



Publicació
de Rosa Sensat

febrer 2011

PERSPECTIVA

ESCOLAR 352

L'escola i la nació

Em compres un somriure?
Un model d'avaluació
Matthew Lipman i els infants

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 3 5 2

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

Josep Callis, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,
Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Aurora Reyes

Director: Miquel Àngel Essomba

Directora adjunta: Mercè Comas

Secretària de Redacció: Mercè Marlès

Disseny gràfic: Vilaseca/Altarriba

Coberta: Núria Hortal

Composició i muntatge: Núria Hortal

Impressió: Romanya-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: Preu soci: 58 euros.

Preu no soci: 65 euros. P.V.P.: 7,40 euros.

Foto coberta: David Alfaro

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines de *Perspectiva Escolar*, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de *Perspectiva Escolar*, necessita una autorització que concedirà CE-DRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Subscripció a càrrec de:



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis
àrea d'educació

Amb el suport de:

Ajuntament de Barcelona
Institut d'Educació



Editorial

Els mercats, la crisi i l'educació 1

Monogràfic

L'escola i la nació 2

Nació i globalització: dues mirades al món del segle XXI. *Joan Pagès* 2

L'escola i la nació a França. *Benoît Falaize* 11

La relació Quebec-Canadà en l'ensenyament de la història. *Jocelyn Létourneau* 17

Nació, identitat i ensenyament de la història en la commemoració del bicentenari de la Independència de Mèxic 2010.

Sebastián Plá 25

Construcció d'identitats des de les Terres de l'Ebre. *Ferran Grau* 32

Mirem el món des del nostre entorn. *Mireia Vilardell* 40

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 47

Escola

L'educació del consum

Em compres un somriure? Una proposta per treballar l'educació del consum a l'aula. *Neus Banqué, Genina Calafell i Maia Querol* 51

Avaluació

L'escola Pi d'en Xandri: un model d'avaluació. *Anna Pont i Lidia Ponce* 57

Filosofia a l'escola

Matthew Lipman i els infants. *Irene de Puig* 65

Elogi del mirall. *Jaume Cela* 71

Novetats

Competència científica i lectora a secundària

Conxita Mayós 73

Novetats bibliogràfiques. *Biblioteca Rosa Sensat* 75

Cartellera 77

Els mercats, la crisi i l'educació

Una de les tasques que des de sempre ha assumit l'escola és la d'ensenyar els nens i les nenes, la joventut, a dir les coses pel seu nom. Dir les coses pel seu nom és molt més que saber donar un nom a les coses, que dir les coses. És fer donar significat a les coses per poder-les utilitzar en qualsevol context de vida (l'acadèmic, és clar, però també el quotidià, el laboral, el social, etc.).

Darrerament llegim i sentim contínuament que «els mercats no tenen confiança en l'economia», que «s'han d'assumir les exigències dels mercats», que els mercats tenen l'ull posat en l'economia espanyola i un llarguíssim etcètera. O que els mercats creuen que la crisi econòmica actual es deu, en bona part, a la crisi del sistema educatiu, al fracàs escolar, etc.

Si hom busca al diccionari la paraula *mercat* es troba amb definicions com les següents: «Venda o compra a un preu debatut entre el venedor i el comprador», «Reunió de mercaders en un lloc públic on van a vendre llurs mercaderies», «Conjunt d'activitats de compra i venda de mercaderies dutes a terme pels oferents i els demandants», «Reunió de mercaders en un lloc públic per tal d'efectuar l'intercanvi comercial» o «Lloc públic on són fetes les transaccions comercials». I també, és clar, però en un segon o tercer lloc d'importància, «mercat de valors», «mercat de futurs», etc. En cap cas no es parla d'homes o dones amb un poder tan gran que els permet imposar les seves normes als estats i als polítics nomenats democràticament i que estan fent trontollar el futur o portant a l'atur milions de persones i a una jubilació més tardana gent que s'ha passat la vida treballant o que impedeixen als joves obtenir un lloc de treball i els bategen com a «ni-ni». Qui són aquests «mercats» tan poderosos? Quines persones hi ha al darrere que són capaces d'obtenir enormes fortunes a canvi de portar a la misèria i a la fam multituds d'altres?

Com podem els Mestres i les Mestres educar en aquest context on una cosa tan simple com el significat i el valor de les paraules se'ns amaga? És possible que el sistema educatiu estigui en crisi i calgui revisar-lo com a conseqüència de les transformacions que viu el món. És possible que una bona incorporació de les TIC i una bona formació del professorat en aquest àmbit faciliti la modernització o l'adequació de l'escola a les necessitats socials actuals (també a les dels «mercats»). Però no hauríem d'oblidar un parell de coses: primera, que l'educació «segueix amagant un tresor» –ho recordem?– i que aquest no «juga a la borsa» ni interessa als mercats. Segona, que educar vol dir comunicar sabers perquè les persones es facin més sàvies i més llestes i siguin capaces d'esbrinar què se'ns amaga al darrere d'una determinada utilització de les paraules per part d'aquells que realment manen al món o pels seus portaveus. I un cop sàpiguen qui són i les raons per les quals se'ns amaguen coses, puguin actuar democràticament en conseqüència.

L'article tracta principalment sobre com es pot plantejar avui la construcció d'identitats a l'escola en un món globalitzat. Es mostra favorable a la formació d'una consciència ciutadana democràtica.

Nació i globalització: dues mirades al món del segle XXI

Joan Pagès

El periodista David Miró acabava el seu article «La pell de brau cruix» a *El Periódico* del 29 de juliol de 2010 amb les paraules següents: «Però quan els vetustos estats nació ja no controlen les regnes de l'economia, com ha demostrat la crisi, només els queden els sentiments, les banderes i els símbols. El PP va demostrar ahir que aquesta lliçió la coneix bé». Jo hi afegiria: igual de bé que tots els partits nacionalistes o sobiranistes, siguin d'on siguin, també els catalans.

Efectivament, quan l'actual crisi econòmica ha fet palès que ja no existeixen fronteres; quan els problemes mediambientals afecten el conjunt del planeta i tampoc tenen fronteres; quan els mitjans de comunicació informen en minuts del que passa als antípodes i no paguen «royalties» per traspasar cap frontera; quan determinats valors i productes culturals són internacionals, tan internacionals com determinats productes de consum alimentari, per exemple; quan els desplaçaments de població fan pràcticament impossible trobar avui un estat o una nació habitada només pels autòctons; o quan el preu del petroli determina les polítiques energètiques de tots els països..., reneix amb força a la vella Europa –i a altres indrets del món– el debat identitari nacional. I, òbviament, aquest renaixement impacta a l'escola. Ho hem viscut directament durant les sessions del seminari internacional «L'École et la Nation», organitzat per l'Institut National de Re-

cherche Pédagogique (INRP). Aquest seminari, del comitè científic del qual vaig formar part, es va inaugurar l'1 d'abril del 2010 a Lió, es va cloure a París el 3 de desembre i va realitzar la segona sessió, coordinada per la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials i el GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la UAB, a Bellaterra i a Barcelona, els dies 21 i 22 d'octubre. Les reflexions de Benoît Falaize i de Jocelyn Letourneau, que s'inclouen en aquest número, són un exemple del que es va debatre en aquest seminari, en el qual, impulsat pel govern de Sarkozy, van participar persones procedents de tot el món. El fet de realitzar la segona sessió a Barcelona –l'única sessió, per altra banda, que va durar dos dies– demostra l'interès que la situació catalana i espanyola desperta més enllà de les nostres fronteres.

Analitzar avui les relacions de l'escola i la nació representa un esforç important per actualitzar els discursos i els continguts escolars davant una realitat molt diferent de la que va impulsar la creació de les escoles públiques –escoles «nacionals» a Espanya– al segle XIX. Els estats van considerar aleshores que la geografia i la història escolar tenien la «sagrada» missió de crear consciència nacional en els nens i les nenes i en els i les joves. Un exemple de fins on arriba el caràcter ideològic d'aquesta missió el trobem en el llibre de text més important en el qual han estudiat història moltes generacions de francesos, la *Histoire de France* d'Ernest Lavisse. S'hi poden llegir coses com les següents: «França ha perdut el seu renom militar durant la guerra de 1870 [...]. Per recuperar d'Alemanya el que ens ha pres, és necessari que siguem bons ciutadans i bons soldats. Per això els vostres mestres us fan aprendre la història de França... A vosaltres, nens alumnes de les nostres escoles, és a qui correspon venjar els vostres pares vençuts a Sedan i Metz; és el vostre deure, el gran deure de la vostra vida, hi heu de pensar sempre».¹

Situacions semblants, potser no tan explícites, han perdurat fins fa quatre dies i encara avui és possible trobar a l'interior de la Unió Europea col·lectius polítics que defensen idees més o menys semblants en una Europa on han desaparegut les fronteres i on la barreja cultural, religiosa, lingüística i ideològica és un tret bàsic, fonamental, de la seva

1. <<http://cnteducation30.free.fr/pedagogieoiseau.htm>> (consulta setembre de 2010, traducció del francès).

4 L'escola i la nació

identitat, juntament amb la moneda única –no per a tothom–, l'himne, la bandera i el mercat.

La nació, una construcció del segle XIX

No podem oblidar que la nació és una construcció del segle XIX. Les entitats territorials existents abans de la creació dels moderns estats nacionals eren una altra cosa. Eren territoris propietats dels reis, de la noblesa i del clergat. Eren feus. La immensa majoria de la població no tenia cap dret, ni tan sol tenia dret a la seva pròpia vida. Els habitants de la Catalunya medieval ocupaven, més o menys, el mateix territori que ocupem avui. Però no gaudien de cap de les llibertats de què gaudim avui. Per no gaudir, molts d'ells, com els pagesos de remença, no gaudien ni del domini de la seva pròpia vida (només cal recordar els mals usos que la noblesa i l'Església els imposava i contra els quals els camperols es van rebel·lar al segle XV). El caràcter «nacional» d'uns i d'altres no va evitar la imposició dels uns sobre els altres. I aquesta situació no va canviar radicalment amb l'arribada de la democràcia a partir de la Revolució Francesa. Els nous dirigents es van reservar durant molt temps el privilegi d'elegir i ser elegits i de gaudir dels drets de la ciutadania. El segle XIX va ser un segle presidit per tota mena de conflictes per aconseguir per a la majoria de la població la igualtat de vot i de drets. Els enfrontaments entre les burgesies i la classe treballadora van ser continus. Les dones no van aconseguir la igualtat de drets fins ben entrat el segle XX i encara avui no tenen, de fet, reconeguts els mateixos drets de què gaudeixen els homes. En fi..., la nació no ha estat mai aquest tot homogeni que ens han volgut fer creure i que ens han presentat en els llibres d'història escolars. Els habitants de qualsevol nació han estat, són i seran heterogenis i diferents, com sembla que correspon a la naturalesa humana, que, a diferència de la dels altres animals, té la capacitat de pensar i de crear alternatives quan el que hi ha no satisfà.

Això vol dir que hem de passar pàgina i oblidar on som, d'on venim i quina és la nostra identitat cultural i nacional? Vol dir que hem de substituir la nostra identitat nacional per una identitat universal, que hem de deixar de ser ciutadans de Catalunya per esdevenir ciutadans del món? Probablement aquest debat no és el millor per ajudar-nos a trobar el lloc que, de manera individual i col·lectiva, ens permeti ubicar-nos en el món avui. És a dir, entendre la relació entre la nostra identitat

més propera, més íntima, i la globalització que presideix també de moltes maneres la nostra quotidianitat.

Una diferència important en relació amb el procés històric que va portar a la construcció de les nacions durant el segle XIX a Europa i a Amèrica és que avui sabem com es va realitzar aquell procés i com ha estat la seva evolució fins a l'actualitat. En especial, sabem el que es va esdevenir durant el segle XX i el paper que els nacionalismes van tenir en les dues grans ca-tàstrofes viscudes en aquell segle i en les independències posteriors que van portar a l'aparició de noves nacions a l'Àfrica i a l'Àsia. I, per altra banda, també sabem com ha evolucionat la democràcia, quins són els seus punts febles i com bona part dels drets humans que s'han anat apro-vant des de la Revolució Francesa, en especial els drets econòmics i socials, els drets de les dones i els drets dels nens, els drets dels immigrants, són molt lluny de ser assolits.



La llibertat que gaudeixen els mercats és clarament superior a la que gaudeixen les persones. És més –ho veiem cada dia–, els drets de les persones, drets que s'havien aconseguit després de molts anys de lluites en les quals hi van deixar la vida milers de persones, són destruïts per un mercat que sembla que no té ni cap ni cor. L'estat del benestar està sent destruït per un mercat global que és capaç de destruir nacions i estats i, el que és més greu, d'anorrear el benestar de les persones que els habiten.

Com es pot plantejar avui la construcció d'identitats a l'escola en un món globalitzat?

Òbviament, els avenços produïts a Europa amb la construcció de la Unió Europea són un antídoto important per evitar catàstrofes com les viscudes en el segle XX. I, d'altra banda, plantegen reptes tan apassionants com els de la construcció d'una ciutadania europea que garanteixi uns mateixos drets i deures a tothom, visqui on visqui i parli el que parli. També sembla inevitable la defensa d'un model de ciutadania demo-

6 L'escola i la nació

cràtica, recolzada en els drets i les declaracions internacionals, que s'ha de fer extensiu a totes les persones de tot el món, visquin on visquin, parlin el que parlin i creguin el que creguin. És la ciutadania mundial, una fita que encara queda lluny, però que ningú no s'atreveix a discutir ni a negar malgrat que els desequilibris econòmics, les injustícies socials i la violència estructural i manifesta existent a molts indrets del món la converteixin en una utopia. Treballar a l'escola en aquest doble sentit, el de la creació d'una ciutadania europea i d'una ciutadania mundial, democràtiques totes dues, és un dels reptes i una de les finalitats de l'escola del segle XXI.

Però també ho és repensar la construcció de les identitats individuals i col·lectives més vinculades a la cultura, a la família, al territori, a la gent propera. Repensar-nos dins de la nostra historicitat, saber d'on venim, on som i cap a on volem anar com a persones i com a ciutadanes i ciutadans d'un país, d'una comunitat com Europa i del món. Què podem aportar des de la nostra realitat, des del nostre present a la construcció del futur?

La història segueix essent una bona eina per ajudar-nos en aquest procés, malgrat els usos polítics a què ha estat sotmesa. De fet, cada vegada que s'han produït conflictes o problemes greus, s'han aixecat veus potents de mestres i pedagogs de renom demanant l'ensenyament d'una història que depassi les estretors de les velles històries nacionals i que busqui en el passat dels pobles allò que els homes i les dones han tingut i tenen en comú. I probablement un aspecte clau en aquest apropament a les històries dels altres té relació amb l'existència de la diversitat a l'interior de totes les formacions humanes. Aquesta diversitat ha estat negada per unes històries nacionals homogeneïtzadores i tancades en elles mateixes. La diversitat ha estat present des dels orígens.

Jaume Vicens Vives ho deia molt clarament l'any 1954 en relació amb una Catalunya que definia com a terra de pas, d'acollida: «Com tots els pobles de pas, els catalans són propensos a les negatives intransigents i a les claudicacions afectives, als odis primaris i als abraços cordials. L'anar i venir de gent estranya en el nostre territori ens ha tornat a vegades incongruents i paradoxals. Som fruit de diverses llevadures i, per tant, una bona llesca del país pertany a una biologia i a una cultura de mestissatge. No remuntant-nos més enllà de l'època carolíngia, sabem que el rovell de l'ou de la nostra pagesia la

van formar els *homines undecumque tenientes*: els homes que venien de qualsevol lloc; de la primera època comtal se'ns diu que Vic fou poblat *ex diversis locis et gentibus nomines colligentes*: reunint homes de diferents procedències i races. I des d'aleshores el moviment d'immigracions mai ha cessat».² Vicens Vives no va poder viure les grans onades migratòries que han donat color a Catalunya en les darreres dècades i que no només han canviat radicalment la seva essència, sinó que han posat en relleu que la nació és una construcció humana que canvia i s'adapta als temps.

En aquest passat divers, hi trobem exemples de llargs períodes de convivència entre persones de diferents cultures i religions i períodes de conflictes on un grup es va imposar als altres gairebé sempre per la força, per la violència. Trobem exemples que posen en relleu que la convivència gairebé sempre ha estat motivada per la conveniència d'uns i d'altres. I quan la convivència no convenia, fos perquè havien canviat les circumstàncies, fos perquè calia «un cap de turc» a qui responsabilitzar de qualsevol situació prevista o imprevista, el fort s'imposava al feble i l'anul·lava. Això ha passat abans, ara i probablement també en el futur.

La història de Catalunya, d'Espanya i del món està farcida d'exemples d'aquesta mena que tenen relació amb l'organització de la convivència i la creació d'organismes i institucions que la fan visible. I la nació ha estat una d'aquestes institucions, en particular a partir del segle XIX, segle durant el qual, com és sabut, es van produir canvis econòmics importants derivats de la revolució industrial i canvis polítics també bàsics per entendre el món d'avui derivats de la Revolució Francesa i de les revolucions burgeses consecutives. La conseqüència: l'aparició dels estats nació que han dominat la panoràmica històrica fins als nostres dies.

De la formació d'una consciència nacional a la formació d'una consciència ciutadana democràtica

Què hem d'ensenyar avui dels estats nació i de les nacions sense estat en un món dominat pels mercats i per una Unió Europea que

2. VICENS VIVES, Jaume. *Notícia de Catalunya*. Barcelona: Destino, 1975, 5a edició, p. 23-24.

decideix en les grans línies econòmiques més enllà dels poders legítims dels estats membres? Què hem d'ensenyar avui que permeti als nois i a les noies sortir de l'escola sabent les causes i les conseqüències de l'actual crisi econòmica en les nostres societats?³ Què hem d'ensenyar que els permeti comprendre quin ha estat i quin és ara el paper dels immigrants i per què es produeixen fenòmens preocupants que posen en perill la convivència de la passada etapa de «vaques grasses»? Què hem d'ensenyar que els prepari per defensar uns drets humans que no tenen fronteres nacionals i que aposten per considerar qualsevol ésser humà del planeta com una persona amb els mateixos drets i els mateixos deures? Què hem d'ensenyar que els faci ser persones compromeses amb el seu món, amb el seu país, amb la seva comunitat i amb el món defensant la justícia social, la llibertat i la igualtat i la possibilitat per a tothom de ser el que vulgui ser? És obvi que no tinc les respostes a aquestes preguntes. Tinc respostes que, plantejades com a supòsits, poden permetre fer front als reptes del futur amb més optimisme del que es respira socialment.

Penso que en el currículum de Ciències Socials, Geografia i Història, i en el d'Educació per a la Ciutadania, hi ha claus per fer possible un ensenyament més adequat al tipus de problemes actuals. Com se sap, l'actual currículum es basa en el desenvolupament de les competències de l'alumnat. És a dir, aposta per formar una persona capaç d'utilitzar els coneixements de tota mena que ha après a l'escola per prendre decisions, també de tota mena, en tots els àmbits de la seva vida: els acadèmics, si continua estudiant, els laborals, els culturals, els polítics, els socials, etc. Òbviament, una persona que hagi desenvolupat les seves competències durant els anys de la seva escolaritat obligatòria ha de ser una persona amb molta autonomia, amb un pensament crític per fer front a l'allau d'informacions i d'opinions que caracteritza la societat de la informació i de la comunicació. Una persona creativa i lliure que no farà mai un seguidisme cec de les consignes creades pels altres.

En poc temps, el currículum català de Ciències Socials, Geografia i Història ha passat de posar l'èmfasi en la necessitat de formar ciuta-

3. La revista *Cuadernos de Pedagogía* va dedicar el número 405, d'octubre de 2010, a la crisi econòmica actual. Amb Neus González vam escriure l'article «Por qué y qué enseñar sobre la crisis», p. 52-56.

10 L'escola i la nació

cultures minoritàries com la nostra, de les nacions com Catalunya, passa per comprendre que les opcions romàntiques del segle XIX que han dominat durant molt temps el nostre mapa polític avui ja no tenen sentit i han de ser substituïdes per unes altres que facin compatible ser català amb ser ciutadà d'una democràcia i d'un món global on el concepte de frontera ha deixat de tenir el significat que va tenir durant els segles XIX i el XX. O, si no, només cal que mirem al nostre entorn!

L'any 1976, en el *Manifest per una nova escola pública catalana* defensàvem «el caràcter nacional de l'Escola, és a dir, la seva adequació als trets específics de la societat». Avui la societat i el món han canviat molt. Hem de continuar defensant el caràcter nacional de l'escola catalana, però l'hem d'adequar a uns canvis que sense renunciar a allò important, com ara la llengua, portin els nois i les noies a situar-se en aquest món molt més complex, a comprendre el que està succeint i a voler intervenir en la seva millora i en la seva transformació per fer-lo més just i solidari. En el futur, una sola mirada haurà de permetre a les joves generacions fer compatibles ser d'una nació i d'un món globalitzat.

L'article exposa com a França l'escola ha estat històricament un dels principals fonaments del sentiment nacional i apunta el debat polític actual sobre «la identitat nacional» i la definició d'una ciutadania europea.

L'escola i la nació a França

Des de fa ja uns quants anys, i més visiblement des de fa dos anys, França i la seva escola són objecte d'un debat polític sobre «la identitat nacional», propiciat pel govern de Nicolas Sarkozy. A banda del fet que aquest debat estigui plantejat explícitament o no, és un dels problemes latents de la societat francesa i de la seva escola que ve de lluny, almenys des del començament dels anys 1980.

Benoît Falaize

Professor
d'Ensenyament
Secundari
INRP

Antecedents

Històricament, a França, l'escola ha estat inseparable de la construcció del sentiment nacional. Sens dubte ja abans de la República, l'ensenyament també era percebut com un fonament de la nació per la Monarquia de Juliol (1830-1848) o pel Segon Imperi (1851-1870). I el vincle encara es va reforçar al tombant del segle XIX i XX, en la III República naixent. L'escola de la III República va crear el ciutadà al mateix temps que creava la identificació amb la nació, aplegant el conjunt de la pàtria en una narració nacional, és a dir el relat d'una història alhora sàvia i parcialment llegendària. Encara que Vercingetòrix o Clovis van existir realment, el que de debò importava era el paper que se'ls assignava en la trama del relat, un paper que era més important que l'estricta exactitud històrica. Una narració amb els seus

12 L'escola i la nació

replecs, racons, ocultacions, ambicions i herois. Aquesta unificació per mitjà del discurs històric explicat per l'escola es va organitzar en un període durant el qual es va produir una articulació molt estreta entre l'àmbit local (les «petites pàtries») i el nacional. Això és el que mostren amb molta precisió les conclusions d'Anne-Marie Thiesse i de Jean-François Chanet¹ en les seves recerques sobre l'exaltació de les regions en el discurs patriòtic de l'escola republicana.²

Els treballs de Jean-François Chanet i Anne-Marie Thiesse han permès valorar en tota la seva profunditat històrica el lligam entre el poble i la gran nació, entre les «petites pàtries» i la «gran». Aquesta articulació fundadora de l'escola republicana es va poder fer amb les lliçons de geografia, les etnografies, les imatges pintoresques, la literatura... i amb el descobriment dels paisatges bascos, bretons, corsos o marroquins. Amb l'anàlisi del conjunt dels territoris francesos al segle XIX i amb una manera d'escriure amb un estil escolar una història nogensmenys comuna, l'escola de la República va ser la creadora indiscutible del sentiment col·lectiu, el sentiment nacional. Un llarg *continuum* d'aquesta manera de dir França va ser present especialment a l'Escola Primària, l'escola de tots els francesos, fins als anys 1960/1970.

Aquesta manera que tenia l'escola de pensar França va entrar en crisi en el moment de les descolonitzacions, dels replantejaments regionalistes i dels corrents migratoris provinents principalment dels mons postcoloniais. Aquesta crisi es va produir en el mateix moment que es produïa el canvi d'escala de França, amb la integració europea i la mundialització, amb les modificacions de les formes de treball i la internacionalització dels intercanvis. És també un període en què resultava difícil pensar i dir la colonització o l'esclavatge tal com van ser en realitat. A més, a la dècada de 1980, en l'àmbit escolar la França «unànimement resistent» va sofrir l'impacte dels treballs de R. Paxton sobre la França de Vichy i del redescobriment de fets esdevinguts durant la Segona Guerra Mundial, la deportació dels jueus, etc. A partir d'aquell moment, els valors de França es van posar en dubte. La França que es reconeixia en una identitat gloriosa creada principalment per l'escola descobria les seves ocultacions i les desviacions de l'ideal

1. *L'école républicaine et les «petites patries»*, Aubier, 1999.

2. *Ils apprenaient la France*, MSH, París, 1997.



École Freissinières (Hautes Alpes)

i dels valors.³ Encara ens trobem embarrancats en aquest punt, sense que l'escola (i amb ella la societat i els polítics) encara no hagi pogut reproduir un discurs unificador que permeti de pensar i d'articular el que és comú i el que és divers, els fenòmens universals i els particulars. Abans es podia ser un alumne marsellès i francès alhora, mentre que avui, l'alumne francès d'una família procedent de la immigració post-colonial és sovint percebut com un estranger al voltant del qual s'organitza tot un conjunt de discursos que fan de la seva existència l'objecte de la interrogació sobre la identitat nacional. Així, el relat integrador es posa en dubte des dels anys 1970-80, és a dir a partir dels anys de la crisi econòmica i social a França, però també per la intervenció de les descolonitzacions i la posada en discussió dels relats mitològics de la història francesa.⁴

A més a més, la lectura de les desigualtats s'«eticnitztza» radicalment i substitueix l'aplicació clàssica dels criteris de classe al replantejament

3. B. Falaize, «L'ensenyament de la Shoah davant d'altres temes controvertits a l'escola francesa: Reptes pedagògics i de memòria», a Pagès i González, *Història, memòria i ensenyament de la història*, UAB, 2009.

4. S. Citron, *Le Mythe national*, 1987.

de la descolonització i la immigració postcoloniales. Cal recordar fins a quin punt la colonització anava consubstancialment lligada a la República? Els exercicis (dictats, redaccions, lliçons de geografia, etc.) fets a classe per exaltar l'imperi francès ho evidencien àmpliament fins a la dècada de 1960. La identitat nacional es connectava llavors amb la qüestió del que havia nascut fora dins la nació i la de la seva integració. No és pas una casualitat que els temes delicats de l'ensenyament a França es plantejessin al voltant de debats, des dels anys vuitanta, sobre els alumnes dits d'«origen estranger». La qüestió de la «diversitat» sembla haver esdevingut una altra manera de parlar d'allò nacional, que alterna les reflexions sobre qui és francès i qui no n'és amb les que se centren en la França tolerant, terra d'acollida, terra d'immigració. En parlar de la diversitat, de l'estranger, de la nacionalitat i, sobretot, del mot omnicomprensiu «integració», l'educació cívica a l'escola defineix una manera específica de veure França, entre un «ells» i «nosaltres», entre un al·logen i un autòcton mític.

La situació actual

Molt connotada històricament i políticament, l'expressió «identitat nacional» no figura als programes de l'escola, però aquesta qüestió somou la institució escolar de força anys ençà d'una manera difusa i informal. Els programes de l'Escola Elemental de 2002 per al cicle d'aprenentatges fonamentals (GS, CP i CE1 –alumnes de 5 a 7 anys–) ja estableixen que els alumnes havien de prendre consciència de la seva pertinença a «una comunitat nacional a partir de certs relats històrics i literaris llegits pel mestre i saber situar França en un espai geogràfic». Els símbols de França i de la República s'havien d'introduir a partir de *La Marseillesa*, de la bandera tricolor o de certs monuments. Per al cicle 3 (CE2, CM1 i CM2 –alumnes de 8 a 10 anys–), els programes indicaven que els nois i les noies havien d'haver comprès al final del CM2 «què significaven la pertinença a una nació, la solidaritat europea i l'obertura al món». A la pràctica, el coneixement de la bandera, de la festa nacional i dels elements fonamentals de la nació eren vistos o també apresos a classe. Certament, en les pràctiques la dimensió xovinista d'aquests aprenentatges va poder ser progressivament abandonada a les dècades de 1970 i 1980 per mestres desitjosos de reivindicar la ciutadania mundial, a expenses d'una identitat francesa percebuda cada vegada més com a tancada i restringida en l'organització de la societat europea i mundial que s'anava dibuixant. El tercermundisme,

la integració europea i la internacionalització dels intercanvis de béns, de les idees i de les persones han modificat la relació dels mestres amb el món, igual que ho ha fet el conjunt de la societat. Ja havien passat els temps de glorificació i la pàtria, principals objectius de l'educació cívica (amb la caritat) al començament de l'escola republicana.

Els nous programes de l'Escola Primària de 2008 insisteixen molt més en la dimensió nacional: a les CP i CE1, els alumnes han d'aprendre «a reconèixer i a respectar els emblemes i els símbols de la República» (*La Marseillesa*, la bandera tricolor, el bust de Marianne, la divisa «Libertat, Igualtat, Fraternitat»). I es dona el mateix enfocament al cycle 3: el programa insisteix en «els trets constitutius de la nació francesa: les característiques del seu territori (en els programes de Geografia) i les etapes de la seva unificació (en els programes d'Història), les regles d'adquisició de la nacionalitat, la llengua nacional (*l'Académie française*)». És evident que allò que origina aquests programes és la por de la dissolució del sentiment de pertinença comuna i de la nació, i el propòsit revigoritzat d'una «tornada als principis fonamentals».

Cal dir, doncs, que actualment no hi ha cap imposició estricta i precisa ni programa que inciti obertament a ensenyar «la identitat nacional» com a tal. La història de la immigració comença a ocupar un lloc mesurat, però real, tant a l'Escola Primària com a la Secundària, susceptible de plantejar la diversitat del poblament francès en la seva historicitat.⁵ Ara bé, els punts de reflexió tramesos als prefectes dels departaments per a l'organització del debat social desitjat pels governs, són implícitament els que l'escola vehiculava àmpliament i vehicula encara amb insistència: els símbols republicans, la llengua, la laïcitat, els paisatges dels nostres camps, els rius, els personatges històrics



5. B. Falaize (s/dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, INRP/CNHI, 2009.

16 L'escola i la nació

fundadors... Certament, la qüestió dels estereotips és bàsica. El fet d'evocar la possibilitat d'un debat a l'escola sobre la «identitat nacional» només podia suscitar la desconfiança i la por d'una tornada nostàlgica a un patriotisme desfasat davant dels nous plantejaments internacionals.

A l'hora en què Europa mira d'encetar reflexions pedagògiques sobre la construcció d'un sentiment comú europeu, l'escola francesa treballa paral·lelament ja des de fa anys en la definició d'una ciutadania europea. A la institució escolar, s'hi han aixecat veus, a vegades puntualment, però també regularment, per promoure una història del tipus «narrativa europea», amb els seus llocs de memòria, els seus herois, les seves batalles, a fi de donar referències comunes als alumnes a escala europea articulades amb el fet nacional, sense exclusió de les adscripcions de cadascú. Els dubtes sobre Europa, sobre la mundialització i les seves conseqüències sobre la debilitació socioeconòmica, no han facilitat l'adhesió que la idea de pàtria francesa al segle XIX permetia. Aquest és el context en què s'afirmen les voluntats de tornar a donar referències comunes als alumnes francesos, en una perspectiva a vegades molt nostàlgica, molt nacional i, per tant, molt mitificada de l'escola i de la història que s'hi ensenya.

L'article examina les diferents visions nacionals en el context de la diversitat de l'experiència canadenca, el cas de la visió canadenca del Quebec i el de la visió quebequesa del Canadà.

La relació Quebec-Canadà en l'ensenyament de la història

El context

*Jocelyn
Létourneau**

El Canadà és una federació relativament descentralitzada, almenys en teoria. A la pràctica sempre apareixen, en benefici del govern federal, tendències a la centralització que disgusten algunes províncies, sobretot el Quebec, però que deixen més o menys indiferents les altres.

Al Canadà, l'educació és una activitat que pertany a l'àmbit provincial o territorial. Tot allò que fa referència a l'ensenyament de la història depèn dels governs provincials o territorials. En conseqüència, al país hi ha dotze programes d'història diferents.¹

Si els *curricula* d'història a vegades coincideixen, també presenten diferències notables.² Hi ha diferències relacionades amb l'orientació dels programes, d'altres amb el seu contingut, i n'hi ha també de referides al caràcter obligatori dels cursos que s'han de fer, etc. A la

* Titular de la càtedra d'Investigació del Canadà en Història del Quebec, Université Laval, Quebec, Canadà.

1. Yukon té el mateix programa de Ciències Humanes que la Colúmbia Britànica; els alumnes dels Territoris del Nord-oest segueixen el mateix programa que els d'Alberta.
2. Institut du Dominion, *Le bulletin en histoire du Canada : Analyse des programmes scolaires de niveau secondaire au Canada*, juny del 2009.

Colúmbia Britànica i al Yukon, per exemple, els alumnes de 9è i 10è curs han d'aprovar dues assignatures de Ciències Humanes que inclouen un bon repàs de la història del Canadà des de 1500 a 1914; a l'11è curs, s'ha d'eleger una altra assignatura entre Ciències Humanes, Civisme o Estudi de les Primeres Nacions. A Ontario, els alumnes de 10è curs estan obligats a seguir una assignatura titulada Història del Canadà des de la Primera Guerra Mundial. La província ofereix, a més, a 12è, un curs opcional d'Història del Canadà. Al Quebec, els alumnes s'inicien, a 3r i 4t de Secundària, en la història nacional (del Quebec sobretot) per mitjà d'un curs d'Història i Educació per a la Ciutadania. En una altra part del país, la història nacional ocupa sovint la part congruent dels *curricula*. Segons la província o territori, l'èmfasi recau sobre la història regional, les ciències humanes, les primeres nacions, els estudis afrocanadencs, etc.

De tot això, se'n deriven dues conseqüències importants:

a) No existeix cap programa pan-nacional d'història canadenca. Segons la província o el territori on viuen, als joves canadencs se'ls inicia en visions molt variades, més o menys extenses, del que ha estat l'experiència històrica canadenca. Alguns observadors estimen, a més, que aquesta situació contribueix a la debilitació de la consciència nacional dels canadencs, els quals no troben o ja no troben, en la història del país, l'entramat d'un sentiment patriòtic.

b) La contrapartida de l'absència d'una visió compartida de l'experiència nacional canadenca és que existeix un gran nombre de punts de vista particulars d'aquesta experiència. Són complementaris, contradictoris o conflictius. Per alguns, es tracta d'un efecte afortunat de la irreductible diversitat canadenca, una beneïda herència de l'experiència històrica del país. Per altres, com s'ha dit, la pluralitat de les visions nacionals induïda per l'heterogeneïtat constitutiva del Canadà és un obstacle per a la cohesió del país, les **raons** comunes del qual, segons ells, el porten cap a l'esquinçament, fet que no augura res de bo per al futur de la nació.

En el context de la diversitat de les visions de l'experiència canadenca, el cas de la visió canadenca del Quebec i el de la visió quebequesa del Canadà són interessants d'examinar.



Visions nacionals coincidents

Cal dir de bon començament que no es pot fer història quebequesa sense fer història canadenca i a la inversa. El Quebec i el Canadà formen dues comunitats imbricades per la història: separar-ne les trajectòries lligades i enfrontades és un exercici artificial. Això no obstant, sembla difícil pensar la relació Canadà-Quebec en les seves consonàncies i dissonàncies simultànies i fer-ho a partir d'un punt de vista comú. Aquesta és, si més no, la conclusió a què s'arriba quan s'examinen les maneres com s'ensenya, al Quebec o a la resta del Canadà, la història del Canadà-Quebec.

- La història del Quebec a la resta del Canadà

La història del Quebec com a tal no s'ensenya fora d'aquesta província, ni al Cicle Primari ni al Cicle Secundari. Tot i que existeixen especialistes d'història del Quebec a pràcticament totes les grans uni-

20 L'escola i la nació

versitats canadenques, el Quebec, com a objecte d'estudi i de recerca hi té un paper marginal. Si ens limitem a l'ensenyament de la història a Secundària, el Quebec només es tracta en el context de la història del Canadà, cosa no gens sorprenent. Per descomptat, no es pot menystenir el fet que força episodis transcendentals de la història del «país» han passat al «Quebec». La fundació de la ciutat de Quebec el 1608, la colonització de la vall del Sant Llorenç als segles XVII i XVIII, i l'estructuració, a la mateixa època, d'una societat original a la vora del riu Sant Llorenç són fets implacables i inevitables del «passat canadenc». Dit això, en la narració nacional, aquests fets destaquen a la història del Canadà. Són part de la història inicial del país. Quant a la presència francesa a Amèrica, és una variable de l'equació canadenca.

En aquesta història del Canadà no es neguen els episodis conflictius. Per exemple, la conquesta de la Nouvelle-France pels britànics el 1759 està integrada a la narració. Però aquest episodi, que té un valor quasi mític en la memòria col·lectiva francoquebequesa, és posat en el rang de fet estructurador de la nació canadenca, que s'eleva ja, a través d'ineluctables conflictes i tensions que criden a inevitables compromisos, com una nació multicultural el resultat de la qual és el Canadà plural d'avui.

En la narració «canadista», el Quebec, sense desaparèixer en una Totalitat que l'absorbeix, s'integra en un conjunt el qual contribueix a estructurar. És un element important, però no preponderant o decisiu, de la problemàtica nacional i del consens canadenc, el qual és evidentment marcat per disputes, però sobretot caracteritzat per acords i adaptacions recíproques.

Pel que fa a les representacions vehiculades en els manuals d'història que s'utilitzaven al Canadà anglès a mitjan dècada de 1960,³ les visions del Quebec que donaven els manuals corrents eren molt més justes i ponderades. Es van acabar els judicis implícits sobre el caràcter anacrònic del Canadà francès. Es va acabar, també, l'aplicació d'una problemàtica «britanicista» a l'experiència històrica quebequesa, mal suportada, sens dubte, per la història del Quebec. En les narracions

3. Marcel Trudel i Geneviève Jain, *L'histoire du Canada : Enquête sur les manuels*, Ottawa, 1969 [1965].

actuals, de les quals la sèrie de televisió *Le Canada, une histoire populaire* representa la quinta essència, el Quebec s'agafa en les seves especificitats en lloc de ser comprès en la seva historicitat. Sobretot és inserit en una visió liberal i multicultural del país, on les nocions d'acollida i d'hospitalitat, de fraternitat i de progrés col·lectiu, de refugi i de salvació són centrals.

No cal insistir en el fet que una visió com aquesta del país, que es basa en el concepte de bona entesa i en el d'agrupació, resulta insuficient per admetre el trencaclosques que representa el Quebec al Canadà. La integració de l'experiència històrica del Quebec en la trama canadenca continua essent un repte que cap solució narrativa acceptable no ha permès fins ara superar.

- La història del Canadà al Quebec

La incorporació de la variable canadenca en el gran relat col·lectiu quebequès es mostra igual de difícil. Aquesta situació prové del fet que les historiografies anglocanadenca i francoquebequesa s'han desenvolupat paral·lelament, quasi de manera independent, fet que ha impedit qualsevol perspectiva comuna d'interpretació de l'evolució del país. La dificultat d'integrar el Canadà en la història quebequesa prové també del fet que una majoria d'historiadors quebequesos considera el Canadà com un element de context important, però extern al seu tema d'estudi principal, el Quebec, el qual enfoquen com una societat global o una nació amb aspiració totalitzant. Dit d'una altra manera, al Quebec es fa història quebequesa, en la qual el Canadà és vist sovint com a extrínsec a la nació quebequesa, entesa com un territori coincident amb les fronteres de la província.

En els manuals escolars quebequesos, el Canadà hi apareix, a tots els efectes, com un *alter ego*. Ni estrany ni semblant: és a la vegada proper, quasi igual, i distant, és a dir distint. Des del punt de vista quebequès, la relació del Quebec i del Canadà es projecta de manera paradoxal «amb» i «contra» l'Altre: desitjosos de construir o de participar del conjunt canadenc (ser amb), els quebequesos –abans anomenats canadencs francesos– no tenen, emperò, cap voluntat d'assimilarse al Canadà o de ser-ne absorbits (estar contra, almenys, a no incorporar-se a un Tot). A la pràctica, el lloc i el lligam del Quebec amb el Canadà és pensat i enfocat a la manera de l'associació separada,

modalitat que es podria també anomenar, en el llenguatge de la nostra època, com la sobirania-associació.

De la mateixa manera que la qüestió del Quebec segueix essent incompresa al Canadà, la qüestió del Canadà continua essent al Quebec una desconeguda, variable que hom s'esforça a integrar a l'equació nacional (quebequesa). No existeix al país cap manual que s'utilitzi d'un ocell a l'altre per a l'ensenyament de la història. Certament, el fet que no hi hagi al Canadà cap programa integrat d'història nacional explica, en part, aquesta situació. Però l'absència d'un manual general porta també a allò que pocs historiadors creuen finalment possible: produir una història nacional amb un enfocament únic o singular.

Amb el seu treball publicat fa més de 40 anys, Marcel Trudel i Geneviève Jain volien posar fi a la perspectiva de les dues solituds historiogràfiques del Canadà que, segons ells, legitimava una «història de dos països diferents». Van defensar la redacció d'un mateix manual per a tots els canadencs, redactat per un equip d'historiadors anglesos i d'historiadors francesos. La seva iniciativa va tenir continuació. El 1967 va aparèixer una síntesi d'història titulada en anglès, *Canada, unity in diversity* i, en francès, *Canada : unité et diversité*.

El fet que el títol de l'obra sigui diferent segons la llengua de publicació és significatiu. La diferència no deriva en principi d'un problema de traducció, sinó d'una qüestió de tipus semàntic vinculada a un desafiament polític. Des del punt de vista del Canadà anglès, la unitat del país és compatible amb la seva diversitat. Malgrat les divergències, el Canadà continua essent un estat de convergència en estat de consonància. Al Quebec, la perspectiva és diferent: la diversitat és un element capital i irreductible del Canadà, la unitat del qual no transcendeix la dualitat, fins i tot la multiplicitat. Des del punt de vista quebequès, el Canadà és un país de tensió incomprensible entre les forces de la unitat i les de la diversitat, les quals prenen la forma de dues grans conformitats nacionals: el Canadà (anglès), d'una banda, i el Quebec (francès), de l'altra. L'entitat així creada forma una espècie de conjunt separat.

Quina història es pot construir per al futur?

És possible construir una història del Canadà-Quebec que, sense sortir del si dels fets, satisfaci totes les parts? El repte es presenta difícil en la mesura que, com sabem, la història va íntimament lligada a la construcció de les identitats col·lectives. És ben coneguda la dita: qui controla el passat es dota dels mitjans per dominar el futur. S'hi podria afegir que qui té poder sobre la història se situa en una bona posició per donar forma a la identitat del futur.



En aquest context, es voldrà només arribar a una narració comuna que pot acabar per desconstruir les representacions existents del Canadà i del Quebec, les quals coincideixen amb identitats ben establertes associades a poders ben arrelats?

Una manera possible de presentar l'experiència històrica canadenca, de la qual la variable quebequesa és una constituent central des de fa molt de temps, consisteix simplement a seguir el camí traçat pel passat. Per a l'historiador, la pista assenyalada pels fets del passat dissenya un recorregut interpretatiu del qual no es pot realment apartar. Ara bé, quina és la trama principal de l'experiència històrica canadenca?

Per uns, aquesta trama és la de la construcció d'una nació des del punt de vista de les idees de progrés i de liberalisme, d'hospitalitat i de diversitat. Per altres, la història del Canadà és la de la dominació d'una nació minoritària (el Quebec) per una nació majoritària (el Canadà). Per uns altres, l'experiència canadenca és un seguit de regeneracions col·lectives que demostra, per part dels canadencs, una capacitat d'ajustament i d'adaptació notables davant les contingències del passat i els reptes de la vida en comú.

Aquestes trames –i d'altres que es podrien afegir a la llista– tenen virtuts i defectes. Presenten sobretot punts de vista irreconciliables. És possible trobar un espai d'entesa? Pot ser, però el lloc de l'eventual trobada haurà de ser molt ampli per contenir totes les paradoxes, contradiccions i ambigüitats que han marcat i marquen encara la història del país. Des d'aquest punt de vista, dues constants, presents al cor del passat canadenc, podrien ser la base sobre la qual construir una narració alhora rigorosa i pertinent del que ha estat l'experiència nacional.

24 L'escola i la nació

La primera és el recurs a la política més que no pas a la violència com a manera principal i habitual d'arranjament de les diferències. La segona constant, corol·lari de la primera, és la recerca d'arranjaments polítics o constitucionals complexos, fins i tot inusitats, per permetre als grups en conflicte o en discòrdia d'avançar cap al futur.

Es pot imaginar que un denominador comú com aquest, ampliable a voluntat, pot contenir tot allò que, en el passat canadenc, fou brega, rivalitat, batalla, opressió, explotació, etc. Però, en darrera instància i malgrat tot, per raons que pertanyen a la història (i sobre les quals no ens podem estendre aquí), la política és, més que la polemologia, la que s'ha imposat com a eix que ha articulat l'experiència històrica del país, d'ahir fins avui. Heus ací, potser, una manera de (re)pensar la relació de dues comunitats separades per la mateixa història.

L'article és una crítica dels usos públics de les commemoracions i de la política educativa oficial que perpetua la visió estatal de la idea de nació i de la història.

Nació, identitat i ensenyament de la història en la commemoració del bicentenari de la Independència de Mèxic 2010

Bicentenaris i centenaris

Les commemoracions històriques sembla que són un bon moment per replantejar-se les formes tradicionals de pensar les històries nacionals. Els fastos espectaculars amb què han tendit a celebrar-se, els focus permanents dels mitjans massius de comunicació dirigits cap al passat i les, a vegades, grans quantitats de diners que se'ls han concedit, podrien ser motius suficients per repensar no únicament les interpretacions sobre l'esdeveniment històric que es commemora, sinó sobre la història en diferents àmbits socials, com ho és el seu ensenyament a les escoles d'ensenyament obligatori. Mèxic, en les celebracions del bicentenari del començament de la Guerra d'Independència (1810) i el centenari de la Revolució Mexicana (1910), ha presentat diversos fòrums i mirades sobre el passat mexicà, però sembla, desgraciadament, que l'ensenyament de la història no va ser un dels camps on es va aprofitar aquesta oportunitat.

Sebastián Plá

Professor d'història,
Colegio Madrid de
Mèxic.
Professor Didàctica de
la història. Universidad
Nacional Autónoma de
Mèxic.

Què cal fer dintre de les aules per tractar de revertir aquesta situació, potser ja no en el termini curt, però sí en les estructures de la història dintre de l'escola? Per donar resposta a aquesta pregunta, en aquest article exposo breument els usos públics de la història en

aquestes celebracions, la seva relació amb l'ensenyament de la història i descriu una experiència didàctica que té com a objectiu primordial arrabassar l'exclusivitat de les narracions històriques a les veus estatals per donar-les als estudiants. Al mateix temps s'esmenten les visions de nació que entren en joc i es disputen el seu domini en l'espai públic i, en especial, dintre les aules.

Amb grosses pinzellades podem diferenciar les commemoracions centenàries i bicentenàries en quatre àmbits distints, a vegades interrelacionats. Un són les festes organitzades directament pels governs estatals i el govern federal. El següent és l'ús de la celebració per les grans corporacions. El tercer és la història professional, la que es fa des del món acadèmic. Finalment, i tema sobre el qual m'interessa aprofundir, es troba l'ensenyament de la història en l'ensenyament obligatori.

Els governs han centrat les commemoracions en un ús polític de la història, a la recerca de rèdits immediats, principalment electorals. És per això que tenim rutes de turisme històric 2010, circuits bicentenaris, ponts de la independència, monuments a personatges històrics regionals i molts actes polítics més als quals s'aplica el qualificatiu –més aviat el malnom– d'històrics. També hi ha les celebracions del govern federal, que han tingut la particularitat de substituir la revetlla popular per desfilades i espectacles multimèdia en els quals la població perd el seu paper actiu per convertir-se en simple espectadora. Aquestes commemoracions perpetuen l'Estat nacional com a eix de la identitat nacional i com a rector de les interpretacions històriques.

Un segon fenomen que crida l'atenció és allò que es podria denominar la privatització de les commemoracions. En aquest aspecte, els grans mitjans massius de comunicació, les fundacions dedicades a la beneficència i les grans corporacions nacionals i estrangeres se sumen a les celebracions per promoure una idea de mexicà basada en els valors de la competitivitat i el treball, valors que tota fundació i corporació practica i defensa. En general no els importa narrar una història, sinó solament parlar d'una mexicanitat homogènia i capitalista, en la qual la idea de nació es presenta de manera ahistòrica, permanent i contínua.

Els historiadors i altres científics socials són els qui realment s'han preocupat pel replantejament de la història nacional, encara que difi-



cilment promouen idees noves de nació i identitat nacional. N'hi ha molts que s'han centrat en la difusió dels esdeveniments històrics commemorats entre públics més amplis; d'altres han escrit llibres en els quals aparentment ataquen la història oficial, per bé que no fan més que perpetuar-la; uns quants més s'han convertit en especialistes sobre els governs, i d'altres s'han preocupat de fer realment diagnòstics nacionals, plantejar el problema de la pluralitat a Mèxic sense caure en les magnes celebracions, per observar des d'on saben mirar i des d'on ho fan amb gran saviesa, l'acadèmia.

Aquests tres primers àmbits perpetuen i renoven els usos públics de la història. El seu ús polític, centrat en herois i en idees de nació monolítiques, es manté, al mateix temps que es poden veure aspectes innovadors com la introducció de les grans corporacions i la privatització de l'ésser mexicà. El camp professional manté la seva diversitat, de manera que alhora que s'alimenten i aprofiten els usos públics i polítics de la història, un altre grup continua escrivint i repensant allò mexicà des de l'objectivitat del saber disciplinari. Però, què passa amb l'ensenyament de la història?

L'ensenyament de la història

L'ensenyament de la història a Mèxic viu un doble procés en el qual podem observar canvis en els personatges de les narracions històriques i perpetuacions de les seves formes tradicionals d'anquilosar-se a l'escola. Però això no obstant, aquests canvis i continuïtats són, en general, més profunds, menys conjunturals, que el que les commemoracions reflecteixen. Els canvis que s'han produït gradualment els últims vint anys fan referència a l'epistemologia del coneixement històric escolar i a la lluita per la valoració o el rebuig de certs personatges històrics. Les continuïtats es troben en les pràctiques institucionals de celebrar i valorar la història dintre l'escola.

A Mèxic, com a tota l'Amèrica Llatina, a la dècada de 1990 es produïren unes reformes educatives d'un caire pragmàtic fort. Una de les seves conseqüències més notòries és l'enfocament per competències que promouen els plans d'estudi vigents actualment. L'ensenyament de la història, prescrit dintre d'un marc curricular, no va poder quedar al marge d'aquestes transformacions en les quals les competències s'imbriquen amb visions psicològiques, històriques i administratives de manera prou particular. Aquests canvis es donen amb independència de les commemoracions i impliquen discursos enfrontats, perquè al mateix temps que promouen en els plans d'estudi la idea d'una nació plural, posseïdora de múltiples històries, continua predominant en els continguts programàtics i els llibres de text una idea de nació homogeneïtzadora i exclouent.

Aquesta visió nacional es pot percebre fàcilment en una altra lluita silenciosa pel panteó patri, molt més profunda que les commemoracions actuals. A partir del triomf liberal al final del segle XIX i amb la Revolució Mexicana, es va escriure una història en la qual es feien ressaltar personatges de tendència liberal i popular. Els darrers dos governs, però, marcats per fortes tendències conservadores, han iniciat un procés de substitució d'herois nacionals l'impacte del qual es veurà en la dècada següent. D'aquesta manera, els personatges que començaran a aparèixer en els nous llibres de text, únics, obligatoris i gratuïts per a l'Ensenyament Primari, seran els antics «dolents». Aquesta batalla no canvia la lògica tradicional de la història escolar, solament substitueix el valor dels temes exposats.

Però en la pràctica escolar, lluny de les lluites silencioses en les esferes de poder, la Secretaria d'Educació Pública hi ha creat una sèrie d'activitats que totes les escoles han de dur a terme. Concursos d'oratorïa, desfilades de disfresses, obres de teatre, música ballable revolucionària, memorització d'efemèrides i cerimònies commemoratives dintre de cada centre escolar són alguns exemples de la perpetuació de les pràctiques d'ensenyament de la història. Els herois, les formes narratives i les interpretacions històriques estan, per descomptat, limitades i vigilades per la lògica institucional. És una reproducció massiva d'història buida, avorrida, elitista i nacionalista. És com si el sistema educatiu, un cop més, fos el responsable de perpetuar, amb accions de baixa intensitat, la visió estatal de la idea de nació i d'història.

Què es pot fer a les aules per contrarestar aquestes visions tan antiquades de l'ensenyament de la història? Són les commemoracions una bona ocasió per transformar l'ensenyament de la història? Podem modificar amb l'ensenyament de la història aquestes idees tan excloents de nació? Crec que podem modificar-les, declarant les commemoracions com un aspecte socialment rellevant per portar-lo a les aules i al mateix temps distanciar-se de les seves manifestacions oficials. Com? A través de l'establiment de xarxes escolars independents que promoguin la construcció d'interpretacions històriques per part dels estudiants. Dit d'una altra manera: més que variar els temes que es narren en les històries escolars, el que és urgent és donar oportunitat dintre de l'aula a altres veus que narrin la història. I aquestes veus no poden ser altres que les dels estudiants i els mestres.

Un exemple

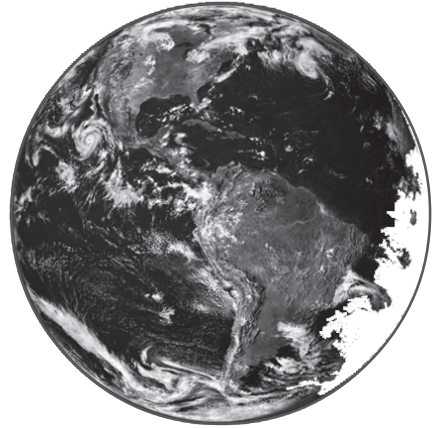
Un exemple d'això que diem s'està duent a terme entre dues escoles, el Colegio Madrid a la Ciutat de Mèxic i el Colegio Estudio a Madrid. El projecte consisteix a discutir aspectes d'història comuna perquè els estudiants, en equips binacionals, produeixin textos col·lectius que donin un nou significat al passat a partir dels seus coneixements històrics, les seves històries culturals i nacionals particulars i de la interacció entre ells. El tema seleccionat va ser la Independència de Mèxic i es va treballar amb alumnes de 14 i 15 anys. Els resultats s'han anat veient gradualment, i encara que no es troben en una etapa de publicació, en descriu aquí el procés i el disseny didàctics.

La primera etapa va consistir en el disseny, entre els docents mexicans i els espanyols, d'una seqüència didàctica que respongués als objectius del projecte. Mentrestant, es va seleccionar la plataforma lliure *Moodle* per treballar-hi amb els alumnes. Els avantatges d'aquesta plataforma és que permet anar desenvolupant gradualment els diferents continguts, alhora que facilita la realització de tasques en equips binacionals. Les dificultats, al començament, es van centrar en la capacitació docent de l'ús de la plataforma, en l'establiment d'acords sobre els continguts, les mirades històriques a seleccionar i la compaginació dels horaris escolars i les característiques de gestió de cada centre escolar.

El segon aspecte es va centrar en el disseny didàctic. El primer exercici es va basar en la investigació de les característiques històriques que predominaven a la metròpoli i a la Nueva España abans de les guerres d'emancipació. Per aconseguir-ho, els mestres mexicans van treballar amb els alumnes espanyols i els alumnes mexicans amb els mestres espanyols. Es van posar a la xarxa lectures de diversos autors. El pas següent va consistir a realitzar una presentació electrònica en Power Point en la qual es concentraven els antecedents històrics. A partir d'aquí, entre alumnes de tots dos països, es va traçar una seqüència del temps explicativa dels principals fets esdevinguts entre 1808 i 1821 a tots dos països.

Tenint en compte els antecedents de la guerra d'Independència de Mèxic i els principals esdeveniments polítics, econòmics i socials, es va plantejar l'exercici final: la redacció d'un text col·lectiu en Wiki, és a dir una aplicació que permet l'escriptura conjunta, preservant els canvis i registrant els diferents autors (alumnes) que van escriure el seu pensament i la seva opinió. Considerem aquest últim exercici com el més important per diversos motius: permet avaluar la seqüència didàctica; dóna informació sobre la construcció col·lectiva, binacional, de significats sobre passats comuns entre estudiants de dues nacions; permetrà analitzar el vincle entre escriptura de la història i l'ensenyament de la història a l'escola i mostrarà si atorgar als estudiants el dret d'autoria dels esdeveniments històrics dintre de l'escola és realment una possibilitat de transformar l'ensenyament de la història per abandonar visions homogènies i jeràrquiques tancades en un nacionalisme més propi del segle XIX.

L'ensenyament de la història a Mèxic continua atrapada en ella mateixa. No mira processos amplis d'identitat que desbordin les fronteres nacionals i no ofereix als estudiants la possibilitat de construir interpretacions històriques fonamentades i lliures. Les commemoracions que vivim avui dia no fan més que perpetuar visions de nació que no responen als processos identitaris de la globalització. Per aquest motiu, els investigadors, els docents i els alumnes ens hem d'apropriar del dret a interpretar el passat nacional i respondre a les necessitats que tenen els nostres estudiants relacionades amb el coneixement històric. Al meu parer, aquestes necessitats són la recerca de noves i múltiples identitats que van des del món local al global, i a la llibertat d'incloure les seves pròpies històries, les seves pròpies mirades, en les significacions sobre el passat dintre de l'escola.



«Diverses preguntes reflectides en aquest article m'han portat a elaborar un tipus de seqüències didàctiques que donin una cohesió i identitat «àmplia» al meu alumnat. Es tracta de fer veure als meus alumnes que la identitat és tradició i patrimoni, però també reelaboració i creativitat.»

Construcció d'identitats des de les Terres de l'Ebre

**Ferran Grau
Verge**

Mestre i llicenciat en Història, professor i catedràtic de l'IES Manuel Sales i Ferré, Ulldecona (Montsià)

K. Barton (2010:13) escriu: «Segurament no és l'objectiu de les escoles imposar als joves d'una nació un sentit d'identitat monolític, particularment quan aquells estudiants probablement tinguin orígens culturals, ètnics i religiosos diferents. A més, la transmissió de les narratives nacionals –com a històries per ser apreses i repetides sense ser criticades– no està d'acord amb la concepció cognitiva del coneixement o amb la naturalesa de la història».

La lectura d'aquest text em va suggerir una sèrie de preguntes que la majoria dels professors ens hem fet alguna vegada: passem per alt la qüestió de la identitat a les nostres classes? Imposem una identitat determinada? Penalitzem els alumnes que fan bandera d'una identitat determinada? Donem més importància als temes de tot l'estat nació o als que fan referència a la nació catalana...?

Els temes d'identitat s'esmunyen en la realitat escolar –de vegades de maneres molt subtils!– i són d'interès per als nostres alumnes. D'aquí em van sorgir unes altres preguntes: com condicionen les identitats els alumnes quan aprenen història a les meves classes? Quines oportunitats i quins obstacles produeix això mateix en la meva pràctica diària...?

Construir identitats

Preguntes com aquestes, i moltes altres reflectides en les línies següents, m'han portat a elaborar un tipus de seqüències didàctiques que donen una cohesió identitària «àmplia» al meu alumnat. Es tracta de fer veure als meus alumnes que la identitat és tradició i patrimoni, però també reelaboració i creativitat.

En l'exemple que plantejo en aquest article, he tractat primordialment d'aconseguir que els meus alumnes compreguessin els mecanismes dels canvis i de les continuïtats –conceptes fonamentals en història– que s'havien produït en diferents aspectes de la vida quotidiana de la seva generació respecte de les dues generacions que els precedien, pares-mares i avis-àvies. Calia, primer, fer veure als meus alumnes com des de la història familiar es pot avançar a les diferents històries col·lectives, fins i tot aquella més abstracta i llunyana que apareix en els llibres. Calia avançar en l'adquisició del pensament històric, però també pensar en la possibilitat de construir un «nosaltres» que, tot i reconeixent les diferències amb altres grups –ja fossin d'edat, de lloc de procedència, de cultures, etc.–, ens permetés ataïllar allò semblant i sobretot la necessitat de repensar la construcció d'un futur identitàri compartit. Perquè, en definitiva, els alumnes han de comprendre que les identitats es creen i es recreen i que més que imposar-ne unes de determinades, el que hem de fer és forjar-ne una o més d'una on tots ens puguem sentir mínimament reflectits, «identificats».

Avui dia els punts de referència identitàris, amb els quals ens sentim identificats, aquells que ens «acullen», que ens integren, que ens aporten un marc físic, social o cultural, són diversos, amb fronteres cada cop menys definides i més o menys amplis. Això sí, han d'estar a la base del nostre civisme, de la nostra participació ciutadana.

Un símbol d'allò que pretenc plantejar i que sigui objecte de reflexió dels meus alumnes durant tot el curs és la «plaça Major d'Ulldecona».¹ En l'actualitat, a Ulldecona, hi convivim romanesos ortodoxos, catòlics

1. El poble –el barri, la ciutat...– sempre és la pàtria petita, el lloc de referència identitàri dels nostres iguals, amics i amigues, veïns i veïnes, des del qual ens obrim al món.

catalans i castellans, musulmans de diferents estats i tendències, etc., que dins a les nostres cases vivim i parlem com volem, però de cara enfora hem d'emprar un sistema consensuat –llengua, ordenances municipals...– que, en el cas d'Ulldecona, és d'una manera determinada perquè així ho vol una majoria i una certa tradició. Això que exposem no evita conflictes i problemes, però cal afrontar-los i superar-los des del diàleg i del respecte.

També hi ajuda el patrimoni d'Ulldecona:² els pastissets, la jota, les sènies, etc. Quan en parlem, immediatament sorgeix el conflicte quan els faig saber que aquestes tradicions provenen dels musulmans i d'una època en què musulmans, jueus i catòlics vivien en pau a Ulldecona. La pregunta és: en quin moment han passat a formar part de la nostra tradició? Per què? I, per acabar de rematar-ho, sorgeix ràpidament la tradició dels bous, de la jota, etc., com a contrapunt dels castellers, la sardana, etc. No cal dir que, al final, apareix la típica qüestió: què som? Catalans?, catalans una mica especials?, espanyols?, catalans-espanyols? I els nouvinguts, què són?

La història oral i la construcció d'identitats

L'exemple que plantejo està centrat en l'estudi dels canvis i de les continuïtats a partir de la vida quotidiana de tres generacions d'habitants d'Ulldecona. És una unitat didàctica treballada des d'una perspectiva del constructivisme social i el coneixement crític. A partir de les fonts orals, però també del contrast amb altres fonts primàries, he pretès que els meus alumnes i les meves alumnes de 4t d'ESO analitzin i valorin l'evolució de diversos aspectes de la vida quotidiana local –i, per extensió, la d'altres marcs físics i culturals més amplis– com són l'escola i l'ensenyament, la roba i la cura de l'aspecte personal i, finalment, els mitjans de transport en l'època dels avis i les àvies, en l'època dels pares i les mares i en l'actualitat. Per tal de simplificar la comprensió del meu treball em limitaré a parlar del cas de l'escola i l'ensenyament,

2. Altres moments en els quals sorgeixen aspectes conflictius d'identitat nacional propers a ells són: emigrants procedents del sud de l'actual França amb cognoms «ben» ulldeconins; postura d'Ulldecona i Alcanar durant la guerra de Successió; importància del carlisme a les nostres terres; bàndols durant la Guerra Civil; figura humanista de Pere Galés i el seu final en mans de la Inquisició... Moments en què, entre d'altres aspectes, comencen a adonar-se que la clàssica divisió entre bons i dolents que molts encara tenen al cap, es fa miques pertot arreu!



aspecte que vaig treballar durant el curs 2008-09, curs que va coincidir amb el 75è aniversari de la fundació de l'escola pública municipal d'Uldecona i el 40è aniversari de la fundació del seu institut públic.

La unitat es va desenvolupar en tretze sessions presencials d'uns 55 minuts cadascuna. La primera activitat tracta de detectar els coneixements previs individuals i en gran grup. Cada alumne escriu allò que sap o creu saber sobre l'escola dels seus avantpassats i apunta d'on ha obtingut la informació. A la pissarra, o projectat amb un canó, es fa una llista col·lectiva amb les respostes de tots (l'ordinador permet recuperar els coneixements previs quan es cregui necessari, i si no és així, cal demanar que tothom s'apunti la llista projectada a la llibreta). Seguidament també s'apunten les diferents maneres d'esbrinar més coses sobre el funcionament d'aquestes escoles. Surten coses com: consultar llibres, Internet o revistes locals, fer diferents tipus d'entrevistes a familiars o a especialistes...

A la segona activitat, el professor presenta una col·lecció de fonts primàries escrites, icòniques, orals (reescrites), etc., relacionades amb les escoles de les diferents èpoques. Els alumnes les han de classificar i analitzar. Duem a terme una primera aproximació al context històric imprescindible per a l'anàlisi dels canvis i de les continuïtats.

Després es prepara un qüestionari per a l'entrevista oral, sistema que s'ha escollit com a més eficaç per aconseguir informació. Es prepara un model d'entrevista que finalment es consensua entre tota la classe. Després de consensuar també una mena de protocol per dirigir-nos a les persones que volem entrevistar, preparam l'estratègia en parelles, realitzem les entrevistes, les buidem i n'analitzem la informació. Cada parella fa dues entrevistes que ha de gravar, si és possible, en format digital.

Un cop fet el buidatge i l'anàlisi pertinents, fetes les comparacions oportunes, i aclarits els dubtes a classe, els alumnes fan un relat individual titulat «l'escola segons...». En grups (un grup treballa l'escola de les mares, un altre la de les àvies, etc.), es comparen les seves descripcions i es consensuen els models d'escola per generacions.

Després els alumnes llegeixen tres textos elaborats pel professor, que parlen sobre el context històric dels tres tipus d'escola. Els alumnes assenyalen a quin tipus d'escola es refereixen cadascun d'ells i també indiquen els diferents elements econòmics, polítics, culturals i socials que apareix en cadascun dels contextos. És una manera de relacionar les diferents escoles amb les formacions socials, polítiques, econòmiques i culturals que les expliquen.

En aquesta sessió i en la següent vam treballar la concepció de nació durant la dictadura franquista. Es van analitzar, en grup de quatre, aspectes com la qüestió de la imposició de la llengua castellana, la festa de la Raça i les altres festes considerades «de obligado cumplimiento», la qüestió de la bandera i els himnes cantats, els llibres d'història, ben diferents dels actuals, etc., i després es van comentar en gran grup.

Paral·lelament, i mentre es van succeint les diferents sessions, els alumnes han d'aportar altres tipus de fonts que contrastarem amb les fonts orals. Presentar mínimament aquestes fonts al principi de cada sessió és una excel·lent font de motivació per a tota la classe. Finalment, en un dia determinat prèviament, els alumnes contrasten aquestes fonts amb les fonts orals. Es tracta de comprovar què confirmen, què contradueixen, etc., aquestes fonts respecte de les fonts orals analitzades.

A continuació, cada alumne ha d'elaborar un informe final que sintetitzi el coneixement històric adquirit i que valori els canvis i les

continuïtats existents entre els tres models d'escoles. Aquest exercici, al qual posaran un títol propi, el proposo des d'una òptica pragmàtica: són uns periodistes que han d'escriure un article que apareixerà a l'informatiu local i, lògicament, l'han de fer amb tot el mirament possible. Finalment, cada alumne ha de reflexionar sobre l'escola que voldria per als seus néts i nétes.

Reflexions finals

Aquest plantejament m'ha suggerit moltes conclusions. No totes positives, evidentment, però sí que he pogut constatar que, des de l'òptica del constructivisme social i d'una concepció del coneixement crítica, la metodologia de la història oral que he emprat ajuda els nois i les noies a construir coneixements històrics, a entrar en contacte directe amb les fonts per conèixer i interpretar el passat, a esbrinar els canvis i les continuïtats i a fer un ensenyament-aprenentatge de la història més motivador. Nogensmenys, i això és el que cal fer ressaltar per a la finalitat d'aquest article, potencia la formació del pensament històric i la cohesió identitària dels meus alumnes amb les persones i



els espais propers, a la vegada que es fomenta el valor que l'estat plurinacional que avui dia conforma Espanya hauria de ser una cosa que es construí dia a dia, no una cosa que s'imposés de dalt a baix a foc i ferro, com ha succeït en diverses ocasions. Aquí em ve a la memòria una petita reflexió que sempre poso a discussió: «Primer som les persones, després totes les banderes que es vulgui i que cadascú pot portar a la butxaca ordenades com vulgui».

Encara que, en un primer moment, el treball pretenia ser una aproximació a l'escola d'Ulldecona, les especials circumstàncies dels informadors, molts dels quals havien fet la Primària fora d'Ulldecona, va fer comprendre als meus alumnes que la realitat que afectava la comunitat-territori més propera era extrapolable, salvades les distàncies, a qualsevol lloc de Catalunya i d'Espanya. Fins i tot en el cas d'alumnes no espanyols hi havia punts de coincidència importants.

Els meus alumnes van arribar a comprendre que les persones som un *continuum* d'identitats (individual, familiar, grupal, local, cultural...) que no tenen per què excloure's entre elles. Una alumna o un alumne pot ser faldut (ulldeconí), català i musulmà... sense cap problema, per què no?

També s'ha fet patent que el desenvolupament de valors i actituds (acceptació de si mateix i dels altres, tolerància, rigor crític, solidaritat, etc.), es produeix no tant pel coneixement racional, sinó fonamentalment per la pràctica i, en la mesura que arribi a crear-se, per una relació d'empatia.

Finalment vull destacar que l'experiència ha estat qualitativament positiva per a tota la comunitat educativa, però especialment per als entrevistats i els entrevistadors. Els primers se senten útils i agraïts que els fills i néts s'interessin per la seva vida i les seves opinions. Els segons, en sortir dels límits feixucs dels llibres, comprenen que la història és alguna cosa més que unes quantes pàgines escrites per personatges desconeguts que parlen de personatges allunyats, i per què entenen una mica més aquells que viuen al seu costat però que sovint solen ignorar.

Per tot el que acabo d'explicar puc afirmar que plantejaments d'aquesta mena, ultra treballar competències històriques, creen una

sèrie de complicitats, d'elements comuns, de ponts de diàleg... que, en definitiva, no són altra cosa que llaços identitaris. Uns llaços que cohesionen una comunitat que ha deixat de ser rural i homogènia. Una comunitat que, des de la diversitat, s'ha d'obrir al món per aprendre, respectar i compartir.

Bibliografia

- BARTON, KEITH C. (2010). «Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos», a *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Saragossa: Institución «Fernando el Católico» CSIC, Diputación de Zaragoza.
- GRAU, F. (2009). *Les fonts orals i l'aprenentatge històric: canvi i continuïtat en l'evolució d'una escola des del 1939 al 2009: Un cas d'investigació-acció*. Treball de recerca. Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB.

Descripció d'una experiència de Ciències Socials amb alumnes de cinquè de Primària basada en diferents activitats per conèixer l'entorn més proper i ajudar-los a estar més atents al que passa en altres llocs més llunyans.

Mirem el món des del nostre entorn

**Mireia
Vilardell**

Mestra d'Educació
Primària a l'Institut
Escola Ramona
Calvet
<eiadell@gmail.com>

El projecte de l'escola

L'escola està situada al poble de Castellterçol, un poble d'uns 2.000 habitants, amb moltes cases de segona residència, que es troba a la comarca natural del Moianès, un altiplà en la confluència de tres comarques (Osona, Vallès Oriental i Bages).

«L'Institut Escola Ramona Calvet» és una escola de titularitat pública depenent del Departament d'Ensenyament amb uns 270 alumnes en total. Aquest any és el primer que s'ha convertit en Institut Escola, i això significa que hi ha infants des dels 3 anys fins a 1r d'ESO.

Un dels objectius de l'escola, expressat en el PEC, és que l'alumne arribi a ser una persona crítica amb el món i participativa. Per aquest motiu cal donar-li tot d'eines perquè pugui conèixer el seu entorn i millorar-lo. És per aquesta raó que l'escola té uns itineraris de medi social i natural pel poble que poden servir com a punt de partida o punt d'arribada, com a element motivador i/o introductor o de síntesi.

Un altre punt important que valora l'escola és que l'educació de l'infant no es fa solament des de l'escola, sinó que hi ha de participar tota la comunitat educativa; això significa que des de casa i des del poble també cal educar-los, i per això algunes de les activitats que es

duen a terme a l'escola les han pensat les famílies o altres persones del poble, o l'ajuntament. Els pares o qualsevol persona del poble sempre són benvinguts a dins l'aula per poder ensenyar-nos i explicar-nos diferents temes. Tots ells són participants de l'educació dels infants.

Es considera que el professor ha d'aconseguir que tots els infants donin el màxim d'ells mateixos i que estiguin motivats per voler aprendre. Per això cal donar moltes eines i ser un guia. No cal que cada infant faci el mateix ni se li demani el mateix, sinó que cal que cada infant pugui avançar al seu ritme. Convençuts d'aquesta idea, l'escola no té llibres de text com a material imprescindible, sinó que només té alguns llibres de text socialitzats com a suport.

L'escola treballa per projectes interdisciplinaris i organitza una gran part del seu horari entorn d'aquest treball. El tema pot ser introduït pel mestre, per un alumne o per algun component de la comunitat educativa. Això sí, sempre cal crear l'interès i veure que els infants estan motivats per començar-lo. A partir d'aquí, cal fer-se unes preguntes i organitzar el projecte.

Partim de l'entorn per treballar les ciències socials

L'ensenyament/aprenentatge de les ciències socials parteix de l'observació, la descripció i l'anàlisi de l'entorn més proper, ja que considerem que començar pel més concret i conegut i anar cap al més abstracte i global permet que l'alumne estableixi relacions més significatives. A més, gaudim d'un entorn molt ric per poder portar a terme projectes deductius i inductius, és a dir partir de Castellterçol, del Moianès i de Catalunya per entendre el món i la societat on vivim.

L'experiència que es descriurà a continuació es desenvolupa en un grup de 23 alumnes de cinquè de Primària.

Tota la zona del Moianès, fa 65 milions d'anys, era un mar de tranquil·litat, com podem trobar actualment als esculls de corall d'Oceania. La seva geologia ha fet que encara trobem tot de fòssils animals i vegetals als municipis de la comarca (Calders, Moià, Castellcir, Castellterçol...). Quan el mar, després de milions d'anys, va retrocedir i es va evaporar, va permetre que els homes de Neandertal s'instal·lessin entre Collsuspina i Moià, fent que aquest territori sigui

una de les zones prehistòriques d'Europa més riques en fauna del Quaternari, com es pot veure a les Coves del Toll. Partint d'aquí, podem treballar el Terciari i la Prehistòria.

Després de la Prehistòria, el Moianès va ser una zona de pas per a diferents cultures, però cap d'elles s'hi va instal·lar. Els pobles van començar a sorgir quan Catalunya va esdevenir zona de frontera entre l'imperi carolingi i els regnes musulmans. Els nobles de la contrada van començar a fer torres de defensa i de guaita i més tard van construir castells i nuclis urbans. És per aquest motiu que molts dels pobles tenen com a topònim el mot *castell* (Castellcir, Castellterçol...). A partir d'aquest moment, el Moianès va començar a ser una contrada força poblada i es va anar desenvolupant econòmicament. Ja durant els segles XVIII i XIX hi van proliferar una gran quantitat d'oficis (pouaires, carreters, miners, i els relacionats amb el cuir, la fusta, el vidre...) que proveïen ciutats com Barcelona, Manresa o Granollers. Gràcies a aquest patrimoni (arqueològic, arquitectònic, toponímic...) es pot introduir el treball de les civilitzacions de l'antiguitat, de l'edat mitjana, de l'edat moderna o de la revolució industrial.

Actualment, hi predominen les feines del sector primari, ja que hi ha molta gent que es dedica a l'agricultura i la ramaderia i també a l'explotació forestal. La indústria que predomina al Moianès és la indústria agroalimentària, tot i que no es pot considerar una comarca industrial. Els darrers anys, el turisme és una de les activitats econòmiques més importants. Aquesta realitat pot ser el punt de partida per treballar aspectes econòmics de la comarca, de Catalunya i del món.

L'ensenyament-aprenentatge de Catalunya

La finalitat de les ciències socials

Les ciències socials ens han d'ajudar a comprendre el món; és per aquest motiu que des de l'escola treballem des del més proper i des del que és més conegut per poder entendre què està passant al nostre voltant, però també què està passant lluny d'aquí.

Saber ciències socials per memoritzar els rius, les muntanyes o com era la cultura a l'antiga Roma, és molt avorrit i poc útil, poc significatiu, i normalment no serveix per entendre el món on vivim. Aquests



continguts més «tradicionals» ens han d'ajudar a entendre els canvis i les continuïtats, a entendre el nostre present. Així, vinculem l'estudi del que tenim més proper amb els grans fets del passat (per exemple, relacionem la hidrografia amb les diferents etapes de l'«expansió de Catalunya»); intentem entendre per què moltes llengües que actualment hi ha a Europa s'assemblen; busquem els orígens de per què es fan eleccions de tant en tant... Però potser el més important de les ciències socials és observar els problemes actuals, entendre'ls i intervenir-hi per millorar el que ens envolta. És important treballar la fauna de Catalunya, però el que és més important és saber per què hi ha animals en perill d'extinció i què podem fer perquè aquests animals es vagin reproduint i tornin a ser una espècie sense perill de desaparèixer.

Des de la comunitat educativa cal ajudar els infants a créixer i fer-los ciutadans actius, crítics i amb ganes de canviar el món per millorar-lo, tot fent-los analitzar els problemes actuals i relacionant-los amb els del passat. És per aquest motiu que cal començar des del que hi ha a prop seu i poder extrapolar-ho a Catalunya, a Europa o al món, per després poder tornar al propi entorn i actuar.

Catalunya com a nació

Actualment, parlar de nació a l'escola és complex i tot un repte, ja que dins les aules trobem infants d'arreu del món. Però cal aprofitar aquesta barreja i interrelació de cultures per treballar allò que tots tenim

44 L'escola i la nació

en comú, Catalunya (el lloc on vivim), i després anar fent referències i establint vincles amb les cultures d'origen dels alumnes. Tot infant ha de saber d'on ve i on és; per aquest motiu, des de totes les àrees, cal treballar el desenvolupament de les identitats, tant la personal com la social i cultural.

A l'escola, quan es treballa Catalunya, s'enfoca des de l'estudi del territori on vivim, un territori que té un passat, un present i un futur que està per construir. L'infant que arriba d'un altre país necessita comprendre on està vivint, i per aquest motiu considerem que si li donem l'oportunitat d'aprendre el passat de Catalunya, podrà identificar-s'hi i implicar-s'hi per millorar el lloc on viu.

Els continguts i les activitats: Catalunya

A continuació presentem unes quantes activitats per cada contingut que s'ha treballat al curs de 5è de Primària. La metodologia que s'ha fet servir, habitualment, és el treball en petit grup i després la reflexió de les activitats en gran grup.

CONTINGUTS	ACTIVITATS RELACIONADES
<p>Les comarques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificació dels trets principals de l'organització territorial de Catalunya. - Identificació i descripció d'alguns trets demogràfics i culturals de la societat catalana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recerca i estudi general d'una comarca. - Creació d'un mapa gegant de Catalunya on s'aniran ubicant tot de fotografies que aportin els alumnes. - Joc de les comarques amb el mapa gegant.
<p>El clima:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura i interpretació de dades del temps atmosfèric en diferents representacions. - Reconeixement d'algunes característiques del clima de l'entorn, en relació amb les varietats climàtiques de Catalunya, i comparació amb altres climes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creació i interpretació d'un climograma del poble i comparació amb els de les altres comarques. - Relació dels climes de les comarques amb la roba que cal portar.
<p>El paisatge (relleu, hidrografia, flora i fauna)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificació i localització de les principals unitats de relleu de Catalunya. - Anàlisi dels elements naturals i antròpics que influeixen en la configuració del paisatge. - Valoració d'actuacions que contribueixen a la protecció del medi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observació de la vegetació de l'entorn. - Els parcs naturals i la vegetació a les Valls d'Àneu - Reflexió i activitat dels animals en perill d'extinció. - Recerca d'informació i creació d'un document sobre diferents muntanyes de Catalunya (fauna, flora, geografia física, clima...) i les seves llegendes. - A partir de fòssils investigar com era el poble fa milions d'anys.

<p>L'economia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observació, identificació i descripció d'alguns trets econòmics de la societat catalana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboració d'una entrevista als diferents sectors econòmics del poble. - Cerca d'informació i explicació dels alumnes dels diferents sectors econòmics del poble extrapolant-los amb Catalunya. - Activitats del «Tasta'm» del Consorci del Moianès. - Visita a les mines de Cardona.
<p>La cultura política</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexió sobre la cultura política en democràcia (democràcia, parlament, Generalitat, estat, rei, partits polítics...). - Participació activa a l'escola com a aprenentatge per a la vida en democràcia. Reconeixement de la diversitat d'opinions i de l'ús de diferents canals per a l'intercanvi d'opinions i difusió d'informacions. - Valoració dels drets i dels deures ciutadans i del paper individual i col·lectiu en la construcció d'un món més just i equitatiu, així com de la necessitat d'un compromís per a la resolució de problemàtiques socials. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofitant el mes electoral i les pancartes al poble, es fan diferents comentaris a l'aula. - Dins l'activitat setmanal de la notícia, es parla sobre la cultura política. - Cada setmana es fa una assemblea per resoldre els problemes que van succeir a l'escola. També serveix per fer propostes de millora.
<p>Les etapes de la història</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recerca d'informació a partir d'un personatge històric (des de la prehistòria fins al 1492). - Comprensió del temps cronològic i ús de representacions gràfiques per situar fets i etapes de l'evolució històrica. - Ús de la periodització convencional i de les convencions de datació i identificació de la durada, simultaneïtat i successió d'esdeveniments històrics. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboració d'un fris cronològic de Catalunya i del món. - Fer una conferència: cerca i tractament de la informació. Exposició oral individual d'un personatge històric de Catalunya i/o del món. - Vinculació del personatge amb l'etapa històrica.
<p>La Prehistòria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripció de les característiques de cada etapa de la prehistòria. - Reflexió sobre el nomadisme i les migracions actuals. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi del vídeo «Caminando con cavernícolas». - Creació d'un mural de l'evolució humana. - Tallers de la prehistòria (menjar, pintura, foc, caça). - Excursió a les coves del Toll i els dòlmens. - Representació teatral de les diferents etapes de la prehistòria.
<p>Les civilitzacions de l'antiguitat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterització d'algunes societats de diferents èpoques històriques (grecs, romans, ibers, fenicis i cartaginesos) a partir de l'anàlisi de les formes d'organització social. - Anàlisi de problemes socials rellevants, comparant la situació actual amb la d'altres èpoques històriques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observació del vídeo «La història de Catalunya amb en Draguï». - Conferència d'un expert en ibers. - Grècia: treball cooperatiu i exposició d'un aspecte determinat de la civilització grega. - Anàlisi de la vida quotidiana dels romans amb materials del camp d'aprenentatge.
<p>L'edat mitjana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de l'evolució d'alguns elements patrimonials de l'entorn proper. - Identificació dels topònims actuals i vinculació amb l'època medieval. - Relació entre la societat medieval i l'actualitat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apadrinem un monument: el castell de Terçol. - L'Església de Son (l'art romànic i gòtic). Colònies Camp d'aprenentatge «Valls d'Àneu». - Visita al castell de Cardona. - Els oficis antics. - Els Tres Tombs.



Consideracions finals

Treballar les ciències socials a partir de l'entorn més proper ens ha ajudat a estar més atents al que passa al món. Posar els infants davant de problemes que estan passant prop d'aquí els fa ser més observadors i esbrinar què està passant a altres llocs més llunyans.

Des de l'escola cal treballar la interrelació de conceptes. Els infants són esponges i integren tot el que observen i escolten, però no els ajudem a relacionar el que es treballa en una matèria amb l'altra. Les relacions dels continguts els ajuden a entendre molts aspectes de l'actualitat, i això fomenta que pensin globalment i no de manera compartimentada. Per tant, considerem que la interrelació de conceptes els farà ser més crítics amb el món on viuen i podran pensar alternatives de millora, podran pensar en quin futur volen i què han de fer perquè sigui possible.



Bibliografia complementària*

Llibres

- BALCELLS, Albert. *Història del nacionalisme català: Dels orígens al nostre temps*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència, 1992 (Textos i documents; 11).
- BARICCO, Alessandro. *Next sobre la globalización y el mundo que viene*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidad*. Vecchi Benedetto. Madrid: Losada, 2005 (Filosofía).
- *Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil*. 2a ed. Madrid: Siglo XXI de España, 2006.
- BOIX I FUSTER, Emili. *Triar no és trair: Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62, 1993 (Llibres a l'Abast; 272).
- CULLINGFORD, Cedric. *El prejuicio en los jóvenes: De la identidad individual al nacionalismo*. Madrid: Alianza, 2003 (Alianza Ensayo; 203).
- DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Marcén José Miguel (trad.). Barcelona: Bellaterra, 2002 (Serie General Universitaria; 15).
- FERNÁNDEZ DE ROTA MONTER, José Antonio. *Nacionalismo, cultura y tradición*. Barcelona: Anthropos, 2005 (Autores, Textos y Temas; 39).
- FERNÁNDEZ SORIA, José María. *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis, 2002.
- FONTANA, Josep. *La construcció de la identitat: Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona: Base, 2005.

Biblioteca Rosa Sensat

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

- FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Madrid; La Coruña: Morata: Fundación Paideia, 2006 (Educación Crítica).
- FUSTER, Joan. *Contra el nacionalisme i altres textos*. Barcelona: Barcanova, 1990 (Biblioteca Didàctica de Literatura Catalana; 14).
- GELLNER, Ernest. *Encuentros con el nacionalismo*. Madrid: Alianza, 1995 (Alianza Universidad; 828).
- *Naciones y nacionalismo*. 1a reimpr. Madrid: Alianza, 1994 (Alianza Universidad Historia; 532).
- Identidad y ciudadanía: Reflexiones sobre la construcción de identidades*. Francesco Rodríguez Lestegás (coord.). Barcelona: Horsori: USC; 2010 (Cuadernos para el Análisis; 24).
- LADRÓN DE GUEVARA, Ernesto. *Educación y nacionalismo: Historia de un modelo*. San Sebastián: Txertoa, 2005.
- MAALOUF, Amin. *Les identitats que maten: [per una mundialització que respecti la diversitat]*. Carles Besa (trad.). 2a ed. Barcelona: La Campana, 1999 (Obertures; 4).
- NOGUÉ I FONT, Joan; VICENTE RUI, Joan. *Geopolítica, identidad y globalización*. Barcelona: Ariel, 2001 (Ariel Geografía).
- OLIVERES, Arcadi. *¡En qué mundo vivimos! Infórmate, piensa y actúa*. Barcelona: Icaria, 2009 (Icaria Más Madera; 74).
- REQUEJO COLL, Ferran. *Zoom polític: Democràcia, federalisme i nacionalisme des d'una Catalunya europea*. Barcelona: Proa, 1998 (La Mirada).
- ROCA, Francesc. *Teories de Catalunya: Guia de la societat catalana contemporània*. Barcelona: Pòrtic, 2000.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000 (Memoria y Crítica de la Educación; 3).
- TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. *I si la mare de Gandhi tingués raó?: Identitat, globalització i convivència*. Barcelona: Pòrtic, 2002 (Pòrtic Visions; 6).
- VILA FORTUNY, Jordi. *El nacionalisme català: Aportacions a un debat*. Barcelona: Barcanova, 1992 (Biblioteca Cultural Barcanova; 21).

Articles

- BARTON, Keith C. «Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos». A *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Saragossa: Institución «Fernando el Católico», CSIC: Diputación de Zaragoza, 2010.
- BOYD, Carolyn P. «Història, ensenyament i identitat nacional en l'Espanya del segle xx». A *L'Avenç*, núm. 225 (maig 1998), p. 47-51.

- «Construcción de identidades y enseñanza de las ciencias sociales». [Diversos artículos.] A *Íber*, núm. 47 (gener/febrer/març 2006), p. 5-79.
- Debat Nacionalista: Al Servei de la Nostra Reconstrucció Nacional: Revista Independent*. Barcelona: FCDP, 1988-.
- «Educación y construcción de las identidades nacionales» [Diversos artículos.] A *Historia de la Educación*, núm. 27 (2008), p. 25-266.
- ESSOMBA, Miquel Àngel. «Educació en temps de globalització: L'exemple britànic, un model a no seguir». A *Perspectiva Escolar*, núm. 303 (març 2006), p. 71-75.
- «Educació en el món del mercat global: Els perills de la cohesió social». A *Educació Social*, núm. 43 (setembre/desembre 2009), p. 36-56.
- FULLAT, Octavi. «Educació i nació». A *Educar*, núm. 16 (1990), p. 17-26.
- Lliure Accés: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/view/42225/90173>>.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep. «Dos formas de construir España: Educación e identidad nacional: Una visión desde la cultura catalana». A *Historia de la Educación*, núm. 27 (2008), p. 195-213.
- «Identitat i ensenyament» [Diversos artículos.] A *L'Avenç*, núm. 287 (gener 2004), p. 21-51.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. «La Nació en l'ensenyament de la història». A *L'Avenç*, núm. 203 (maig 1996), p. 50-52.
- «Nació, història i ensenyament». A *L'Avenç*, núm. 261 (2001), p. 27-32.
- PLANAS, Núria. «Identidad y aprendizaje en alumnos emigrantes». A *Aula de Innovación Educativa Instrumento para la Innovación Educativa*, núm. 119 (febrer, 2003), p. 71-74.
- «Referents d'una nació». A *Debat Nacionalista*, núm. 28 (tardor 1996), p. 68-105.

temes

d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

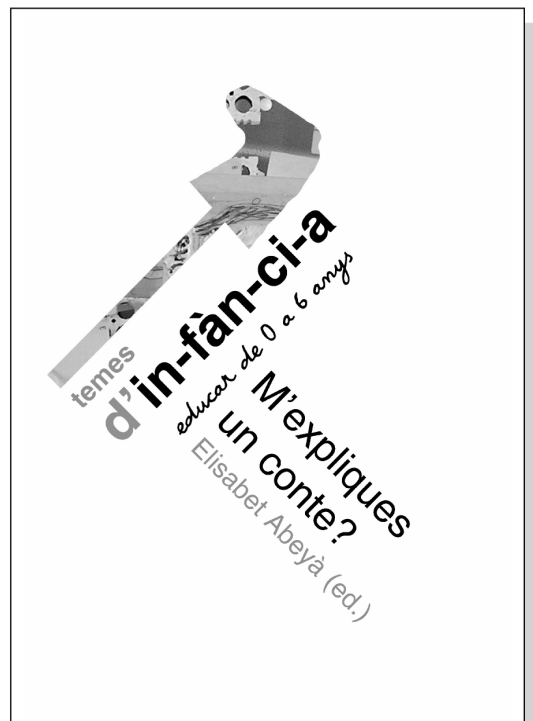
M'expliques un conte?

Elisabet Abeyà (ed.)

Un recull de rondalles, llegendes i contes imprescindibles agrupats sota un dels seus fils conductors —el pas del temps, els protagonistes petits, el perquè de les coses, l'humor,...— que teixeixen un nexa d'unió entre l'ahir i l'avui. Un recull que permetrà a mestres, pares, mares, avis, àvies,.. acostar els infants a contes tradicionals i a altres d'autors contemporanis, a llegendes sorgides de la nit dels temps que expliquen l'origen dels astres, de les constel·lacions, de la nit,... i a altres que, fruit de la saviesa popular, donen resposta al perquè d'algunes coses. Un recull que fa possible que grans i petits trobin contes adients per a moments especials.

Col·lecció temes d'infància, 63
126 pàg. PVP: 12 euros

R O S
S E N
S A T



comandes: www.rosasensat.org

A l'hora de consumir, les emocions hi juguen un paper molt important. Per això és un repte per a l'Educació del Consum incloure-les en la pràctica educativa. Un exemple el trobem en el taller Em compres un somriure? de l'Escola del Consum de Catalunya dirigit a Cicle Superior d'Educació Primària.

Em compres un somriure? Una proposta per treballar l'educació del consum a l'aula

Neus Banqué

Maia Querol

Escola del Consum de Catalunya de l'Agència Catalana del Consum

Genina Calafell

Grup Complex. Departament de Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Experimentals. Universitat Autònoma de Barcelona

Avui la Marta i en Salva han entrat a la nova botiga del barri a tafanejar els nous productes que s'hi venen. La Marta es queda meravellada amb la samarreta de moda de la seva marca preferida. En Salva s'espanta quan s'adona que els preus de les consoles són desorbitats per a la seva butxaca. Quan surten de la botiga la Marta exclama: «Si pel meu aniversari em regalen la samarreta serà com si em regalessin un paquet de felicitat». En Salva surt de la botiga fet un estoig de nervis.

El paquet de felicitat i l'estoig de nervis podrien ser metàfores per comunicar les emocions que entren en joc en la compra d'una samarreta o d'una consola. Aquestes metàfores esdevenen el punt de partida de l'activitat didàctica *Em compres un somriure?* que l'Escola del Consum de Cata-

lunya (ECC)¹ ofereix a Cicle Superior d'Educació Primària. Aquesta proposta didàctica pretén apropar l'alumnat al món del consum des del diàleg entre la raó i l'emoció que emergeix en la compra, un escenari que pretén afavorir la formació de l'alumnat com a consumidor capaç de qüestionar-se el món i posicionar-s'hi.

El diàleg entre l'emoció i la raó en l'educació del consum

La compra de productes és un fenomen quotidià per als nois i les noies que va més enllà de l'intercanvi de productes per diners, ja que posa en joc diversos criteris i punts de vista. La influència de la publicitat, la pressió per pertànyer a un grup o les característiques personals són alguns dels criteris que intervenen en l'adquisició de productes. Quan una família es planteja comprar als fills la samarreta d'un equip esportiu posa en diàleg el cost econòmic de la samarreta, la necessitat d'identificar-se amb un grup i el disseny de la samarreta, entre altres elements.

L'Educació del Consum (EdC) té el repte d'integrar en el seu plantejament una forma d'entendre les relacions de consum que incorpori una perspectiva emocional i

1. L'Escola del Consum de Catalunya de l'Agència Catalana del Consum és un servei públic gratuït que vol afavorir i potenciar la presència de l'Educació del Consum dins l'àmbit educatiu català. Apostar per una interacció entre activitat docent (tallers d'educació del consum), innovació metodològica i recerca en aspectes de consum. (Més informació a <www.consum.cat>.)

una de racional. El pressupost, les característiques del producte o la qualitat es podrien associar a criteris racionals, i la moda, els gustos personals o la pressió de grup, a criteris emocionals. En conseqüència l'EdC esdevé una plataforma per fer dialogar l'emoció i la raó i prendre decisions adequades al context des d'una reflexió rigorosa i argumentada. Des d'aquesta perspectiva, la creació d'escenaris didàctics, la formulació de preguntes significatives i l'ús de diversitat de llenguatges esdevenen propostes que permeten treballar l'EdC a l'aula.

La creació d'**escenaris didàctics** a l'aula es converteix en una estratègia per connectar l'EdC amb la quotidianitat de l'alumnat. L'ús de situacions significatives i alhora creatives per a l'alumnat permeten abordar els actes de consum des d'un diàleg entre el rigor i la imaginació. Aquests escenaris esdevenen contextos que afavoreixen la construcció de noves propostes d'acció que tenen en compte la raó i l'emoció.

Per exemple, la conversa presentada a l'inici de l'article entre la Marta i en Salva esdevé un escenari quotidià i a la vegada suggeridor. Aquesta conversa permet que els joves s'identifiquin amb els personatges i la metàfora utilitzada (regalar un paquet de felicitat) i arribin a proposar noves metàfores i accions de compra.

La incorporació de **preguntes** en les activitats d'aula facilita explorar els diferents punts de vista de l'alumnat i conèixer els elements racionals i emocionals que hi

intervenen. Alhora també facilita que l'alumnat es plantegi la compra de productes, fent èmfasi en la seva capacitat per qüestionar-se el món i no tant en la resposta en si. Preguntes del tipus *Com és que tots els meus amics volen la samarreta de la mateixa marca?* o *Què puc fer si la samarreta em va gran?* posen èmfasi en el fet que davant la compra d'una samarreta és tan important considerar la moda com el tiquet de compra.

La utilització de **diversitat de llenguatges** permet aproximar-se a l'acte de compra des d'un enfocament complex i obert. Els diferents llenguatges permeten que l'alumnat comuniqui i expressi els seus posicionaments des de diverses òptiques i construeixi nous significats. Per exemple, en la compra d'una consola, el llenguatge matemàtic permet aproximar-se al concepte de pressupost. I a la vegada, el llenguatge poètic facilita expressar metàfores com «sortir de la botiga fet un estoig de nervis» per comunicar que el preu del producte és desorbitat.

La proposta didàctica: el taller *Em compres un somriure?*

El taller *Em compres un somriure?* té com a punt de partida el personatge de la *Resomriu Riuresom Riupipieja*, la R³, una poetessa visual que té l'encàrrec de crear un llibre sobre els productes que es venen a les botigues del barri. Cada producte esdevindrà una poesia visual, però com que la R³ és nova al barri demana l'ajut de l'alumnat. Què estarien comprant amb metàfores com un *quilogram de somriures*, una *capsa de petons*, una *ampolla de crits* o un *litre de llàgrimes*? L'activitat proposa que l'alumnat s'organitzi en grups per relacionar les metàfores amb els productes de consum que compren a les botigues (fig. 1). La poetessa R³ crea a l'aula un **escenari didàctic** en el qual es posa en joc l'entorn immediat de l'alumnat com són les botigues del barri, amb la seva capacitat d'imaginar quines botigues vendran les metàfores i com seran. Aquest escenari permet explorar les emocions de l'alumnat davant la compra.

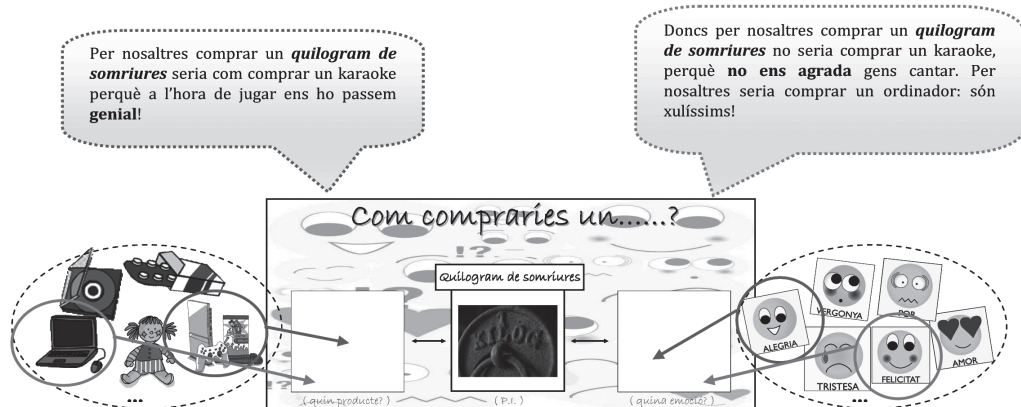


Figura 1. Exemple de l'activitat d'exploració de continguts: *Em compres un somriure?*

54 L'educació del consum

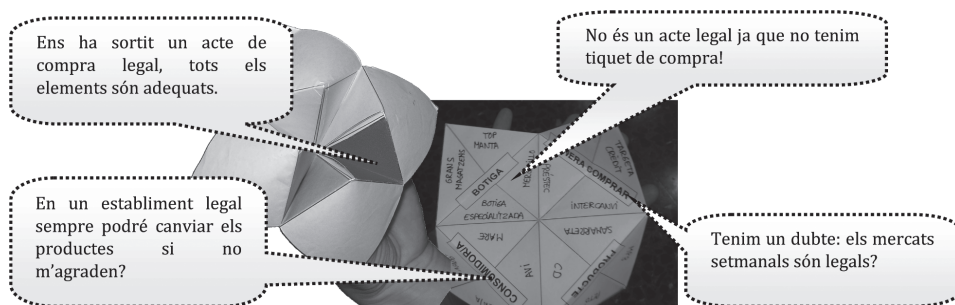


Figura 2. Exemple de l'activitat: Com sé si la meua compra és legal?

A continuació, la R³ planteja a l'alumnat les **preguntes** *Com sé si la meua compra és legal?* i *On s'amaguen les emocions de la meua compra?* Aquestes posen sobre la taula la diversitat d'elements racionals i emocionals associats als actes de consum. Per reflexionar al voltant dels elements més racionals es proposa el joc d'*Els quatre sabaters*, on l'alumnat identifica els elements que ha de tenir un acte de consum per tal que sigui legal (la persona consumidora, el producte, l'establiment i la forma de pagament). L'activitat permet posar en joc aquests criteris per tal construir històries compartides amb la resta del grup aula i prendre un posicionament sobre si és una compra legal o no. Per treballar la perspectiva més emocional, la poetessa formula la pregunta *On s'amaguen les emocions de la meua compra?*, i proposa un joc de cartes en què l'alumnat necessita mobilitzar elements associats a les emocions com els colors, els amics, la moda o la família per identificar un producte. La proposta convida l'alumnat a expressar i a compartir opinions sobre els somriures, la tristesa o l'alegria que s'associen a la compra de productes.

Un cop s'han introduït els diferents continguts reprèn el protagonisme l'escenari didàctic del llibre de poemes visuals. L'elaboració d'un poema visual facilita que l'alumnat comuniqui el propi punt de vista posant en joc metàfores, diversitat de colors, mida i format de lletres o la distribució en l'espai. L'activitat permet representar la compra d'un producte a partir de **diversos llenguatges**. L'ús de la plàstica i la poesia permeten mobilitzar competències transversals i establir relacions amb les àrees curriculars treballades al llarg del taller. La poesia visual (figura 3) permet que l'alumnat justifiqui els pensaments i les emocions que entren en diàleg en la quotidianitat dels seus actes de consum.



Algunes reflexions

La relació entre el diàleg raó-emoció i els actes de consum es converteix en una oportunitat per aproximar-se a la diversitat de criteris i d'opcions que entren en joc en els actes de consum, des d'una perspectiva oberta, dinàmica i complexa.

Des d'aquesta perspectiva pren força una EdC que fa èmfasi tant en l'acció final de consum com en el procés realitzat per prendre la decisió. En un cas concret com l'adquisició d'un mòbil d'última generació és interessant posar el focus educatiu tant en la compra final del producte com en el procés *a priori* i *a posteriori* a la compra, és a dir una visió que permeti qüestionar-se els criteris que es posen en joc abans de comprar el mòbil (s'emfatitza més el criteri de les característiques del producte o el criteri econòmic?, es posa en relació el de-

sig d'adquirir un mòbil de «moda» amb les particularitats d'un mateix?) i alhora plantege la gestió del mòbil un cop comprat (com sé quina garantia tinc si el mòbil s'espatlla?, puc connectar-me a Internet sense pagar una tarifa addicional?, què faré quan el mòbil estigui desfasat tecnològicament?).

Des de l'Escola del Consum de Catalunya plantegem una EdC que permeti descobrir les relacions que tenen lloc en el procés de compra i explicitar aquestes relacions en forma de xarxa. Una EdC que pot esdevenir una plataforma per dotar de capacitats l'alumnat per intervenir com a ciutadà identificant que les decisions individuals i col·lectives transformen l'entorn. Una proposta que opta clarament per incorporar l'Educació del Consum al currículum educatiu des de la recerca de nous referents i paradigmes que obrin les portes de l'aula al context social en què vivim.

publicacions



Altres formes de fer ciència

Alternatives a l'aula de secundària

Ramon Grau Sánchez

Col·lecció Premi Marta Mata de Pedagogia, 7

180 pàg. PVP: 17 euros

Tots els docents tenim un model didàctic, prenem decisions sobre l'orientació d'aquelles accions que desplegem a l'aula. Aquestes decisions configuren un hàbitat en el que s'han de desenvolupar els aprenentatges dels nois i noies. Tradicionalment la feina del professorat de ciències s'han orientat a objectius i continguts específics de la matèria, sense considerar que de forma paral·lela, l'alumnat desenvolupava, o no, un conjunt de capacitats que certament són més transcendents al llarg de la seva vida. En el context actual, en què el desplegament del currículum demana al professorat orientar els seus models didàctics cap a les competències, potser és hora de reflexionar sobre la naturalesa de les decisions i de les accions que se'n deriven.

NOVETAT

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

Podeu fer la vostra comanda a:
www.rosasensat.org

A partir del pla de formació de centre, l'escola Pi d'en Xandri explica el model d'avaluació que treballen d'acord amb els següents aspectes: què és un criteri d'avaluació i què és un indicador d'avaluació.

L'escola Pi d'en Xandri: un model d'avaluació

Anna Pont

Directora

Lídia Ponce

Cap d'Estudis

Claustre de l'escola Pi d'en Xandri

Introducció

L'escola Pi d'en Xandri és un centre educatiu públic de dues línies d'Educació Infantil i d'Educació Primària de Sant Cugat del Vallès. El professorat de l'escola Pi d'en Xandri parteix d'una bona experiència en la formació permanent a partir del format d'assessorament en centre. D'altra banda, les seves inquietuds giren al voltant de com orientar els processos d'ensenyament-aprenentatge per donar les eines necessàries a l'alumnat perquè pugui afrontar els reptes educatius, personals i professionals presents i futurs. Així, doncs, els centres d'interès que han orientat la formació en aquests darrers cursos són:

- Estratègies metodològiques del treball per projectes.

58 Avaluació

- Ús didàctic de les tecnologies de la informació i la comunicació.
- El desenvolupament de les capacitats i les competències bàsiques en el currículum d'Educació Infantil i Educació Primària.

A aquest darrer aspecte es dona prioritat en el seu pla de formació de centre 2009-2012, a partir de tres àmbits:

- a) L'avaluació: informes i criteris.
- b) L'atenció a la diversitat dins l'aula ordinària.
- c) L'educació emocional: la resolució de conflictes i el treball de les habilitats socials.

Aquest pla de formació és el resultat d'un procés de detecció de necessitats en què el professorat es planteja cap a on vol dirigir les seves intencions educatives en el marc dels reptes educatius que es planteja una societat multicultural, complexa i global.

Antecedents

El tema central del pla de formació per al curs 09-10 parteix de la necessitat de revisar i actualitzar els models d'informe que es donen a les famílies per comunicar els resultats d'aprenentatge de l'alumnat en el marc d'una avaluació formativa i formadora.¹ Aquesta revisió és una conse-

qüència del plantejament de fons que el claustre treballa des de fa dos cursos en relació amb els canvis pedagògics i organitzatius que es desprenen del nou plantejament curricular de la LOE.

El procés de reflexió de l'equip directiu i el claustre té diversos antecedents:

- El seminari de coordinació de caps d'estudi de les escoles públiques de Sant Cugat.
- Les conferències organitzades pel CRP de Sant Cugat per presentar els nous currículums de la LOE i el treball per competències.
- L'assessorament de la inspecció educativa per a l'actualització de les programacions didàctiques a partir de la presa de decisions.

La revisió i l'actualització dels models d'informe lliurats a les famílies s'ha d'entendre, doncs, com el fil que el claustre ha tibit i que els ha de permetre descabdellar la troca. El fil és important, perquè representa la necessitat que el claustre ha identificat.

El procés

El procés està conduït per l'equip directiu que lidera el claustre, en tant que li reconeix el coneixement sobre la nor-

1. **Avaluació formativa.** Permet al professorat fer el seguiment del procés d'E-A: l'adequació, l'organització dels temps i de les tasques, la capacitat de veure i fer veure les dificultats, de fer front als obstacles per adaptar la seqüència didàctica a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. **Avaluació formadora.** Els estudiants aprenen a detectar possibles dificultats per fer-hi front (aprendre de l'error). Cal assegurar que s'apropiïn dels objectius d'aprenentatge i dels criteris d'avaluació i aprenguin a anticipar i planificar les operacions necessàries per resoldre una tasca.

mativa en relació amb l'ensenyament-aprenentatge a partir de les capacitats i les competències bàsiques, el coneixement de les necessitats educatives de l'alumnat i la capacitat de dinamitzar el treball en equip.

En una primera fase, l'equip directiu es proposa fer una anàlisi i una interpretació del marc normatiu que desplega els nous currículums a l'Educació Infantil i a l'Educació Primària per establir el marc normatiu i teòric sobre el qual caldrà fonamentar la presa de decisions del centre que configuren el seu projecte educatiu i curricular.

- Llei orgànica 2/2006 d'educació.
- Decret 142/2007 que estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària.
- Ordre EDU/296/2008 que determina el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'Educació Primària.
- Decret 181/2008 pel qual s'estableix **l'ordenació dels ensenyaments del Segon Cicle de l'Educació Infantil**.
- Llei 12/2009 d'educació (LEC).

En una segona fase, es dissenyen les sessions de formació, en les quals participarà tot el professorat del claustre, conduïdes per l'equip directiu, cada dimarts, de cinc a set de la tarda. En aquestes sessions, hi participaran conjuntament el professorat d'Educació Infantil i el d'Educació Primària, de manera que la reflexió i les propostes es faran

indistintament de l'etapa educativa en què s'ubica cada mestre. L'equip directiu està convençut que és una bona manera que el professorat comparteixi la reflexió i la presa de decisions sobre el projecte educatiu del centre.

En la primera sessió es proposa que el professorat faci una recerca sobre models d'informe de diferents centres educatius. S'analitzen aquests exemples i es comparen amb els seus propis models d'informe vigents per proposar quins aspectes caldria mantenir, quins modificar, quins substituir..., tant pel que fa al contingut com al format. Es valora molt positivament l'aportació dels models d'informe que havien actualitzat durant el curs 2008-09 a l'escola Gerbert d'Orlhac del mateix municipi.

L'objectiu d'aquesta sessió és que el professorat verbalitzi el resultat final que es pretén aconseguir. De l'anàlisi del contingut dels diferents informes del professorat, se'n deriven algunes preguntes:

- Què és un criteri d'avaluació?
- Quina diferència hi ha entre un criteri i un indicador?

En la segona sessió, l'equip directiu dissenya una activitat en la qual el professorat, en petits grups, ha d'identificar què és un criteri d'avaluació i què és un indicador a partir d'alguns exemples. La finalitat d'aquesta modalitat de formació és arribar al coneixement des de la pròpia pràctica i la reflexió compartida.

DIFERENCIEM I TRANSFORMEM CRITERIS I INDICADORS D'AVALUACIÓ

CRITERIS D'AVALUACIÓ	INDICADORS D'AVALUACIÓ
Identifica característiques de l'entorn natural, social i cultural.	a) Sap dir el nom d'alguns fruits típics de la tardor. b) Relaciona el nom de l'escola amb un element identificatiu del nostre municipi.
Educació Infantil	Educació Infantil
Comprendre autònomament textos escrits (contes, poemes, articles, fullets informatius i audiovisuals "Pel·lícules, anuncis, informatius").	És capaç d'entendre de manera autònoma els poemes treballats per Sant Jordi.
Llengua catalana CS	Llengua catalana CS

1. Es pot aplicar a totes les àrees o és específic només d'una?
2. A quina àrea o competència?
3. És observable i mesurable?
4. És trimestral / anual o de cicle.
5. En quin indicador / criteri el podríem transformar?

En la tercera sessió es discuteixen els aspectes estructurals de l'informe. Es pren com a referència el document normatiu de l'ordre d'avaluació anomenat Informe individual del final d'etapa i Informe personal per trasllat,² el qual inclou la valoració d'aspectes personals i del grau d'assoliment de les diferents competències bàsiques i àrees.

Alguns dels acords a què arriba el claustre en aquesta sessió són:

- L'informe expressarà els criteris d'avaluació de les àrees per cicles.
- Aquests criteris han d'incloure tant el grau d'adquisició dels continguts de les àrees com el de les competències bàsiques.
- També donarà informació específica sobre alguns aspectes competencials que es consideren transversals: aspectes personals, autonomia i iniciativa personal, competència digital i competència social i ciutadana.

2. Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'Educació Primària: <<https://www.gencat.cat/eadop/imatges/5155/08163010.pdf>>. Pàg. 24 i 27.

- La valoració del grau d'assoliment dels aprenentatges s'ha d'expressar de forma qualitativa a partir de:

ED. INFANTIL	Sempre – Gairebé sempre – Habitualment De vegades – Gairebé mai
ED. PRIMÀRIA	Molt – Força – Bé – Acceptable – Poc

També es donarà a Educació Primària una valoració quantitativa global de cada àrea expressada en termes de:

Insuficient – Suficient – Bé – Notable – Excel·lent

Ed. Primària Escola Pi d'en Xandri	LLENGUA CATALANA I LITERATURA															
		1ª avaluació				2ª avaluació				3ª avaluació						
COMPETÈNCIES		Molt	Força	Bé	Acceptable	Poc	Molt	Força	Bé	Acceptable	Poc	Molt	Força	Bé	Acceptable	Poc

NOTA GLOBAL:

Ed. Infantil Escola Pi d'en Xandri	ÀREA I. DESCOBERTA D'UN MATEIX I DELS ALTRES										
		1ª avaluació					2ª avaluació				
CAPACITATS		Molt bé / Sempre	Força / Gairebé sempre	Bé / Habitualment	Acceptable / De vegades	Poc / Gairebé mai	Molt bé / Sempre	Força / Gairebé sempre	Bé / Habitualment	Acceptable / De vegades	Poc / Gairebé mai

62 Avaluació

L'equip directiu reflexiona sobre els resultats que es van obtenint en les diferents sessions per orientar les següents cap a l'objectiu fixat, però de manera prou flexible per adaptar-se a les necessitats i processos que marca el mateix claustre. D'aquesta reflexió sorgeix una nova necessitat. Si els criteris d'avaluació han de tenir en compte l'adquisició de les competències bàsiques, quins són els aspectes centrals que caracteritzen cadascuna d'aquestes competències?

En la quarta sessió, l'equip directiu proposa distribuir el professorat en sis grups de forma aleatòria. Cada grup té l'encàrrec d'identificar les característiques fonamentals de tres competències bàsiques a partir del document Annex I del Decret 142/2007 i una capacitat a partir de l'Annex del currículum del Segon Cicle de l'Educació Infantil del Decret 181/2008, a partir de les orientacions següents:

- Identificar les característiques més rellevants (tres o quatre) de cada competència/capacitat a partir de la pregunta «Quines capacitats/competències hauria d'assolir en acabar l'Educació Infantil / Primària?».
- Redacció tan curta i clara com sigui possible i a partir d'un verb en infinitiu.
- Cal no confondre les finalitats educatives amb les intencions del professorat.

L'equip directiu fa la síntesi del treball dels diferents grups i el resultat es consensua amb el Claustre. El resultat final d'aquest treball pretén formar part dels objectius generals del Projecte Educatiu de

Centre i respon a les finalitats educatives que es planteja l'escola Pi d'en Xandri.

Desenvolupament de les següents sessions del Pla general de centre

Es tracen les línies estratègiques futures a partir de:

1. Treball de cicles:

1.1. El professorat de cada cicle estableix la correlació que hi ha entre les característiques prioritzades pel Claustre de les competències bàsiques/capacitats i les diferents àrees.

1.2. El professorat de cada Cicle redacta els criteris d'avaluació tenint en compte la formulació més general que s'estableix en els criteris d'avaluació de les àrees per a cada cicle en el Decret 142/2007.

2. Treball intercicles:

2.1. Es dona coherència a la gradació dels criteris d'avaluació entre les dues etapes i entre els tres cicles de la Primària.

3. Treball de cicles:

3.1. Elaborar els indicadors de cicle en funció dels diferents criteris establerts.

3.2. Elaborar els indicadors de nivell i de trimestre que permetran comprovar, observar, mesurar... el grau d'assoliment dels criteris d'avaluació de cicle.

4. Establir una aplicació informàtica que permeti convertir la valoració dels criteris d'avaluació referents a l'adquisició de les competències bàsiques/capacitats en una valoració global del grau d'assoliment de cada competència/capacitat que caldrà traslladar a l'informe individual de final d'etapa i a l'informe personal per trasllat.

Expectatives futures

Durant el proper curs acadèmic, la proposta per part de l'equip directiu amb l'acord del Claustre és poder donar continuïtat a aquesta tasca iniciada a partir de l'avaluació. És per això que es crearà un grup impulsor format per la coordinació pedagògica (equip directiu + coordinadores de cicle) que pugui dinamitzar i vetllar per

l'elaboració de les Programacions d'aula i la Programació General de Centre.

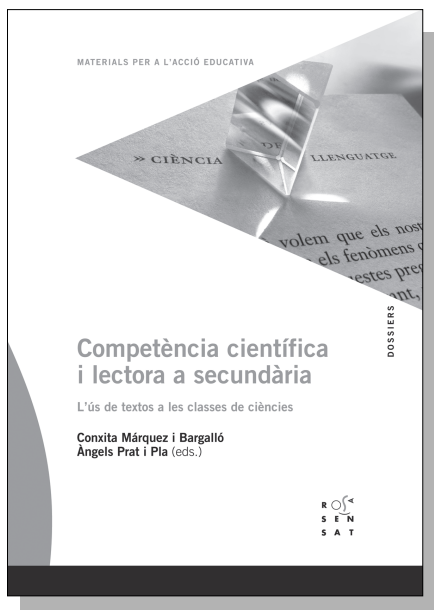
Amb aquest objectiu de treball es veu una bona oportunitat pedagògica per poder valorar i proposar estratègies, metodologies d'aula, activitats i instruments d'avaluació coherents amb l'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació de les competències bàsiques/capacitats.

Valoracions

Són indicadors de la qualitat del procés formatiu endegat pel centre:

1. Grau alt de satisfacció del professorat que participa en la formació.
2. Canvi en les pràctiques a l'aula.
3. Impuls de processos d'innovació.

publicacions



Competència científica i lectora a secundària

L'ús de textos a les classes de ciències

Conxita Márquez
Àngels Prat (eds.)

260 pàg. PVP: 21 euros

Aquest llibre és el resultat de la tasca d'un grup de professores i professors de ciències que es van proposar incidir en la competència comunicativa dels estudiants de secundària, i especialment en la comprensió lectora i en les repercussions en el desenvolupament de la competència científica. El treball s'ha desenvolupat en el si del grup LIEC de la UAB. En el llibre es presenten vint-i-cinc propostes, aplicades a l'aula, d'activitats de lectura de documents de temàtiques científiques. En totes hi plana la intenció de formar un lector capaç de comprendre un text per aprendre ciències o d'aprendre ciències per aprendre a llegir.

NOVETAT

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

Podeu fer la vostra comanda a:
www.rosasensat.org

Arran de la mort de Matthew Lipman, creador del moviment educatiu Philosophy for Children, l'autora de l'article explica la seva obra i el funcionament i les fases d'una sessió de filosofia per a nens.

Matthew Lipman i els infants

Irene de Puig

Directora del GrupIREF
<www.grupiref.org>

«Els infants no són gots per omplir, sinó focs per a ser encesos»

Michel de Montaigne

El dia de Sant Esteve, a Nova Jersey va morir el filòsof Matthew Lipman creador del moviment educatiu conegut en el món amb el nom de *Philosophy for Children*, que ha estat adaptat i adoptat a molts països com un projecte que ajudava els nens i els adolescents a pensar millor per ells mateixos, és a dir a ser més reflexius i autònoms.

Nascut l'any 1923, a la dècada dels seanta es va donar a conèixer com a referent d'un moviment de renovació pedagògica que entenia la filosofia no com una matèria especulativa a l'abast de pocs, sinó com una disciplina que podia col·laborar a educar els estudiants en un esperit de diàleg, procurant resoldre els conflictes –ja fossin

epistemològics o personals— a través de l'argumentació.

Més enllà d'un professor universitari rigorós i sòlid, amb un gran bagatge teòric i múltiples interessos —l'estètica, la metafísica, la lògica, el pensament crític, etc.— hi havia també un treballador infatigable i, sobretot, un pensador i un educador que volia ajudar a millorar el món on vivia.

En un llibre memorable, publicat en català per Eumo Editorial, *Filosofia a l'escola* (1991), va trencar la separació entre filosofia i infantesa, considerant els nens i les nenes com a persones capaces de construir les pròpies opinions i defensar les seves actituds. La filosofia, per Lipman, no era exclusiva dels nivells preuniversitaris o universitaris, sinó que tenia cabuda a l'escola i els nens podien i tenien el dret de d'exercitar aquelles habilitats de pensament que tan cares els podien resultar en el futur.

No hi ha edat per fer preguntes filosòfiques, i a l'edat de tres anys, davant la complexitat del món, els nens fan preguntes difícils sobre les relacions humanes, la moral, la política. L'infant, en tant que nouvingut, té una mirada fresca, ingènua, tendra, però no necessàriament innocent. Quasi totes les seves experiències són originals. I té ganes de comprendre, de poder-se moure en aquest escenari en el qual té un paper no escrit.

Aquest moviment internacional que pretén ajudar els infants i els joves a pensar per si mateixos dins una societat democràtica, parteix d'un currículum que, centrat a

desenvolupar les habilitats de pensament, crea actituds intel·lectuals i afectives i pot ajudar els nois i les noies a ser més reflexius i a exercitar el pensament crític i creatiu.

Alguns pensen que els «filòsofs» són aquelles les persones molt intel·ligents o molt reconcentrades, acostumades a viure entre llibres... Però al marge dels filòsofs professionals, és també filòsof qui es fa preguntes sobre el significat de la vida i vol trobar algunes respostes a qüestions vitals: la vida, l'amor, el coneixement, el creixement i el canvi, l'amistat, la mort, etc., i en algun moment de la vida, tots passem per alguns ensurts que ens fan «filosofar», que ens fan deturar del ritme quotidià i ens fan plantejar cap a on anem, si està bé el que fem, si hem pres la decisió correcta, si m'han enganyat o m'estic enganyant, etc.

«La finalitat d'un programa d'habilitats de pensament no és convertir els infants en uns filòsofs o en individus decisoris sinó ajudar-los a esdevenir més previsors, més reflexius, més considerats i més raonables». M. Lipman, *Filosofia a l'escola*

Filosofia per a nens i nenes no és una reducció i infantilització de l'educació clàssica de la filosofia. No es tracta de mostrar una galeria de filòsofs tot explicant les seves obres i desgranant les seves teories. Lluny d'aquesta visió acadèmica, la filosofia per als nens i les nenes representa un nou paradigma educatiu que, partint de la pròpia experiència, anima els infants a pensar per si mateixos. L'objectiu no és donar respostes ja pensades, sinó inspirar preguntes, avivar la curiositat.



Com funciona una sessió de Filosofia per a Nens?

Filosofia per a Nens en el diàleg prové de la lectura compartida d'un relat o bé per la presentació d'altres materials com imatges, música, pel·lícules, etc., que serveixen d'estímul o pretext per al diàleg. Aquest diàleg és facilitat per un educador que assegura el nivell i el to de la sessió.

Les fases d'una sessió Filosofia 3/18 són els següents:

1. La lectura compartida d'un relat

La lectura, en general precedida per un breu joc o l'exercici, pot ser de diverses maneres: lectura silenciosa individual, lectura col·lectiva, lectura teatral, etc. Aquesta lectura no té per objectiu estudiar el text en

si, sinó per identificar els temes de contingut filosòfic que poden interessar a l'aula.

2. Fer pissarra

Els alumnes responen preguntes del tipus: quins són els aspectes del text que més us han interessat? Quina situació o personatge us ha cridat l'atenció?, etc. Participen i van desgranant les seves qüestions. Una vegada anotades les distintes intervencions, tot buscant els elements de connexió i similitud entre diferents ítems, veiem quins són els temes de fons que es destaquen.

3. Preparació del pla per al debat

Una vegada aclarits quins són els interessos del grup, s'estableix un torn de conversa que centrarà els interessos de recerca. A partir d'aquí les preguntes del

facilitador o l'ús d'alguna activitat del manual generarà un diàleg que el facilitador s'ocuparà que sigui filosòfic, és a dir que tracti aspectes més enllà de l'anècdota: veritat, llibertat, necessitat, bellesa, bondat, justícia, etc.

4. El diàleg

En el diàleg els participants intenten d'oferir i compartir opinions, creences, exemples, experiències que justifiquin les seves posicions. Sempre en un marc d'argumentació, de proves, de mostrar evidències, etc. La feina del facilitador aquí serà la de procurar que les intervencions en xarxa facin créixer el coneixement, tot posant en joc les distintes habilitats de coneixement.

5. Avaluació

Quan falten deu minuts per acabar la sessió els participants fan una valoració de com ha anat la sessió. Avaluant de què s'ha parlat, de com se n'ha parlat i de què queda encara per esbrinar. No es tracta d'arribar a conclusions sinó de refermar en cadascun dels estudiants les idees que han aparegut en el diàleg, deixant-los conformes en algunes i inquietos i dubtosos en altres que ja aniran sedimentant més endavant.

Es tracta de canviar la clàssica pedagogia de la resposta per una pedagogia de la pregunta. De fer que sigui l'alumne el centre i l'objectiu, no el text. La lectura —el text— passa a ser un pretext i els protagonistes són els estudiants, ja que com heu vist la pregunta no va dirigida al que diu el text, sinó allò que a tu t'ha interessat del text.

Per això, explicava molt bé Lipman que els llibres de Filosofia 3/18 no són llibres de text sinó novel·les, perquè la literatura genera més preguntes i possibilitats d'imaginar que les respostes tancades dels llibres acadèmics.

Un projecte d'habilitats de pensament com aquest capacita per resoldre problemes i prendre decisions. Perquè, d'entrada, millora el judici, i en millorar el judici, els criteris que conformen les decisions no són precipitades. Això fa que en cultivar la raonabilitat s'exerceixin, a més de la reflexió, les actituds de previsió (pensant amb les alternatives i en les conseqüències de les pròpies accions), la consideració per als distints efectes que pot produir la meua conducta.

Aquest entrenament permet generar una cultura democràtica i veure el debat públic com un lloc d'expressió de la pluralitat de punts de vista dels ciutadans. És una forma d'educar en la democràcia i per a la ciutadania.

És un projecte de llarg recorregut. Per això a Catalunya parlem de 3 a 18 anys. Per fer les coses bé, segons el *moviment slow*, cal anar a poc a poc. Les presses i la construcció de la pròpia personalitat estan renyides.

Per l'experiència que el GrupIREF ha acumulat a Catalunya durant els darrers 20 anys de treball en el projecte Filosofia 3/18 podem assegurar que *fer filosofia a l'escola* procura als infants:



- la possibilitat de prendre consciència dels aspectes i dels temes que sempre han preocupat els humans, els permet de sentir-se part d'aquesta humanitat que es qüestiona i pregunta pel propi sentit;
 - la preparació per ser interlocutors vàlids, més flexibles, més tolerants, i aquest fet afavoreix la seva capacitat de pensar i d'expressar el seu pensament, tot augmentant la pròpia autoestima;
 - la capacitat d'estructurar el pensament a través de les habilitats de pensament quan han d'explicitar el que volen dir: explicant-se, argumentant, fent hipòtesis, buscant criteris, donant raons, explorant alternatives, fent esforços de síntesi i d'aprofundiment, etc.;
 - una disposició intel·lectual i afectiva per confrontar els seus punts de vista i que els fa capaços de manifestar-se més respectuosos i acceptar les opinions i creences dels altres;
 - una actitud reflexiva, de prudència, de serenitat, que els permet enfrontar-se amb els conflictes i les decisions des d'un punt de vista més racional que visceral.
- I així ho expressen alguns estudiants d'ESO, als quals a final del curs passat vam passar una enquesta preguntant-los què els havia aportat la classe de filosofia. Vegeu què en diuen:
- Seguretat a l'hora de pensar.
 - Seguretat en parlar.

70 Filosofia a l'escola

- Coneixements que no sabia.
- Nous coneixements. Perquè m'han ensenyat a pensar sobre altres temes.
- Estimació per la lectura, perquè és entretinguda i el temps passa molt ràpid quan llegeixes.
- A pensar molt, perquè la professora ens feia preguntes que per respondre-les s'havia de pensar.
- Moltes idees, perquè el llibre planteja moltes coses.
- Informació, perquè he après coses que no sabia.
- Noves maneres de pensar, perquè el llibre crec que tractava d'això.
- La possibilitat d'estar atent i respectar els companys perquè quan parla un company l'escoltem i no riem de la seva opinió.

- Confiança en els meus companys. No sé ben bé explicar el perquè.

Deutors de la tasca de Lipman, els educadors que treballem amb el projecte Filosofia 3/18 a Catalunya, li volem retre un sentit homenatge i donar-li les gràcies públicament tant per la seva dedicació com pel seu mestratge exemplar. Perquè no sols ens ha estimulat intel·lectualment i ens ha donat eines per a la pràctica, sinó que, per sobre de tot, ha procurat que el món fos millor gràcies al seny, al sentit comú i a la reflexió a l'aula.

* Per saber més sobre aquest projecte: <www.grupiref.org>.

6 temes estructurats en unitats de treball.

Cada unitat conté els apartats Aprenem, Fem memòria i mapes i il·lustracions.

Activitats de comprensió al final de cada tema. Índex de matèries ordenat alfabèticament.

Metodologia innovadora basada en la correspondència semàntica entre llengües.



Associació Punt d'Intercanvi
Projecte Educar en la diversitat
Col·lecció La clau lingüística
www.puntintercanvi.org



Material multilingüe per a l'aprenentatge del català aplicat al currículum (10-14 anys)



Elogi del mirall

Jaume Ceta

Ho sabem prou bé: sovint, el mirall ens retorna la justa imatge del que hi posem al davant i veure-ho, quan ets tu el subjecte que contemples, suposa aproximar-te a l'abisme, perquè sempre confies que el mirall et retornarà una imatge idealitzada. Pregunteu a la reina del conte de la Blancaneus si no hauria estat millor no temptar el mirall amb una pregunta incòmoda. O al pobre Narcís, enamorat per sempre més d'ell mateix però sense saber que era ell mateix.

L'altre dia vaig parlar amb un nen de sisè que és una joia, una arracada, per ser més precís, una preciosa arracada a l'orella d'un etiòp, com diu Shakespeare. Te l'estimes molt i ben aviat perquè el veus i el saps vulnerable, molt sol i tendre com un formatge d'aquell que es desfà a la boca. Ara bé, amb ell sues la cansalada, et guanyes el sou i les pagues extremes abans de la retallada perquè aprengui algun contingut

d'aquells que considerem bàsic, essencial. Té tantes llacunes que per entendre segons què necessita abans haver entès i après moltes altres coses. Mirem d'evitar que tiri la tovallola i aprofitem el pas més petit que fa per engreixar la seva escassa autoestima.

L'altre dia el vaig fer venir al despatx, perquè parléssim una estona. Havia tingut un dia gloriós. Havia estat especialment pesat. Disruptiu, en diuen ara. Li vaig proposar un joc de miralls. Per uns moments jo seria ell i ell seria jo. Va acceptar sense cap queixa.

«Mira, Jaume», vaig dir-li, «em porto tan malament i estic tan distret perquè estic molt espantat. El curs vinent aniré a l'insstitut i ho suspèndré tot i els mestres no em coneixeran i em trauran de classe i quan arribi a casa la mare estarà treballant i no em podrà ajudar i no sóc de cap grup, perquè no tinc amics fora dels de l'escola...». Vaig apostar fort en descriure la seva situació que semblava més suau perquè era jo qui la deia. Vaig acabar amb una pregunta: «Jaume, tu què m'aconseilles que

faci?». Em va mirar des del pou d'uns ulls negres més vius que qualsevol llum i em va respondre amb una única paraula, un verb en imperatiu: «Esforça't». El mirall començava a donar-me una imatge que m'incomodava. Vaig continuar: «Home, Jaume, això és l'única cosa que em saps dir! Tants anys fent de mestre, tu que quan te'n volem fer alguna ens dius que no ho provem perquè tens el cul pelat de fer de mestre i tens ulls fins i tot al clatell, ara només saps dir-me que m'esforci...». I ell, el Jaume del meu mirall va respondre: «Quan no entenguis una cosa pregunta-la...».

Aquell joc començava a fer-me mal i vam deixar de jugar-hi. Ell va tornar a ser ell i jo vaig tornar a ser jo, només que una mica avergonyit de veure com aquella criatura em tornava les mateixes paraules que devia haver sentit centenars de vegades.

Em vaig arribar a sentir tan pobre! No vaig fer miques el mirall, perquè sé que cada fragment em continuarà retornant la imatge que em fa mal veure, ja que tot mirall tendeix a buscar la unitat trencada.



Competència científica i lectora a secundària

Conxita Mayós

En el llibre s'aborda l'estret lligam existent entre el desenvolupament de la competència científica i la lectora a l'Educació Secundària fent una proposta pràctica, que consta de vint-i-cinc activitats de lectura científica, acompanyada de la reflexió tant de la lectura proposada com de la seva aplicació a l'aula.

Aquest repte és possible gràcies a un treball conjunt d'un ampli col·lectiu de professorat universitari i de Secundària i alumnat de doctorat, que provenen de diferents camps (científic i lingüístic), i que pertanyen a un grup de recerca consolidat, el LIEC (Llenguatge i Ensenyament de les Ciències). El treball ha comportat que totes les propostes d'activitats de lectura científica que es presenten s'han dut a la pràctica amb alumnat de diferents cursos de l'ESO i del batxillerat, i s'ha documentat la reflexió sobre l'experiència realitzada tenint en compte el model teòric subjacent de la competència científica i lectora.

Márquez, C.; Prat, A. (eds.). *Competència científica i lectora a secundària. L'ús de textos a les classes de ciències*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2010.

Per això, resulta molt interessant preguntar-se què s'entén per «ser competent llegint

ciències». Aquí la Neus Sanmartí aprofundeix en els conceptes de competència, competència científica i competència lectora i com s'ha de repensar la pràctica educativa sobre què i com ensenyar. La competència lectora és fonamental per a qualsevol aprenentatge i, a la vegada, forma part de la competència científica; ambdues estan interrelacionades. La lectura de textos científics per a l'aprenentatge possibilita fer connexions i obrir nous espais de saber i requereix també que l'alumnat parli i escrigui, donant explicacions, formulant-se preguntes, analitzant críticament el contingut. A més, es posa de manifest el fort lligam entre les dues competències i es proposa la seva avaluació conjunta, tot establint uns criteris que defineixin el nivell màxim de competència científic lectora.

La Mercè Izquierdo aborda «com es comunica la ciència, més enllà de les paraules» i incideix en la idea que aprendre ciències també vol dir dominar-ne els llenguatges i participar de l'experiència que els va generar. Això requereix que els alumnes llegeixin textos diversos (des de narracions temàtiques referides a problemes científics, que permeten situar el coneixement en un context històric o narracions de ficció, fins a notícies de premsa) per tal que en parlin a classe i escriguin sobre ells.

La Conxita Márquez i l'Àngels Prat se centren en el propòsit de l'obra: «Acompanyar en les lectures científiques per aprendre a llegir sol». A partir de la recerca proposen les distintes formes d'acompanyament a la lectura de textos: acompanyament científic, activador, exploratiu o anticipatiu, regulador i també acompanyament per fer lectors crítics.

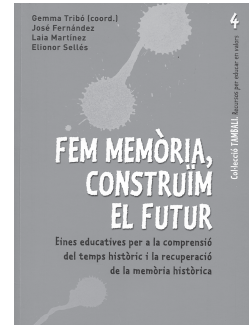
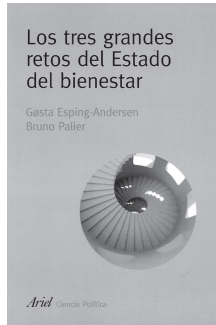
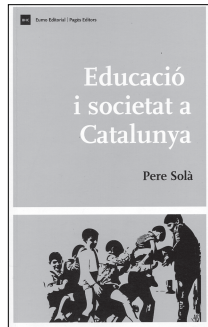
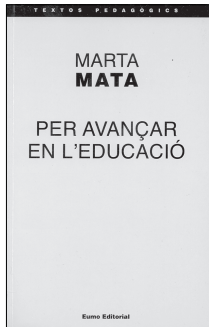
Les pràctiques s'organitzen en sis capítols segons la finalitat amb què es proposa la lectura: procés de lectura de documents cien-

tífics; comprensió d'un document científic en qualsevol format; recerca i organització d'informació científica provinent de diferents fonts, especialment Internet i audiovisuals; formulació de preguntes de diferents complexitat que comportin un raonament personal; aplicació del coneixement científic per justificar i argumentar de manera fonamentada i creativa; i anàlisi crítica de documents científics.

Cadascun dels capítols s'estructura en una introducció on s'explicita la finalitat de la tipologia de lectures que es proposen, dóna orientacions i inclou la descripció del tipus de text emprat, el tema, el nivell educatiu on s'ha aplicat i la funció en la seqüència didàctica (introducció, exploració, síntesi). Cada proposta conté una part per al professorat, que explicita els objectius, la descripció i la reflexió sobre l'aplicació; una part per a l'alumnat, que inclou les tasques a realitzar, els materials i les orientacions de suport; i el document a partir del qual s'organitza la proposta.

Es tracta, per tant, d'un llibre amb un elevat contingut aplicable perquè presenta activitats per desenvolupar les competències, amb un ventall ampli de temes científics i d'actualitat i acompanyats de la proposta de treball a l'aula. Per això, el professorat pot incorporar algunes de les activitats de lectures científiques proposades, o bé pot modificar-les o seleccionar-ne d'altres que resultin més adients amb la programació establerta al centre.

En resum, aquesta obra, que recull el treball conjunt de 28 autores i autors, combina la pràctica amb la reflexió teòrica i ajuda a millorar la tasca del professorat, en especial de l'àmbit científic però també del de llengua, perquè té la intenció de formar un lector capaç de comprendre un text per aprendre ciències o d'aprendre ciències per aprendre a llegir.



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

BASSEDAS, Eulàlia. *Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo*. Barcelona: Graó, 2010 (Escuela Inclusiva: Alumnos Distintos pero No Diferentes; 5).

Extracte de l'índex:

La necesaria mirada inclusiva; El diagnóstico y su influencia en el ámbito educativo; Detección: ¿por dónde empezar?; El alumnado con discapacidad a lo largo de la escolaridad; ¿Qué podemos hacer?: la intervención educativa; ¿Qué centros para estos alumnos?

BERGER, John. *Con la esperanza entre los dientes*. Madrid: Alfaguara, 2010.

Catalanes del IX al XIX. Carme Sanmartí Roset i Montserrat Sanmartí Roset (eds.). Vic: Eumo, 2010 (Capsa de Pandora; 13).

DIBIASE, Ann-Marie; GIBBS, John C.; BUD POTTER, Granville. *Equipar para educadores: Adolescentes en situación de conflicto*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2010 (Psicología; 2).

Educación y ecología: El currículum oculto antiecológico de los libros de texto. Madrid: Popular, 2007 (Urgencias; 11).

Extracte de l'índex:

Los libros de texto suspenden en sostenibilidad; El futuro ocultado por tecnología y el desarrollo; Energía y movilidad sin límites; Mercantilización sin límites; La insostenibilidad.

ESPING-ANDERSEN, Gosta; PALIER, Bruno. *Los tres grandes retos del estado del bienestar*. Barcelona: Ariel, 2010 (Ariel Ciencia Política).

Extracte de l'índex:

Un estado del bienestar para las envejecidas sociedades posindustriales; Familia y revolución del papel de la mujer; Hijos e igualdad de oportunidades; Envejecimiento y equidad.

Fem memòria, construïm el futur: Eines educatives per a la comprensió del temps històric i la recuperació de la memòria històrica. Gemma Tribó (coord.). Barcelona:

76 Altres novel·tats

Graó: Escoltes Catalans: Fundació Escolta Josep Carol, 2010 (Tambalí. Recursos per a Educar en Valors; 4).

Extracte de l'índex:

L'experiència d'Escoltes Catalans; Què és la memòria històrica; Memòria històrica i fonts orals; Història, memòria i nació; Memòria històrica i Guerra Civil; Metodologia de treball per etapes educatives.

Jaume Vicens Vives, *mestre d'historiadors*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010 (Homenatges; 33)

MATA, Marta. *Per avançar en l'educació*. Estudi introductori de Núria Simó i Joan Soler. Tria de textos i semblança a cura del Patronat de la Fundació Àngels Garriga de Mata. Vic: Eumo, 2010 (Textos Pedagògics; 48).

PESSARRODONA, Marta. *L'exili violeta: Escriptors i artistes catalanes exiliades el 1939*. Barcelona: Dones per la llibertat i la democràcia: Meteora, 2010.

Extracte de l'índex:

Antecedents: les dones en la vida cultural catalana fins al 36; Les associacions catalanes de dones d'abans de la Guerra Civil; Les dones en la desfeta republicana i l'exili; França: les dones i les residències d'exiliats catalans.

PUCHE, Carles; CORBERA, Jordi. *Manual de dibuix científic i naturalista*. València: Càtedra de Divulgació de la Ciència, 2009.

SIMÓN RODRÍGUEZ, María Elena. *La igualdad también se aprende: Cuestión de co-educación*. Madrid: Narcea, 2010 (Mujeres).

SOLÀ, Pere. *Educació i societat a Catalunya*. Lleida: Pagès: Vic: Eumo, 2010 (Biblioteca d'Història de Catalunya; 12).

VILELLA MIRÓ, Xavier. *Matemàtiques para todos: Enseñar en un aula multicultural*. Barcelona: Horsori: ICE. Universitat de Barcelona, 2007 (Cuadernos de Educación; 53).

...i cada mes una novel·la sobre l'escola, els mestres...

JAMES, Henry. *La lección del maestro*. Madrid: Austral, 2008 (Narrativa; 623).

Es tracta d'una de les millors novel·les curtes escrites per Henry James. La trama gira al voltant de tres personatges –un jove escriptor, un escriptor consagrat i la dona que tots dos estimen–, per als quals l'art i la creació constitueixen elements essencials de la seva vida.

Cartellera

PREMI

Fem contes de ciència - IX edició del Concurs, 2011 Obra Social. Fundació «la Caixa»

El termini d'admissió d'originals s'acabarà el 17 d'abril de 2011.

El jurat emetrà el veredictes el 18 de maig de 2011.

Els treballs s'hauran d'enviar a CosmoCaixa, c/ Isaac Newton, 26 - 08022 Barcelona
o a icosmobcn@fundaciolacaixa.es

Per a més informació: www.laCaixa.es/ObraSocial

EXPOSICIÓ

Exposició de fotografies de Gervasio Sánchez

És un extens projecte de fotografia documental sobre la desaparició forçosa entre els anys 1998 i 2010 a Xile, Argentina, Perú, Colòmbia, El Salvador, Guatemala, Iraq, Cambodja, Bòsnia- herzegovina i Espanya. Es tracta d'un testimoni inquietant, pertorbador, fins i tot feridor, que ens revela el cruel buit de l'absència i la lluita per rescatar de l'oblit la memòria sepultada de persones desaparegudes en aquests deu països d'Àmerica Llatina, Àsia i Europa.

Del 2 de febrer al 1 de maig de 2011

Centre de Cultura Contemporània