

# LES CIÈNCIES SOCIALS AL CICLE SUPERIOR D'EGB: UNA VISIÓ DEL CURRÍCULUM EXPERIMENTAL

Ferran Grau Verge. Mestre del C.P. «Marjal». Les Cases d'Alcanar

¿Com funciona i ha funcionat l'experimentació del disseny curricular de les Ciències Socials per a la 2a. etapa d'EGB, proposat per la Generalitat, a la nostra escola? Què ens ha reportat i ens reporta? Les línies que segueixen pretenen ser la resposta a aquests interrogants. El lector decidirà en quina mesura aquesta és una experiència que valgui la pena exportar.

Cal, d'entrada, fer una sèrie d'aclariments—justificatius, si voleu— que influeixen en la pauta d'ensenyament-aprenentatge de les referides ciències a la nostra escola:

- El qui subscriu aquest article entrà a l'experimentació el curs 1987-88, o sigui en el quart curs de funcionament, quan ja només faltaven dos anys per a l'acabament. Durant aquest temps, fins a tres mestres diferents havien impartit l'àrea de Socials, amb la consegüent inestabilitat per a la pròpia àrea.

- La nostra escola és rural, on, per sort o per dissort, s'apleguen dos cursos per aula, coincidint amb el cicles de l'esperada Reforma. Això ha implicat, a la pràctica, la realització de programacions bianuals.

- Les Ciències Socials des de 5è. a 8è. són impartides per un sol mestre. El desplegament curricular s'ha realitzat des de l'àmbit de la pròpia matèria, sense emmarcar-lo en un context més general, de Projecte Educatiu de Centre, que només existia a nivell informal.

Caldria començar parlant de la seqüenciació dels continguts (GRAU, SANZ, 1991) —entesos en la seva triple vessant de fets, procediments i valors—, i dir que la nostra escola segueix bàsicament la proposada en l'experimentació<sup>1</sup>, però voldríem puntualitzar amb especial interès que, en el moment d'entrar a l'experimentació, a l'aula de 5è i 6è s'hi trobaven alumnes que estaven inclosos dins el Programa Experimental i d'altres que seguien l'ensenyament a través de les Orientacions i Programes del Cicle Mitjà. Si tenim en compte que les nostres aules funcionen com a unitats de treball ens resultà poc coherent seguir dos tipus de programació diferents. La solució passà per aplicar-ho no només al curs que tocava —a 5è.—, sinó que entrà en joc als cursos de 3r. i de 4t. a mesura que nosaltres mateixos ens familiaritzàvem amb el sistema de treball i amb el llenguatge proposat a l'experimentació. A la llarga això derivà —sembla que la Reforma ho ha refrendat— en una major barrera, si és que

pot anomenar-se així, entre els cursos de 6è. i 7è. més que no pas entre 5è. i 6è. Volem puntualitzar l'anterior perquè, malgrat que en aquest article aportarem unes conclusions generals, a la nostra escola tenim ben presents dues unitats psicopedagògiques diferents, una per a 5è. i 6è. i l'altra per a 7è. i 8è.

El fil seqüenciador de la programació era i és el referit a fets, conceptes i sistemes conceptuals, potser per la inèrcia de tota la vida o perquè el segon nivell de concreció presentat a l'experimentació era molt més tancat, o fins i tot per ambdues coses a la vegada. Això ens féu pensar en la necessitat de models de segons nivells de concreció, per tal de no desviar-nos massa dels objectius terminals i evitar, de passada, les angoixes personals. Una altra qüestió ben diferent és si aquests models els hem de deixar en mans de les diferents editorials, pel que pugui resultar de tendències, sobretot per a la nostra àrea (HERNÁNDEZ, 1992).

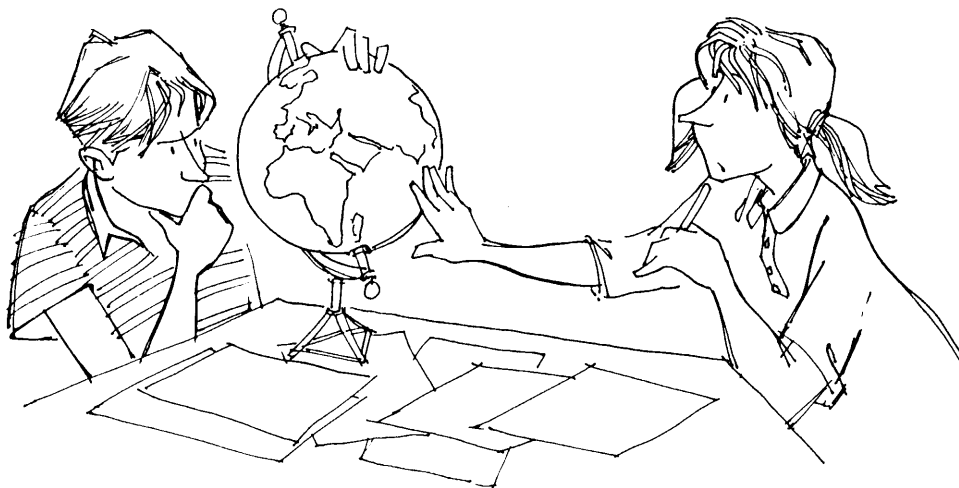
Avui dia comptem amb models propis de bastants unitats didàctiques, un model del qual es pot trobar a GRAU (1991) —bàsicament es tracta de valoracions personals, fruit d'una reflexió compartida amb d'altres companys de l'experimentació d'àrees diverses—, des de 5è. fins a 8è., tot i que sobre aquest darrer aspecte caldria dir el següent:

- Sovint hem fet de depredadors de materials, editats o per editar, de tècnics i de companys de l'experimentació —recordo que en una ocasió els va fer molta gràcia que els diguéssim que a mi només em donava temps de fer de voltoret del que ells treien o havien tret—. Això succeí, sovint, perquè a més de tenir dos cursos per classe, impartir altres assignatures, presentar la major part del treball reprografiat, etc., necessitava d'un temps d'adaptació a l'experimentació.

- Algunes unitats crec que han sortit prou reeixides. D'altres, fluixes, i algunes, apuntades en el disseny de l'experimentació, tan sols apareixen difuminades a l'interior d'altres unitats.

- Els valors no estaven prou seqüencialitzats per unitats, excepte en algun tema.

- Hem partit en l'elaboració d'aquestes unitats dels perjudicis que els companys i les companyes manifestaven a les reunions dels dos darrers cursos.



### Valoració de l'experimentació

#### *Aspectes positius*

- La necessitat d'una interconnexió entre la unitat didàctica que es porta a l'aula amb la seqüenciació dels continguts del cicle i àrea com a formants del Projecte Curricular de Centre.

- La necessitat de reflexionar sobre allò que es fa, què es pretén, com dur-ho a terme i com avaluar-ne els resultats.

- La separació dels continguts en conceptes, procediments i valors, la qual cosa ens fa ser més conscients d'allò que segurament ja intuïem.

- Valorar en la justa mesura els continguts referits a procediments. Pel que fa als valors, malgrat que som conscients de la seva importància i que són presents en el nostre treball diari, no sabem valorar-los a nivell d'altres continguts.

- La importància de treballar les Ciències Socials com un tot, superant la clàssica divisió de l'àrea en geografia física, humana i història, tot i acceptar el seu valor *per se*, aïlladament, i de reconèixer-les com a pilars bàsics de les Ciències Socials.

- La metodologia diacrònica en el tractament de la història.

- La circumstància de no deixar-se angoixar pels formalismes a l'hora de fer la programació, ja que abans que res una programació ha de ser intel·ligible per aquells que l'han de dur a la pràctica.

- La utilització de jocs de simulació i mapes conceptuals com a nous tipus de recursos.

- Les orientacions metodològiques i d'avaluació que ens oferiren els tècnics. En aquest sentit remarcaria la utilització de les proves inicials com a recurs d'avaluació.

- El fet de proporcionar-nos tercers nivells de concreció amb recursos didàctics i activitats suficientment variats per tal de poder-los escollir segons les nostres necessitats.

- La importància dels dossiers que els alumnes confeccionen creant el seu propi llibre de text, la qual cosa els implica molt més com a protagonistes del propi aprenentatge<sup>2</sup>.

#### *Aspectes negatius o que han plantejat problemes en la seva resolució*

- L'organització metodològica i les necessitats pròpies, inherents a l'escola, no han permès tractar tots els continguts —sobretot els referits a fets, conceptes i sistemes conceptuals— proposats a l'experimentació. Personalment segueixo creient que encara hi ha massa continguts, encara que accepto les pròpies limitacions en la distribució i organització de la programació. Altrament, el protagonisme que es dona als procediments carrega els continguts del curs i es gasten més hores —que no es malgasten, com deia el company experimentador (J. PADRÓ)— en detriment de l'execució del programa complet.

- Excessiva tendència per la nostra part a basar-nos en els continguts referits a fets i conceptes. Probablement seria molt més interessant fer una seqüenciació dels continguts a partir dels procediments o de les actituds. De moment no ens n'hem sortit. Voldria afegir, a tall d'eximent, que és un disseny suficientment obert com per encabir-hi, en qualsevol moment, tot allò d'interessant que passi en la realitat que envolta el món del xiquet.

- Els alumnes dels cursos inferiors i aquells dels superiors que tenen problemes a l'hora d'organitzar-se el treball presenten dificultats quan han de treballar els dossiers.

- Al mestre li costa fer el seguiment de totes les activitats que realitza cada alumne. Forçosament ha d'utilitzar un mètode aleatori per tal d'efectuar l'avaluació contínua.

- Alguns continguts procedimentals són difícils d'adquirir per part dels alumnes de les nostres classes, perquè

necessiten d'una capacitat de deducció i d'abstracció massa elevada.

- Opino que quedaren molt més ben definits els cursos de 6è. i de 7è. que no pas el de 8è., a causa del poc material de suport i de la programació regularment definida. Segurament els esforços de darrera hora es decantaren cap al nou pla dels 12-16.

- L'avaluació la vam basar, sobretot, en continguts de fets i de procediments.

- Tenim problemes a l'hora de concebre les activitats de recuperació i les avaluacions recuperatives. Sovint van ser hores de dedicació exclusiva.

- Falta de material gràfic i àudio-visual, tant local com comarcal o d'altres àmbits, adaptats al currículum. La seva elaboració implicaria uns suplementes que segurament escapen de l'esforç dels mestres, i més dels mestres del nostre tipus d'escola.

- A la nostra programació encara predomina allò que l'alumne aprèn per la via del coneixement teòric sobre allò altre que aprèn per la via de l'experiència personal, tot i les nostres bones intencions.

- Els temes polítics i socials semblen ser els de més costosa assimilació per part dels alumnes de les nostres aules.

- Recordem en darrera instància, tot i que no sabem fins a quin punt aquest és un aspecte negatiu, que, pel que fa a l'edat d'introducció dels continguts, no serà mai la mateixa de la nostra escola, per entendre'ns, ja que a uns els agafà en el curs superior i, a d'altres, en l'inferior de la programació bianual.

### Conclusions

Després de sis cursos —comptant l'actual— d'utilitzar aquesta programació comencem a trobar-nos-hi bé. Tot amb tot, reconeixem que la tenim en una fase d'estancament evolutiu, bo i esperant el que ens depara la Reforma.

Pensem que les crítiques i els aspectes negatius que hem aportat no afecten la validesa global del projecte. El fet de tractar-se d'un currículum prou obert ens permet una major flexibilitat a l'hora de dissenyar la nostra pròpia proposta, tot i tenint en compte els problemes i les necessitats dels alumnes del nostre tipus d'escola.

En conjunt creiem que és una eina prou engrescadora, tant per al mestre com per a l'alumne. Alhora, veiem que es capaç, més que d'altres projectes, de dinamitzar la nostra vituperada àrea.

<sup>1</sup> A grans trets, un model semblant és el que apareix en el «Butlletí dels Mestres» de l'octubre-desembre del 1988 a *Orientacions per a l'aplicació de l'Educació General Bàsica. Criteris per a la reelaboració de les programacions*. Amb la lletra C.

<sup>2</sup> En aquest sentit, un treball molt acurat és l'efectuat pels companys experimentadors de l'Escola Enxaneta de Valls. Vegeu CUNILLERA i ROBUSTÉ (1991).

### Referències bibliogràfiques

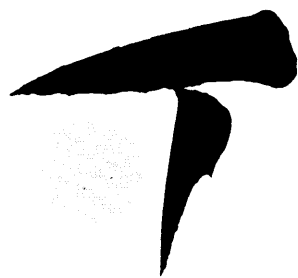
CUNILLERA, P., ROBUSTÉ, M. *Exemplificació del disseny curricular de Ciències Socials de 7è. i 8è. d'EGB*, a *Actes del Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Eumo Editorial. Vic. 1991.

GRAU, F., SANZ, J.V. *Les Ciències Socials a l'escola rural. Un plantejament de 3r. a 6è.*, a *Actes del Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Eumo Editorial. Vic. 1991.

GRAU, F. *L'home i la història: un model d'unitat didàctica del tercer nivell de concreció per a sisè.* a «Recapte 8». Moviment de Renovació Pedagògica de les Terres de l'Ebre. Tortosa. 1991.

HERNÁNDEZ, X. *¿L'hora de Termidor? Estat de la qüestió i perspectives en Ciències Socials*. «Crònica d'Ensenyament» 49 (1992).

PADRÓ, J. *El currículum experimental de Ciències Socials. Cicle Superior*, a *Actes del Primer Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Eumo Editorial. Vic. 1988.



**Caixa Tarragona**