquen. Des d'aquesta posició la investigació històrica i geogràfica que fem de la casa esdevé element de primera magnitud, que es reflecteix en els resultats de les peces. Es tractava -a priori o de manera simultània a l'elaboració de les mateixes- de fer una reflexió sobre els espais des dels seus aspectes geomètrics, però també des dels valors que els atribuïm i les petjades històriques deixades en ells, com a elements que hi són, i que per tant ens acabaran influïnt en el significat del que ens proposem per a ells, d'acord amb les accepcions del lloc específic. Estem d'acord amb Guash (2006) quan ens diu que el caràcter discursiu d'un lloc, allò que el mateix ens transmet per si sol, acabarà influïnt en l'obra que hi col·loquem; en el cas de la casa Massot-Dalmases això resulta més que evident, encara que no ho volguéssim l'espai de la casa - cal tenir en compte que es tracta d'una casa noble dels segles XVIII-XIX- que amb la seva potencialitat visual, la seva teatralitat i seus enganys visuals, ens generen un discurs històric tan potent que difícilment podrem eludir. Les nostres peces, per tant, tenen en compte tant l'adaptació física al lloc, com la història y els valors atribuïts al mateix. Barbancho (2009) ens diu, que quan un lloc on es desenvolupa una peça artística és alhora un espai amb potencialitat pròpia per explicar històries i comunicar valors -com és el cas que aquí tractem- l'experiència es multiplica, es fa encara més potent, més complexa.

Complexitat que també aniria lligada a la barreja de moments temporals fruit de la nostra actuació a la casa. En els treballs realitzats a la casa Massot-Dalmases s'evidencien relacions dialèctiques entre aquests passats que ens conta, ens explica la casa i les nostres aportacions, que malgrat tenen en compte tots aquests passats, es fan des de la nostra mirada contemporània. Diàlegs que es fusionen per crear noves peces, que sorgeixen precisament del contacte d'aquests diferents moments temporals. Per exemple en "escrostonats", una peça a mode d'engany visual tridimensional, la mateixa adquireix realment significat al situar-se a dins els enganys visuals pintats a les parets de la casa durant el segle XIX. És a dir, d'acord amb els preceptes del "site-specific art" les nostres peces en contacte amb els espais històrics cobren nous i potents significats, fruit de les hibridacions entre èpoques, en un diàleg polifònic híbrid entre diferents moments temporals.



Olga Olivera Tabeni. Escrostonats. Instal·lació "site-specific". Sala de la casa Massot-Dalmases, (part femenina de la casa). Cervera, 2014.

Barbancho; J. R. (2009). El arte actual en el campo expandido. Consultat en: http://www.juanramonbarbancho.com/descarga_texto/EL%20ARTE%20ACTUAL%20EN%20EL%20CAMPO%20EXPANDIDO.pdf

Guash, A. M (2006). ¿Lo ves o no lo ves?. Consultat en: http://salonkritik.net/archivo/2006/06/lo_ves_o_no_lo.php

Kaye, N. (2000). *Site-specific Art. Performance, place and documentation*. London & New York: Routledge.

4.6. Algunes propostes didàctiques des de la Geografia per a lluitar contra la invisibilitat de les dones.

Projecte “Èxit escolar, igualtat i inserció sociolaboral de les joves d’origen magrebí”

Isabel M^a Gómez Trigueros

Universitat d’Alacant

isabel.gomez@ua.es

1. Context del Projecte

La zona escollida de la ciutat d'Alacant és l'anomenada “Zona Nord” i, per poder realitzar comparacions s'ha pres un àrea rururbana com és el poble d'Agost, situat a uns 19 km d'Alacant, nucli urbà pres com a referència.

La decisió de centrar l'estudi en aquestes dues àrees és per les característiques de la població allí resident: a la zona nord d'Alacant amb elevat percentatge de població immigrant i gitana, s'observa un espai urbà amb absència d'infraestructures, elevat nivell de pobresa, problemes de drogodependència, atur, racisme i conflictes veïnals i, el més important per a aquest estudi, elevada taxa d'absentisme i abandó escolar; D'altra banda, s'ha pres el poble d'Agost, zona agrària de tradicional cultiu de raïm de taula, d'atracció de població immigrant d'origen magrebí, per treballar en aquest sector econòmic.

En aquest context es fa necessari analitzar el paper de l'educació formal i en quina mesura aquesta educació propicia la igualtat de gènere, la llibertat personal de les dones i és un factor de superació de la pobresa. Sobretot, tenint en compte que les dones immigrants, estan en el primer graó de vulnerabilitat socioeconòmica.

2. Metodologia utilitzada i en us actualment al Projecte

La metodologia ha sigut:

- a) Revisió i actualització de la literatura i de les dades estadístiques existents sobre ambdues zones a través de dades oficials (Padró, EPA).
- b) Entrevistes a informants clau en el si d'ens municipals, organitzacions i associacions actives a la zona (Assistent Socials, Associacions).
- c) Entrevistes als equips directius dels Instituts d'Educació Secundària (IES) de la zona i al professorat.

d) Realització de l'enquesta sobre l'origen i les expectatives de l'alumnat d'Instituts d'Educació Secundària, enquesta que identifica l'alumnat segons diversos paràmetres, sent el sexe, la nacionalitat i el lloc de naixement, alguns dels més rellevants. També els interroga sobre la cultura i expectatives de futur.

3. Propostes didàctiques des de l'àrea de Geografia

Després d'una primera anàlisi de les entrevistes s'observa la necessitat de posar en relleu circumstàncies i conceptes com a "racisme institucional" que fa referència a la diferència d'accés als béns, serveis i oportunitats d'una part de la societat, en concret, quan aquesta diferenciació es converteix en part integral de les actuacions de les institucions. El resultat és una actitud de segregació i discriminació social des de les pròpies institucions públiques amb la conseqüent passivitat i conformisme social, en particular sobre les dones d'origen magrebí i gitanes.

Un altre concepte treballat en les nostres propostes didàctiques ha estat "racisme internalitzat". Es tracta de l'acceptació, per part d'alumnat femení magrebí i gitano, de les percepcions negatives sobre les seves pròpies habilitats o incapacitat per poder acabar l'ESO traduït en baixa autoestima.

Davant aquesta perspectiva, extensible als centres enquestats, s'han proposat, des de l'àmbit les Ciències Socials, estratègies didàctiques que ajudin a eliminar aquests problemes entre elles els tallers:

- 1.- "On estem i d'on venim?": en aquesta proposta es treballa la interculturalitat amb l'alumnat de 3r i 4t d'ESO, des de l'àrea de CC. Socials.
- 2.- "Els meus companys i companyes de classe: iguals però diferents, diferents però iguals": en aquesta proposta es duu a terme una anàlisi de les característiques dels diferents col·lectius que integren l'aula de PQPI i 4t d'ESO, des de l'àrea d'Història i d'Ètica.
- 3.- "Què vull ser de major?": a través d'aquesta proposta didàctica, es presta especial interès en les expectatives de futur de l'alumnat en general i de les nenes magrebines i gitanes de 2n i 3r curs, des de l'àrea Història i Geografia.

4. Conclusions

Respecte als resultats de les propostes didàctiques realitzades per eliminar aquesta invisibilitat del col·lectiu femení d'origen magrebí i gitano, han estat de gran ajuda a l'hora de desenvolupar un ambient més col·laboratiu i positiu a l'aula i als centres en general; s'ha posat de relleu que aquestes nenes tenen possibilitats de millorar la situació respecte d'altres generacions; s'ha aconseguit incrementar la seua autoestima; hem matriculat a algunes de elles al Batxillerat pel canvi de pensament de les famílies i d'elles mateixes.

La implicació de les famílies ha permès que moltes d'aquestes nenes, que comparteixen centre i que no han mantingut cap tipus de contacte a pesar que les seues filles estiguin escolaritzats al mateix centre, contacten. Això resulta positiu de cara al funcionament dels instituts i, com no, de les pròpies dinàmiques dels centres escolars i del futur d'aquestes nenes.

5. Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (2000). La educación intercultural. Barcelona: Idea Books.
- Acker, S. (1995). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.
- Calvo Buezas, T. (2008). Identitats i valors culturals de convivència: el desafiament de la immigració. Revista Catalana de Sociologia (23), 13-25.

Divendres 27 de febrer

(9:00-10:30)

	Autors/es	Recerques sobre formació del pensament.
1	Luci de Souza	Metodologias Ativas no Ensino das Ciências Sociais: Um estudo de caso em uma instituição de ensino superior.
2	Joan M. Serra, Jaume Busquets, Gustavo Nieto i J. Miquel Albert. (UB)	El pensament del professorat de secundària sobre el currículum i la pràctica docent de l'ensenyament de la geografia.
3	Carlos Fuster (U. València)	¿Es posible definir en España un currículum de Historia basado en el Pensamiento Histórico? El modelo canadiense como paradigma.
4	Catinca y Kaszap (Laval, Quebec)	Analyse du programme d'histoire au secondaire : le rôle de la consultation publique et les changements par rapport au programme actuel.
5	Núria Gil Duran (URV)	Com forjar el pensament històric, geogràfic i social en la formació de mestres?
6	Claudia Victoria Barón (UNAM)	La otra conquista como alternativa didáctica para comprender a Topiltzin durante la conquista española.

(11:00) – Conferència

*	Martha Cecilia Gutiérrez (UTP, Colombia)	El pensamiento social en la formación del profesorado de Ciencias Sociales
---	---	--

(12:30-14:00)

	Autors/es	Recerques del grup GREDICS sobre els i les protagonistes de l'ensenyament.
1	Joan Pagès & Jesús Marolla	¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres?
2	Sixtina Pinochet	¿Visibilidad o invisibilidad? Niños, niñas y jóvenes en la historia que aprenden los estudiantes chilenos.
3	Joan Pagès & Gabriel Villalón	¿Dónde están los esclavos y las esclavas? La presencia de la esclavitud en los currículos de historia de la enseñanza secundaria de Argentina, Chile y Catalunya.
4	Augusta Valle Taiman	Protagonistas del pasado reciente en el Perú: los futuros maestros y maestras de historia y conflicto armado interno

	Autors/es	Altres Recerques sobre els i les protagonistes de l'ensenyament.
5	Delfín Ortega & Carlos Pérez (U. Burgos)	Las mujeres como sujeto histórico en la enseñanza de la historia: diseño de instrumentos de observación sistemática, vaciado de datos y análisis.
6	Sergi Selma Castell (UJI)	Ser europeo o parecerlo. Una revisión de materiales didácticos.

(18:00-19:30)

	Autors/es	Recerques sobre formació del pensament.
1	Marta Panadès Manresa & Núria Roig Font (Cda. Tarragona)	Dracs, músics i històries de la catedral de Tarragona.
2	Carles Anguera, Dolors Bosch, Roser Canals, Carles García i Neus González (GRICCSO)	El projecte què ens fa humans. Un proposta integrada de les Ciències Socials.
3	Manuel Márquez. Centre d'Estudis Històrics de Terrassa (CEHT)	El treball de recerca de batxillerat, la Història, el centres d'estudis històric i els arxius locals.
4	Montserrat Martin & Maria Olivé (E. JOSEP GRAS)	Projecte "Fem d'historiadors/es. Mil anys d'història a sant Llorenç Savall".
5	FELIU, Maria (UB) i MASRIERA, Clara (UAB)	La xarxa d'escoles històriques de Barcelona (XEHB).

5. Recerques sobre formació del pensament històric, geogràfic i social

Divendres 27 (9:00-10:30)

- 5.1. Metodologias Ativas no Ensino das Ciências Sociais: Um estudo de caso em uma instituição de ensino superior (Lucicleide Barcelar; Eric López)
- 5.2. El pensament del professorat de secundària sobre el currículum i la pràctica docent de l'ensenyament de la geografia (Joan M. Serra; Jaume Busquets; Gustavo Nieto; Joan Miquel Albert)
- 5.3. ¿Es posible definir en España un currículum de Historia basado en el Pensamiento Histórico? El modelo canadiense como paradigma (Carlos Fuster)
- 5.4. Analyse du programme d'histoire au secondaire : le rôle de la consultation publique et les changements par rapport au programme actuel (Catinca Adriana Stan; Margot Kaszap)
- 5.5. Com forjar el pensament històric, geogràfic i social en la formació de mestres? (Núria Gil)
- 5.6. *La otra conquista* como alternativa didáctica para comprender a Topiltzin durante la conquista española (Claudia Victoria Barón)

5.1. Metodologias Ativas no Ensino das Ciências Sociais: Um estudo de caso em uma instituição de ensino superior

Lucicleide Barcelar & Eric López

Facultade Ateneu, Forteleza (Brasil) & Universitat Autònoma de Barcelona

projetoscientificos@gmail.com; eriklzbr@hotmail.es

Introdução

A singularidade do tema apresenta-se determinada por ações e esforços comuns da docência universitária, mediante os propósitos específicos da instituição em relação ao ensino. Essa singularidade do objeto de pesquisa está a exigir uma rápida descrição que, também, justifica a importância acadêmica da investigação. Nesse sentido, a pergunta sintetiza o problema investigativo:

-Como pode ser caracterizado um modelo inovador de ensino baseado nas metodologias ativas?

Para desenvolver o estudo, elaborou-se inicialmente a parte teórica, depois a coleta de documentos e estudo de campo. Para os objetivos, traçou-se inicialmente o objetivo geral: Conhecer um modelo de ensino superior inovador baseado nas metodologias ativas. Os objetivos específicos são: Verificar as estratégias adotadas pelo professor em sala de aula; Identificar o papel do professor; Destacar as habilidades dos alunos para o ensino inovador baseado nas metodologias ativas.

Fundamentação teórica

Oliveira e Pontes (2011) afirmam que a metodologia ativa é um processo amplo e possui como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado.

Desde a perspectiva dos autores, as metodologias ativas apresentam-se como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão envolvidos.

Nesta direção, Alarcão (2001, p. 107) enfatiza que: “as funções do professor são hoje acrescidas”. Para além de mero avaliador, o professor, o educador deve ser o mobilizador de conhecimento e capacidades, [...] o guia, o ativador, o promotor, o monitor”.

A metodologia utilizada em sala de aula, geralmente, apresenta o professor como agente transmissor, mas o papel do professor em sala de aula (que faz uso das metodologias ativas), deve-se voltar para a mediação, oferecer situações para os alunos desenvolver habilidades, tais como responsabilidade e autonomia. A educação superior tem o desafio de introduzir a ética, o respeito, o afeto e a compreensão nas relações interpessoais.

Torna-se importante compreender que o processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior baseado nas metodologias ativas não está intrinsecamente ligado à relação professor-aluno, uma vez que na mediação pedagógica, desenvolve-se tanto o emocional quanto o intelectual do sujeito, desde uma perspectiva integral, baseando-se na autonomia e responsabilidade do aluno.

Metodologia

O presente trabalho, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudos bibliográficos, documentos e entrevista informal (a um professor universitário), com análise de conteúdo tipo categorial.

Análise da informação

Esta pesquisa, foi desenvolvida no primeiro semestre de 2014, baseada nos documentos institucionais e livros. O contexto em questão, versa sobre um modelo de ensino inovador baseado nas metodologias ativas. O Instituto de Ensino Superior foi investigado através de documentos e aplicação de entrevista informar a um professor responsável pela aplicação das metodologias ativas. Assim sendo, a instituição utiliza uma metodologia de aprendizagem semelhante à utilizada nas Universidades de Harvard, MIT e Stanford (as melhores do mundo) que tem como base os seguintes princípios:

- *Active Learning Classroom*: sala de aula colaborativa, onde os alunos participam de atividades em grupo e de estudos individuais com mais autonomia, responsabilidade e dinamismo.
- *Blended Learning*: além de participar das atividades em sala todos os dias, o estudante pode acessar todo o conteúdo do seu curso de forma online, para estudar onde quiser e na hora que quiser.
- *Mobile Learning*: conteúdo disponibilizado em todos os dispositivos móveis.
- *Crowdsourcing*: método de aprendizagem colaborativa, estruturado para resolução de problemas reais.

Contrapondo-se ao modelo de educação tradicional imposto e aceito ao longo do tempo pelo sistema educacional, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem proporcionar uma mudança de paradigma, nas quais é acrescido forte impulso ao reconhecimento dos problemas do mundo atual, proporcionando aos alunos possibilidades de intervir e promover as transformações necessárias.

Nesta direção, o professor passa a ter um perfil mediador nas salas de aula. Nesse caso, o aluno deve ter autonomia e responsabilidade para aprender.

Conclusão

Conclui-se que as diversas estratégias utilizadas na sala de aula com os alunos, tendo como foco: responsabilidade e autonomia, farão dele um profissional muito acima da média. Os temas abordados no ensino superior que adotam a metodologia inovadora de ensino, não deverá seguir um modelo de ensino médio, o aluno precisa ter uma visão sistêmica e um conjunto integral de competências, sendo o professor mediador e o aluno responsável pelo processo.

Referências

- Alarcao, I.(2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed.
- Anastasiou, L. das G. C.; Alves, L. P. (2003). Processos de ensinagem na universidade. Joinville: Univille.
- Oliveira, M. G.; Pontes, L. (2011). Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

5.2. El pensament del professorat de secundària sobre el currículum i la pràctica docent de l'ensenyament de la geografia

Joan M^a Serra, Jaume Busquets, Gustavo Nieto & Joan Miquel Albert Tarragona
Grup DHIGECS. Universitat de Barcelona

miquel.albert@ub.edu

En els darrers anys la geografia ha renovat els seus objectius i els seus mètodes, com a resposta tant als canvis socials com a les innovacions en el camp de les tecnologies de la informació, especialment amb el desenvolupament de les tecnologies de la informació geogràfica (TIG). La geografia actual ha deixat de ser una disciplina enciclopèdica per esdevenir una ciència avançada i aplicada en tots aquells àmbits en que es produeix una interacció entre les societats humanes i el territori.

Com succeeix sovint, els avenços en les diverses ciències no es tradueixen de forma immediata al món escolar i es produeix una certa desorientació entre els docents, que han d'adaptar-se a les novetats, sense deixar de fer el seu treball diari. En el nostre país, aquest desconcert s'ha vist agreujat pels canvis sovintejats del currículum escolar de ciències socials.

En aquest context de canvi, ens hem plantejat una recerca qualitativa sobre les relacions que es produeixen en el triangle educatiu que conformen la didàctica de la geografia, el els currículums oficials del departament d'Ensenyament i la pràctica del professorat a les aules.

S'han realitzat 20 entrevistes semiobertes a professorat experimentat de diversos instituts de la comarca del Bages i de l'àrea metropolitana de Barcelona i s'ha fet una quantitat semblant d'enquestes al mateix grup de professorat, sobre l'aplicació pràctica dels continguts de geografia que prescriu el currículum.

L'anàlisi de les respostes relatives als objectius de la geografia mostra que el professorat dona una rellevància especial a la formació ciutadana, autònoma i participativa, a saber observar la realitat de forma raonada i crítica i a identificar la diversitat de gèneres i cultures. Respecte als continguts, destaquen el tractament de les desigualtats econòmiques i l'estudi del món urbà. Respecte als valors i les actituds, es promou especialment el sentit ciutadà, la solidaritat i el respecte a la diversitat.

En relació al seguiment del currículum, el 56% del professorat creu que caldria introduir-hi canvis i el 65% manifesta que ja els introdueix en la seva pràctica adaptant-lo a la realitat. Entre les propostes de canvi del currículum predominen: prioritzar el tema de la desigualtat de les persones a escala mundial dins el currículum, aprofundir el tema de la pobresa urbana i destacar la importància de les migracions pel que signifiquen de nous reptes interculturals i de convivència entre les persones.

Respecte a l'aplicació competencial del currículum d'una manera general es posa de manifest que la geografia serveix per promoure la ciutadania i mostrar empatia envers els problemes i la diversitat de circumstàncies de les persones i les societats. La majoria de professorat participant en la recerca posa més accent en les competències metodològiques i procedimentals que no pas en les competències personals. En menor grau, es contempla el treball de competències dirigit a la resolució de problemes que comportin situar-se en el lloc de l'altre i aportar solucions a problemes d'escala mundial.

Es pot afirmar que la renovació que ha sofert la geografia durant el darrers anys s'ha traduït només parcialment a les aules i que hi ha un ampli camp per treballar en aquest sentit. Entre els condicionants més importants que cal superar, segons la nostra recerca, hi ha l'excessiva amplitud del currículum i les mancances d'actualització dels coneixements (conceptes, mètodes y procediments) del professorat en geografia.

5.3. ¿Es posible definir en España un currículum de Historia basado en el Pensamiento Histórico? El modelo canadiense como paradigma.

Carlos García Fuster

Universitat de València

fuster.garcia.carlos@gmail.com

Hacia donde debemos dirigir la educación de los futuros ciudadanos? ¿Qué aprendizajes debemos asegurar que nuestros estudiantes adquieran tras el paso por la educación secundaria obligatoria? El debate en torno a qué se debe enseñar y aprender sigue siendo uno de los temas que más interés sigue suscitando en entornos académicos y educativos.

De esta controversia no ha quedado al margen el aprendizaje y enseñanza de la historia como materia escolar. En España, frente a la pretérita pretensión de utilizar la historia como instrumento al servicio de la formación de las identidades nacionales, encontramos los planteamientos que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se vienen desarrollando en los últimos años a nivel nacional e internacional y que entienden que formar en Ciencias Sociales supone contribuir a la consolidación de una ciudadanía con capacidad de observar y analizar la complejidad del mundo que le rodea, favorecer la formulación de preguntas, la búsqueda de explicaciones y la recogida de información; en definitiva, buscar soluciones a problemas determinados respetando una ética social.

En la actualidad, el RD 1105/2014 publicado recientemente y por el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, nos presenta una Historia que tiene como objetivo *estudiar las sociedades a lo largo del tiempo, siguiendo un criterio cronológico a lo largo de los dos ciclos de la ESO*, y cuyos estándares de aprendizaje con los que se pretende definir los resultados de aprendizaje y concretar lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer, no hacen prever la puesta en marcha de las competencias históricas que proporcionen al alumnado las herramientas necesarias para comprender los problemas sociales del pasado y del presente.

Como alternativa, los nuevos enfoques en la enseñanza de la historia parecen haber superado las rutinas escolares instauradas en el aprendizaje de historia. El aprendizaje memorístico ha sido cuestionado y se han aportado alternativas desde campos y países diferentes, que defienden la necesidad de un aprendizaje basado en la adquisición de habilidades que permita a los estudiantes a interpretar el pasado.

Una de las propuestas que más difusión está teniendo en el campo de la didáctica es la surgida en EEUU y Canadá en torno al trabajo llevado a cabo por el equipo de Seixas y Morton y su definición de pensamiento histórico. Esta propuesta nace del *Centre for the Study of Historical Consciousness* de Canadá, que está desarrollando proyectos como *Historical Thinking Project*, para incorporar en la práctica docente el trabajo con los conceptos que desarrolla el pensamiento histórico.

Esta comunicación tiene como objetivo realizar un análisis de la propuesta realizada en el RD 1105/2014 para la asignatura de Ciencias Sociales, y plantear la propuesta curricular de historia realizada en Canadá, en concreto del estado de Ontario. Nos centramos en analizar los grados 7 a 10 los cuales se corresponden con los niveles de la educación secundaria obligatoria española, con el fin de proporcionar una alternativa para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la histórica como materia escolar.

5.4. Analyse du programme d'histoire au secondaire: le rôle de la consultation publique et les changements par rapport au programme actuel

Catinca Adriana Stan & Margot Kaszap

Université Laval, Québec

catinca-adriana.stan@dgpc.ulaval.ca; Margot.Kaszap@fse.ulaval.ca

Le Programme d'histoire est un outil central dans la formation initiale des maîtres, car de sa compréhension découle généralement la façon par laquelle ils vont enseigner cette discipline. Au Québec, dans un contexte d'accentuation du nationalisme, le programme actuel, construit autour de trois compétences disciplinaires, fut contesté à plusieurs égards dès son implémentation en 2006 (Bédard, 2008 ; Lavallée, 2012).

Le programme a fait l'objet d'un débat public en 2007, par plusieurs acteurs sociaux, notamment des historiens et des didacticiens de l'histoire, qui ont soit dénoncé ou défendu le programme quant à la négligence de l'histoire politique et la place trop grande accordée au raisonnement historique et à l'éducation à la citoyenneté. En 2013, le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MÉLS) au Québec a créé un comité qui fût chargé de mener une consultation publique et de rédiger par la suite un rapport (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014), lequel serait de base pour l'écriture du nouveau programme, prévu à être adopté en septembre 2015. En octobre 2014, le MÉLS a dévoilé une variante provisoire du programme d'histoire nationale, axée sur deux compétences et répartie sur deux ans, selon une approche chronologique. En examinant cette variante provisoire, on constate que le nouveau programme d'histoire pour les 3^e et 4^e années du secondaire, qui sera implémenté au Québec à partir de septembre 2015, comportera des changements majeurs en ce qui concerne les compétences disciplinaires (CD) et les réalités sociales (RS).

Nous avons suivi de près l'écriture du nouveau programme. Dans un premier temps, nous avons fait une analyse discursive (Negura, 2006), des 18 avis publiés en ligne lors de la consultation ministérielle, afin de faire ressortir les points de vue des différents acteurs éducatifs. Deux tendances majeures (Stan, Éthier et Lefrançois, 2014) caractérisent les avis : l'histoire vue comme un processus d'analyse ayant le rôle de développer la pensée historique et l'histoire vue comme un produit, une version factuelle du passé ayant le rôle de construire une base disciplinaire chez les élèves. Il faut préciser que la première tendance est beaucoup plus présente et nuancée dans les propos des intervenants, alors que la deuxième est marginale, étant présente seulement dans deux avis sur un total de 18 consultés.

Dans un deuxième temps, nous avons examiné le rapport final du MÉLS, qui fait le bilan de la période de consultation et oriente l'écriture du nouveau programme. En comparant les propos

des avis consultés avec les recommandations du rapport nous avons constaté qu'il y a un écart entre ce que les acteurs qui œuvrent en éducation souhaitent comme programme et ce que les auteurs du rapport ont retenu et proposé comme vision pour le nouveau programme. À titre d'exemple, la grande majorité des avis consultés souhaitaient que la CD 3, liée au développement de la citoyenneté, perdure dans le nouveau programme, ainsi que l'approche thématique et non celle basée sur la chronologie. Le Rapport final du comité Beauchemin a choisi de prioriser la conception de l'histoire comme un produit et non comme une discipline où l'enquête et son résultat sont intimement liés. Ce choix entraîne des recommandations moins axées sur le développement des compétences et davantage axées sur l'histoire factuelle : l'élimination de la CD 3, l'exclusion du présent comme point de départ d'une recherche sur le passé, l'approche chronologique sur deux ans, etc.

Dans un troisième temps, nous avons examiné la variante provisoire du nouveau programme (née de ce Rapport final et rendue publique en octobre 2014) et constaté qu'elle continue d'ignorer les avis déposés. De plus, cette variante du programme est très simplifiée : il y a deux compétences disciplinaires, «caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada» et «interpréter une réalité sociale» (MÉLS, 2014). Cette CD 1 semble même moins complexe que la première compétence présente dans le programme d'univers social du primaire, «lire l'organisation d'une société sur son territoire» (MLLS, 2001). Également, les concepts associés aux différentes réalités sociales sont moins nombreux et apparaissent moins riches que ceux prescrits pour le primaire, ce qui porte à croire qu'il y a un nivellement par le bas en ce qui concerne les connaissances et les compétences historiques.

En comparant la variante provisoire du programme avec le programme actuel nous remarquons le même appauvrissement des contenus et des compétences. Alors que présentement le programme contient une compétence qui incite les élèves à se poser des questions à partir du présent (CD1) puis, à répondre à ces questions en faisant une analyse historique (CD2) et à réinvestir ces réponses dans leur vie de citoyens (CD3), les deux compétences que le nouveau programme propose enferment pratiquement l'élève dans le passé québécois, puisqu'aucune compétence ne lui demande de faire référence au présent, ou à la citoyenneté, ou même à une réalité sociale autre que l'histoire nationale.

Dans notre présentation, nous nous proposons d'identifier les changements opérés quant au programme actuel et de les expliquer par rapport aux finalités de l'histoire et aux enjeux sociaux et politiques de la société québécoise.

Nous considérons que notre démarche de placer la variante provisoire du programme dans son contexte de production et en contraste avec le programme actuel contribuera à une meilleure compréhension de l'esprit du programme à venir.

Bibliographie

Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire. MÉLS, Québec

Bédard, É. (2008). Note au future ministre de l'éducation. Dans Comeau, R. et Lavallée, J. (dir.). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal: VLB, p. 119-126.

Lavallée, J. (2012). *Une histoire javellisée au service du présent*. Disponible à l'adresse <http://www.coalitionhistoire.org/sites/default/files/une-histoire-javellisee-au-service-du-present.pdf>

Méls (2006). Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec: Gouvernement du Québec.

Méls (2001). Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7, Univers social. Enseignement primaire, deuxième et troisième cycle. Québec: Gouvernement du Québec.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 1(1), p. 1-16.

Stan, C. A., Éthier, M-A et Lefrançois, D. (2014). Les programmes et les enjeux de l'histoire nationale : quel type de citoyen souhaitons-nous former? Dans Pagès, J. et Santisteban, A. (Dir.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro : Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelone : AUPDCS, pp. 167-174.

5.5. Com forjar el pensament històric, geogràfic i social en la formació de mestres?

Núria Gil Duran

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona

nuria.gil@urv.cat

El tractament de la recerca de la formació del pensament social i històric en la formació del professorat, no és un dels punts clau al currículum ni al programa de les assignatures de ciències socials. Així, a l'aula, els futurs mestres evidencien estar poc avesats a la reflexió i al debat, ja que habitualment reben coneixements per transmissió (Blanco, 1992; González, 1993; Gulmerá, 1992; Onosko, 1991; Thornton, 1991 citat a Pagès, 1998). Tot i així, quan apareix la qüestió en l'entorn educatiu, l'espai de reflexió emergeix com a una necessitat que sovint no es frueix a educació primària. Els estudiants de mestre, amb metodologia interactiva i participativa (Quinquer, 2004), fan emergir la possible forja del pensament social (veure figura 1), la creació d'espais de debat entre professorat i famílies, espais de reflexió entre professorat i alumnes, suggeriments estratègics per desenvolupar el pensament social i històric a partir del coneixement dels contextos que estudien les diferents disciplines socials.

Pilar Benejam i Joan Pagès (1998) aprofundien en aquesta formació del pensament social, proposant interpretar els coneixements resultants de *la reflexió de la societat sobre ella mateixa*. Així, al laboratori de recerca del pensament social presentem un breu qüestionari que ofereix l'oportunitat d'encetar el debat i endinsar-se cap a les reflexions amb aportacions i valoracions fetes per estudiants del segon curs del Grau d'Educació Primària². Recordant Giroux (1990), s'ha examinat críticament la vida i els estudiants s'han posicionat.

Han aparegut sis conceptes (veure figura 2) a tenir en compte com a alternatives educatives pel desenvolupament del pensament social:

- Beure de documents antics (arxivística).
- Conèixer la història de les religions.
- Reconèixer la tasca d'organitzacions socials (ong's).
- Tenir presents les tradicions i el patrimoni (el llegat del passat)
- Optimitzar la xarxa d'innovació, tecnologia i creativitat.
- Observar a la comunitat contrastant conceptes com judici, equitat, igualtat o cooperació i els seus contextos.

El subjecte esdevé social, amb identitat cultural i històrica en un context determinat. La vida pública, l'activitat en la comunitat, la llibertat ètica va més enllà de les habilitats socials. Cal introduir-nos en les diferents disciplines socials, la història, la geografia, l'antropologia, la filosofia, la sociologia, la història de l'art i no oblidar el poder de l'economia.

² A 2n curs d'Educació Primària dels 42 qüestionaris lliurats se n'han recollit 34. En el moment de la tramesa d'aquesta comunicació ens trobem en situació d'analitzar les respostes als qüestionaris lliurats als estudiants de 4t curs d'E.P. Estudiants que ja han realitzat el Pràcticum I i el II, fet que afegeix el bagatge experiencial que pot modificar les seves reflexions. Per tant, en una futura comunicació es podrà presentar la comparativa extreta dels diferents cursos del mateix ensenyament.

Efectivament, el gran abast dels diferents àmbits d'aquestes disciplines ens acostaria als canvis econòmics conjunturals, al coneixement directe de fonts primàries, a nocions indispensables de política contemporània, a saber en més profunditat què conforma el tercer món al segle XXI, a respectar la diversitat cultural i religiosa, a trepitjar -encara que sigui virtualment- altres geografies i també les *microgeografies* a les que al·ludeix E. W. Soja, a posar a la pràctica les teòriques polítiques de gènere, a donar a conèixer què fan les organitzacions no governamentals, a relacionar poder, política i fronteres, en definitiva, a ampliar la mirada, a construir criteri social, a endinsar-nos en el saber, en el coneixement. *Cogito ergo sum*, tal com deia el filòsof francès René Descartes al segle XVII i tal com va manifestar Auguste Rodin al segle XX amb *Le penseur*, amb bronze (veure figura 3).

Són autors com Doreen Massey (Albet i Benach, 2012), Edward W. Soja (Benach i Albet, 2010) o Xavier Antich (1993) qui ens plantegen dubtes que ens condueixen a poder reafirmar-nos amb asseveracions fetes per Pilar Benejam, des d'on sorgeixen diverses expectatives de pensament social i la seva projecció. Tal com diu Benejam (2014), referint-se a l'educació i a l'orientació que el professorat dur a terme amb infants i joves, *la nostra és una gran responsabilitat social*. Els estudiants han de tenir competències socials i ciutadanes en la seva formació, en el seu trajecte. Tanmateix, tenim en compte experiències com les de Dolors Guix (2012) quan parla d' *estimar el coneixement* quan introdueix la pràctica filosòfica portada a terme a l'escola.

Ens identifiquem amb algunes premisses, quan Benach i Albet (2010,) analitzen a Edward W. Soja en fer referència al *thirdspace* (P. 36), convertit en l'espai privilegiat d'anàlisi i la dialèctica entre història, geografia i societat com a única garantia cap al pensament espacialitzat i la geografia postmoderna, confirmen que principalment Soja ha tractat d'ampliar horitzons teòrics.

Segons l'anàlisi de Xavier Antich (1993) al voltant de l'objecte de reflexió de Lévinas reafirmant la convicció de Hedeigger, *De qualsevol forma que intentem pensar, i pensem allò que pensem, pensem en el camp de la tradició* (P. 145). És per això que ens agrada retrobar la tradició, dins de l'àmbit de la filosofia.

L'apertura i la capacitat de diàleg amb altres disciplines socials i altres expressions del pensament, segons Albet i Benach (2012), han caracteritzat a Doreen Massey, que *intersecciona* (P. 35) amb artistes plàstics, cineastes o politòlegs les seves teories. Des d'on argumenten una vegada més la interrelació de la geografia, per exemple amb la política i la cultura i la importància per a la mateixa i per a les ciències socials i tot el que conseqüentment els afecta: *la comprensió i la transformació de la societat* (P. 96).

Bibliografia

- Antich, Xavier (1993). *El rostre de l'altre. Passeig filosòfic per l'obra d'Emmanuel Lévinas*. València: Edicions 3 i 4.
- Albet, Abel i Benach, Núria (2012). *Doreen Massey. Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria Espacios críticos.
- Benach, Núria i Albet, Abel, (2010). *Edward W. Soja. La perspectiva postmoderna de un geografo radical*. Barcelona: Icaria Espacios críticos.
- Benejam, Pilar (2014). *Quina educació volem?* Col. Referents 6. Ed. As. De Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/Madrid: MEC.
- Guix, Dolors (2012). Filosofia a Educació Primària. Ensenyar a pensar. A *Comunicació educativa*, 25, 40-45.
- Pagès, Joan. (1998). La formación del pensamiento social. A Benejam, P. I Pagès, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona: ICE/Horsori, 152-164.
- Quinquer, Dolors (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.

5.6. *La otra conquista* como alternativa didáctica para comprender a Topiltzin durante la conquista española

Claudia Victoria Barón

UNAM, México

persefone002@hotmail.com

La presente comunicación trata sobre un personaje de la historia de México que es poco conocido, o mejor dicho es invisible en el discurso oficial. Hablamos de Topiltzin, hijo del emperador Moctezuma; éste vivió la transición de la conquista espiritual con la llegada de los españoles al territorio mexica. Asimismo, esta comunicación trata de mostrar cómo a través del recurso didáctico del cine se puede acercar a los alumnos de nivel secundaria a la visión del “otro”.

Desafortunadamente en la actualidad la enseñanza de la historia en secundaria se desarrolla desde una visión tradicionalista que se transmite a través del sistema educativo, por lo tanto, la historia que se difunde entre los alumnos se convierte en un discurso acabado, único, verdadero, memorístico, festivo y cronológico (Salazar, 2006) que además se centra “en el estudio de la vida de los presidentes y de los políticos más conocidos, así como de los “grandes héroes”, ignorando a “los indígenas, las mujeres, los campesinos, los obreros y las grandes masas populares” (Aguirre, 2003: 13). Muestra de lo anterior es el *Programa de estudios 2011* para secundaria, en el cual se pide organizar por etapas y cronológicamente los hechos y procesos del México prehispánico, de la Conquista y del Virreinato pero no se hace mención al análisis del proceso que vivieron los indígenas al recibir otra cultura.

En otras palabras, el discurso que se enseña al alumnado tiene como única finalidad legitimar a los gobernantes que ostentan el poder, esto tiene como consecuencia que la enseñanza de la historia pierda sus características más valiosas que puede fomentar entre los alumnos como: el análisis, la reflexión, la crítica y problematización, esta carencia de habilidades se refleja en nuestros días cuando los jóvenes perciben a los indígenas que vivieron aquella transición cultural como personajes lejanos, ajenos y sin conexión con su presente.

Por ello es insoslayable reivindicar por una parte, través de la investigación histórica a los olvidados de la historia (Sant y Pages, 2011, Montes, 2007, Marolla, 2014) y por otra, es necesario transformar y hacer inclusiva la enseñanza histórica en todos los niveles escolares (Mariotto y Pages, 2014) para dar a conocer a los actores históricos que constituyen del pasado, viven en el presente y forman parte del futuro.

A continuación se presenta un ejemplo de una profesora de secundaria que hizo uso del cine para tratar de superar la enseñanza tradicionalista de la historia y mostrar la visión de Topiltzin durante la conquista espiritual.

Cabe mencionar que este trabajo forma parte de una investigación más amplia en donde el enfoque etnográfico ha sido el medio para obtener la información. El campo de trabajo se localiza en la ciudad de México, nos referimos a la Escuela Secundaria Técnica 43 en donde se realizaron observaciones, entrevistas y ejercicios. Durante las observaciones del 2 y 5 de diciembre del 2014, la profesora Aidé proyectó la película *La otra conquista*, en la siguiente sesión los alumnos respondieron

las preguntas que previamente les dictó la profesora. Los días 12 y 16 de enero de 2015 se sostuvieron dos entrevistas con la profesora. Por cuestión de espacio solo citamos dos preguntas que nos parecieron las más relevantes.

Claudia. ¿Qué comentarios pudo escuchar entre los alumnos al observar esta película?

Profesora. “En algunos casos mencionaron que se les hacía mala onda, eran así como expresiones de desagrado en contra de lo que los españoles estaban haciendo en el momento en el que tiran la estatua de la Diosa Madre y colocan a la Virgen entonces eso les desagradó a los alumnos pero se dieron cuenta de algunas de las cosas de como lo hicieron los españoles”.

La profesora implementa recursos didácticos que rompen con la metodología tradicional pues el cine “funciona como elemento activo de cambio... crea opiniones, modelos a seguir o inspira críticas hacia prácticas sociales establecidas” (Prades, 2014: 535). Esta película muestra a los alumnos las acciones que los españoles realizaron en contra de la deidad de los indígenas y como Topiltzin recibe este acto en contra de sus creencias, de esta manera los alumnos construyen un pensamiento histórico pues ya no es una simple repetición de fechas y nombres es conocer al personaje en su espacio, tiempo y contexto y por lo tanto, dejan de ser ajeno y cobra sentido frente a los alumnos.

C. El actor principal de la película es Topiltzin, ¿considera que es importante ver la visión de “los otros” de los invisibles de la historia?

P. “¡Claro que es importante! porque es la visión que tenían las personas en ese momento”. La profesora trata de rescatar la visión de Topiltzin y ubicarlo en su contexto, es decir, cómo vivió el proceso de conquista espiritual y como sus miedos, angustias, esperanzas y alegrías se reflejan en la película, sentimientos que son excluidos de la historia oficial y que sin embargo, son la esencia de la historia.

Bibliografía

- Aguirre Rojas, Antonio (2003). *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*, Ediciones la Vasija.
- Mariotto Cerezer, Osvaldo y Joan Pages (2014). “Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña”, en Joan Pagès y Antoni Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, AUPDCS-AUB, vol. 2.
- Marolla Gajardo, Jesús (2014). “¿Aún son invisibles las mujeres? análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros texto de secundaria chilenos”, en Joan Pagès y Antoni Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, AUPDCS-AUB, vol. 1.
- Montes de Oca Navas, Elvia (2007). “Las mujeres: sujetos sociales casi invisibles en los libros de lectura utilizados en la escuela socialista mexicana, 1934-1940”, en *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, México, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Número 2, Época 2, Año 14, Septiembre de 2007, Febrero de 2008.
- Prades Plaza, Sara (2014). “La importancia de las fuentes fílmicas para el aprendizaje de la historia contemporánea en educación secundaria y bachillerato”, en Joan Pagès y Antoni Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, AUPDCS-AUB, vol. 1.
- Salazar Sotelo, Julia (2006) *Narrar y aprender historia*, México, Colección Posgrado.
- Sant Obiols, Edda y Joan Pages (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? en *Revista Historia y Memoria*, vol. 3, p. 129-146.

6. Conferència

El pensamiento social en la formación del profesorado de Ciencias Sociales

Martha Cecilia Gutiérrez

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

mgutierrez@utp.edu.co

Uno de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es la formación del pensamiento social, crítico y creativo, para la comprensión de la realidad y la solución de problemas de los entornos sociales (Santisteban, 2009; Pagés, 2004). Sin embargo, hay poca investigación sobre el pensamiento del profesor y las prácticas educativas en este campo del conocimiento (Galindo, 2005).

Investigaciones de Delval (2007) y Galindo (2005), sobre la construcción del conocimiento social en el contexto escolar, en niños y jóvenes, concluyen que la escuela enseña contenidos a los que los estudiantes no le encuentran sentido ni aplicación en la vida cotidiana. La enseñanza prioriza la información y descripción de hechos, conceptos, la prescripción de normas, reglas o valores que indican lo deseable o lo que debe hacerse, pero no da explicaciones en torno a los por qué, los orígenes, las causas, consecuencias, las relaciones entre conceptos o hechos que dan cuenta de la complejidad del mundo social y de las implicaciones que tiene la enseñanza y el aprendizaje de este conocimiento en la escuela.

La enseñanza del conocimiento social debe tener en cuenta la realidad contextual en que vive el estudiante, para que a partir de ésta aprenda a cuestionar, analizar, explicar, justificar hechos, resolver problemas o enfrentar situaciones, que le permitan al estudiante construir representaciones críticas del mundo social. Para lograrlo, es necesario contar con profesores reflexivos, con claridad teórica sobre qué es el conocimiento social, cómo enseñarlo, con qué intencionalidades y objetivos.

Los cambios en las formas de enseñar y aprender no pueden considerarse sin analizar el papel que cumplen las concepciones, representaciones y creencias de profesores y estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, 2006). En la investigación *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (2006), Pozo encuentra diversos enfoques sobre las concepciones de la enseñanza, desde los de corte eminentemente psicologista hasta las prácticas educativas reflexivas; estos enfoques son agrupados en tres tendencias:

- **El paradigma proceso producto**, basado en la racionalidad técnica, que busca la relación entre la conducta del profesor y el rendimiento del estudiante, para establecer modelos de buenas prácticas y eficiencia docente.
- **El pensamiento del profesor**, derivado de las teorías de procesamiento de información que considera al docente como “un sujeto reflexivo que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas en su desarrollo profesional” (Pozo, 2006, 73), sobre la base de la información que tiene de los estudiantes, de la clase, la escuela y de sus propias creencias e ideas sobre el aprendizaje.
- **El profesor como profesional reflexivo** (Schön, 2002; Perrenoud, 2006), que supone un avance en la comprensión de las relaciones entre práctica y conocimiento, porque asume la práctica como mecanismo para mejorar la acción, la relación entre concepciones y prácticas en su carácter complejo, incierto, inestable y único.

De acuerdo con la categorización de Pozo sobre tendencias en la concepción de la enseñanza de los docentes, **el enfoque del profesor como profesional reflexivo** es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, porque favorece la discusión y el análisis del valor epistemológico, psicológico y educativo de este conocimiento y sus implicaciones en la construcción de las representaciones del mundo social que la escuela debe contribuir a formar.

La reflexión docente sobre el conocimiento social implica pensar los propósitos del proceso de enseñanza y aprendizaje, analizar la idea del conocimiento que está en la base de la didáctica, tener presente el carácter multicausal, relativo e intencional que lo caracteriza como complejo, dinámico, con límites difusos al interior de las Ciencias Sociales, y que por lo tanto, requiere formas pedagógicas interactivas, apoyadas en el diálogo, la participación y la comunicación.

Enseñar y aprender el conocimiento social desde perspectivas pedagógicas interactivas, implica negociación de significados a partir de las representaciones y marcos de referencia del mundo social de los estudiantes. En este proceso, el lenguaje es la base de la mediación, porque permite, de un lado, la comunicación docente-estudiantes y entre éstos, en el análisis, la comprensión y reestructuración de los esquemas y representaciones del conocimiento elaboradas alrededor de conceptos, hechos o teorías que garanticen la apropiación de la cultura. De otro lado, el lenguaje como instrumento de aprendizaje, permite explicar, justificar hechos, interpretar o argumentar posiciones críticas sobre el mundo social.

El uso del lenguaje en el contexto escolar trae consigo distintas formas discursivas que el docente ha de hacer conscientes durante el proceso educativo, en la planeación, la fase de interacción y en la valoración permanente de las prácticas educativas, de acuerdo con la intencionalidad, los propósitos, las características de los contenidos y tareas escolares. Se trata de explicitar si la pretensión es describir, explicar, interpretar, o justificar un concepto, hecho o fenómeno humano y por qué.

La integración consciente y planeada de las habilidades cognitivas (describir, explicar, interpretar, justificar, argumentar, entre otras) a la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, en situaciones interactivas y de participación de los estudiantes, les facilita a éstos la comprensión crítica de la realidad y la posibilidad de hacer uso del conocimiento en situaciones concretas (Jorba, 2000). Integrar reflexivamente las habilidades cognitivas en los dominios específicos, ayuda a representar e interiorizar los contenidos de las disciplinas como instrumentos culturales (Reif, 2008), siendo ésta una vía para la formación del pensamiento social, la adquisición de capacidades y competencias para la vida ciudadana y democrática.

Elaborar dispositivos y situaciones didácticas que contribuyan a la formación del pensamiento social y de competencias ciudadanas, requiere procesos de formación docente diferentes, basados en el diálogo y la cooperación interdisciplinar, donde se planteen problemas y búsqueda de soluciones alternativas, de acuerdo con los contextos históricos, culturales y sociales, porque la docencia, además del dominio del conocimiento disciplinar, requiere de habilidades pedagógicas que aporten a la reflexión de lo que Shulman en la década de 1980 denominó “conocimiento didáctico del contenido”, que hace referencia a la capacidad del profesorado de representar los contenidos de la asignatura de manera comprensible para todos, teniendo en cuenta los distintos obstáculos que pueden tener los estudiantes en el aprendizaje, y su capacidad práctica para brindar las ayudas educativas necesarias, flexibles, oportunas y adecuadas para superarlos.

En consecuencia, la formación docente basada en la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, debe integrar de manera consciente y crítica las habilidades de pensamiento social a cada situación y secuencia didáctica, teniendo en cuenta aspectos como:

- Los propósitos educativos.
- Estrategias de negociación de significados a partir de problemas socialmente relevantes para los estudiantes, el currículo y los contextos, integradas a formas discursivas que promuevan una relación activa, participativa y crítica de los estudiantes con el conocimiento objeto de aprendizaje.
- Definición de estrategias y actividades para la valoración dinámica de los procesos educativos, que garanticen la comprensión y utilización flexible del conocimiento en la resolución de problemas de los entornos sociales.

Referencias

- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2007). Aspectos sobre la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista Educar, No 30*, 45-64.
- Galindo, E. (2005). *Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico en educación secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez, y Á. Prats. *Hablar y escribir para aprender. El uso de la lengua en situación de enseñanza y aprendizaje de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Pagés, J. (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. (2006). Las concepciones de aprendizaje ante la nueva cultura educativa. En J. Pozo, N. Sheuer, m. Pérez, M. Mateos, M. Elena, y M. De la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Reif, F. (2008). *Applying cognitive science to education*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa No 187*, 12-15.
- Schon, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

7. Recerques del grup GREDICS sobre els i les protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials

Divendres 27 (9:00-10:30)

7.1. ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? (Jesús Marolla; Joan Pagès)

7.2. ¿Visibilidad o invisibilidad? Niños, niñas y jóvenes en la historia que aprenden los estudiantes chilenos (Sixtina Pinochet)

7.3. ¿Dónde están los esclavos y las esclavas? La presencia de la esclavitud en los currículos de historia de la enseñanza secundaria de Argentina, Chile y Catalunya (Joan Pagès; Gabriel Villalón)

7.4. Protagonistas del pasado reciente en el Perú: los futuros maestros y maestras de historia y Conflicto Armado (Augusta Valle Taiman)

7.1. ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres?

Joan Pagès & Jesús Marolla
Universitat Autònoma de Barcelona

joan.pages@uab.cat; jesusmarolla@gmail.com

Algunas investigaciones enfocadas en el profesorado

Actualmente la inclusión de todas y todos los actores sociales en la enseñanza es una tarea crucial y urgente. Si queremos formar al alumnado en un mundo democrático e igualitario, debemos preguntarnos ¿quiénes son los protagonistas de nuestras clases de historia y ciencias sociales?, ¿por qué hay tantas personas y grupos invisibles?

Actualmente los estudios que analizan la práctica del profesorado en relación con las teorías de género son cada vez más. Entre estos se pueden nombrar los realizados por Asher y Crocco (2001), Bickmore (2008), Crocco (2008, 2010), Crocco y Libresco (2006), Fernández (2004), Hess (2008), Levstik y Groth (2002), Merryfield y Crocco (2003), Pagès y Sant (2012), entre otros que se preocupan tanto de la formación como de la práctica del profesorado y la enseñanza de la mujer y su historia.

Generalmente los y las estudiantes vienen cargados de estereotipos que se reflejan en las aulas (Miralles y Belmonte, 2004). Este hecho se acrecienta ante una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales basadas en el androcentrismo y la desigualdad.

Es necesario cambiar los enfoques de la formación del profesorado hacia una formación que considere la igualdad, la empatía y la democratización como ejes transversales si queremos transformar nuestras realidades, (Crocco, 2008, 2010).

Los discursos del profesorado sobre la enseñanza de la historia de las mujeres

La investigación que estamos realizando nos ha permitido establecer tres categorías de profesores y profesoras en función del lugar que otorgan a la enseñanza de las mujeres y de su historia: la androcéntrica, la reivindicadora consciente y la reivindicadora liberadora. Tales categorías buscan dar respuesta a la visión, finalidades y objetivos que expresan sobre la enseñanza de la historia de las mujeres.

Los y las profesoras ubicados en la 1ª categoría, la **Androcéntrica**, destacan por incluir la historia de las mujeres en sus clases, no obstante, la inclusión que se realiza es de forma compensatoria a la historia de los hombres. Si bien pueden innovar en las metodologías de enseñanza, los protagonistas y su tratamiento se enmarcan en el androcentrismo.

Los y las profesoras que se ubican en la categoría 2, la **reivindicadora consciente**, tienen como finalidad utilizar la enseñanza de la historia de las mujeres para generar consciencia en el alumnado sobre la situación de la mujer a lo largo de la historia. El objetivo es que el alumnado sea consciente de las construcciones androcéntricas existentes en educación y pueda reflexionar, de esta forma, sobre la posición que se ha dotado a la mujer a lo largo de la historia.

Por último, los y las profesoras de la categoría 3, la **reivindicadora liberadora**, pretenden, a partir de la enseñanza de la historia de las mujeres, generar una toma de conciencia sobre las transformaciones sociales en torno la igualdad, y los derechos y en contra de la discriminación. Para este profesor y esta profesora, los y las alumnas deben ser los conductores de los cambios que la sociedad necesita, por lo cual los enfoques con que trabaja parten de la pedagogía crítica.

No basta con reconocer la ausencia de las mujeres y su historia, sino que los esfuerzos tanto en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como en la formación del profesorado, deben ir dirigidos a cambiar nuestras maneras de enseñar. Como primera tarea hay que re-definir las finalidades del conocimiento social y de la historia, sus objetivos y los personajes que se incluyen.

Referencias

- Asher, N., & Crocco, M. S. (2001). (En) gendering multicultural identities and representations in education. *Theory and Research in Social Education* (29), 129-151.
- Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Education* (págs. 155-171). New York: Routledge.
- Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (págs. 172-197). NY: Routledge.
- Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 175-182). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Crocco, M. S., & Libresco, A. S. (2007). Gender and social studies teacher education. En D. Sadler & E. Silber (Eds.), *Gender and teacher education: Exploring essential equity questions* (págs. 109-164). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fernández, A. (2004). El género, categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Vera, I., Pérez y Pérez, D. (2004). *Las TIC y los nuevos problemas*. (págs. 565-583). Alicante: Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Education* (págs. 124-136). New York: Routledge.
- Levstik, L., & Groth, J. (2002). Scary thing being an eighth grader: Exploring gender and sexuality in a middle school US history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Marolla Gajardo, Jesús. (2014) ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros texto de secundaria chilenos, en J. Pagès y A. Santisteban, *Una Mirada al Pasado y un proyecto de Futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Barcelona: UAB Servei de publicacions), 305-314.
- Merryfield, M., & Crocco, M.S. (2003). Women of the world: A special issue of *Social Education* 67(1).
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia. En, M. I. Vera y D. Pérez (Eds.). *Formación de la Ciudadanía: Las TIC y los nuevos problemas* (Págs. 619-629). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès Blanch, J. y Sant Obiols, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25(1), 91-117.

7.2. ¿Visibilidad o invisibilidad?

Niños, niñas y jóvenes en la historia que aprenden los estudiantes chilenos³

Sixtina Pinochet

Universitat Autònoma de Barcelona

profesorasixtina@gmail.com

Tradicionalmente, la historia que se enseña en la escuela ha estado protagonizada por los hombres blancos y poderosos que participaron en la construcción del Estado y la Nación. Para Pagès (2011) esto se explica por los orígenes de la enseñanza de la historia escolar. A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX los dirigentes de los Estados decidieron incorporar la enseñanza de una historia plagada de relatos épicos que permitieran desarrollar en las nuevas generaciones un sentido de pertenencia e identidad nacional. Este tipo de historia escolar puso su énfasis en promover un modelo de ciudadano leal al orden político, y dispuesto a sacrificarse en pos del bien y la unidad nacional. Por esto, el protagonismo de los niños y niñas sólo aparecía si alguno de ellos formaba parte del panteón de héroes de la patria.

A pesar de que durante el siglo XX la disciplina histórica dio un gran paso al cuestionar la historia tradicional rankeana, y evidenciar a través de las nuevas corrientes que todos somos protagonistas en la historia, la historia escolar se mantuvo apegada a los ideales nacionalistas, alzándose como un flanco de resistencia a la incorporación de los otros en el relato escolar (CARRETERO Y KRIGER, 2004). Si buscamos que la enseñanza de la historia sea efectivamente un espacio para promover el desarrollo de la conciencia histórica y ciudadana, necesariamente se requiere que repensemos qué historia enseñamos, quiénes son los protagonistas de esa historia y por qué.

Para Apple, el conocimiento que se imparte en las escuelas obedece a la promoción de un modelo cultural que ha sido seleccionado por los grupos de poder. Por esto, las experiencias de los invisibles (niños, niñas, jóvenes, ancianos, hombres comunes, mujeres, minorías sexuales y étnicas, entre otros) son silenciadas o pasadas por altas, ya que incluirlas como un conocimiento a socializar

³ Los datos aportados en la siguiente comunicación forman parte de la tesis doctoral en curso que lleva como nombre provisorio: “La utilización de la Historia de la Infancia como una herramienta para promover la Formación Ciudadana de los estudiantes”, y que es dirigida por el Doctor Joan Pagès en la Unidad de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

sería una manera de empoderarlas y de asignarles un protagonismo que sería peligroso para los grupos de poder.

Bajo este panorama, nos propusimos entrevistar a cinco profesores de distintas realidades educativas de la ciudad de Santiago de Chile para reconocer cuál era el protagonismo que les asignaban a niños, niñas y jóvenes en sus clases, y por qué. También buscábamos valorar las relaciones existentes entre ese protagonismo que les daban a los menores en sus clases, y el empoderamiento de sus estudiantes a través de la toma de conciencia de que ellos, al igual que sus pares del pasado, son actores históricos que tienen en sus manos la construcción de un futuro alternativo.

Para llegar a reconocer las relaciones existentes entre las concepciones de los profesores sobre el protagonismo de los menores, y las ideas de los estudiantes sobre lo mismo, contrastamos las opiniones de los profesores con las de sus estudiantes.

Las conclusiones a las que pudimos llegar fueron las siguientes:

1.- Existen relaciones entre las concepciones de los profesores sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, y sobre las ideas que sus estudiantes poseen sobre por qué deben aprender historia en la escuela.

2.- Los profesores no recurren frecuentemente a las vivencias de niños, niñas y jóvenes para enseñar la historia. La historia que socializan generalmente hace referencia a personajes tradicionales. Esto se denota en que sus estudiantes no recordaron muchas temáticas en las cuales sus pares del pasado fueran los protagonistas.

3.- Los profesores se sienten limitados por el currículo para incluir a niños, niñas y jóvenes en sus clases. Esto denota que hacen una lectura literal de los contenidos y objetivos propuestos en este.

4.- Los estudiantes se sienten protagonistas de la historia y de la construcción del futuro. En ello han influido, mayoritariamente, agentes externos a la enseñanza de la historia (experiencias familiares, movilizaciones estudiantiles).

Bibliografía

Apple, M. 1987. *Educación y poder*. Madrid. Paidós.

Carretero, M y Kriger, M. 2004 ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (coord.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones. Puede consultarse en http://www.bue.edu.ar/areas/educacion/cepa/carretero_kriger_forjar.pdf

Pagès, J. 2011. Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En GUIMÁRAES FONSECA, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia. EDUFU/PAPEMING, 17-31

7.3. ¿Dónde están los esclavos y las esclavas? La presencia de la esclavitud en los currículos de historia de la enseñanza secundaria de Argentina, Chile y Catalunya.

Joan Pagès & Gabriel Villalón

Universitat Autònoma de Barcelona & Universidad de Tarapacá, Chile

joan.pages@uab.cat; Gabriel.Villalon@e-campus.uab.cat

“De las diversas formas de afrontar el pasado, la relación más frecuente con un pasado incómodo consiste en ignorarlo si se puede, en modificarlo si se deja, en reducirlo a la menor expresión y significado si no hay más remedio que mencionarlo”.

PIQUERAS, J. A. 2011. *La esclavitud en las Españas. Un lazo transatlántico*. Madrid. *Los Libros de la Catarata*, p. 12

En la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales el peso de los grupos, colectivos y personas invisibles es muy superior al de los visibles. Ya sabemos que para la historia tradicional el protagonismo recae fundamentalmente en la nación y en aquellos hombres que han sido elegidos para representarla. En general suelen ser pocos, muy pocos. Casi siempre héroes, militares, políticos, religiosos y ya más cerca del siglo XIX algunos empresarios, científicos y descubridores. Y poquito más. Las civilizaciones y las sociedades se han construido sobre los hombros de una minoría que ha puesto su persona al servicio de un ente superior, la nación.

Mujeres, niños y niñas, pobres, minorías étnicas, religiosas, sexuales, etc. se han visto marginadas del currículo y de los textos escolares al lado de los campesinos, los obreros y todos aquellos sectores populares que en los relatos históricos nacionales sólo han aparecido como secundarios o cuando se les ha necesitado para engrandecer alguno de los hechos constitutivos de la historia patria. El predominio de la minoría dirigente va acompañado de una concepción del saber histórico y social mucho más centrada en aquellos aspectos que pueden objetivarse que en las acciones y los problemas de los hombres y de las mujeres. Por esta razón se habla más de hechos, de etapas, de procesos, de conceptos,... que de personas. Por esta razón, las personas, incluso las minorías dirigentes, aparecen siempre vinculadas a hechos o a situaciones en las que su persona adquiere sentido. Casi nunca se parte de la persona, de su biografía, para intentar plantear, entender, analizar, interpretar un hecho o un problema histórico o social.

Entre los colectivos invisibles estamos analizando y valorando el lugar que ocupan los esclavos y las esclavas, es decir aquellos hombres o mujeres que eran propiedad de otros, y el que deberían ocupar. Es sabido que la esclavitud no suele tener un espacio en los currículos de historia y ciencias sociales de Europa y Latinoamérica. Cuando aparece, suele ser de manera marginal y casi nunca se relaciona directamente con las metrópolis que la generaron, con las burguesías europeas o con las burguesías criollas que se enriquecieron con el lucrativo negocio de la trata de seres humanos.

Recientemente algunos países han asumido su condición de esclavistas y están haciendo importantes esfuerzos para tratar el tema de la esclavitud, y de la población esclava, en la enseñanza. El paradigma más reciente es, sin duda, Brasil donde se ha prescrito la enseñanza de África en el currículo para equilibrar la fuerte presencia eurocéntrica de la enseñanza de la historia. Y también una mayor presencia de los indígenas, de los primeros pobladores. Otros países han empezado a repensar que lagunas existen en su currículo y lentamente han ido incorporando protagonistas invisibles como los esclavos.

Nuestra investigación consiste en analizar la presencia de la esclavitud en los currículos como primer paso para diseñar y experimentar estrategias que permitan al profesorado incorporarla como objeto de estudio. Nos centramos inicialmente en tres países que, tradicionalmente, no tienen fama de esclavistas –Argentina, Chile y España, en especial Catalunya- pero que cuando se hurga en su pasado se puede descubrir que fueron tan esclavistas como el que más.

Partimos de una pregunta clave: ¿para qué queremos que nuestros niños y niñas y nuestros y nuestras jóvenes aprendan historia en el siglo XXI? Es decir, ¿cuál ha de ser el sentido de este aprendizaje?, ¿cómo lo han de relacionar con sus vidas y con lo que ocurre en el mundo?, ¿qué usos pueden dar en el presente y podrán dar en el futuro al saber histórico? Y al lado de estas: ¿qué sentido tiene estudiar la esclavitud en el siglo XXI?, ¿qué puede aportar su enseñanza a las jóvenes generaciones?

Como es sabido, la historia como disciplina científica ha evolucionado mucho a lo largo del siglo XX, en especial desde las aportaciones de Bloch y Febvre, de la Escuela de los *Annales*. Los reyes, los príncipes, los cardenales y obispos, los militares y los burgueses han dejado de ser los protagonistas únicos de la historia. Las guerras, las batallas, los ejércitos, los conflictos políticos han dejado de ser los únicos temas objeto de la investigación histórica. La historia androcéntrica y eurocéntrica ha sido replicada y contestada por enfoques más atractivos y, sobretudo, más ajustados a lo que realmente pasó y a todos sus protagonistas. Sin embargo, ¿estos cambios no han llegado a la escuela? , ¿Por qué?

Parece evidente que las generaciones actuales del profesorado de historia de secundaria y bachillerato han estudiado los nuevos paradigmas historiográficos y han tenido la oportunidad de conocer los resultados de investigaciones sobre los protagonistas de la historia, desde el papel de las mujeres en el pasado hasta el de los niños y niñas, de las minorías étnicas o de las minorías sexuales. También podemos suponer que lo mismo sucede con los autores de materiales curriculares – algunos de ellos profesores y profesoras universitarios- y con los autores y las autoras de las propuestas curriculares. Tal vez las maestras y los maestros de enseñanza primaria han tenido menos oportunidades.

Ciertamente, en los currículos no cabe todo y se impone una selección. Pero, ¿qué criterios han de presidir hoy esta selección? , ¿por qué estos criterios siguen priorizando los relatos nacionales protagonizados por “nuestros héroes” y se olvidan de que éstos no serían nadie sin las mujeres, los campesinos, los niños y las niñas, los pobres, las minorías étnicas, etc...? Por otro lado, se puede pensar en una selección de temas, de hechos, de problemas, de procesos o de situaciones. Esta selección no ha de hacerse a costa de los protagonistas ya que sea cual sea el tema, el problema, el proceso que se seleccione, en él estuvieron presentes e incluso intervinieron, por

activa o por pasiva, todas aquellas personas y grupos que formaban parte de la sociedad en la que se produjeron.

En nuestra comunicación analizamos, fundamentalmente, las finalidades, los objetivos y los contenidos de los currículos de estos tres países y proponemos alternativas para la incorporación de los esclavos y de las esclavas en la enseñanza de la historia.

Bibliografía

Castroviejo, A. 2014. Una introducción a la didáctica de la esclavitud y la enseñanza de la trata de seres humanos en educación secundaria. *Revista Didácticas Específicas* n° 10, 83-101. <http://www.didacticasespecificas.com/>

Cortes López, José Luis. 1986. *Los orígenes de la esclavitud negra en España*. Madrid. Mundo Negro/Universidad de Salamanca

Dorigny, M.; Gainot, B. 2006. *Atlas des esclavages. Traités, sociétés coloniales, abolitions de l'Antiquité à nos jours*. Paris. Autrement

Fradera, J. M. 1984. La participació catalana en el tràfic d'esclaus. *Recerques* n° 16, 119-139

Maluquer De Motes, J. 1974 La burguesia catalana i l'esclavitud colonial: modes de producció i pràctica política. *Recerques*, 3, pp. 83-116.

Ocoro Loango, A. 2014. El lugar del negro en la cultura escolar argentina o la cuestión negra en los actos escolares del 25 de mayo. *Novedades Educativas* n° 282, 74-80, junio

Piqueras, J. A. 2011. *La esclavitud en las Españas. Un lazo transatlántico*. Madrid. Los Libros de la Catarata

Romero, M.E. 2014. Barcelona y el comercio negrero. *La Independiente*, 1 de agosto de 2014, n° 3. [HTTP://WWW.LAINDEPENDIENTEDIGITAL.NET/BARCELONA-Y-EL-COMERCIO-NEGRERO.HTML](http://www.laindependientedigital.net/barcelona-y-el-comercio-negrero.html)

7.4. Protagonistas del pasado reciente en el Perú: los futuros maestros y maestras de historia y Conflicto Armado Interno

Augusta Valle Taiman

Universitat Autònoma de Barcelona

Esta presentación se enmarca en la línea de la formación de maestros y el estudio de sus representaciones sobre la historia reciente, y es parte del proyecto de investigación para la tesis doctoral. Se desarrolla en el Perú, considerando dos centros de formación de educadores en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales, la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH⁴) en Ayacucho y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM⁵) en Lima. San Marcos y San Cristóbal son dos universidades importantes porque han sido instituciones con un rol protagónico en el Conflicto Armado Interno (de aquí en adelante CAI). La San Cristóbal fue el espacio académico donde Abimael Guzmán, como docente y miembro de la burocracia universitaria, forjó Sendero Luminoso. Así, catedráticos y estudiantes de esta universidad se involucraron con las acciones de este grupo (Degregori, 2011). Por su parte, la San Marcos es la universidad pública más antigua e importante en el Perú; por ello, uno de los objetivos de Sendero Luminoso fue controlarla (Sandoval, 2012). Entre 1995 y 2000, el gobierno de Fujimori decidió intervenir ambas universidades, pues eran consideradas un importante foco de subversión. Incluso, las investigaciones más recientes demuestran que la sociedad vincula la identidad de ambas con Sendero Luminoso, con el MOVADEF⁶ y cuestiona sus posibilidades de ofrecer una formación profesional e intelectual a sus estudiantes (Jave, Céspedes y Uchuypoma, 2014).

Esta investigación se realizó a partir de la aplicación inicial de una encuesta a 27 estudiantes de la San Cristóbal y 26 de la San Marcos. Posteriormente, se pidió que desarrollen una narración en la que expliquen aquellos hechos o procesos que consideran fundamentales en la historia nacional de los últimos cien años y finalmente se realizaron entrevistas a profundidad.

Los temas y los hechos históricos a los que han hecho los futuros profesores y profesoras son diversos. En esta presentación nos centraremos en Sendero Luminoso y el Conflicto Armado Interno (CAI) de las.. de las décadas de los 80 y 90.

Investigaciones recientes demuestran que los docentes en ejercicio tienen serias dificultades para abordar el tema (Ucelli, et al, 2013; Trinidad, 2004). Por un lado, temen que sus opiniones sean juzgadas como una defensa de Sendero Luminoso; por otro, no saben cómo enfrentar la diversidad

⁴ Para facilitar la lectura se hará referencia a la UNSCH como San Cristóbal.

⁵ Para facilitar la lectura se hará referencia a la UNMSM como San Marcos.

⁶ Movimiento por la Amnistía y Derechos Fundamentales. la presencia política de Sendero Luminoso en la UNMSM aún se mantiene a través del MOVADEF que agrupa a sus militantes y simpatizantes. Esta situación ha sido reportada por investigaciones de especialistas como Sandoval (2012) y se puede observar en hechos como la marcha el 15 de julio del 2010 en el interior del campus exigiendo la liberación de Abimael Guzmán y reivindicando sus ideas, y la marcha contra la presencia del MOVADEF en la universidad del 20 de noviembre del 2012. Además constituye un tema polémico pues el grupo ha decidido inscribirse para las elecciones presidenciales y del poder legislativo del 2016.

de experiencias que los alumnos y alumnas de sus aulas pueden tener respecto al tema y las reacciones que pueden generar. Por esta razón, los maestros en ejercicio evitan tratar el CAI o lo simplifican hasta convertirlo en un conjunto de fechas y datos en los que se omite cualquier explicación o interpretación. De esta manera, este tema socialmente relevante es "invisibilizado" en muchas escuelas del país.

Frente a esta realidad, ¿qué piensan del CAI los futuros maestros y maestras?, ¿consideran que es importante en un curso de historia?, ¿lo relacionan de alguna manera con el presente o el futuro?

De acuerdo la información recogida se observa que para futuros/as docentes tanto de San Marcos como de San Cristóbal las finalidades "Más importantes" de la enseñanza de la historia en la escuela son "Evitar cometer los errores del pasado" y, en segundo lugar, "Conocer el pasado". Además, consideran como una finalidad "Importante" "Para comprender el presente" o "Una disciplina para aprender de los éxitos y fracasos de nuestros antepasados". Como se observa, prima la idea de la historia como "maestra vida" y en segundo lugar la vinculación entre el pasado y el presente. Opinan que los temas que se traten en la clase deberían de alguna forma vincularse a temas relevantes del presente.

Por otro lado, cuando se pregunta por los temas de interés de la historia peruana en los últimos cien años, solo un 15% de San Marcos señala que Sendero Luminoso le interesa "Poco" y ninguno indica "Nada". Algo similar ocurre en San Cristóbal donde un 13% indica un bajo interés y nuevamente nadie consideró "Nada" como opción. Para la mayoría de participantes el CAI es un tema importante de la historia reciente, por esa razón el 80% menciona a Sendero Luminoso cuando narran los hechos más importantes de la historia en los últimos cien años y vuelven a referirse a este en las entrevistas.

También se les pidió vincular la importancia de los hechos históricos relevantes con el presente y el futuro. Se les presentan dos aspectos vinculados al CAI: "La actuación de Sendero Luminoso en Ayacucho" y "La captura de Abimael Guzmán". El 10% de los y las participantes de la San Cristóbal consideran que tiene importancia en el presente y solo el 5% que la tiene para el futuro. En el caso de San Marcos, el 8% le asigna alguna importancia para el presente y 3% para el futuro. La relevancia que se otorga a la captura de Guzmán es mayor. En San Cristóbal, el 15% lo consideran importante para el presente y el 5% para el futuro; mientras que en San Marcos el 30% lo valoran como importante en el presente, pero menos del 5% en el futuro. Se observa que algunos de los que valoran el CAI como un hecho importante para el presente lo hacen desde dos perspectivas: porque guardan cierta simpatía por Sendero Luminoso, pues consideran que buscaban una revolución necesaria⁷; o porque consideran que el fin de Sendero implica una mayor estabilidad que favorece las inversiones.

A través de las narraciones y las entrevistas se ratifica también que en ambos casos, el CAI es interpretado como un tema importante del pasado, pero no se encuentra una mayor vinculación con el presente y menos con el futuro, más allá de que la captura de Guzmán implica "paz" y pone aparentemente fin al tema. Incluso, solo un grupo muy reducido plantea de alguna manera comprender las razones y procesos que permitieron que Sendero Luminoso se desarrollase y que la violencia se destaque en el país.

En conclusión, resulta interesante que un problema socialmente vivo como el CAI, que es reconocido como difícil de tratar en las escuelas porque aún moviliza emociones y porque sus protagonistas están vivos, y que genera una serie de cuestionamientos y discusiones en la sociedad, sea visto por los futuros docentes como un tema relevante del pasado pero que no se logró establecer el vínculo con el presente o el futuro. Si partimos de las finalidades que los mismos futuros maestros y maestras señalan, el CAI sería abordado como una "lección" de la historia" para que no se repita, pero se dejaría de lado todo vínculo con el presente. Así, es probable que se mantenga como un hecho del pasado enfocado a partir de datos concretos, pero cuya explicación no se relacione con el presente y menos aún con el futuro.

⁷ "... la burguesía sigue dominando nuestro pueblo y hace tiempo que queremos librarnos pero es imposible (...) Insentivar (sic) a los educandos a que no haya (sic) clases sociales (...) A mi parecer esta situación nunca va ser acabado (sic) a menos que haya (sic) una revolución..." [P6-UNSCH]

Referencias bibliográficas

Amézola, G, C. Dicroce y Garriga M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clio & Asociados*, 13, pp. 104-131.

Degregori, C. (2011). *El surgimiento de SL. Ayacucho 1969-1979*. (3^{era} ed.) Lima: IEP.

Jave, I., Cépeda, M. y D. Uchuypoma. (2014). *Entre el estigma y el silencio: Memoria de la violencia entre estudiantes de la UNMSM y la UNSCH*. Lima: Konrad Adenauer Stiftung –IDEPUCP.

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En: *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. (pp. 140-154). Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.

Sandoval, P. (2012). "El genio y la botella: sobre Movadef y Sendero Luminoso en San Marcos." En: *Revista Argumentos*, 6,5, noviembre. Consultado el 10 de abril del 2014 en: http://www.revistaargumentos.org.pe/el_genio_y_la_botella.html

Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En: E. Jelin y F. Lorenz, (eds.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp.11-39). Madrid: Siglo XXI.

Uccelli, F., J.C, Agüero, M. Pease, T. Portugal y P. Del Pino. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.

8. Altres recerques sobre els i les protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials

Divendres 27 (9:00-10:30)

8.1. *Las y los* protagonistas de la Historia escolar en Educación Primaria: las mujeres como sujeto histórico en la enseñanza de la Historia. Diseño de instrumentos de observación sistemática, vaciado de datos y análisis (Delfín Ortega Sánchez; Carlos Pérez González)

8.2. Ser europeu o semblar-ho, del currículum als materials didàctics (Sergi Selma)

8.1. *Las y los* protagonistas de la Historia escolar en Educación Primaria: las mujeres como sujeto histórico en la enseñanza de la Historia.

Diseño de instrumentos de observación sistemática, vaciado de datos y análisis.

Delfín Ortega & Carlos Pérez

Universidad de Burgos

dosanchez@ubu.es; cperez@ubu.es

Estado de la cuestión e hipótesis

La presencia de las mujeres en la enseñanza de la historia, así como el rechazo frontal a cualquier tipo de discriminación, ha sido y es una directriz curricular explícita en las distintas normativas nacionales y autonómicas desde 2006 hasta la reciente regulación de las enseñanzas de Educación Primaria en 2014. No obstante, esta importancia, manifiesta en los bloques de contenido, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables comunes, no se ha visto activada en los específicos vinculados a la enseñanza de la historia en ambas regulaciones; una ausencia curricular que contradice los objetivos generales de etapa (Pagès y Sant, 2012, p. 100). Pero, ¿qué sucede en los libros de texto?

La producción investigadora de las últimas décadas demuestra una tendencia general hacia estudios sobre el grado de presencia y tratamiento didáctico de contenidos históricos y sociales específicos, así como la reivindicación de ciertos períodos o épocas históricas como bases conceptuales para la explicación del presente. Sin embargo, han resultado menos tradicionales los trabajos dedicados al análisis crítico de las presencias y ausencias elocuentes de personas y/o grupos sociales no incluidos en los modelos, prácticas docentes y materiales curriculares, aún de marcada tendencia socio-céntrica y androcéntrica. Estos obstáculos para el desarrollo del pensamiento histórico y social en la escuela se consolidan en la actualidad, de acuerdo a los resultados obtenidos por López-Navajas (2014), en los que los referentes femeninos en la manualística escolar de Educación Secundaria son, en exceso, minoritarios -apenas un 6.6% para el caso de la materia de Ciencias Sociales; por Pagès y Villalón (2013a; 2013b) y por Pagès y Sant (2011) (2012) -trabajos de los que parte la presente investigación-, en los que las concepciones y representaciones del alumnado y profesorado en formación, los currícula y los libros de texto continúan invisibilizando a las mujeres, resultado de la imposición de una historia, encargada de *masculinizar* (Isabel la Católica, Cleopatra, Juana Azurduy, Elisabeth I), *victimizar* (Juana de Arco, Ana Frank o Juana la Loca) o *feminizar* (Rosa Luxemburgo, Clara Campoamor o Eva Perón) la definición de la mujer como sujeto de la historia para su inserción en un discurso político hegemónico, tradicionalmente, perteneciente a los hombres.

La presente comunicación parte de dos concepciones generales del libro de texto de Ciencias Sociales: producto cultural discursivo y mediador de interacciones discursivas entre los distintos agentes implicados en la enseñanza del conocimiento social, en torno a los conceptos de *género*, *orden social* y *estructura social*. Igualmente, contrae un compromiso: la contribución a la transformación de la práctica docente en espacios educativos de interacción discursiva.

Iniciamos la investigación en la hipótesis de que la desigualdad social de la mujer, como sujeto histórico, es reproducida, dentro del contexto social y político actual, en los textos, y evidenciada en las narrativas históricas e iconográficas.

Metodología

Desde las teorías de la semiótica social y desde un modelo crítico-descriptivo, empleamos la metodología cualitativa del análisis crítico del discurso (Fairclough y Wodak, 1997; Fairclough, 1998; Pilleux, 2000) en la convicción de que la *discursividad* del libro de texto trasciende la *transposición didáctica* del discurso disciplinar, integrando, en su articulación, la adecuación de otros discursos como el institucional y el político. De acuerdo a estos principios, establecemos dos planteamientos metodológicos: la problematización integrada del lenguaje verbal e iconográfico del libro de texto, y la integración de las mediaciones institucionales y políticas.

En esta línea, presentamos el diseño y los primeros resultados de aplicación de un instrumento de observación sistemática y vaciado de datos para determinar la presencia, identificación racial, edad y rol social de las mujeres en la enseñanza de la historia, recogiendo su ubicación en la secuencia didáctica, las actividades vinculadas y su sentido narrativo, junto a la dedicación temática editorial de la unidad didáctica en la que se inserta. En relación al rol social proyectado por las muestras editoriales, hemos definido cinco categorías: rol social activo en el ámbito político; rol social activo en el ámbito cultural; rol social activo, por la atribución de una función social *naturalizada*, esto es, dirigida hacia funciones biológico-reproductivas y maternas; rol social pasivo; y rol social *victimizado*, por el que las mujeres son estereotipadas en el agravio causado por agentes externos dominantes.

Igualmente, abordamos la cuantificación de las frecuencias narrativas e iconográficas de aparición nominativa de *los* y *las* protagonistas de la historia identificados en las unidades discursivas seleccionadas.

Resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos en este primer avance para Educación Primaria y, siguiendo la línea de algunas corrientes historiográficas, como la historia de las mentalidades, se hace aún necesaria la transformación de una historia de género dicotómica, hegemónicamente política, racial, territorial, militar y genérica por una historia cuyo discurso no dominante pueda visibilizar a la mujer en tanto sujeto histórico, con independencia de su relación o grado de integración en el *poder*, base de la historia hegemónica de los Estados-Nación. Se hace precisa, a nuestro juicio, una historia y su enseñanza en la escuela, en palabras de Pagès y Sant, que pueda contribuir a “contrasocializar en una perspectiva opuesta a la hegemónica (...) [desde una concepción de la historia] como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente” (2012, pp. 93-114).

Referencias bibliográficas

Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 259-284). London: SAGE Publications.

- Fairclough, N. (1998). Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.), *Poder decir o El poder de los discursos* (pp. 35-54). Madrid: Arrecife.
- López-Navajas, A. (2014): Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdbis, Uberlândia*, 25 (1), 91-117.
- Pilleux, M. (2000). El análisis crítico del discurso. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 23, 37-42.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013a). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, LXXIV (109), 29-66.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013b). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119-136.

8.2. Ser europeu o semblar-ho, del currículum als materials didàctics.

Sergi Selma Castell

Universitat Jaume I de Castelló

sselma@uji.es

Pensar si som i exercim com a europeus o només ho semblam és una qüestió que cal reprendre, sobretot per la implicació que algunes orientacions ideològiques poden tenir en la configuració curricular i, per tant, en la capacitat de desenvolupar en l'imaginari de l'alumnat una determinada identificació o pertinença a una entitat social o política concreta. I fer-ho a través de recursos didàctics adreçats específicament a la població escolar encara resulta més pertinent, perquè són a la base del procés d'aprenentatge.

Què hi ha al darrere dels materials? Quina imatge es transmet? O quin protagonisme es dona a cadascú en el procés històric europeu? són incògnites que cal desgranar per veure quina construcció de pensament social es dibuixa al darrere.

L'origen d'aquest treball es troba, evidentment, en la forma com s'aborda el tema d'Europa i la Unió Europea en els continguts curriculars dels decrets educatius pertinents i, en aquest cas, també en un grapat de recursos o materials didàctics editats per la Unió Europea, i que aquesta posa a l'abast de mestres de primària per tal de donar a conèixer, explicar o justificar l'organisme institucional i els seus orígens entre la població escolar.

Des del punt de vista curricular, Facal (2013) ja advertia de les perspectives que oferien algunes institucions europees, entre elles la UE, que posaven l'accent en la dimensió econòmica de l'educació, en consonància amb una orientació ideològica neoliberal. I quina orientació dona la LOMCE?, doncs per trobar referències explícites a Europa i la UE, el Decret 126/2014 els ubica en l'assignatura de Ciències Socials i planteja només continguts relatius als paisatges, la població, les activitats econòmiques, els sectors productius i la Unió Europea com a institució. Alhora que fixa com a estàndards d'aprenentatge, que l'alumnat sàpiga explicar els objectius polítics i econòmics de la UE, localitzar els països membres i les seues capitals, identificar les institucions i els òrgans de govern, conèixer els símbols i explicar en què consisteix el mercat únic i la zona euro, així com explicar les activitats rellevants dels sectors productius i la seua distribució per territoris. Ara bé, d'història senzillament no hi ha cap contingut que faci referència a Europa, cap criteri d'avaluació i, en conseqüència, cap estàndard d'aprenentatge exigible.

No resulta difícil endevinar doncs que es vol ensenyar i que no, quins objectius es prioritzen i quin altres es poden obviar per explicar què és Europa. Sembla clar que el subjecte

d'estudi és fàcilment definible des del punt de vista geogràfic, econòmic i financer, però desapareix quan es tracta de la seua vessant històrica, per què?

Doncs, en aquest sentit Prats (2010) ja apuntava com la idea de construir una història comuna europea continua tenint moltes dificultats, malgrat els avanços de les darreres dècades. La utilització de la Història per a conformar visions sobre la identitat social i política de cada estat-nació dificulta la creació d'una ciutadania europea amb una consciència de pertinença més àmplia i crítica. La pregunta és doncs, què paper adopta la UE?, què materials didàctics edita al respecte? És a dir, què fa la UE per combatre els programes educatius que anteposen l'estat a les persones que els conformen mitjançant un discurs teleològic. I per tant, aposta la UE per una visió històrica que permeta a la ciutadania, als pobles, recuperar el protagonisme de la història per sobre dels estats, en tant que veritables protagonistes d'aquesta?

Les realitats socials actuals són el fruit d'un passat compartit i de processos històrics semblants quan no idèntics en la major part d'Europa. Es tracta d'una història comuna sovint fragmentada per ressaltar aspectes essencialistes o etnicistes de cada imaginari nacional. O plantejat d'una altra forma, entenem Europa i la UE com un projecte comú o pel contrari és la suma de múltiples projectes dels seus estats membres? Si atenem als materials didàctics que edita, la resposta que es desprèn és clara: una suma de molts, de voluntats diferents i diferenciades. Es tracta d'una fórmula que es repeteix fins l'infinit i l'esgotament, calculadament icònic, proporcional, repetitiu, fins i tot bucòlic i harmoniós. Som un paradís on tot suma, res destorba, com si les divisions polítiques actuals foren el resultat d'un repartiment metòdic de parts diferents en el passat que es retroben ara en la nova Unió Europea.

S'han repensat i reestructurat molts sistemes educatius, s'han plantejat convergències en l'espai europeu d'educació, però no s'han abordat continguts històrics conjunts per incorporar-los a les escoles. Novament, les històries "nacionals" s'anteposen a la història comuna, sense valorar que aquesta és capaç de generar un llegat patrimonial i cultural compartit per tothom i per a tothom, i en conseqüència una identitat col·lectiva pròpia de pertinença, per poder ser europeu i no solament semblar-ho.

Bibliografia:

López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 74, 5-8.

Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.

9. Recerques sobre formació del pensament històric, geogràfic i social

Divendres 27 (18:00-19:30)

9.1. Dracs, músics i històries de la catedral de Tarragona (Núria Montardit, Marta Panadès, Núria Roig, Jordi Tortosa)

9.2. El projecte què ens fa humans. Un proposta integrada de les Ciències Socials (Carles Anguera ; Dolors Bosch; Roser Canals; Carles García; Neus González-Monfort)

9.3. El treball de recerca de batxillerat, la Història, el centres d'estudis històric i els arxius locals (Manuel Márquez i Berrocal)

9.4. Projecte "Fem d'historiadores i historiadors". Mil anys d'història a Sant Llorenç Savall (Montserrat Martín Martínez; Maria Olivé i Jané)

9.5. La Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona (Maria Feliu Torruella; Clara Masriera Esquerra)

9.1. Dracs, músics i històries de la catedral de Tarragona

Núria Montardit, Marta Panadès, Núria Roig & Jordi Tortosa

Camp d'Aprenentatge de la Ciutat de Tarragona

nmontar2@xtec.cat; mpanade7@xtec.cat; nroig227@xtec.cat; jtortosa@xtec.cat

L'apropament de la història i coneixement de la ciutat als nens d'Educació Infantil resulta tot un repte. La complexitat conceptual de la disciplina, l'ús de la cronologia i la multicausalitat han fet desestimar sovint la introducció de la matèria en les etapes més primerenques. No obstant això, els professors del Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona hem apostat, des de fa temps, per portar als alumnes més joves als monuments de Tarragona, per tal que coneguin l'entorn que els envolta. En aquest context, hem dissenyat una nova proposta, amb un fil conductor que ens ajudés a transitar pels espais, per a ells desconeguts, de la Seu i del temps.

La coherència de l'activitat ve donada per les representacions dels dracs, molt nombroses en els temples medievals, una figura coneguda pels nens i que els crida especialment l'atenció pel seu caràcter místic i fantàstic. El protagonista esdevé el drac Roc, format pels mateixos alumnes, mitjançant una corda amb nusos, un cap i una cua de rèptil. Aquest ésser mòbil els condueix cap a l'interior de la seu, a fi de mostrar-los altres dracs i explicar-los unes històries extraordinàries que capten l'atenció dels nens, els faciliten l'experimentació i l'observació.

La narració de contes, faules, llegendes i històries es fa d'una forma vivencial, a través de la representació, amb la qual s'usen símbols (unes ales, una corona, una barba o una espasa) que il·lustren els personatges, i un vestuari paradigmàtic de l'escena (mantell, capa, drap,...). D'aquesta manera, els petits interpreten de forma teatralitzada l'obra d'art. Es mouen, posen i actuen tal i com es visualitza en les pintures gòtiques escollides: traspassen el 2D, convertint-lo en un 3D. Hi ha, per tant, una contextualització de la peça artística, escenificada i enriquida amb la mostra dels objectes. Alhora es realitza una lectura pautada de l'obra, en analitzar un a un els seus components, tant en la figuració com en l'actitud i la composició. Així mateix, s'empren titelles i pelutxos que donen vida als protagonistes de cada relat i incentiven la intriga, la sorpresa i la fantasia.

Escolten les aventures del rei David, de l'arcàngel Sant Miquel i del drac que era diferent, identifiquen i escenifiquen el naixement de Jesús; veuen com la faula del gall i la guineu cobra vida de l'àbac i els protagonistes narren en directe les seves discussions i aventures.

La capacitat empàtica i la imaginació dels petits ens ajuden a treballar el vocabulari, a desenvolupar els sentits, a conèixer l'entorn, a més de valorar la nostra ciutat.

Utilitzem l'observació directa, de pintures (retaulas) i escultures (com les mènsules i l'àbac del claustre), a més de la indirecta, amb els dibuixos dels dracs i les làmines d'alguns instruments musicals. D'altra banda, les explicacions processuals introdueixen conceptes temporals bàsics, com són: ara, abans, fa molt temps, fa molts anys, després, a continuació, primer,..., en què uns nens amb una cronologia personal molt curta, se'ls prepara per a la comprensió de la idea del temps; el passat, el present i el futur.

Donat que els dracs acostumen a ser molt entremaliats, la catedral compta amb un potent element persuasiu com és la música. Al voltant de cada narració, apareixen personatges músics que calmen els dracs i alhora mostren uns instruments rars i extraordinaris que produeixen sons vibrants o dolços, i relaxen tots els residents de la catedral.

Els nens tenen l'oportunitat de realitzar medicions visuals de la llargària i l'amplada de la catedral, d'analitzar i comparar la informació sobre els diferents tipus de dragons i de conèixer els espais místics de la catedral: el claustre, "la cova dels dracs" i unes capelles que propicien la imaginació i la creativitat. Oloren l'encens i la mirra, senten les notes de cada instrument, toquen les plomes i els velluts, en un treball sensorial, mentre els acompanyen els càlids reflexos de colors dels vitralls.

9.2. El projecte què ens fa humans.

Una proposta integrada de les Ciències Socials

Carles Anguera, Dolors Bosch, Roser Canals, Carles García & Neus González-Monfort
Grup GRICCSO, Universitat Autònoma de Barcelona

carles.anguera@uab.cat; dboschmestres@gmail.com; roser.canals@uab.cat;
cgarciacub2006@hotmail.com; neus.gonzalez@uab.cat

A partir de la pregunta què ha d'aprendre de les Ciències Socials l'alumnat d'educació Secundària, el grup GRICCSO (Grup de Recerca i Innovació en el Currículum de Ciències Socials) de la Universitat Autònoma de Barcelona, en conveni amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat, està duent a terme un projecte que pretén ser una proposta didàctica per organitzar el currículum de ciències socials de l'ESO. El discurs central del projecte parteix d'un dels elements invisibles en les ciències socials: una reflexió al voltant de la condició humana, *De l'hominització a la humanització. Què és el que ens fa humans?*

El projecte consta de 10 temes que es presentaran en format web i/o aplicació d'ordinador o tauleta, i que permeten el treball competencial i de continguts interdisciplinars, a la vegada que ofereixen la possibilitat per repensar els protagonistes i els espais de les ciències socials, oferint als alumnes la possibilitat de poder conèixer i investigar elements sovint obviats.

El projecte té com a un dels objectius principals dissenyar una proposta per a un currículum integrat de les ciències socials des del paradigma de la complexitat per a la formació del pensament social crític de l'alumnat de l'ESO. El desenvolupament del pensament social permet a l'alumnat poder examinar, valorar, interpretar i prendre decisions que permetin la construcció d'una ciutadania activa i crítica. Desenvolupar el pensament social-crític depèn en gran mesura de la naturalesa del coneixement que es pretén ensenyar. Això vol dir que des d'una concepció crítica de la ciència, el coneixement social es caracteritza per la seva relativitat, complexitat i intencionalitat. Per tan, implica que l'alumnat ha de poder desenvolupar procediments com ara: fer-se preguntes, descobrir informació rellevant, fer deduccions, identificar un problema, plantejar dubtes, hipòtesis, buscar dades i examinar-ne la seva validesa, proposar solucions diverses, etc...

La capacitat d'interpretar un problema, de seleccionar i analitzar les raons del coneixement social que justifiquen un punt de vista, de descobrir la intencionalitat de les idees i contrastar-les amb les dels altres, contribueix a la formació de ciutadans capaços de pensar per si mateixos i prendre decisions fonamentades que els permetin tenir una participació activa en la societat i a la vegada construir un futur millor.

En la pràctica a l'aula cal crear situacions didàctiques que predisposin als alumnes a pensar i reconstruir el seu propi coneixement, fomentar la curiositat, la capacitat de buscar solucions alternatives i originals, proposar activitats que permetin aplicar el coneixement social en contextos concrets i diferents, de forma dialogada i a partir de preguntes, problemes o casos.

Per tal de poder assolir el desenvolupament del pensament social-crític en l'alumnat d'educació secundària cal replantejar la organització i tractament dels continguts curriculars. La proposta que presentem pretén trencar la dinàmica d'un ensenyament de la història cronològica apostant per una seqüenciació temàtica que permeti el treball interdisciplinari de la geografia, la història, les altres disciplines que configuren les ciències socials i diferents aspectes els aspectes sovint considerats invisibles.

Cada tema permet el treball de diferents llocs, col·lectius o cultures que solen romandre invisibles en les aules. Per tant, espais com l'Àfrica, les rutes del comerç oriental, la industrialització dels països emergents com el Brasil o l'Índia, i els col·lectius com les dones, la pagesia, els indis americans, els nens i nenes soldats i treballadors o els ciutadans anònims... hi apareixen i s'hi estudien. Tots ells reben un espai i una atenció en les diferents seqüències que proposem, per esdevenir protagonistes.

Bibliografia

Benejam, P. y Quinqué, D. (2000). La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivas lingüísticas. En: J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender*. (201-218). Madrid: Síntesis-ICE UAB.

Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela". *Pensamiento Educativo*, 30, 61-74.

Casas, M. (Coord.), (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials*. Barcelona: Rosa Sensat-Col·lecció Premi de Pedagogia.

Fontana, J. (1997). *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica.

Jorba, J. y Caselles, E. (1996). *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB.

Morin, E. (2003). *Tenir el cap clar per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: Edicions La Campana.

Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En: P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151-164). Barcelona: Ed. Horsori-ICE UAB.

9.3. El treball de recerca de batxillerat, la Història, el centres d'estudis històric i els arxius locals

Manuel Márquez i Berrocal

Centre d'Estudis Històrics de Terrassa (CEHT)

manel.marquez@gmail.com

La comunicació *El treball de recerca de batxillerat, la Història, el centres d'estudis històric i els arxius locals* sorgeix de les experiències acumulades, durant aquests darrers anys en la tasca, com a historiador i, alhora, com a professor d'ensenyament Secundària, i en concret com a tutor de treballs de recerca del Segon de Batxillerat (TDR).

L'objectiu central d'aquesta comunicació és mostrar l'experiència de treball conjunta entre els professors d'instituts, els historiadors locals i l'Arxiu Històric comarcal del Vallès Occidental de Terrassa i el Centre d'Estudis Històrics de Terrassa (CEHT).

L'objectiu plantejat en aquesta comunicació no és explicar en què consisteix el treball de recerca o com desenvolupar-lo, és a dir, no trobareu un guió de com fer-ho, però sí alguns elements necessaris per tal que les recerques en l'àmbit de la història local esdevinguin útils i significatives.

De tota manera, es fa imprescindible donar unes nocions bàsiques, perquè les persones que no tenen una relació directa amb aquest món de l'ensenyament, i en concret del batxillerat o dels treballs de recerca, puguin saber en què consisteixen aquests.

El treball de recerca, com qualsevol treball d'investigació, consta d'unes fases que l'alumne recorre de forma individual, però sempre amb el suport del professor o de les persones adients en cada cas, és a dir, de les persones que tenen coneixements i/o experiències relacionades amb l'objecte d'estudi o amb l'objectiu que es pretén aconseguir amb la recerca. Sense ser exhaustius, exposarem breument les fases de la programació del treball, de forma que resti evident en quin moment podem introduir allò que és feina pròpia de l'historiador o la historiadora i quina feina és comuna a tota investigació.

La tria del tema és el primer pas en la col·laboració entre els instituts, els professors de secundària (Tutors de TDR) els historiadors locals, els centres d'estudis dels municipis i ciutats i les persones dedicades a les ciències socials o interessades en el coneixement de la història local, presents en els

diferents centres educatius i d'investigació de cada ciutat o poble. D'aquesta manera, la tria del TDR per part de l'alumne estarà orientada des del Departament de Socials de cada centre de secundària, però el tema triat formarà part d'un projecte més ampli d'investigació, per tal de permetre que l'alumne pugui col·laborar i alhora ser partícip de l'elaboració de la història local del seu entorn més proper, poble o comarca. Lògicament l'alumne i, futur historiador, podrà conèixer les tècniques i enes de treballs de l'ofici treballant amb persones que desenvolupen aquesta professi.

La comunicació també vol donar a conèixer les experiències i el resultats d'aquestes obtinguts pel CEHT de Terrassa. Un exemple és el treball de Jènifer Arredondo Villagordo (estudiant de criminologia) i Manel Márquez i Berrocal (historiador i professor de Secundària), titulat: "Delictes a la terrassa franquista dels anys cinquanta. Una primera aproximació", Revista *Terme*, núm. 25, 2010. pp. 123-148.

El treball és una aproximació al fet delictiu a Terrassa i té com a origen els treballs d'investigació realitzats en l'elaboració del llibre *Combat per la llibertat. Memòria de la lluita antifranquista a Terrassa (1939-1979)*, en concret, el buidatge dels registres de detinguts ingressats a la presó municipal de Terrassa. Posteriorment uns alumnes de batxillerat, el curs 2008-2009, van realitzar un TDR i una de les autores va realitzar un article de col·laboració que va ser publicat a la revista d'història local de Terrassa. *Terme*.

9.4. Projecte: “Fem d'historiadores i historiadors. Mil anys d'història a Sant Llorenç Savall”

Montserrat Martín Martínez & Maria Olivé i Jané
Escola Josep Gras, Sant Llorenç Savall

mmart101@xtec.cat; molive14@xtec.cat

Aquest projecte de treball el vam portar a terme amb l'alumnat de cinquè i sisè de l'escola entre el febrer i el març del 2010. L'any 2010 Sant Llorenç Savall va celebrar el mil·lenari i l'escola es va adherir als actes de celebració dedicant-hi la setmana cultural.

Ens va semblar que era un bon moment per treballar el **desenvolupament del pensament social i històric** amb l'alumnat. Així, doncs, vam portar a terme un projecte de treball que ens permetés posar en valor els fets quotidians de la vida dels homes i les dones que ens han precedit en el nostre context més proper en la «caracterització» de la nostra societat actual. D'aquesta manera situàvem els ciutadans i ciutadanes com a **protagonistes de la història** i, per tant, la perspectiva del treball que havíem de fer partia de la base que la història és col·lectiva i que tothom hi participa i n'és part activa. Situar el treball de recerca en el passat proper ens permetia poder treballar amb fonts primàries i això donava un valor afegit a la tasca a fer amb l'alumnat. Vam comptar amb l'assessorament del professor de l'IES de Sentmenat, Benjamí Benedicto, que ha portat a terme molts treballs de recerca històrica amb el seu alumnat.

Els objectius generals del projecte eren aprendre a treballar amb fonts primàries per fer recerca històrica i treballar el passat recent del poble per tal d'anar-nos sentint implicats com a membres d'aquesta col·lectivitat, així com fer palesa la participació de la gent corrent i les accions quotidianes en la història del nostre poble.

Els continguts concrets que vam treballar van ser:

- ▲ Comprensió del temps cronològic. Línia del temps i situació d'esdeveniments que considerem rellevants.
- ▲ Ús de fonts històriques primàries: fotografies i documents de l'arxiu municipal (l'listat de les lleves i padró d'habitants dels anys del tombant de segle XIX-XX) per obtenir informació del passat recent.
- ▲ Descripció de moments i llocs de la vida del poble en el passat recent (a partir de fotografies antigues i converses amb persones grans).
- ▲ Interpretació de la informació obtinguda i comparació amb l'actualitat per treure conclusions tot identificant canvis i continuïtats (els noms de les persones, els oficis i la talla a principis del segle XX i a l'actualitat). Fer hipòtesis de les causes.
- ▲ Valoració de la història col·lectiva per a la comprensió del passat i del present.

▲ Valoració de l'intercanvi generacional d'experiències.

La metodologia de treball va partir de la visita a l'arxiu municipal on ens van fer una presentació de què és i què s'hi pot trobar. Després ens van deixar buscar documents que ens poguessin ésser útils per conèixer aspectes de la vida de les persones de finals del segle XIX a Sant Llorenç. Vam endur-nos fotocòpies de llistes de les llesves (1899, 1901) i del padró (1889) perquè hi havia dades que nosaltres podíem entendre i processar. Eren dades sobre la manera de viure de la gent del poble. A l'escola vam organitzar-nos en grups de treball per tal d'analitzar els documents i poder processar la informació que hi podíem trobar. Vam dedicar temps a analitzar els documents, a explicar què hi deia i per què devia ser important aquesta informació. Després vam fer una sessió col·lectiva per unificar quina seria la informació que tothom buscava en els documents amb la premissa que havia de ser una informació útil per a poder comparar-la amb l'actualitat i extreure conclusions. Vam decidir que treballaríem amb les dades dels noms de les persones, l'alçada dels homes i els oficis.

L'altra font d'informació van ser fotografies antigues del poble que teníem a l'escola. Vam repartir-les als diferents grups i cada grup va buscar alguna persona gran que els pogués explicar el que es veia a la fotografia. L'objectiu era poder explicar la història de la fotografia, descriure el que s'hi veia i la vida del poble i de la gent que es traspuava de la fotografia. Vam comptar amb la col·laboració del Casal de la Gent Gran.

Després de la recerca, del processament de la informació i de l'elaboració de conclusions faltava la darrera part de la recerca, la comunicació.

Vam preparar l'exposició per a la Setmana Cultural. Vam elaborar gràfics per explicar la investigació sobre les alçades, els noms i els oficis.

Vam escriure la història de cada fotografia per posar-les a l'exposició i vam preparar unes petites xerrades per explicar als nostres companys de l'escola alguns fragments d'història de Sant Llorenç.

Aquest projecte de treball va possibilitar que l'alumnat conegués el procés de treball de les persones que fan recerca històrica, comprovés que a la classe en podíem fer i comprenguéssim que escriure la història no és una activitat tancada, que cal investigar, interpretar i deduir. Un altre aspecte molt important va ser fer evident que la història no és patrimoni només de persones que han fet grans coses, si no que les persones normals que fem una vida normal també som protagonistes de la història, que hi ha fonts d'informació que documenten aquesta història quotidiana i que ens permeten investigar el nostre passat, les arrels del nostre present.

9.5. La Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona (XEHB)

Maria Feliu Torruella & Clara Masriera Esquerra
Universitat Autònoma de Barcelona & Universitat de Barcelona

mfeliu@ub.edu; clara.masriera@uab.cat

Com posar al centre de l'aprenentatge en ciències socials als i les alumnes? Com fer-los participar i ser protagonistes de la seva història a través dels seus centres? Aquest és l'objectiu principal que desenvolupa la Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona (XEHB)

Qui som?

La Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona (XEHB) està formada per centres educatius públics de primària i secundària de la ciutat de Barcelona creats abans del 1939.

Tot i que tots els centres comparteixen la característica comuna d'haver estat creats amb anterioritat al 1939, tenen **característiques singulars** tant en el que fa referència a la seva trajectòria, orientació pedagògica i context històric de creació, com al seu patrimoni arquitectònic, patrimoni moble i educatiu, i patrimoni documental.

Així un grup important dels centres tenen el seu origen en l'anomenat Patronat Escolar de Barcelona creat l'any 1922, però també estan incorporats a la xarxa instituts com el Menéndez y Pelayo que té el seu origen a la Mútua Escolar Blanquerna, creada l'any 1923, o l'institut Jaume Balmes, que va ser el primer institut provincial creat a l'any 1857, i que destaca pel seu valuósíssim fons patrimonial, bibliogràfic i arxivístic.

Els orígens de la xarxa es troben en el curs 2011-2012 i actualment, està formada per vuit centres de primària i quatre de secundària, així com pel Camp d'Aprenentatge de Barcelona que és el centre de referència de la xarxa i l'Associació d'ex-alumnes i amics del Patronat. La coordinació, des del curs 2014-2015, és tripartita entre les següents institucions:

- Centre d'Estudis del Patrimoni (CEPAP) de la UAB
- Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la UB
- Museu d'Història de Catalunya (MHCat)

Quins objectius tenim?

- Donar a conèixer (visualitzar) el patrimoni material (moble i immoble), arxivístic, bibliogràfic i immaterial (memòries col·lectives i individuals, fotografies...) dels centres educatius que formen la xarxa
- Conservar i preservar aquest patrimoni
- Utilitzar aquest patrimoni amb finalitats didàctiques
- Utilitzar el patrimoni com una eina de cohesió i identificació de la comunitat escolar

- Posar en valor les corrents pedagògiques i les trajectòries professionals dels i les mestres i professors/es de les etapes prefranquistes de l'educació a Catalunya

Projectes i activitats

- Programes d'aprenentatge Inter generacional entre alumnes i ex-alumnes del centre
- Publicació de llibres sobre els centres i biografies d'alguns dels mestres més rellevants
- Obres de teatre i dramatitzacions
- Blocs de l'alumnat sobre la història de les escoles i instituts.
- Projectes de catalogació del patrimoni educatiu i del fons bibliogràfic i arxivístic

Projectes singulars

Institut Menéndez y Pelayo

- Projecte de formació d'**Experts**: material didàctic per a l'alumnat de 1er d'ESO sobre la història del centre
- Projecte **Aula històrica i museografia del centre**: activitats amb alumnat, visites guiades i jornades de portes obertes
- Exposició fotogràfica **Menéndez y Pelayo. Espais singulars**
- Projecte **Ensenyar a aprendre**: documental elaborat per l'alumnat d'ESO de l'institut a partir de testimonis d'ex-alumnes

Escola Àngel Baixeras

- Projecte **Patrimoniem** : treball amb alumnat de 5è d'Educació Primària sobre les fonts orals, escrites , iconogràfiques i materials.
- Projecte **Memòria d'ex-alumnes**: Trobades i entrevistes d'alumnes actuals amb ex-alumnes, com és el cas de l'escriptor infantil i juvenil Enric Larreula. Es fa un treball previ de recerca a l'"arxiu-museu" de l'escola on es troben escrits i dibuixos dels ex-alumnes.
- Projecte de **Catàleg del patrimoni de l'escola**: localització de determinats mobles que es troben per tota l'escola, amb la finalitat de verificar el catàleg per tal de fomentar les habilitats d'observació, mesura i catalogació.

Escola La Farigola de Vallcarca

- **Projecte transversal sobre patrimoni i història del centre** per tots els nivells educatius:
- Educació Infantil: Treball de geometria a partir dels elements decoratius i arquitectònics de l'escola (rajoles, relleus, etc...)
- Cicle Inicial: Recuperació d'objectes històrics de l'escola i experimentació amb el seu funcionament (impresió)
- Cicle Superior: Descobrir l'escola fent d'investigadors/es i publicació d'un bloc i actualització d'una entrada creada a Viquipèdia sobre l'escola http://ca.wikipedia.org/wiki/La_Farigola_de_Vallcarca

Escola Mossèn Jacint Verdaguer

- Projecte **Història de l'escola** : treball amb alumnat de 6è d'Educació Primària sobre les fonts orals, escrites , iconogràfiques i materials.
- Projecte **Memòria d'exalumnes**: Trobades i entrevistes d'alumnes actuals amb ex-alumnes.
- Projecte **Exposició 1929**: Recerca sobre l'origen de l'edifici i el seu us abans de ser escola.

Valoració final

La preservació del llegat escolar anterior a 1939 permet:

- Crear un sentiment de valoració del centre educatiu
- Crear una cohesió de la comunitat escolar del centre fent-los més inclusius
- Preservar un patrimoni material i immaterial que va marcar la identitat d'un país com Catalunya, a l'avantguarda amb temes educatius
- Motivar l'alumnat per tal de conèixer el seu passat més pròxim
- Donar eines pròximes a l'alumnat per descobrir el seu propi passat

És en aquest sentit, que seguirem treballant en aquestes línies pel ple reconeixement i preservació d'aquest patrimoni, tot i el suport tècnic i institucional que encara requereix i la consecució del qual es conforma com a una de les tasques principals de la XEHB.

Dissabte 28 de febrer

(9:30) – Conferència

*	Susana Sosenski (UNAM, México)	Enseñar historia de la infancia, ¿para qué?
---	--	---

(12:00-13:00)

	Autors/es	Recerques de Formació del Pensament de GREDICS - UAB
1	Antoni Santisteban	La formació del pensament en l'ensenyament de les ciències socials
2	Neus González-Monfort; Joan Pagès i Antoni Santisteban	Los invisibles de la historia. Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria.
3	Maria Haro i Teresa Call	Que ningú es quedi fora. Proposta didàctica per fer visibles temàtiques socials rellevants a 3ESO.
4	Montserrat Yuste	L'empatia i el pensament social i crític en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya.
5	Breo Tosar	Literacitat crítica en l'aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària.
6	Yolanda Pascual	Nois i noies protagonistes: relats de ficció i distòpies de l'alumnat de secundària
7	Antoni Santisteban, Neus González, Joan Pagès, Yolanda Blasco, Manuela Bosch i M. Teresa Preixens (GIEF)	Ciudadania econòmica i educació financera: la formació del professorat d'educació primària i secundària

10. Conferència

Enseñar historia de la infancia, ¿para qué?

Susana Sosenski

IIH- UNAM, México

sosenski@unam.mx

Desde hace más de medio siglo, los niños se han convertido en un objetivo de estudio de los historiadores sociales y culturales. La obra pionera de Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960), abrió la puerta a una serie de trabajos que colocaron el centro del análisis en las formas en que la infancia fue pensada, significada, imaginada, en suma: representada, por el mundo de los adultos. Los niños aparecieron entonces en la narrativa histórica como sujetos en los que se concentraron una serie de políticas públicas, programas escolares e ideas; la infancia fue convertida en una suerte de lugar utópico desde donde podía imaginarse y construirse el futuro. De tal modo, la producción historiográfica que siguió el estudio de Ariès en Hispanoamérica, tuvo una impronta “adultocéntrica,” se preocupó más por reconstruir y analizar las miradas a los niños “desde arriba” que en estudiar las experiencias de los niños, como si las construcciones y producciones sobre la infancia definieran en gran medida las prácticas infantiles.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989 dio un giro a la forma en que se observaba a los niños del pasado. Este documento, entre otros logros, transformó a los niños ya no en sujetos pasivos y receptores de las políticas públicas, sino en sujetos de derecho, con derecho a emitir su opinión y a ser escuchados. Es decir, la Convención transformó las formas de pensar, ver y relacionarse con los niños y las niñas. Las investigaciones académicas no fueron ajenas a esta nueva construcción de infancia. No es fortuito que en la década de los años noventa surgieran los *Childhood Studies*. Desde la antropología, la educación, la sociología o la historia, comenzó a aparecer una preocupación: rescatar ya no tanto las miradas y proyectos de los adultos para los niños, sino las experiencias de estos sujetos, sus formas de pensar el mundo, sus relaciones con las políticas dispuestas para ellos, o su participación en la vida social.

El protagonismo y la participación infantil han permanecido marginados de las preocupaciones centrales de las diversas corrientes historiográficas. El niño como sujeto activo, como participante en el devenir social, se encuentra desdibujado en una historiografía que ha negado, como señala Manfred Liebel, su capacidad “de enfrentarse a su realidad y asumir un rol activo y generador en la sociedad”. Basta acercarse a los libros de texto de historia en las escuelas, a

la historia que se narra, para advertir que los niños son los grandes mudos de la historia y uno de los sujetos más excluidos.

¿Por qué es importante enseñar historia de la infancia en la escuela? ¿Qué historia de la infancia conviene enseñar? ¿Qué desafíos plantea la enseñanza de la historia de la infancia? Es tiempo de asumir una actitud crítica hacia las posturas tradicionales y paternalistas que consideran a los niños y adolescentes como objetos pasivos, meros receptores de políticas y de protección, víctimas de la explotación o sujetos dominados por papeles simbólicos como la pureza o la inocencia y comenzar a pensarlos como actores sociales, culturales y económicos, en la medida en que tuvieron posibilidades de actuar, transmitir valores entre generaciones, transformar su medio, resistir a la dominación y afirmar su particularidad. Los niños y las niñas fueron protagonistas de la historia, a veces definidos por su función económica, por su participación en los conflictos armados o por las labores que realizaron en sus hogares. En suma, fueron elementos clave para la reproducción social y la transmisión de valores, y es necesario pensarlos como sujetos que participaron socialmente, que cumplieron un papel de bisagra generacional marcando continuidades, rupturas y cambios con el pasado.

11. Recerques sobre formació del pensament històric, geogràfic i social, del grup GREDICS

Dissabte 28 (12:00-13:00)

11.1. La formació del pensament a l'ensenyament de les ciències socials (Antoni Santisteban)

11.2. Los invisibles de la historia. Análisis de los relatos históricos Del alumnado de educación primaria y secundaria (Neus González; Joan Pagès y Antoni Santisteban)

11.3. Que ningú es quedi fora. Proposta didàctica per fer visibles temàtiques socials rellevants a 3ESO (Maria R. Haro; Maria Teresa Call)

11.4. L'empatia i el pensament social i crític en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya (Montserrat Yuste)

11.5. Literacitat crítica en l'aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària (Breo Tosar)

11.6. El relat de ficció com a eina d'estudi del pensament crític i creatiu (Yolanda Pascual)

11.7. Ciutadania econòmica i educació financera: la formació del professorat d'educació primària i secundària (GIEF: Antoni Santisteban, Neus González-Monfort, Joan Pagès, Yolanda Blasco, Manuela Bosch & M^a Teresa Preixens)

11.1. La formació del pensament a l'ensenyament de les ciències socials

Antoni Santisteban

GREDICS. Universitat Autònoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat

Introducció

En les nostres recerques sobre el desenvolupament de la competència social i ciutadana hem comprovat la importància del treball amb problemes socials rellevants, temes controvertits (tradició anglosaxona) o qüestions socialment vives (tradició francòfona), però necessitem indagar més en la formació del pensament històric-social. Sabem que quan l'alumnat té més informació i s'apropa més a la complexitat dels problemes socials, també té més dificultats per prendre decisions i assumir responsabilitats. Hem pogut comprovar l'eficàcia dels mètodes interactius i la construcció d'una argumentació i la seva refutació. Però necessitem investigar amb major deteniment les pràctiques d'ensenyament de les ciències socials, per saber com formar el pensament històric-social.

Els objectius del projecte són:

- 1) Analitzar què aporten les ciències socials, la geografia o la història a la formació d'un pensament social valoratiu-crític i divergent-alternatiu.
- 2) Investigar com es pot ajudar a l'alumnat a formar un pensament per a la comprensió de la realitat social, entesa l'educació per a la comprensió com la plantegen Freire, *Gardner o *Morin, comprendre per actuar.
- 3) Indagar en els relats de l'alumnat sobre el passat, el present i el futur, sobre quins protagonistes apareixen en les seves narracions, quines distòpies i quins valors democràtics.
- 4) Elaborar una proposta per a la formació del pensament social per al currículum de ciències socials i concretar-la en propostes didàctiques, així com en recursos des de les tecnologies de la informació i per a la comunicació. Experimentar-los en aules de ciències socials.
- 5) Fer propostes de millora i innovació per a la formació del professorat, que contempli un ensenyament de les ciències socials per a pensar i pensar-nos.

La formació del pensament històric-social

Per Dewey (2002) el pensament reflexiu implica un estat de dubte i perplexitat, de dificultat mental, així com un acte de recerca per a la cerca de material o informació que dissipï el dubte. El problema, allò que genera el dubte, és l'impuls per buscar respostes. Per Martineau i Déry (2003) per aprendre a pensar han de donar-se unes condicions: a) que sigui un objectiu explícit de l'ensenyament; b) que estigui propiciat per un context significatiu; c) que es faciliti des d'un context d'interacció social; d) que hi hagi una preocupació per la transferència; i) que es contempli la metacognició com a instrument essencial. El pensament social es desenvolupa quan l'alumnat s'enfronta a un problema. Cal aprendre procediments tals com saber utilitzar i analitzar evidències, saber formular-se preguntes, saber sintetitzar i comunicar informació, comprendre els mecanismes del canvi i la complexitat de la causalitat històrica, argumentar els propis punts de vista i valorar els de els altres, respectar la diversitat cultural o saber comprendre els punts de vista dels altres.

El pensament crític no ha rebut una gran atenció en l'ensenyament, tampoc des de les ciències socials. El primer problema consisteix en la seva absència en la majoria dels currículums. Però tampoc està present en el treball diari a les aules, no se li dedica un temps ni una atenció específiques, com ha investigat Newmann (1990) o més recentment Pithers i Soden (2000). Per aquest motiu algunes recerques i propostes educatives actuals centren el seu treball en l'estudi i la discussió a la classe de ciències socials (Hess, 2009), de temes controvertits, qüestions vives, històriques latents o problemes socials d'especial rellevància per a la vida de l'alumnat o per a la societat en general. Una discussió que ha de partir de la construcció, individual i col·lectiva, d'una argumentació i contra-argumentació.

Com a complement ineludible al pensament crític, hem de formar el pensament creatiu o divergent-alternatiu. Aquest tipus de pensament ajuda a comprendre el relativisme social i a superar un cert determinisme social. El pensament crític és possible que no sigui creatiu, però el pensament creatiu és sempre crític. Per tant el pensament divergent-alternatiu ens ajuda a comprendre les possibilitats que van tenir les persones en el passat i com nostres decisions actuals ens ajuden a construir el futur. Relacionat amb el pensament creatiu en l'ensenyament de les ciències socials, trobem les capacitats per a la prospectiva i l'estudi del futur. El concepte de futur o l'estudi del futur són fonamentals en l'ensenyament de la geografia i els estudis mediambientals. També per a l'ensenyament de la història i la formació de la consciència històrica.

Educar per a la comprensió en el segle XXI

Utilitzem aquí el terme de comprensió com ho plantegen, per exemple, Boix-Mansilla i Gardner (1999), relacionat amb les capacitats de pensament reflexiu i per a l'acció social, comprendre per fer i per participar, per intervenir en la societat amb informació i amb responsabilitat. Per Morin (2001) comprendre va més enllà del procés d'informació o comunicació: "*Comprendre incluyee necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección*" (115). La comprensió s'estén a fets i a persones, no és estàtica sinó que es projecta en actituds.

Alguns autors assenyalen la necessitat de l'alfabetització digital com un factor indispensable avui dia per a la formació del pensament social. En la recerca de Tuggle, Sneed i Wulfemeyer (2000), es demostra que la majoria dels professors i professores de ciències socials d'educació secundària pensen que els alumnes haurien d'aprendre com ser consumidors informats dels mitjans de comunicació, que les ciències socials hauria de ser l'àrea responsable d'aquest ensenyament, però que no s'ha rebut la formació necessària per realitzar aquest objectiu. En una línia semblant se situa el treball de Kubey (2010), que considera que l'educació en els mitjans és un ensenyament imprescindible dins de l'educació per a la ciutadania. Baildon i Damico (2010) proposen repensar l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, per preparar als alumnes en la nova economia post-industrial, en la nova era digital, per entendre les múltiples formes de participar en una societat global multicultural.

Una proposta per a la formació del pensament crític-divergent

Al partir de les diverses investigacions que ha portat a terme el grup GREDICS, en especial les relatives a l'educació política i la participació democràtica, sobre la formació del pensament històric, el desenvolupament de la competència social i ciutadana i les qüestions socialment vives, hem arribat a definir els diferents components que haurien de configurar un programa de recerca i de formació del pensament social crític-divergent. Aquesta proposta guia el projecte d'investigació actual del grup amb diferents perspectives:

1. La racionalitat humana.
 - 1.1. La curiositat i l'actitud oberta a la indagació.
 - 1.2. Les capacitats per a la interacció amb el medi i amb les persones.

- 1.3. L'habilitat de fer bones preguntes sobre l'entorn i els fenòmens socials.
2. La narració sobre la societat en el passat, present i futur.
 - 2.1. Els relats històrics i socials. Les utopies i les distòpies.
 - 2.2. La comunicació: debat i judici sobre qüestions socials.
 - 2.3. L'argumentació.
3. Les fonts d'informació sobre fenòmens socials.
 - 3.1. Origen i naturalesa de les fonts d'informació.
 - 3.2. La interpretació de la informació sobre fenòmens i problemes socials.
 - 3.3. La literacitat crítica aplicada als problemes o qüestions socials.
4. Els problemes socials rellevants o qüestions socialment vives.
 - 4.1. Identificació i valoració crítica dels problemes socials.
 - 4.2. La solució dels problemes socials. La presa de decisions i l'acció social.
 - 4.3. L'educació per al futur.
5. La consciència d'ésser humà i de la pluralitat.
 - 5.1. La metacognició i l'empatia.
 - 5.2. Els protagonistes de les ciències socials.
 - 5.3. La construcció de les identitats.

Els components del grup GREDICS han investigat i investiguen sobre els aspectes anteriors, de tal manera que cada vegada tenim més informació que ens aporta la recerca, encara que també ens plantegem més preguntes i tenim més dubtes. Això és el que volem compartir amb vosaltres.

Referències bibliogràfiques

- Baildon, M.; Damico, J.S. (2010), *Social Studies as New Literacies in a Global Society. Relational Cosmopolitanism in the Classroom*. Routledge.
- Boix-Mansilla, V.; Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? Stone, M. (comp.) (1999), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós, 215-256.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. (ed. 1910).
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Kubey, R. (2010). Media Literacy and Communication Rights: Ethical Individualism in the New Media Environment. *Gazette*, 72: 323-338.
- Martineau, R. ; Déry, Ch. (2002). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, Vol. 40, 4, 10-25.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Newmann, F.M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Curriculum Studies*, 1, vol.22, 41-56.
- Pithers, R. T. & Soden, R. (2000). Critical thinking in education. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Tuggle, C. A.; Sneed, D.; Wulfemeyer, K. T. (2000). Teaching Media Studies as High School Social Science. *Journalism and Mass Communication Educator*, vol.54, 4, 67-76.

11.2. Los invisibles de la historia. Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria

Neus González-Monfort; Joan Pagès & Antoni Santisteban

GREDICS. Universitat Autònoma de Barcelona

neus.gonzalez@uab.cat ; joan.pages@uab.cat; antoni.santisteban@uab.cat

El grupo de investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2009SGR468), ha participado en el proyecto de investigación "La fabrication du commun. Récits de l'histoire nationale par des élèves" (2011-2014), bajo la coordinación de las profesoras Jacqueline Gautherin y Françoise Lantheaume, de la Université de Lyon 2 y del Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

Los dos principales objetivos del proyecto de investigación han sido (1) realizar un estudio comparativo de las narrativas históricas que los alumnos de primaria y de secundaria - de Francia, Suiza, Alemania, Québec o Cataluña – construyen a partir de su conocimiento histórico; y (2) identificar dónde y cómo consideran ellos que han aprendido historia.

La metodología utilizada se ha basado en un proyecto similar realizado en la Université du Laval (Québec, Canadá) dirigido por el profesor Jocelyn Létourneau. De aquí, que la perspectiva comparativa planteada tenga una importancia muy relevante, especialmente en las conclusiones y valoraciones finales.

El instrumento diseñado y aplicado ha sido un cuestionario donde se pedía primero "Qué sabes de la historia de..." (pregunta abierta), y segundo "Cómo lo has aprendido" (pregunta cerrada con opciones a jerarquizar). En Cataluña han contestado un total de 287 alumnos que habían acabado la educación primaria (246) y la educación secundaria (41).

En este texto pretendemos presentar los resultados obtenidos en lo referente a los personajes que no aparecen, es decir, los invisibles, porque aunque forman parte del pasado y del discurso histórico, no salen en los relatos históricos escolares.

Un avance de los resultados obtenidos es el siguiente. Los datos indican que la mayoría de los personajes citados son protagonistas individuales, hombres, con poder político y/o militar. Les siguen las referencias a protagonistas colectivos o casipersonajes, pero no aparecen grupos étnicos minoritarios (gitanos, judíos, moriscos...), ni pobres, ni niños o niñas, ni ancianos, ni tampoco mujeres. Y además, queremos destacar el hecho que existe un gran número de relatos donde no

aparece ningún tipo de protagonista, es decir, textos donde no hay ninguna referencia a nadie, como si en el pasado no hubiera existido nadie que protagonizara los hechos históricos descritos.

Estos resultados nos hacen pensar en, según los alumnos y alumnas ¿Quiénes son los protagonistas de la historia? ¿Quién decidió en el pasado? ¿Quién o quiénes las toman las decisiones ahora? ¿Consideran que ellos son protagonistas del presente?

Ante estos resultados, y estas conclusiones, es necesario seguir con investigaciones de este tipo para conocer las características de las narraciones en profundidad y poder diseñar propuestas para intervenir en la práctica y en la formación de los futuros docentes. Queda mucho trabajo por realizar, y un largo camino por recorrer. Ahora es el momento en que desde la investigación se deben hacer propuestas para innovar y mejorar la enseñanza de la Historia.

Bibliografía referenciada

- Barton, K. C. (2010) "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 9, p. 97-114.
- Grau Verge, F. (2014) *Els relats històric a les aules de secundària*. UAB: tesi doctoral. En línea: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/285647>> (consulta 12 de febrero de 2015).
- Letourneau, J. (2014) Je me souviens ? *Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Québec : Groupe Fides.
- Letourneau, J.- Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire: L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69-93.
- Pagès, J. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". En: *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº 7, p. 69-91.
- Pagès, J.-Villalón Gálvez, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta calasactiana: publicación semestral religioso cultural y de investigación histórica*, 109, 29-66.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Sant, E.-Pagès, J. (2011), "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?". *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Santisteban, A. (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*, nº14, p. 34-56.
- Schmidt, M.A. - Barca, I. (2009): *História: perspectivas da educação histórica*. Porto: Editora Unijuí.

11.3. Que ningú es quedi fora. Proposta didàctica per fer visibles temàtiques socials rellevants a 3er ESO

M^aTeresa Call Casadesús & Maria R. Haro Pérez

INS Serra de Noet (Berga) & IE Les Vinyes (Castellbisbal)

mcall5@xtec.cat, mharo@xtec.cat

Una seqüència per fer visibles temàtiques socials rellevants

L'experiència que presentem respon a l'interès per apropar la realitat dels alumnes als temes socials actuals, a partir de la selecció dels continguts curriculars ensenyats a l'aula (Legardez i Simmoneaux, 2006), que són fonamentals en la formació dels nois i les noies de secundària en el present i per al futur (Tutiaux-Guillon, 2006).

El treball s'ha centrat en temàtiques socials rellevants (Pagès, 1998), com la diversitat ètnica, les migracions, la pobresa, la igualtat de sexes i l'autonomia de la dona, la sostenibilitat del medi ambient i la salut al nostre país, des de la realitat propera, però sense oblidar els països en vies de **desenvolupament**.

Considerant que la institució escolar és clau en la preparació que a nivell de coneixements tindrà el futur ciutadà, ens vam preguntar: *Quin coneixement tenen les noies i nois sobre aquests temes? Coneixen les lleis, i com s'apliquen? Com interpreten les situacions que pateixen alguns col·lectius i que diàriament es fan públiques en els mitjans de comunicació? Creuen que són situacions justes o injustes? Com es posicionen davant d'aquestes situacions?*

El disseny de les unitats didàctiques

La proposta didàctica que hem desenvolupat implica una relectura i reestructuració dels continguts curriculars de la matèria, que s'organitzen al voltant de dos blocs "Sistema Món" i Objectius de l'ONU per al Mil·lenni. Parteixen d'un qüestionari de representacions socials centrades en dos conceptes, frontera i justícia, que es converteixen en l'eix conductor i són integrats de manera transversal. El temes es comencen a treballar a partir d'una notícia de premsa, un vídeo, una

xerrada, etc., per abordar les diferents situacions plantejades, totes elles presents en el currículum de 3r d'ESO.

La taula resumeix les seqüències didàctiques de cada bloc de continguts:

"QUE NINGÚ ES QUEDI FORA"	
Sistema Món	Objectius de l'ONU per al Mil·lenni
Tema 1: On vivim	Tema 5: I nosaltres, som pobres?
Tema 2: Junts, però diferents!	Tema 6: Som dones, nosaltres decidim!
Tema 3: Ens organitzem per conviure	Tema 7: Salut per a tots!
Tema 4: Oh! Europa	Tema 8: Petits canvis, grans solucions

Els objectius plantejats van ser:

- Connectar l'alumne amb el món utilitzant el pensament crític per arribar a la comprensió empàtica de les experiències humanes que poden trobar a prop d'ells.
- Preparar-los per a la vida a partir de temes que no es solen trobar als llibres de texts, oferint-los eines per a la resolució de situacions que els poden afectar directament.
- Reflexionar sobre qüestions polítiques que ens afecten com a ciutadans, examinant-les, pensant-hi, discutint-les sense els constrenyiments.
- Reconèixer els nous nadius com a persones amb els mateixos drets, mirant-los amb respecte i entenent les conseqüències de les polítiques que es porten a terme, envers les oportunitats que els ofereix la societat.
- Jutjar críticament els líders polítics a partir del coneixement de les lleis que els són aplicades, pensant en el bé comú, sense oblidar que som una part petita dins l'ordre mundial.

Els vuit blocs temàtics incorporen les TIC, ja que afavoreixen en l'alumnat el procés de creació de coneixement de forma personalitzada (Laude i Mominó, 2005), i els grups col·laboratius han estat la base del treball a l'aula de cada institut i entre els alumnes dels dos centres (Johnson and Johnson, 2014).

Conclusions

L'organització del contingut geogràfic disciplinar basat en els problemes i fenòmens del món actual per a la formació del pensament social, desperta l'interès en l'alumnat per a aprendre ciències socials i activa l'aprenentatge significatiu.

La metodologia i les activitats desenvolupades, en què el protagonista del procés d'aprenentatge és l'alumne, fomenten en l'alumnat l'autonomia personal i el coneixement raonat, a l'hora que milloren els resultats acadèmics.

Educar futurs ciutadans democràtics implica anar més enllà dels plantejaments estandarditzats que la majoria dels docents del nostre país encara utilitza. Construir la democràcia requereix d'aules actives, on els alumnes puguin enfrontar-se a problemes reals per trobar solucions. Cal, sens dubte, que aprenguin a ser crítics, a opinar, a actuar per al futur.

Bibliografia

Johnson, D.W; Johnson, R.T., 2014. *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: SM.

Laudó, X.; Mominó J.M., 2005. *Internet y flexibilidad en las escuelas de Cataluña: ¿camino de la sociedad red?* Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1).

Pagès, J., 1998. "La formación del pensamiento social" en *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.

Simonneaux, J.; Legardez, A., 2006. "L'enseignement de la mondialisation: références, objectifs" en Legardez y Simonneaux, eds. *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Tutiaux-Guillon, N., 2006. "Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-geographie" en Legardez y Simonneaux, eds. *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF, pp.119-135.

11.4. L'empatia i el pensament social i crític en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya

Montserrat Yuste

Universitat Autònoma de Barcelona

montserrat.yuste@uab.cat

L'empatia -o el posar-se, cognitivament i emocionalment, en el lloc dels altres (Darder, 2013)-ha estat assenyalada per la literatura científica com a un dels indicadors de la formació del pensament social i crític (Bonney & Sternberg, 2011). Per altra banda, el desenvolupament de l'empatia dels nens i les nenes està estretament lligada a la seva participació en una societat democràtica i plural (Dulberg, 2002), que és una de les finalitats més importants que té l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials (Oller & Santisteban, 2011). Així doncs, els resultats educatius desitjables han de ser ajudar als nens, nenes, nois i noies a ser ciutadans eficaços, capaços de raonar amb ètica i a actuar en benefici de tots (Paul & Elder, 2005).

Malauradament, tot i que l'ensenyament del pensament social i crític i l'empatia han estat sempre presents en l'educació, no hi ha cap sistema educatiu que hagi aconseguit que els seu alumnat el desenvolupi de manera òptima (Ampuero, Miranda, Delgado, Goyen, & Weaver, 2013).

Amb el clar objectiu d'indagar en com formen l'empatia i el pensament social i crític els i les alumnes de primària, ens hem plantejat tres objectius: 1). Indagar en les principals aportacions teòriques al voltant del concepte d'empatia en relació a la formació del pensament social i crític; 2). Fer una diagnosi de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya en relació al desenvolupament de l'empatia i la formació del pensament social i crític de l'alumnat; 3). Analitzar com el treball de l'empatia en el marc de les ciències socials ajuda a formar el pensament social i crític dels i les alumnes.

La nostra recerca s'inicia amb el desenvolupament d'un marc teòric que gira entorn dels eixos següents: 1. Quina és la contribució de l'empatia al camp de les ciències socials: aquí indagarem en la conceptualització de l'empatia des del camp de les ciències socials, les característiques del nen i la nena empàtics així com en la manera com ha d'actuar el professorat per a fomentar-la, les estratègies que afavoreixen el desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia de l'alumnat així com aquelles que l'obstaculitzen i per últim en aquells instruments que es poden utilitzar per a mesurar-la. 2. Quines recerques s'han dut a terme al voltant de l'empatia social i la històrica -que són les dues conceptualitzacions principals de l'empatia en el camp de les ciències socials-, especialment aquelles dutes a terme amb alumnat de primària.

Després procedirem al desenvolupament del marc metodològic, que gira entorn de: 1. El disseny de la recerca; 2. L'anàlisi de la presència de l'empatia i el pensament social i crític en el currículum de ciències socials a primària i 3. L'anàlisi de la presència de l'empatia i el pensament social i crític en els llibres de text de ciències socials. Per a acotar el camp d'estudi ens centrarem en el cicle superior de primària.

Un cop fet això ens endinsarem en el treball de camp, centrat en indagar en com es treballa l'empatia a les aules de ciències socials de primària. Per fer-ho, dividirem el treball de camp en dues fases: en la primera, i amb la finalitat de saber d'on partim, durem a terme una diagnosi sobre la capacitat empàtica de l'alumnat mentre aprenen ciències socials així com en la valoració i ús que en fa el professorat; en la segona desenvoluparem una experimentació d'aula per a poder observar com es desenvolupa l'empatia i el pensament social i crític de l'alumnat mentre treballen les ciències socials.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

Ampuero, D., Miranda, C., Delgado, L., Goyen, S., & Weaver, S. (2013). Empathy and critical thinking: primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, (October 2014), 1–15.

Darder, P. (2013). *Aprende i ensenyar amb benestar i empatia: la formació emocional del professorat*. Barcelona: Octaedro.

Dulberg, N. (2002). Engaging in History: Empathy and Perspective-Taking in Children's Historical Thinking. *A Annual meeting of the American Educational research Association*. New Orleans, LA: ERIC Document Reproduction service N^o. ED 474135.

Oller, M., & Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. A *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 315–338). Madrid: Síntesis.

Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Critical Thinking Foundation (p. 66).

11.5. Literacitat crítica en l'aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària

Breo Tosar

Universitat Autònoma de Barcelona

breogan.tosar@uab.cat

“La cultura de masses, de la instantaneïtat i de la superficialitat, minva la capacitat crítica”, afirma Benejam (2014:19) en el seu darrer llibre sobre educació. En aquesta “societat de l'espectacle” (Debord, 2002/1967), l'habilitat de pensar críticament resulta una qüestió de vital necessitat a l'educació per la ciutadania (Halpern, 2003:2).

La formació del pensament crític a l'escola primària resulta imprescindible per educar ciutadans i ciutadanes compromesos en construir un món més just i democràtic. El paper dels i de les mestres crítics és clau per formar una ciutadania crítica i participativa, unes dones i uns homes madurs i democràtics, capaços d'analitzar i jutjar, amb un criteri sòlid, les informacions i desinformacions sobre les qüestions polítiques, econòmiques i socials més rellevants que ens arriben en aquesta societat de l'espectacle.

Crec que aquest tipus de pensament s'ha de començar a formar a l'educació infantil i primària. Els nens i les nenes, a l'escola, per esdevenir alumnes crítics, han d'aprendre uns continguts socials problematitzats; unes habilitats cognitives bàsiques; i també una actitud activa, crítica i participativa per “aprendre, entendre i actuar en el món” (Santisteban & Pagès, 2011). Sembla, no obstant, que l'arrel del problema de l'escassa formació de pensament crític en l'alumnat de primària es troba en què, a l'aula de medi social i cultural, es treballen molt pobraent (o, de vegades, ni es treballen) els coneixements socials problematitzats, les habilitats cognitives i les actituds o disposicions crítiques. M'agradaria assenyalar que el domini mecànic de les habilitats de pensament crític no pressuposen un ensenyament crític, ni tampoc una conscienciació crítica dels fets socials.

Des del meu punt de vista, la formació d'aquest tipus de pensament es pot assolir a partir del tractament crític de diverses informacions dels problemes socials. L'aplicació pràctica i efectiva d'un “aprenentatge problematitzador” a l'escola és, no obstant, absolutament “minoritària i afecta als sectors més innovadors i radicals de l'ensenyament”, d'acord amb l'assaig didàctic *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, de Pagès i Santisteban (2011:77). La informació dels assumptes socials ha de ser tractada críticament pels infants, tot cercant el problema i la possible solució, amb una actitud crítica que va més enllà dels continguts treballats a classe de ciències socials, sinó que serveix també per la reflexió continua sobre la manipulació de la informació per

parts dels mitjans de comunicació, dels llibres de text de l'escola i de qualsevol discurs de la vida quotidiana.

Si text és ideològic, la informació d'un problema social mai és neutra. Per tant, l'alumnat ha de ser competent per diferenciar els fets i opinions, qüestionar l'origen i la intencionalitat, interpretar els buits i silencis, reflexionar sobre la veracitat de la font i, finalment, proposar una resposta alternativa al problema. D'acord amb Cassany, "la implantació i el desenvolupament de la democràcia reclama una ciutadania que pugui endevinar la ideologia que s'amaga en cada text" (Cassany, 2006:12). Per aprendre a llegir "rere les línies" cal la literacitat crítica, que és el mitjà per desenvolupar la consciència crítica, repensar la pròpia identitat i transformar la societat (Cassany & Castellà, 2011:358). La literacitat crítica implica una educació crítica per la resistència i participació contra les injustícies socials (Wallowitz, 2008). La conscienciació crítica de l'alumnat millora el seu pensament reflexiu: "*Critical literacy helps teachers and students expand their reasoning, seek out multiple perspectives, and become active thinkers*", afirmen (McLaughlin & DeVogd, 2004:52). D'aquesta manera, la literacitat crítica ajuda els infants a identificar el problema d'una informació sobre un assumpte social i aplicar les habilitats de pensament crític i creatiu, en el procés de l'aprenentatge crític de les ciències socials, per un món més just i democràtic.

M'aventuro a afirmar que sense la formació del pensament crític no podem arribar a una "conscienciació crítica", com diria Freire (2008/1970), a un compromís polític, cultural i social per recrear el coneixement a partir del tractament crític de la realitat, amb l'objectiu de millorar-la. El pensament crític i l'ensenyament crític no són la mateixa cosa. "*On a broad level, critical thinking and critical pedagogy share some common concerns*", afirma Wayne Ross (2013:28). L'ensenyament crític pretén canviar el món per millorar-lo; però això no garanteix la formació del pensament crític (Boisvert, 2004). O dit d'una altra manera, un ensenyament crític no produirà necessàriament un pensament crític (Lipman, 1998:256). A més a més, la formació del pensament crític tampoc implica un ensenyament crític, si les finalitats i els objectius didàctics no assenyalen un ideal social per fer el món un lloc més democràtic i lliure. Aquesta relació entre pensament i ensenyament és clau per formar alumnes que pensin per ells i elles mateixos, de manera que educar persones crítiques significa ensenyar a raonar, argumentar i avaluar. Sense la formació del pensament crític en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, mai es podrà educar una conscienciació crítica que permeti una ciutadania activa, crítica i democràtica davant la manipulació del poder i de les injustícies socials.

L'ensenyament crític és la clau per formar una ciutadania democràtica i participativa (Giroux, 2002:57). Si el pensament crític es basa en criteris cognitius, l'ensenyament crític "*is primarily concerned with social justice and the transformation of oppressive, inequitable, and undemocratic social conditions and relations*" (Ross, 2013:28). Ser crític significa, en definitiva, aprendre a dubtar, reflexionar i reconèixer la fal·làcia dels arguments, els buits i els silencis, i la manipulació de la informació per part del poder mediàtic i polític. Per això podem dir que el pensament crític és el motor de l'ensenyament crític. I l'oli que permet el perfecte engranatge d'aquesta gran maquinària és la literacitat crítica.

Bibliografia

- Benejam, P. (2014). *Quina educació volem?*. Rosa Sensat.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies : sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica literacidad - doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353. *Perspectiva*, 28(1995), 353–374. doi:10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Debord, G. (2002). *La Sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos. Primera edición 1967.

- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. Primera edición de 1970.
- Giroux, H. (2002). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. In *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato* (pp. 53–61). Barcelona: Graó.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid : Ediciones de la Torre.
- McLaughlly, M., & DeVogd, G. (2004). Haemin Critical literacy as comprehension: a critical stance. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62.
- Pagès, J., Santisteban, A., & Evans, R. W. (2011). *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra : Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, & Á. Cascarejo Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 19–43). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Wallowitz, L. (2008). *Critical literacy as resistance: teaching for social justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang.

11.6. El relat de ficció com a eina d'estudi del pensament crític i creatiu

Yolanda Pascual

Universitat Autònoma de Barcelona

Yolanda.pascual@uab.cat

Com pensa la societat l'alumnat? Aquesta qüestió va ser el punt de partida de la nostra recerca. Per dur-la a terme, vam demanar als alumnes de 4t d'ESO⁸ d'un institut del Vallès Occidental la realització d'un relat de ficció sobre un món imaginat.

L'activitat que es va proposar partia del següent enunciat: "Si travesséssiu una porta estelar, quin tipus de món penseu que trobaríeu i quines normes socials tindria aquest món?"

Per què el relat?

Tota generació, grup social o poble participa del seu relat social; present, passat i futur. Aquesta convenció discursiva, abastament assumida pel col·lectiu, ens ajuda a crear el sentiment de pertinença a un espai i temps determinat.⁹

Aquesta premisa ha fet interessant la utilització del relat com a eina principal de la nostra investigació. L'objectiu era evidenciar, mitjançant les creacions textuals de l'alumnat, les representacions socials presents en els seus discursos socials.

Per què la ficció?

Un cop contrastat el valor dels relats com a eina d'investigació sobre el pensament social, vam decidir dur aquests relats al camp de la ficció. D'aquesta manera, volíem afavorir un espai d'expressió no condicionat. És a dir, vam voler essencialitzar les seves idees sense que aquestes estiguessin ancorades en el seu context més immediat (espai-temps).

Vam utilitzar la ficció perquè compartim la idea que és necessari distanciar-se del present i de la nostra realitat social per tal de fer més evidents els problemes socials contemporanis. Per tant, la creació de relats de ficció sobre móns imaginaris ens posava a l'abast aquest distanciament tan útil.

Resultat: la distopia

El resultat de la proposta van ser quatre textos on els alumnes havien creat lliurement móns de ficció. La nostra tasca d'anàlisi es va basar en la Teoria Fonamentada, la qual cosa ens va dur a establir la primera categoria: els quatre textos responien a una distopia, situada en un futur més o menys pròxim. A més a més, tots els relats plantejaven una societat dictatorial, sense llibertat d'expressió, amb grans diferències de classe i ecològicament insostenible.

⁸ Aquesta activitat va ser realitzada per quatre grups de tres a quatre alumnes.

⁹ Aquesta observació s'ha elaborat a partir de les idees de Duranti (2000).

Un cop feta aquesta anàlisi, vam fer un qüestionari per cercar la font del seu imaginari futurista en els textos culturals (cinema, televisió, videojocs). El resultat, però, no va ser l'esperat. Tot i que hi ha connexions evidents, fruit del consum cultural del s.XX-XXI, un tercer instrument ens va donar la clau del seu pensament. Aquest tercer instrument va ser una entrevista en grup als autors dels textos analitzats, on van poder fer una comparativa entre el seu món de ficció i el present.

Conclusions: la realitat supera la ficció

La conclusió a la que vam arribar és la següent: els alumnes realment estaven fent una crítica del present, a la seva realitat social. Per tant, vam poder constatar l'elevat grau de consciència social de l'alumnat.

Així doncs, es va posar de manifest, per una banda, la seva capacitat crítica i, per l'altra, la utilitat del relat de ficció com a eina per descobrir com pensa l'alumnat la societat.

Proposta: el contrarelat

A partir d'aquests resultats, sorgeix una qüestió essencial com a professors de Ciències Socials: el compromís de dotar l'alumnat de les eines necessàries per elaborar contrarelats que permetin pensar i crear una societat de futur basada en valors democràtics.

Per tant, una manera de començar a educar per al futur seria imaginant-lo. Les generacions actuals han d'escriure el seu relat de futur, que haurà de competir amb els relats del poder. Des de l'àmbit de les Ciències Socials, hem de pensar que és important ensenyar a desmuntar els arguments o els relats distòpics per construir un futur més just, perquè l'alumnat sigui el subjecte i no l'objecte del seu futur.

Si la manera de veure el futur repercuteix en la manera de fer de l'alumnat, per exemple: "no faig res, perquè no servirà, no canviarà res...", ens hauríem de replantejar què expliquem a classe per canviar la visió de futur de l'alumnat. Com diu I. Zubero (2012) "la ausencia de narraciones adecuadas erosiona continuamente la ética del compromiso".

Bibliografia

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid : Cambridge University Press.

Pagès, J./Santisteban, A. (2008). *Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica*. JARA, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén (Argentina): EDUCO - Editorial de la UNC.

Santisteban, A.; Anguera, C. (2013). *Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Universidad de Alcalá (Guadalajara). AUPDCS.

Zubero, I.(2012). *Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana, en Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol.I. Asociación Universitaria de Profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. España.

11.7. Ciutadania econòmica i educació financera: la formació del professorat d'educació primària i secundària

Antoni Santisteban, Neus González-Monfort, Joan Pagès, Yolanda Blasco, Manuela Bosch & M^a Teresa Preixens

Grup d'Investigació en Educació Financera GIEF, Universitat de Barcelona & Universitat Autònoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat; neus.gonzalez@uab.cat; joan.pages@uab.cat;
yolandablasco@ub.edu; manubosch@ub.edu; tpreixens@ub.edu

A la nostra vida quotidiana prenem moltes decisions econòmiques o financeres sobre la gestió del nostre pressupost familiar, sobre la relació amb les entitats financeres i els seus productes, per fer front als imprevistos econòmics o per planificar el futur. Totes aquestes decisions requereixen uns coneixements que cal ensenyar i que cal aprendre per tenir una certa autonomia com a ciutadania econòmica. La crisi econòmica actual ha situat els temes financers en el centre dels mitjans de comunicació, però la ciutadania té importants mancances educatives, el que deixa indefenses les famílies davant les entitats econòmiques.

Creiem que l'educació financera forma part dels coneixements bàsics què ha de tenir un ciutadà en un país democràtic i que hauria d'ajudar a configurar una consciència ciutadana crítica, que coneix els seus drets i els seus deures econòmics, i que accepta la responsabilitat de participar en les decisions econòmiques que es prenen al seu àmbit social i laboral. Hi ha molts països arreu del món que han incorporat programes d'educació financera als seus currículums oficials. El Regne Unit, per exemple, ha incorporat l'educació financera en els seus currículums oficials de secundària i s'ha començat a aplicar al setembre de 2014 a través de dues àrees: les Matemàtiques i les Ciències Socials.

Els continguts de l'educació financera a la majoria de països on s'imparteixen aquests coneixements d'una o altra manera, fan referència a 4 grans eixos:

- a) els diners i les transaccions, sobre aspectes d'economia personal i de diferenciació entre diners i crèdit, l'estalvi i la inversió, així com sobre el coneixement bàsic d'instruments com les targetes de crèdit, etc.;
- b) la planificació i la gestió, apartat relacionat amb la capacitat per fer plans i gestionar-los a curt i a llarg termini;
- c) el risc i la diversificació, on s'introdueix el concepte de risc i es desenvolupen les habilitats per gestionar-lo;

- d) les perspectives financeres, que incorpora un coneixement bàsic sobre el món financer, sobre contractes, tipus d'interès, inflació...

En defensa de l'educació financera s'ha citat moltes vegades els resultats de l'Informe PISA 2012, quan per primera vegada va haver un apartat específic, a on es demanava als joves de 15 anys en quina mesura eren capaços d'aplicar els seus coneixements d'aquesta matèria a la pràctica de la seva vida quotidiana. Els resultats que es van donar a Espanya van estar per sota de la mitjana europea. Encara que sempre s'han de contextualitzar i relativitzar els resultats d'aquest tipus d'avaluacions de gran abast, no podem negar que el món en el qual vivim requereix un ensenyament sobre aspectes bàsics de les finances.

Els inicis de la preocupació sobre els coneixements financers dels ciutadans sorgeix l'any 2003, quan l'OCDE va llançar un projecte d'educació financera a fi de donar resposta a les preocupacions dels governs sobre les conseqüències que l'analfabetisme financer pot tenir en el futur. Des de llavors s'han desenvolupat múltiples iniciatives, com són nombroses activitats institucionals, públiques i privades. En un treball de 2005, el Consell de l'OCDE va definir la formació financera com “El procés pel qual els consumidors/inversors financers milloren la seva comprensió dels productes financers, dels conceptes i dels riscos i, a través de la informació, formació i/o l'assessorament objectiu, desenvolupen les habilitats i la confiança per ser més conscients de les oportunitats financeres i dels riscos, i per prendre decisions informades per saber on demanar ajuda i prendre altres mesures eficaces per a la millora del seu benestar financer” (OCDE, 2005).

A Espanya la LOMCE a través del RD 126/2014, de 28 de febrer, recull la incorporació de l'educació financera en el currículum d'educació primària, a l'àrea de ciències socials, però no s'ha abordat la formació del professorat que haurà d'impartir l'educació financera, el que no deixa de ser una gran contradicció del sistema educatiu. En aquest sentit ens fem algunes preguntes: una vegada que s'ha incorporat l'educació financera a l'àrea de ciències socials del currículum de primària, quines mesures s'han pres per implementar-la? Com avaluar la competència financera a l'educació primària sense preparar els i les mestres que l'han d'impartir?

Els nous continguts d'educació financera en educació primària recollits per la LOMCE, dins dels continguts de ciències socials, arriben en un moment que coincideix amb fortes crítiques a la nova llei educativa. Alguns aspectes d'aquesta llei han estat qüestionats per diferents sectors: des de el món educatiu, el món polític i també per organismes com Amnistia Internacional, que critica que aparti del currículum continguts sobre l'ensenyament dels drets humans. Però això no vol dir que renunciem a l'oportunitat de reivindicar una educació financera des d'una perspectiva diferent pel que fa als conceptes, a les capacitats i sobretot als valors democràtics que s'han de transmetre.

Des del grup de recerca GIEF pretenem aportar informació útil a la investigació i innovació en educació financera, des de la interdisciplinarietat de les àrees econòmiques i educatives a les que representem. El nostre primer objectiu s'ha centrat en la investigació sobre la formació inicial del professorat de primària i secundària, que ens sembla un sector clau per introduir canvis en especial en l'educació. La nostra investigació demostra que existeixen mancances importants entre els estudiants de les dues etapes educatives, però que en general hi ha una comprensió de la importància dels continguts i de la necessitat de plantejar una reflexió crítica i un debat en aquest camp des de la universitat.

Referències bibliogràfiques

Blasco-Martel, Y.; Bosch-Princep, M. (2014). La Educación Financiera: ¿es necesaria la colaboración entre especialistas de educación y de economía? Madrid: INEE blog-MECD. <http://blog.educalab.es/inee/2014/11/06/la-educacion-financiera-es-necesaria-colaboracion-entre-especialistas-de-educacion-y-de-economia/>

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). *Financial literacy and planning: implications for retirement wellbeing*. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.

Pagès, J.; González, N. (2010). ¿Por qué enseñar y qué enseñar de la crisis económica actual en primaria y secundaria? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-56.

Pagès, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Cooperación Educativa*, 77, 45-48.

Santisteban, A. (2008). Ciudadanía económica: comprender para actuar. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 16-25.

Santisteban, A. (2013). La alfabetización económica de la ciudadanía. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 62, 21-30.

Comitè Organitzador

Neus González (coordinadora)
Antoni Santisteban (coordinador)
Carles Anguera
Antoni Bardavio
Jaume Cabanes
Roser Canals
Pilar Comes
Francisco Gil
Maria Haro
Cecília Llobet
Joan Llusà
Sandra Muzzi
Jaume Montsalvatge
Jordi Nomen
Joan Pagès
Montserrat Oller
Yolanda Pascual
Breo Tosar
Montserrat Yuste

Comitè Científic

Martha Cecilia Gutiérrez (UTP,Colombia)
Joan Pagès, UAB
Sebastián Plá, UNAM (Mèxic)
Antoni Santisteban, UAB
Neus González-Monfort, UAB
Susana Sosenski, UNAM (Mèxic)

DOSSIER



UAB

adreça electrònica
jornades.dcs@uab.cat

pàgina web
<http://www.gredics.org/>