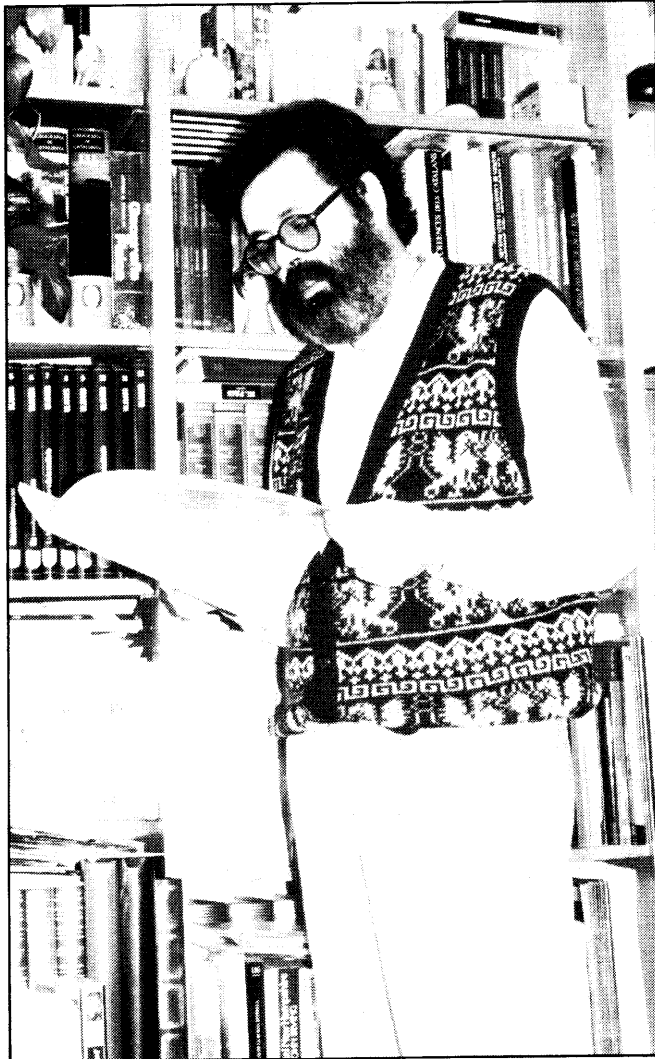


...amb JOAN PAGÈS



Joan Pagès és professor de Didàctica de les Ciències Socials a l'Escola de Mestres «Sant Cugat» de la Universitat Autònoma de Barcelona. Llicenciat en Història Moderna i Contemporània, es va fer mestre gràcies a la pràctica i a «Rosa Sensat». Va ser membre de l'equip de Ciències Socials de «Rosa Sensat» i és un dels autors de la programació de Ciències Socials per a la Segona Etapa d'EGB (*Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*, Ed. 62/Rosa Sensat, Barcelona, 1981) i de la programació d'Educació Cívica (*L'Educació Cívica a l'Escola*, Ed. 62/Rosa Sensat, 1981). Ha publicat diversos articles sobre l'ensenyament de les Ciències Socials i, en especial de la Història a «Perspectiva Escolar, Guix i Cuadernos de Pedagogía». També ha publicat a l'obra col·lectiva *Enseñar historia* (Barcelona, 1989, Laia /

«Cuadernos de Pedagogía») un treball intítulat *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*. Ha participat en l'organització dels dos Symposis sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials celebrats a Vic i Bellaterra, presentant sengles ponències sobre l'ensenyament de les Ciències Socials. Va formar part de l'equip d'especialistes en Ciències Socials que van elaborar el disseny curricular de Ciències Socials de l'experimentació del cicle superior d'EGB i ha col·laborat amb la Generalitat i el MEC en l'elaboració del disseny de Secundària Obligatòria. Actualment està acabant la tesi doctoral sobre l'avaluació del currículum i la formació del professorat en didàctica de la història i coordina els materials curriculars de Coneixement del Medi de l'editorial Bruño.

En l'actualitat sembla que la innovació tecnològica i el coneixement científic estan per sobre de l'aprenentatge de les Ciències Humanes. ¿Què creus que aporten a l'educació les Ciències Socials? ¿Quines creus que han de ser les finalitats prioritàries de l'ensenyament de les Ciències Socials en la societat actual? ¿Què pot oferir l'ensenyament de les Ciències Socials als alumnes i a la societat en general?

Si em permeteu començaré per la darrera pregunta. L'ensenyament de les Ciències Socials pot i ha d'aportar als alumnes i a les alumnes els coneixements conceptuals i procedimentals per pensar en i sobre la societat. O dit en altres paraules, per passar de la cultura viscuda, de la vivència, a la cultura com a reconstrucció intel·lectual, com a interpretació, explicació i reflexió sobre tot allò que fem, hem fet i farem les persones com a éssers socials.

En aquest sentit, s'han produït i es produiran canvis importants en relació amb el lloc que ha de tenir l'ensenyament de les Ciències Socials en el currículum escolar. Part d'aquests canvis són i seran una conseqüència inevitable dels canvis soferts en la nostra societat, deguts a la innovació tecnològica en general i a la comunicació en particular. Per altra banda, són també una conseqüència dels canvis produïts en les finalitats que tradicionalment es creia que havia de complir l'ensenyament de la Geografia i la Història a l'escola.

És sabut que l'escola i el currículum escolar és una construcció social, històrica, que es generalitza i s'estén al conjunt de la societat quan es considera imprescindible que les persones sàpiguen una mica de matemàtiques i aprenguin a llegir i escriure i a ser bons ciutadans. És

sabut també que qui ha determinat què volia dir ser un bon ciutadà en cada moment històric han estat els poders polítics i els poders religiosos que, en el nostre país, gairebé sempre han anat de bracet. ¿Com es podia aprendre a ser un bon ciutadà anys enrera? Doncs ensenyant preceptes i normes de conducta i ensenyant allò que identificava un bon ciutadà d'un que no ho era. La Geografia i la Història subministraven -i per alguns encara subministren- coneixements per ser un bon ciutadà.

Avui és evident que això ha canviat. Ha augmentat el volum d'informació a l'abast dels ciutadans i l'escola ha deixat de tenir el monopoli de la informació i de la formació de conductes. Per altra banda, avui ser un bon ciutadà no és patrimoni ni de cap església ni de cap govern, sinó de la societat en el seu conjunt i, en una democràcia, aquesta societat és plural i com a tal té el dret de manifestar el seu pluralisme en relació amb el que es considera un bon ciutadà.

En fi, crec que les finalitats, els propòsits de l'ensenyament de les Ciències Socials en aquest context no poden ser altres que la formació del pensament social dels nostres alumnes a fi de dotar-los d'instruments conceptuals i procedimentals per analitzar el món i intervenir-hi des de les opcions que lliurement escullin.

Aleshores, ¿creus que hi ha capacitats que es desenvolupen exclusivament amb l'aprenentatge de les Ciències Socials? ¿Creus que els coneixements socials són útils i funcionals, que serveixen per entendre el món i actuar sobre ell?

Crec que sí. Crec que cada vegada és més imprescindible una bona formació social, un bon aprenentatge de la Geografia i la Història per viure i sobreviure en el nostre món. Primer, per sobreviure a l'allau d'informació a la qual estem sotmesos; és a dir, per saber discriminar la informació rellevant de la irrellevant i saber-la contextualitzar. Pensem en la gran quantitat d'informació que rebem diàriament, des que ens aixequem fins que anem a dormir. I en la seva heterogeneïtat. No té res a veure amb la informació de què disposàvem fa vint o trenta anys, quan anàvem a l'escola. Quines conseqüències es desprenen d'aquesta circumstància i com afecten l'aprenentatge de les Ciències Socials? La meua reflexió es recolza en tres punts:

Primer punt: de tota aquesta informació, quina és la que realment interessa? i per a què interessa? tota? part? Els mitjans de comunicació i, especialment la televisió, no donen als nostres alumnes pautes per a la seva discriminació. I no oblidem que tota la informació

que reben és, per naturalesa, informació social, inclosa la dels anuncis. Segon punt: la informació es presenta gairebé sempre descontextualitzada. Ni els noticiaris televisius ni els reportatges ni la premsa escrita són productes pròpiament històrics o geogràfics. Per tant, la informació que ofereixen no tenen per què contextualitzar-la dins de les coordenades espàcio-temporals pròpies de la Geografia i la Història.

Tercer punt: la informació no és ni ha estat un producte neutre. És una reconstrucció, una interpretació, del periodista, del guionista o de l'amo del mitjà feta segons els seus paràmetres i la seva visió de les coses. Però aquesta circumstància no s'explicita en la informació. S'ha de saber esbrinar el punt de vista a través del qual ens arriba la informació, s'ha de saber llegir entre línies i ubicar correctament la perspectiva des de la qual s'ha creat la informació per assumir-la si els meus punts de vista coincideixen amb els de l'emissor o per criticar-la quan no hi hagi coincidències o aquestes siguin parcials.

Em penso que l'ensenyament de les Ciències Socials pot facilitar als nostres alumnes el desenvolupament de les capacitats necessàries per ubicar-se en el seu món d'una manera qualitativament diferent a la d'aquelles persones que no saben geografia o història o confonen la geografia i la història amb saber només el nom dels llocs i el nom d'alguns protagonistes del passat. Existeixen, per tant, unes capacitats que ara per ara només les ensenya l'escola i és a aquestes capacitats a les que s'ha de donar preferència en l'ensenyament de les Ciències Socials. Per entendre el món i poder actuar sobre ell, cal que els nostres alumnes i les nostres alumnes, els ciutadans i les ciutadanes en general, siguin capaços i capaces de descodificar la informació que reben, d'observar la realitat de manera inquisitiva, d'interpretar-la, de formular-se preguntes i buscar respostes, d'analitzar, explicar i comprendre el present i el passat, d'avaluar i emetre judicis sobre els comportaments socials propis i aliens. Siguin, en definitiva, persones crítiques i creatives, capaces de prendre decisions i de voler participar de manera racional i constructiva en la construcció del seu futur personal i social. I tot això es pot assolir a través dels coneixements socials, geogràfics i històrics, seleccionant de la ingent quantitat de coneixements a la nostra disposició aquells que facilitin millor el desenvolupament d'aquestes capacitats.

Com saps, discursos semblants al teu han estat objecte de polèmica. Se us critica especialment dues coses: subordinar els continguts a les capacitats i menystenir el paper dels continguts sobre la societat i la cultura de Catalunya en el currículum



Efectivament, des del Simposi de Bellaterra han aparegut alguns articles que acusaven a alguns companys i a mi mateix de menysprear els continguts catalans i afavorir els continguts espanyols. Com comprendreu, em sembla que no val la pena gastar massa cartutxos en aquests polèmica perquè està del tot desenfocada. Primer, perquè sovint hi ha gent que parla per parlar i sense llegir o entendre les coses i, segon, perquè en cap cas ni jo ni la gent que més o menys pensa com jo hem dit mai que Catalunya no ha d'estar present en el currículum de Ciències Socials.

El problema -que per mi no ho és- s'ha de plantejar en uns altres termes. En primer lloc, s'han de tenir clars els propòsits, les finalitats de l'ensenyament de les Ciències Socials, com us deia abans. Un cop determinat el nord de l'ensenyament, és a dir, el lloc cap on creiem que hem de portar els nostres alumnes, hem de seleccionar els continguts pertinents. En la meua opinió, els continguts s'han de seleccionar des de les capacitats que volem fomentar. Ja n'hi ha prou de pretensions holístiques, de pretendre que ho hem d'ensenyar tot! Ni mai ho hem fet ni mai es podrà fer. Per tant, hem de discriminar, hem de seleccionar el contingut que millor permeti aprendre nous continguts, que millor permeti seguir pensant i intervenint en la societat. I, en primer lloc, en la pròpia societat, en la catalana, però no només en la catalana, ja que avui -i també en el passat, si bé en menor mesura- les societats són cada cop més interdependents.

De tota manera, una cosa és l'objecte d'estudi de les Ciències Socials i l'altra la finalitat. És aquesta la que determina aquell i no a l'inrevés. Suposem -i és molt suposar- que l'ensenyament de les CCSS, de la geografia i la història, tingui un protagonisme important, rellevant, en la formació de la identitat nacional de les persones, dels estudiants. Si fos així, caldria plantejar quin tipus d'identitat volem crear i, per tant, seleccionar el contingut més adient. Obviament, no existeix un sol tipus d'identitat nacional. Hi ha moltes maneres de ser català, de sentir-se català, com hi ha moltes maneres de ser o de sentir-se home o dona.

Però això en el supòsit que aquesta hagi de ser la finalitat principal de l'ensenyament de les Ciències Socials, cosa en què no crec. Per què? En principi, perquè no tenim evidències que sigui o hagi sigut mai així. La missió endocrinadora o evangalitzadora que han atorgat a l'ensenyament de la Geografia i la Història les democràcies liberals, les dictadures feixistes i les comunistes ha fracassat. Per altra banda, encara que en el nostre país no existeixen investigacions que hagin estudiat i analitzat l'impacte real de l'ensenyament de la geografia, la història i les CCSS en la formació del pensament social de les

persones, és a dir, en els coneixements, opinions, conductes, comportaments socials, polítics, culturals, etc. dels nois i de les noies, investigacions realitzades en altres països no li concedeixen massa importància.

Però també perquè existeixen evidències que semblen apuntar en un sentit, si no contrari, gairebé. Per exemple, jo sóc empordanès i em sento empordanès. Reclamo la identitat de català de l'Empordà, de l'Alt, que és diferent del Baix. En el meu record, la identitat empordanesa la tinc de fa molts anys. I també la de català. I no vaig estudiar mai a l'escola ni Geografia ni Història de l'Empordà. La major part de ciutadans i ciutadanes de Catalunya no han estudiat mai ni Geografia ni Història de Catalunya a l'escola. Però, en canvi, se senten catalans o catalanes d'una manera determinada. I tradueixen els seus sentiments, la seva identitat, de moltes maneres, entre altres quan donen suport, amb els seus vots, a una determinada concepció de Catalunya, del seu present i del futur que volen. O quan decideixen anar a un concert de rock -català o anglès- en comptes d'anar a escoltar una coral que interpreta cançons tradicionals catalanes. I així trobaríem molts més exemples. Compte, però! no estic dient que l'ensenyament de la geografia, la història o les CCSS no serveixi per a res. Només plantejo la meua opinió sobre el protagonisme que té l'ensenyament de les Ciències Socials en la creació de la consciència d'identitat nacional. Tampoc no plantejo que no s'hagi d'ensenyar història o geografia de Catalunya o de la Terra Alta, del Segrià o del Baix Empordà.

És més, crec que un bon aprenentatge pot facilitar la creació de la consciència d'identitat -no només nacional, sinó també social, política o cultural- en els estudiants. Com entenc que s'hauria de plantejar? Crec que avui seria desitjable plantejar-se-la en relació directa amb la diversitat, i no com un element contraposat (l'altre pol, l'altre extrem). Què vull dir? Doncs que no hi ha cap col·lectivitat nacional, ni la catalana ni l'espanyola ni cap altra, que sigui un tot homogeni. Al contrari a com es planteja des dels nacionalismes, la nació ni és un tot ni és homogeni. És diversa i plural. Si no és un tot ni és homogènia, difícilment es pot presentar com un tot enfront d'altres tots que, per comparació, eren sempre pitjors o més dolents o enemics del nostre tot. Avui això no pot ser així. En un món interdependent com el que vivim, culturalment, econòmic i social divers, no existeixen tots homogenis -nacions totals, si voleu- sinó que les diferents realitats nacionals són plurals i necessiten de les altres o les altres necessiten d'elles per sobreviure col·lectivament.

Pertant, no té sentit crear una consciència d'identitat excoent, sinó que té sentit crear una consciència d'identitat

respectuosa amb les diferents maneres de ser que conviuen en una mateixa societat i amb les altres identitats que, també, són diverses. En síntesi, la construcció del binomi identitat-diversitat, identitat-pluralitat, no s'ha de plantejar de manera antagònica, sinó com a part d'un mateix procés dins del qual és bo oferir als alumnes interpretacions i opinions també divergents, perquè al contrastar-les pugui anar elaborant les seves pròpies opcions.

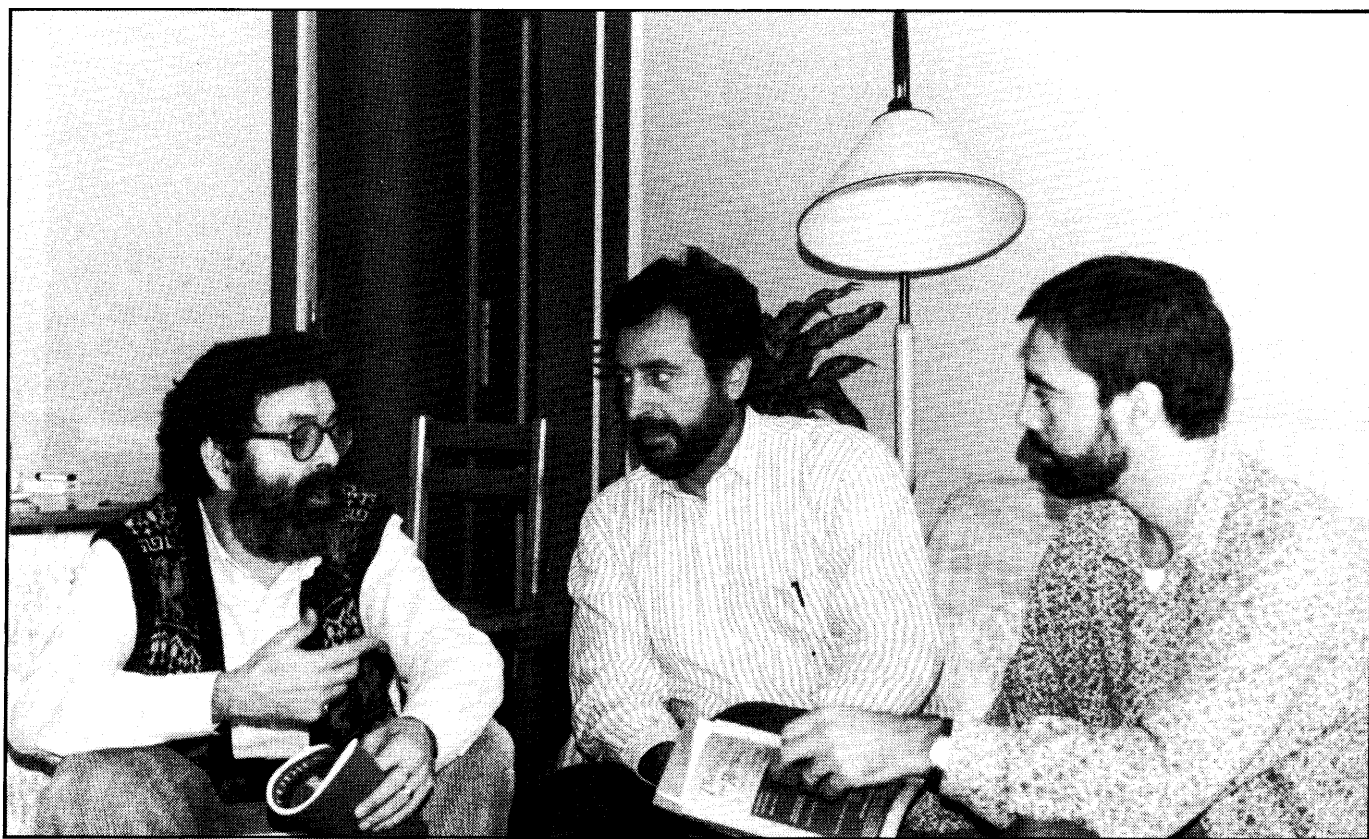
¿Creus que la Reforma del sistema educatiu i dels currícula està plantejant els aspectes essencials i necessaris per a la renovació de l'ensenyament de les Ciències Socials? En els seus orígens, vas participar en la confecció dels dissenys curriculars de Ciències Socials per a Catalunya i en les propostes d'experimentació del Cicle Superior d'EGB. ¿Com valora l'evolució posterior del Disseny Curricular i de la Reforma?

La reforma del sistema educatiu, i més en concret del currículum de l'àrea, crec que és una ocasió d'or, única, per renovar les pràctiques de l'ensenyament de les Ciències Socials. I més si tenim en compte que s'ha optat per un currículum obert, flexible, que dona moltes

competències als professors. En aquest sentit, s'han posat les bases per trencar amb una tradició que considerava els professors com a mers tècnics i no com a intel·lectuals capaços de prendre decisions sobre el que han d'ensenyar. Teòricament, per tant, el currículum pot ser un instrument eficaç per renovar les pràctiques educatives. Però... l'administració encara es malfia dels seus mestres, i després d'afirmar el principi de la necessitat d'un currículum obert, també ha posat els mecanismes per controlar-lo, per evitar que s'escapi de les seves mans, amb la qual cosa tornem a estar gairebé on estàvem fa deu anys.

Primer, perquè no s'ha plantejat correctament què s'entén per un currículum obert i quines competències són les que corresponen als mestres i als centres. Després, perquè s'han inventat uns objectius terminals que concreten què és el que s'ha d'ensenyar i, consegüentment amb el que he dit abans, imposen unes finalitats determinades. I finalment, perquè qualsevol canvi curricular necessita d'una formació del professorat suficientment engrescadora, útil i propera a la pràctica per evitar la incertesa i el pànic al buit que sovint implica deixar de fer allò que hom està acostumat a fer.

Un currículum obert pressuposa que l'administració decideix els objectius generals i els professors en els



seus centres decideixen els continguts, l'ordre en què s'han d'ensenyar i la manera d'ensenyar-los. Escullin de l'oferta de materials curriculars els que consideren més adients per a la proposta que han elaborat. No pressuposa que els mestres hagin d'elaborar tots i cadascuns dels materials que necessitaran perquè els seus alumnes aprenguin ni que hagin de trencar-se el cap per saber quin contingut correspon a l'objectiu terminal número 39. Pressuposa que han de fer un diagnòstic, i en funció d'aquest triar els materials o elaborar-los si volen. Pressuposa que han de prendre consciència de la seva pràctica i han d'analitzar-la a la llum de les fonts del currículum, i si creuen que l'han de canviar, canviar-la. Però, compte!, és impensable un canvi radical del currículum. Els canvis en el currículum realment eficaços i efectius són aquells que responen a la detecció d'una necessitat de canvi i que es duen a la pràctica amb la certesa i el convenciment que, un cop endegats, difícilment es podran fer passos enrera. I per prendre consciència de la necessitat del canvi, no hi ha res millor que una formació propera a la pròpia pràctica que ajudi el professorat i no li compliqui més la vida.

Crec que la situació ha millorat i que existeixen les condicions perquè el professorat de Geografia i Història -que per formació és el col·lectiu que està preparat per entendre que el currículum és un constructe social, històric, i que com a tal està sotmès als canvis socials- esdevingui un dels protagonistes fonamentals, no només del canvi del seu propi currículum, sinó del canvi dels curricula de les altres àrees. Esdevingui, en definitiva, el dinamitzador dels canvis que la reforma proposa.

La Reforma sembla anar acompanyada d'un llenguatge molt tècnic, especialment d'un llenguatge propi de la psicologia. ¿Quina creus que ha de ser l'actitud del professorat i quines són les aportacions que es poden realitzar des de la pràctica? ¿Quines aportacions s'han fet des de la psicologia a l'ensenyament de les Ciències Socials?

Efectivament, la primera impressió és que el llenguatge curricular és un llenguatge tècnic, poc útil i allunyat de la pràctica. Es diu sovint que és un llenguatge propi dels teòrics, però no dels mestres. Mireu, quan fa ja gairebé deu anys vam començar l'experimentació del cycle superior, ningú o pràcticament ningú no utilitzava el terme currículum per parlar del currículum. Avui el nombre de llibres, articles, etc. que tenen com a objecte d'estudi el currículum ha augmentat considerablement i el concepte currículum forma part ja del llenguatge d'un important nombre de professors. També els conceptes de nivell de concreció, constructivisme, procediments i un llarg

etcétera. Per tant, les coses, si realment són útils, es van incorporant a poc a poc.

Personalment penso que el marc curricular, que aporta les línies mestres per a l'elaboració dels dissenys curriculars de les àrees, és un bon instrument tant per a l'anàlisi de la pràctica com per a la intervenció en la pràctica. I sobretot, és un instrument que ha tingut la virtualitat d'homogeneïtzar el llenguatge i, fins i tot, de democratitzar-lo. Fins ara, el currículum semblava que era patrimoni exclusiu de l'administració i del professorat universitari. Ara tothom va prenent consciència que el currículum és patrimoni de tots els professionals de l'ensenyament, i que tots tenen algun tipus de competència sobre ell. Per altra banda, l'existència d'un model -que pot i és interpretat de diferents maneres, com s'ha posat en evidència a la nostra àrea i es pot comprovar comparant els dissenys de la Generalitat i del MEC- homogeneïtza el llenguatge i permet una comunicació més fluida entre el professorat de les diferents etapes educatives. I això em sembla positiu, especialment per als que aprenen que, si les coses funcionen com haurien de funcionar, trobaran menys traumàtic el canvi d'una etapa educativa a una altra.

Crec, doncs, que l'actitud del professorat ha de ser positiva i participativa. El currículum soluciona algunes coses, ajuda a plantejar-ne d'altres i a buscar solucions, però el currículum per ell mateix no substitueix els professors ni el seu treball. Es més, ajuda a plantejar problemes, però no aporta solucions a tots els problemes ni les solucions que aporta són universals. Per exemple, en l'àrea de Ciències Socials, el currículum ha facilitat la distinció entre els diferents tipus de continguts -entre fets i conceptes, per una banda, i entre fets i conceptes i procediments per una altra- i ha suggerit estratègies per seqüenciar aquest contingut i per ensenyar-lo. Ara bé, no ha solucionat aspectes importants, com ara quin contingut ensenyar i quan ensenyar-lo. I és que les decisions que afecten aquests camps no es troben en el propi marc curricular, sinó en les fonts del currículum. Així, jo puc fer una lectura de la font sòcio-antropològica basada en la teoria crítica (en la línia de la formació del pensament dels alumnes que he apuntat més amunt) i vosaltres la podeu fer basada en el neo-positivisme i el culturalisme. En el primer cas, probablement jo seleccionaré el contingut d'història a partir de l'Escola dels Annales i del materialisme històric -la història total- i vosaltres el seleccionareu a partir de les escoles neo-positivistes. Jo ensenyaré una història més social, més centrada en la quotidianitat i en les mentalitats, en la qual els protagonistes seran els homes i les dones, i vosaltres ensenyareu una història més política i militar, en què els protagonistes seran els reis o els comtes-reis. Jo procuraré



seqüenciar el contingut combinant escales territorials a partir de conceptes clau, i vosaltres el seqüenciareu anant del més proper al més allunyat. És a dir, el marc curricular és un marc, un model, que perquè esdevingui operatiu s'ha d'interpretar des de l'anàlisi de les fonts del currículum. I aquesta anàlisi pot portar a concrecions diferents.

Una altra cosa són les aportacions que s'han fet des de la Psicologia a l'ensenyament de les Ciències Socials. Penso que se n'han fet algunes d'importantes, però que encara falten moltes investigacions per saber què i com aprenen Ciències Socials els alumnes. Són importants les investigacions de Carretero, Pozo i Asensio sobre l'aprenentatge de la història. Però tret d'aquestes, poques investigacions més hi ha al nostre país. Crec que les aportacions de les teories constructivistes i de l'aprenentatge significatiu poden, a mitjà termini, subministrar informacions pertinents per avançar en el coneixement sobre el que aprenen de Ciències Socials i com ho aprenen els nostres alumnes. Avui per avui, però, les aportacions de la psicologia de la instrucció es mouen encara en un marc molt general que necessita ser contrastat i validat des de les diferents disciplines i en la pràctica.

¿Què opines de la figura del mestre com a Investigador en l'acció? ¿Què pot aportar aquesta visió de la pràctica educativa a l'ensenyament de les Ciències Socials?

La investigació en l'acció és, sens dubte, un dels corrents més importants i de més provada eficàcia per a la renovació de la pràctica educativa i del currículum. La investigació en l'acció recolza en el protagonisme dels professors a l'aula, com a agents de la transformació del currículum i de la presa de decisions. Ajuda els professors a entendre la seva pròpia pràctica i a canviar-la des de la reflexió crítica. En aquest sentit, és una llàstima que no s'aprofitin les seves aportacions per a la implantació del nou currículum i per a la necessària formació del professorat.

La tradició a Catalunya en l'autoformació del professorat hauria permès endegar vies més ràpides, recolzades en la investigació en l'acció, per transformar la pràctica educativa i adequar el currículum als nous temps. De fet, el treball realitzat pels moviments de renovació, les escoles d'estiu, etc. eren una bona base per programar la reforma del currículum, donant molt més protagonisme del que ara es dóna al professorat. Recordareu que els programes oficials de la LGE dels anys 70 van tenir a Catalunya una resposta des de la renovació pedagògica que, en l'àrea de Ciències Socials, es pot exemplificar en les programacions alternatives de «Rosa Sensat» per a la primera i la segona etapa d'EGB. Part d'aquest treball encara es manté viu en molts mestres i en moltes aules i, en bona part, va constituir la base de l'experimentació del cycle superior d'EGB. Però l'administració ha optat per un altre model, per un model més tècnic, menys comprometedor, menys professionalitzador. Fins i tot ha fet marxa enrera en propostes innovadores de formació del professorat com els FOPI, que s'acostaven més a la investigació en l'acció que el model que s'utilitza actualment per preparar el professorat per a la reforma.

Per altra banda, les aportacions de la investigació en l'acció en l'ensenyament de les Ciències Socials em semblen òbvies. Si el currículum ha de donar respostes a les necessitats dels alumnes, si el currículum s'ha d'adaptar a una realitat única i irrepetible com és l'aula, el mestre ha de prendre decisions a partir de la realitat que té al davant i ha de conèixer aquesta realitat per saber com intervenir-hi. La investigació en l'acció subministra informacions per prendre decisions i resoldre els problemes que la pràctica demanda del professor i del currículum. El camp de problemes i d'investigacions és tan ampli com la pròpia realitat.

Tu has defensat un ensenyament basat en la resolució de problemes i en la presa de decisions.

**¿Què exigeix dels alumnes aquest tipus d'estratègies?
¿I del professorat? ¿Quin paper juguen els aspectes
motivacionals en l'aprenentatge de les Ciències
Socials?**

La motivació o la predisposició per voler aprendre és fonamental en educació. Si una persona no vol aprendre, no aprèn encara que se l'obligui a examinar-se o a fer uns treballs o se l'avaluï. En aquest sentit, el repte que tots els mestres pretenen superar és que els seus alumnes aprenguin, que estiguin predisposats a aprendre. La predisposició, com l'aprenentatge, és sempre un acte personal, volitiu, i implica un esforç personal que pot ser estimulat de diferents maneres i des de diferents àmbits.

Centrant-me en l'escola i en l'ensenyament de les Ciències Socials, la predisposició arrenca en el moment que els alumnes comprenen la finalitat del que han d'aprendre i del que han de fer per aprendre. Si els alumnes no saben per què han d'aprendre els noms dels rius de Catalunya o la vida i miracles de Jaume el Conqueridor, per exemple, segur que no ho aprendran.

Això no vol dir que no ho estudiïn, ho memoritzin i fins i tot que no treguin nota en un examen. Una cosa és memoritzar de manera mecànica i no comprensiva, i l'altra és aprendre de manera significativa. Una cosa és explicar-los per què han d'aprendre el que han d'aprendre i l'altra és que compreguin i comparteixin aquesta finalitat. Compartir una mateixa finalitat és compartir un mateix llenguatge i uns mateixos significats. I aquest és el repte més gran que tenen els mestres: aconseguir crear les condicions per a l'aprenentatge.

És dins d'aquesta consideració que s'insereix la meva reflexió sobre les estratègies basades en la resolució de problemes i en la presa de decisions. Per diverses raons: una primera és que el coneixement que es presenta a l'alumne no és un cos tancat de veritats que ha d'aprendre sense comprendre, sinó un cos obert sobre el qual ha d'actuar. Una segona és perquè el coneixement així presentat és un coneixement problemàtic, un coneixement en construcció, que l'alumne fa seu progressivament, a mesura que l'analiza, el contrasta i l'avalua. Una tercera és perquè aquestes estratègies permeten posar en joc

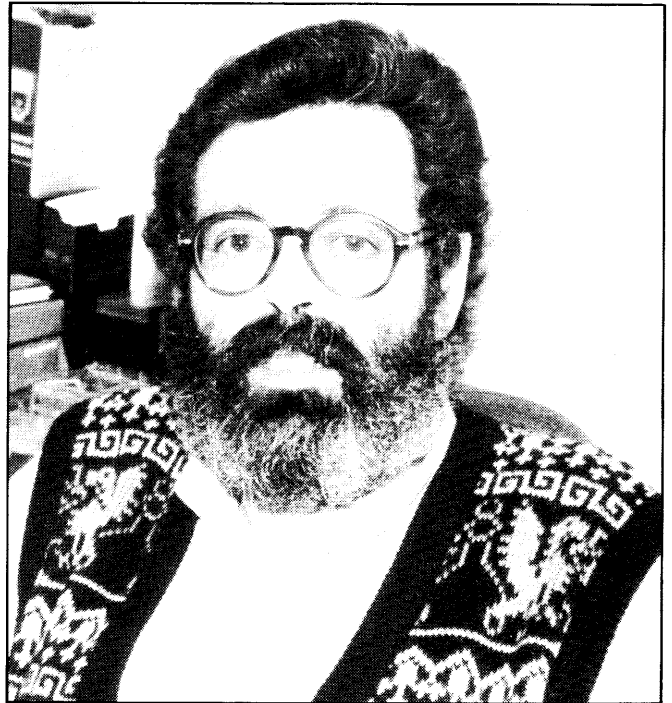


molts més recursos que els del llibre de text o la veu del mestre. I una darrera raó és perquè s'ensenya als alumnes una metodologia per acostar-se a la realitat, analitzar-la i avaluar-la, que podran aplicar a moltes altres situacions del present i del futur. Per exemple, entre aprendre només els noms dels rius de Catalunya i les causes per les quals els rius de Catalunya estan contaminats, hi ha diferències qualitatives importants. En el segon cas, és evident que els alumnes hauran d'aprendre els noms dels rius de Catalunya, però aquest aprenentatge serà molt més ric, perquè no es limitarà a un aprenentatge memorístic, sinó a l'anàlisi d'un problema i a la presa de decisions per intentar solucionar-lo. I el mateix podríem dir en relació amb Jaume I o amb qualsevol aspecte històric.

Aprendre i pensar la realitat social en termes geogràfics i històrics no és un procés fàcil. Exigeix un esforç personal que els alumnes no sempre estan disposats a fer i que requereix temps. Penso que els mestres són conscients d'aquest fet, però els costa encara descarregar de continguts factuais els seus programes i centrar-los més a aconseguir el desenvolupament del pensament social dels seus alumnes.

¿Quin paper estan jugant els debats entre els professionals de l'ensenyament de les Ciències Socials? ¿Com valora la participació i les aportacions dels dos Simposis que s'han celebrat sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, a Vic i a Bellaterra? ¿T'atreviries a proposar quin hauria de ser el tema central per al que ha de ser el III simposi sobre l'ensenyament de les Ciències Socials?

Crec que els dos Simposis realitzats sobre l'ensenyament de les Ciències Socials són suficientment il·lustradors de l'elevat interès dels professors pels temes relacionats amb la seva tasca professional. L'elevat nombre d'assistents en ambdós casos i la qualitat de les aportacions realitzades ens segueixen mantenint a l'avantguarda de la renovació didàctica. La llàstima, però, és que costi tant organitzar-los i s'hagin d'espaiar tant. Malgrat tot, em sembla que avui per avui són un marc de debat i contrastació d'idees molt important. De fet, són l'únic marc de debat, ja que, fora d'aquests simposis i de les trobades organitzades pels ICEs per al professorat de secundària, no hi ha cap altre marc de debat. Les revistes de pedagogia existents es limiten bàsicament a recollir experiències, sempre útils i interessants, però no estimulen suficientment ni el debat ni la contrastació d'idees, cosa que, sens dubte, facilitaria la producció didàctica i enriquiria més el panorama de l'ensenyament de les Ciències Socials.



Quant al proper Simposi, que penso que l'hauríeu d'organitzar a Tarragona -podeu comptar des d'ara amb la meva col·laboració-, hauria de centrar-se un cop més en el currículum de l'àrea, i possiblement en aquells aspectes que estan menys treballats o que no s'han manifestat mai de manera prou explícita, com poden ser les fonts del currículum -que de fet ho abasten tot- o les estratègies més escaients per al desenvolupament del pensament social. Un títol possible: Estratègies i recursos per a la formació del pensament social, geogràfic i històric, dels ciutadans i les ciutadanes del segle XXI.

Si és veritat, i penso que ho és, que els mestres i els professors de Geografia i Història estem especialment dotats per detectar, explicar i comprendre el canvi social, també ho estem per pensar en algunes estratègies de futur que dignificaran encara més, als ulls dels ciutadans i les ciutadanes de Catalunya, l'ensenyament de la Geografia, la Història i les altres Ciències Socials. Aquest pot ser el nou repte del proper Simposi.

Transcripció a càrrec dels entrevistadors, Antoni Gavalda i Antoni Santisteban