



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Què ens fa humans? Un viatge als orígens de la nostra espècie

LA JUSTÍCIA GLOBAL COM A EIX TRANSVERSAL
DEL PROCÉS D'E-A DE LA PREHISTÒRIA A 1R
D'ESO

TREBALL FI DE MÀSTER

MÀSTER EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT D'ESO I
BATXILLERAT, FP I ENSENYAMENT D'IDIOMES

ESPECIALITAT GEOGRAFIA I HISTÒRIA

Autora: Ana Rial Álvarez

TUTORA URV: PATRICIA TERRADO ORTUÑO | JUNY 2022

Resum

La recerca que es presenta en aquest TFM gira al voltant de la incorporació de les perspectives de la justícia global (humanitzadora, de gènere, intercultural i de pensament crític) en l'elaboració de materials curriculars de ciències socials, específicament en el disseny i implementació d'una unitat didàctica de prehistòria a 1r d'ESO. L'objectiu és deconstruir imaginari col·lectiu discriminatori i millorar la sensibilització de l'alumnat vers els drets humans i valors com la solidaritat i la igualtat, que tenen una relació directa en la construcció de relacions socials, a dins i fora de l'aula, més justes, democràtiques i respectuoses. Defensem que és essencial qüestionar les narratives hegemòniques que vertebraven l'educació i que mantenen i reproduïxen desigualtats i opressions. Amb aquesta recerca apostem per la construcció d'una educació compromesa amb els valors democràtics utilitzant el diàleg com a procés d'aprenentatge emancipador i transformador.

Paraules Clau

Justícia global, materials curriculars de ciències socials, drets humans, diàleg, valors democràtics.

Abstract

The research presented in this work is focused around the incorporation of global justice perspective in the elaboration of the student's curricula. It has been designed specifically to implement a didactic unit based on prehistory. The aim is to change the collective thinking of the teenagers by promoting sensitivity and the recognition of human rights within their relationships inside and outside school. We believe that is essential to deconstruct the hegemonic narratives that form the backbone of education, which allow to maintain and reproduce inequalities and oppressions. We enforce a new way of educating, compromised with democratic values and using dialogue as a transforming and emancipating learning process.

Key words

Global justice, social science curriculum materials, human rights, dialogue, democratic values

ÍNDIX

1.	INTRODUCCIÓ	5
2.	MARC TEÒRIC.....	7
2.1.	L'educació per a la justícia global.....	7
2.2.	Revisió i disseny de materials curriculars de ciències socials amb criteris de justícia global	9
2.3.	L'acció dialògica i la construcció del coneixement	12
3.	PROPOSTA DE RECERCA	15
3.1.	Preguntes d'investigació.....	15
3.2.	Objectius.....	15
3.3.	Supòsit.....	16
3.4.	Disseny de recerca.....	16
4.	INTERVENCIÓ EDUCATIVA	17
5.	CRITERIS DE DISSENY I ELABORACIÓ DEL <i>SITES Què ens fa humans?</i>	18
6.	MÈTODE DE RECERCA.....	25
6.1.	Participants.....	25
6.2.	Variables	26
6.3.	Instruments de recollida de dades	26
6.4.	Aspectes ètics.....	26
6.5.	Procediment: fases de la investigació	27
6.6.	Anàlisi de dades	28
7.	RESULTATS.....	30
7.1.	Codis i resultats de les guies de l'alumnat	30
7.1.1.	Desnaturalització de la divisió sexista del treball:.....	32
7.1.2.	Consciència de la visió masclista actual en la interpretació del passat:	34
7.1.3.	Identificació de la solidaritat i la cura com a motors de l'evolució:.....	35

7.1.4.	Desnaturalització de les desigualtats socials:.....	36
7.1.5.	Consciència dels valors a aprendre de la prehistòria: ser més igualitaris, menys individualistes, menys masclistes i menys capacitistes:.....	38
7.1.6.	Identificació de discriminacions capacitistes a la nostra societat:	40
7.1.7.	Mirada humanitzadora i dessencialitzadora de les persones amb diversitat funcional:.....	41
7.1.8.	Assoliment general dels diferents objectius de sensibilització entre l'alumnat.....	43
7.2.	Codis i resultats del diari de docent i del qüestionari del professorat	43
7.2.1.	Clima d'aula, escolta intragrupal i motivació de l'alumnat:	44
7.2.2.	Estructura, continguts i valors dels materials i propostes generades al <i>sítes</i> :	46
7.2.3.	Temps i organització	48
8.	DISCUSSIÓ.....	49
9.	CONCLUSIONS.....	54
9.1.	Implicacions	54
9.2.	Limitacions.....	56
9.3.	Futures línies de continuació	56
10.	REFERÈNCIES	58
11.	ANNEXOS	62
	Annex A: Unitat Didàctica	62
	Annex B: Diari de camp.....	62
	Annex C: Guia de treball de l'alumnat	62
	Annex D: Qüestionari pel professorat de l'EAG de 1r d'ESO	62
	Annex E: Vídeos explicatius del <i>sítes</i> i seqüenciació d'activitats per al professorat de l'EAG de 1r d'ESO	63
	Annex F: Rúbrica d'avaluació final de les guies de treball de l'alumnat	63
	Annex G: Digitalització de les guies de treball de l'alumnat	63

Annex H: Taula de resultats d'assoliment dels objectius per alumne/a	63
Annex I: Taula de percentatges d'assoliment total per cada objectiu	63

ÍNDEX DE FIGURES

Figura 1.....	20
Figura 2.....	21
Figura 3.....	21
Figura 4.....	22
Figura 5.....	23
Figura 6.....	24
Figura 7.....	25
Figura 8.....	27
Figura 9.....	31
Figura 10.....	33
Figura 11.....	43

1. INTRODUCCIÓ

La present investigació parteix de les meves observacions, experiències i intercanvis amb diferents agents educatius durant el meu període de pràctiques a l'Institut Maria Espinalt de Barcelona. D'una banda les observacions i intercanvis han estat centrades en l'Espai d'Aprenentatge globalitzat (EAG)¹ de 1r d'ESO i en les reunions amb l'equip docent de l'EAG d'aquest nivell educatiu. D'altra banda les observacions i intercanvis han estat centrades en la meva assistència a les classes d'història contemporània de 1r de batxillerat i a les reunions del Departament de Socials de l'Institut. Tot amb l'acompanyament rigorós de la meva mentora del centre.

Un dels punts d'inflexió que va donar llum a la meva intervenció de pràctiques i de TFM va ser al voltant del tema del repartiment del continent africà pels estats europeus i les reaccions observades entre l'alumnat de 1r de batxillerat en donar el tema. A partir dels intercanvis amb la meva mentora, compartint neguits sobre les actituds de l'alumnat en relació a la població africana durant el procés de colonització (poca empatia, deshumanització, etc.), vam iniciar unes converses reflexives amb el departament de socials de l'Institut. Aquestes converses van estructurar-se a partir de la necessitat de treballar els criteris de justícia global per reflexionar sobre els continguts del nostre àmbit al llarg de la secundària i el batxillerat.

Paral·lelament anava treballant a 1r d'ESO on identificàvem que d'una banda hi havia una important diferència entre l'alumnat que volia implicar-se en les tasques proposades i demanades i l'alumnat que presentava menys interès i/o capacitat de concentració. És remarcable com el gènere travessava aquesta dinàmica a la classe, sent el grup de noies les que estarien amb una actitud més procliu al treball i sent part dels nois els que encarnaven les actituds que titllaríem de més disruptives. D'altra banda es va detectar que hi havia un apropament força acrític per part de l'alumnat als continguts, sent necessària l'estimulació del pensament crític i de la curiositat i motivació pel que fa a les tasques plantejades, així com de les capacitats cognitivolingüístiques per articular el coneixement (Benejam, 2002).

Pel que fa als continguts de l'EAG temàtic de 1r d'ESO sobre prehistòria i història antiga, ja elaborat en cursos passats², es va detectar que reproduïen certs estereotips i biaixos discriminatoris (de

¹ A l'Institut Maria Espinalt la metodologia globalitzada vertebrava la secundària i el projecte de centre. De 1r a 3r d'ESO treballen mitjançant l'espai d'aprenentatge globalitzat (EAG) que aglutina les assignatures de ciències socials, ciències naturals, i part d'educació plàstica i visual i tecnologia.

² A l'Institut Maria Espinalt treballen sense llibres de text. Utilitzen la plataforma *sites* de google per generar els continguts i les propostes didàctiques.

gènere, racistes, etc.). En aquest sentit, revisar els continguts que existien i crear de nous, dissenyant una nova proposta didàctica, semblava l'oportunitat perfecta per unir les diferents necessitats detectades. Amb l'objectiu de treballar la sensibilització de l'alumnat vers valors com la solidaritat i la igualtat, que tenen una relació directa en la construcció de relacions socials, a dins i fora de l'aula, més justes, democràtiques i respectuoses.

Marta Simó, experta i referent en l'ensenyament didàctic de l'Holocaust, afirma que "l'historiador parla del passat. L'educador ha de donar un sentit al passat" (2021). En el moment actual caracteritzat per la polarització, les *fake news* i l'increment de les desigualtats i dels discursos d'odi considerem essencial desenvolupar accions que acompanyin al jovent en el desenvolupament de la seva pròpia identitat i del pensament crític per constituir-se com a ciutadans i ciutadanes conscients, compromeses, amb criteri i menys manipulables. Co-crear aquest sentit del passat amb l'alumnat mitjançant l'acció dialògica es converteix, doncs, en una praxis transformadora.

Y es como seres transformadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales (Freire, 2012, p.97-98).

En aquest treball ens proposem **comprovar si la tria, disseny i implementació dels continguts didàctics seguint criteris de justícia global ajuda a canviar imaginaris i creences i fomentar actituds més democràtiques i de defensa dels drets humans entre l'alumnat**. Per fer això, s'ha dissenyat i creat una proposta didàctica sobre la Prehistòria basada en les aportacions de l'arqueologia feminista i en el projecte *Pastwomen* (<https://www.pastwomen.net/>), així com en diferents recerques al voltant de la justícia global impulsades des del grup de recerca GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

La present innovació, doncs, s'ha materialitzat en l'elaboració d'un *sites* de google acompanyat i reforçat d'activitats i dinàmiques a l'aula basades en tècniques del Teatre de l'Oprimat i en el diàleg com a pràctica pedagògica de co-construcció de coneixements (Boal, 1974; Freire, 1970). Aquesta innovació ha estat aplicada a les 4 línies de 1r d'ESO de l'Institut, portant jo a terme la implementació a una de les classes i la resta del professorat d'EAG a les altres 3. L'estudi de cas presentat es centra en l'experiència amb el grup 13 de 1r d'ESO, que és el grup amb qui he desplegat la intervenció.

El disseny dels continguts i materials de la unitat didàctica “Què ens fa humans? Un viatge a l’origen de la nostra espècie” ens conviden a preguntar-nos per la nostra humanitat, connectant amb la necessitat del coneixement històric per entendre i donar sentit al nostre present. A més a més, mitjançant l’acció dialògica en grup hem construït un relat sobre l’origen de la nostra espècie vinculat amb la cura, la comunitat i la solidaritat. Les propostes i materials curriculars seleccionats i dissenyats fomenten i acompanyen el qüestionament constant, deconstruint els imaginaris sexistes sobre la prehistòria i posant al centre la diversitat com a motor de la nostra humanitat. D’aquesta manera, tota la intervenció gira al voltant del desenvolupament del pensament crític entès com a “práctica social de diálogo, participación, empoderamiento y trabajo para la justicia global” (Massip i Castellvi, 2019, p.148).

A continuació trobareu el marc teòric que dóna vida a la proposta d’investigació, posteriorment desenvolupada i detallada metodològicament. Després desgranem les perspectives de gènere, humanitzadora, intercultural i de pensament crític i com s’han materialitzat en criteris concrets per dissenyar i elaborar els materials i continguts curriculars implementats. Per últim es presenta l’anàlisi minuciosa dels resultats de la investigació i la discussió i conclusions finals. Al final del treball podeu consultar els diferents annexos que es referencien al llarg del treball i que faciliten un seguit de materials complementaris. Donat l’extensió i format divers d’aquests materials (pdf, Excel, vídeos) s’ha decidit compartir la informació mitjançant google drive.

2. MARC TEÒRIC

2.1. L’educació per a la justícia global

La meva humanitat està lligada a la teva, i per això només podem ser humans junts.

Desmond Tutu

L’educació és un dret humà fonamental i un element vertebrador de les societats contemporànies. “L’educació reproduceix —o fins i tot exacerba— les desigualtats, però també pot servir per disminuir-les. Els processos educatius inclusius són essencials per a un desenvolupament igualitari.” (Centre UNESCO de Catalunya, 2015, p.47). Incorporar la perspectiva dels drets humans com a eix vertebrador del disseny d’unitats didàctiques de ciències socials és clau per desenvolupar una educació per a la justícia global entesa com una “educació holística que obre els ulls i les ments de les persones a les realitats del món i les sensibilitza per a construir un món de major justícia, equitat i respecte als drets humans per a tothom” (Declaració de Maastricht, 2002, en Massip *et al.*, 2020,

p.6). Incorporar la perspectiva de la justícia global queda justificada amb les recomanacions de la UE i amb les indicacions de les últimes lleis educatives que demanen:

una relació més potent entre el coneixement i la realitat, una vinculació més estreta dels diferents tipus de sabers (saber, saber fer i saber ser, principalment), una clara orientació de treball educatiu cap a la pràctica i, finalment, la formació de persones autònomes, crítiques i capaces de donar resposta als reptes, problemes i situacions de la vida (Massip *et al.*, 2018, p. 28).

“Los espacios no son neutros, la sociedad no es neutra” (Massip i Castellví, 2019, p.144). Des de la psicologia social es parla del concepte de “representacions socials” que fa referència al conjunt d’opinions, valors i informacions que permeten explicar una realitat passada o present (Massip i Pagès, 2016). Aquestes representacions socials s’insereixen en l’imaginari hegemònic de la societat que pot definir-se com:

un conjunto articulado de valores, marcos normativos, instituciones y símbolos comunes y a través del cual las personas se identifican y desarrollan su sentido de pertenencia con el colectivo social en su conjunto (Fressard, 2006). Guarda una relación vinculante con la historia y el presente, pero esencialmente es una brújula para orientar el futuro (Opertti, 2017, p.8).

Entendre quins mecanismes i ideologies imperants operen en la consolidació i manteniment dels imaginaris col·lectius; així com entendre que les construccions sobre el passat influeixen a la contemporaneïtat i ajuden a naturalitzar injustícies presents són claus per qüestionar i transformar dits imaginaris (Sánchez, 2019).

En aquest sentit l’Agenda Educativa 2030 de la UNESCO es presenta com a “una oportunitat para que imaginarios sociales transformacionales sean el punto de partida para repensar visiones, estrategias y contenidos educativos, así como alinear las piezas de un sistema educativo con dichos imaginarios” (Opertti, 2017, p.8). És en aquest context que l’educació per la justícia global s’erigeix com a eina de qüestionament de les diferents violències que operen actualment i implica un ferm compromís pel canvi (Massip *et al.*, 2020).

2.2. Revisió i disseny de materials curriculars de ciències socials amb criteris de justícia global

Los materiales didácticos contienen y son en sí mismos productos de una percepción específica del mundo que se transmite y se aprende en las aulas; esto es, de dónde provienen, quién los realiza, qué contenidos tienen, qué imágenes muestran y qué lenguaje utilizan tienen efectos importantes en el aprendizaje de la manera en que funciona y debe operar una sociedad. (Martínez, 2012, p.60)

Benejam (2002) proposa una selecció de conceptes clau per guiar la selecció del coneixement social escolar de manera crítica i que defineix el marc interpretatiu del propi coneixement: identitat i alteritat; racionalitat; continuïtat i canvi; desigualtat; diversitat; interrelació; organització social. Aquests conceptes estructuren tots el temes i, per tant, l'enfocament dels mateixos, posant al centre la reflexió sobre la condició humana per desenvolupar en l'alumnat un pensament social obert i lliure. "Un pensament social que s'aplica a la interpretació dels problemes socials rellevants del nostre temps per a la formació d'una ciutadania democràtica" (Anguera *et al.*, 2016, p.30).

La diversitat és inherent a la condició humana. Les nostres identitats són polièdriques i dinàmiques i es construeixen en relació i a través de la mirada dels altres (Maalouf, 2012). El sexe, el gènere, l'origen, la raça o perfil ètnic, la classe social, la diversitat de capacitats, entre moltes altres característiques, són especificitats de les nostres identitats que s'entrecreuen i generen experiències vitals concretes connectades amb el sistema de jerarquies socials. Els sistemes socials i de pensament com el patriarcat, el racisme i el capacitisme, entre d'altres, transformen la diversitat en desigualtat (Massip i Castellví, 2019). Això és el que s'ha anomenat interseccionalitat (Crenshaw, 1991) que és una eina que permet observar, descodificar i entendre les societats i les relacions de poder i dominació posant l'èmfasi en les experiències i estructures d'opressió i privilegi quan interseccionen els diferents eixos que conformen les nostres identitats. Aplicar aquesta perspectiva a l'anàlisi dels continguts curriculars ens ajuda a posar llum a les dinàmiques d'exclusió i invisibilització reproduïdes en la nostra praxis docent:

La selecció, la transmissió i l'avaluació del coneixement educatiu no és una qüestió purament tècnica o neutral, sinó que s'associa amb processos de desigualtat social i amb el grau de poder i reconeixement que tenen els diferents grups socials en termes de gènere, edat, classe social, etnicitat o discapacitat. El reconeixement i la representació de diferents coneixements, sabers i habilitats és, doncs, un punt de partida necessari per articular l'atenció a la diversitat als centres. (Tarabini, 2017, p. 39).

Des del grup d'investigació GREDICS de la UAB es desenvolupa una línia de recerca centrada en els protagonistes i en els invisibilitzats de la història, proposant-nos un seguit de preguntes clau per deconstruir i reconstruir els continguts socials escolars:

Qui protagonitza la història que aprenem? Qui protagonitza el passat? I el present? Qui protagonitzarà el futur? Qui escoltem i qui silenciem? Qui queda invisibilitzat? Qui queda visible i qui queda obviat, en la construcció de la societat? Tenim, les persones, un paper central en l'educació? Tenim, les persones, un paper central en les ciències socials? (Massip, 2019, p.486)

Aquests interrogants connecten amb la reflexió a què ens convida l'autora i novel·lista ghanesa Yaa Gyasi: "Cuando estudies historia, debes preguntarte a tí misma: ¿la historia de quién estoy obviando? ¿qué voz ha sido suprimida de tal manera que otra haya sido puesta por delante?" (en AfroFem Koop, 2021). La revisió, disseny, utilització i avaluació dels materials curriculars són elements clau per construir justícia social a l'aula i practicar la reparació històrica. Així com diversificar protagonistes i narratives històriques escolars que problematitzin i trenquin amb els discursos únics i hegemònics, lligats als interessos de l'Estat-Nació i de les classes dominants (Massip i Castellví, 2019). És des d'aquest marc historiogràfic, que entén la història com a compromís social, que s'emmarca aquest treball:

[Consideramos] fundamental que la ciencia histórica incorpore "los silencios de las minorías, los vencidos y los perseguidos" (Ferro, 1999), [...] que busca una historia a partir de "voces altas y bajas, grandes y pequeñas" (Fontana, 2000, p. 351), creemos en una historia de todos (y todas) que nos permita comprender la complejidad del mundo y la sociedad en la que vivimos y permita comprendernos y mejorar como seres humanos. (Massip i Pagès, 2016, p.451)

Les sinèrgies entre GREDICS i l'Escola de Cultura de Pau (UAB) per desenvolupar un corpus teòric i pràctic que incorpori la justícia global al currículum escolar de ciències socials ha cristal·litzat en la publicació del *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials* en què proposen la interrelació de 10 perspectives (Massip et al., 2020): Perspectiva Humanitzadora, de Gènere, d'Alteritat, Intercultural, de Temes Controvertits, de Pensament Crític, de Pau, d'Economia Sostenible, de Futur i la perspectiva Transformadora. L'objectiu és teixir relats socials escolars que permetin reconèixer les societats i les persones com a protagonistes amb agència, diverses i plurals; així com visibilitzar el paper de les dones i qüestionar les desigualtats i violències que pateixen diferents persones i col·lectius. "Entendre les multiperspectives, treballar l'empatia, contraposar relats i vivències o posar en entredit els discursos

centrats en l'oposició entre el nosaltres i els altres" (Massip *et al.*, 2020, p. 7). Partir de situacions i problemes socialment rellevants que interpel·lin mitjançant preguntes i fomentin actituds crítiques entre l'alumnat per tal que "no sigui manipulable, [que sigui] capaç de posicionar-se i interpretar el món, així com de proposar i desenvolupar idees per un món més just i equitatiu" (Massip *et al.*, 2020, p. 7). Entendre les interdependències i les responsabilitats i impactes que tenim en els i les altres i en el planeta que habitem, fomentant l'acció, la participació i les alternatives de futur. Totes aquestes perspectives entrelaçades "han de permetre abordar els continguts socials des de la vindicació dels drets i les dignitats per a la construcció d'un futur més just per a tothom" (Massip *et al.*, 2020, p. 8).

En aquest treball desenvolupem principalment les perspectives humanitzadora, de gènere, intercultural i de pensament crític:

1. **Perspectiva humanitzadora:** posa a les persones al centre, com a motor de la història. Treballa per visibilitzar i reconèixer a totes les persones i col·lectius com a agents socials, reivindicant les seves existències, necessitats i aportacions a la història de tots i totes (Massip *et al.*, 2020).

Quando entran en juego las personas invisibilizadas, también lo hacen los temas invisibilizados asociados a sus vivencias: las resistencias, las violaciones y las violencias, lo doméstico, la sexualidad, lo privado, el poder, los cuidados, lo heterotópico, la niñez, la vejez, la ternura (Massip i Castellví, 2019, p.147).

2. **Perspectiva de gènere:** totalment lligada a la humanitzadora, aquesta perspectiva ens permet disseccionar les relacions de poder estructurals, institucionals i socials que regeixen les societats contemporànies. Aquesta anàlisi profunda ens ajuda a repensar i problematitzar els continguts i actituds que reproduïm a l'aula i ajuda a visibilitzar i reparar les injustícies que hem patit les dones, i també altres col·lectius com les persones amb diversitat funcional, persones racialitzades, persones LGTBI, etc. Ens convida també a revaloritzar les esferes reproductives i de manteniment que ens sostenen i ens han sostingut (Massip *et al.*, 2020) i "permite llevar lo oculto, lo invisible, al centro de los contenidos" (Massip i Castellví, 2019, p.147).

3. **Perspectiva intercultural:** possibilita el diàleg, la trobada i l'intercanvi entre diverses cultures, postures i maneres d'entendre el món. És una porta a descolonitzar els continguts i a obrir la mirada i reconèixer les aportacions de persones i pobles d'altres geografies, trencant amb l'eurocentrisme (Massip *et al.*, 2020). Implica "escuchar todas las voces sin caer en la neutralidad relativista, poniendo al centro las desigualdades" (Massip i Castellvi, 2019, p.148).

4. **Perspectiva de pensament crític:** possibilita treballar el criteri de l'alumnat, lligant els continguts amb problemes reals i que els hi interpel·len. El seu desenvolupament "requiere de una mirada atenta para detectar silencios, intencionalidades, ideologías y estructuras de poder" (Massip i Castellví, 2019, p.148). L'objectiu final d'aquesta perspectiva és que l'alumnat sigui capaç d'interpretar el món en què viu i pugui posicionar-se contra les injustícies i mobilitzar-se activament per transformar la realitat guiant-se per idees de justícia global (Massip *et al.*, 2020).

El pensament crític lliga amb la perspectiva crítica de l'educació i l'acció dialògica i emancipadora de la mateixa (Casas *et al.*, 2005). Santisteban explica que la perspectiva crítica de l'educació empeny cap a "una profunda reflexió com a docents sobre [...] quins coneixements són els més adequats i quin tipus de competències ha de desenvolupar l'alumnat com a ciutadania crítica" (2018, p.16).

2.3. L'acció dialògica i la construcció del coneixement

Nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo–, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo

Paulo Freire

La recerca educativa lligada als valors democràtics i de justícia global ha de passar no només per la reflexió i transformació de continguts i materials sinó també per la revisió de les pràctiques docents dins l'aula, ja que com apunta la pedagoga i activista bell hooks³:

muchas de nosotras hemos criticado a los investigadores blancos que apoyan la pedagogía crítica, pero no alteran sus prácticas dentro del aula, que hacen valer los privilegios de raza, clase y género sin interrogar su conducta. [...] un material más radical, diferente, no crea una pedagogía liberadora [...] una práctica sencilla como la de incluir la experiencia personal puede ser más estimulante, en el sentido constructivo, que un mero cambio en el temario (2021, p.169-179)

bell hooks parla també de la importància de reconèixer que "el profesorado puede estar intentando deconstruir los sesgos tradicionales, pero a la vez puede compartir esa información mediante posturas corporales, tonos, elección de palabras, etc., que perpetúan las mismas jerarquías y sesgos que está criticando" (2021, p.162-163). En aquest sentit la revisió personal i metodològica docent és una de les claus del present treball. L'acció dialògica, doncs, es presenta com una pràctica i una forma de coneixement més horitzontal i transformadora, donant cabuda a la diversitat d'experiències i

³ Pseudònim de Gloria Jean Watkins amb el que ha publicat totes les seves obres com a escriptora, sempre escrit en minúscules.

sabers. “Con el diálogo la homogeneización en las situaciones educativas se rompe. [...] el diálogo supone la recuperación de la educación como espacio colectivo de creación, reflexión y acción” (Lucio-Villegas, 2015, p.19).

Les teories socioconstructivistes de l’aprenentatge de Vygotsky (1993) defensen que l’origen dels processos d’aprenentatge i desenvolupament humans es troben en la interacció amb altres persones. La interacció amb el medi social porta a la reconstrucció de les experiències, coneixements i capacitats prèvies de la persona, sent el coneixement un acte de creació i reconstrucció social i individual (Benejam, 2002).

El socioconstructivismo [...] incorpora la idea que el desarrollo cognitivo sigue un proceso que va del mundo exterior, social, hacia el mundo interior, individual [...] el paso de un nivel al otro no es espontáneo sino que es el fruto de un proceso mediado socialmente en el cual juega un papel de primer orden la ayuda de elementos o instrumentos de mediación. (Esteve, 2007, p.3)

A l’àmbit escolar el paper de la mediació recau sobretot en la figura del professorat. L’acció pedagògica docent s’ha de basar principalment en l’ajustament de l’ajuda al procés d’aprenentatge. Segons Onrubia (1993) perquè l’ajut sigui eficaç ha de partir dels coneixements previs de l’alumnat sobre el tema abordat, així com dels significats i sentits associats que presenten. L’objectiu essencial de l’ensenyament seria, doncs, que l’alumnat prengui consciència dels seus propis coneixements, que sigui capaç d’endreçar-los i comunicar-los per tal de posar-los en diàleg i transformació amb els coneixements de la resta del grup (Benejam, 2002).

“Existir, humanamente, es «pronunciar» el mundo, es transformarlo” (Freire, 2012, p.84). El coneixement es construeix a través del llenguatge. Freire entenia l’acte de pronunciar com l’acte de crear a través de la paraula, generant-se coneixement significatiu a partir del diàleg i el qüestionament, el que va anomenar pedagogia de la problematització (Freire, 2012). El mètode freirià va lligat a:

la conexión de los procesos educativos con la vida comunitaria, de donde surgen las palabras generadoras a través del proceso de codificación/descodificación [...] [y a] que las personas puedan decir su palabra en el sentido de expresar sus opiniones, tomar posiciones, expresar ideas (Lucio-Villegas, 2015, p. 13).

És a dir, que és essencial construir comunitats d’aprenentatge. En l’àmbit escolar és la figura docent qui té la responsabilitat de desenvolupar un seguit d’estratègies per establir un clima que possibiliti

aquest aprenentatge comunitari. Les estratègies poden classificar-se en socials (creació i manteniment de comunitats d'aprenentatge i creació de clima de confiança) i en estratègies de co-construcció de coneixement (per portar a terme la bastida pedagògica). Ambdues estratègies són vehiculades pel llenguatge i se sustenten en dos conceptes de la teoria sociocultural: la prolepsis i la contingència (Esteve, 2007).

Discurs prolèptic

La prolepsis com a procediment pedagògic activa el coneixement previ de l'alumnat mitjançant les interpel·lacions per a solucionar problemes. El professorat, activant el coneixement previ de l'alumnat, ha de crear expectació i interès pels continguts nous i això permet que l'alumnat relacioni allò propi, allò aliè i allò que és compartit (Esteve, 2007). L'instrument idoni de mediació per activar el discurs prolèptic són les preguntes ja que ajuden a prendre consciència del punt de partida i fan avançar el procés cognitiu que permet l'aprenentatge (Mercer, 2001). "La pregunta funciona como un disparador para abordar el problema desde muy diversas perspectivas [...] sin intentar dar por saldado un debate que no está saldado" (Olszevicki, 2021, p.10).

Interacció contingent

La interacció contingent (Mercer, 2001) està vinculada al diàleg i la conversa. Entén l'educació com un procés de reciprocitat en què ensenyar implica conversar, posant al centre els desigs, intencions i comportaments de l'alumnat i combinant les aportacions individuals en un constructe compartit (Esteve, 2007). Per part del professorat, extrapolar les bases de la conversa quotidiana a l'intercanvi a l'aula, implica dinamitzar les sessions seguint uns objectius, però ajustant-se a les necessitats i interessos que emergeixen del propi alumnat.

La interacció contingent pot ser de 4 tipus: monològica; duològica; explorativa; conversacional. En aquest treball ens centrem en la contingència conversacional, entesa com una interacció transformadora i co-constructiva partint del discurs contingent no imposat i de l'auto-control i autoregulació de l'alumnat (Esteve, 2007). Perquè això sigui possible és essencial que la interacció sigui simètrica, sent entesa com "la creación de un contexto común con una distribución equilibrada de derechos y obligaciones, lo que lleva a alcanzar una base común compartida en la que también influyen factores como el respeto y la afectividad" (Esteve, 2007, p.9).

Per desenvolupar discursos prolèptics i contingents que facilitin una pedagogia dialògica és imprescindible crear comunitats d'aprenentatge basades en relacions simètriques i coresponsables (Esteve, 2007). Per això, Esteve (2007) parla d'actuar com a docent amb 'tacte', d'establir un clima d'empatia i co-construir docència.

3. PROPOSTA DE RECERCA

3.1. Preguntes d'investigació

Quin impacte té l'elaboració i implementació de materials didàctics de prehistòria amb perspectiva de gènere en la modificació de creences i imaginaris masculistes de l'alumnat del grup 13 de 1r d'ESO de l'Institut Maria Espinalt?

Com influeix l'elaboració i implementació de materials didàctics de prehistòria amb perspectiva humanitzadora i de diversitat en la sensibilització vers valors com la solidaritat, la igualtat i la interdependència entre l'alumnat del grup 13 de 1r d'ESO de l'Institut Maria Espinalt?

3.2. Objectius

- **Objectiu general:** Estudiar els efectes que té l'aplicació d'una unitat didàctica dissenyada amb criteris de justícia global en els valors i creences de l'alumnat del grup 13 de 1r d'ESO de l'Institut Maria Espinalt.

- **Objectius específics:**

- Analitzar si ha augmentat la sensibilització de l'alumnat vers la diversitat, la solidaritat i la interdependència com a motors de l'evolució humana.
- Analitzar si hi ha canvis en les creences i imaginaris hegemònics sobre la divisió sexista del treball a la prehistòria entre l'alumnat.
- Analitzar si al final de la unitat didàctica l'alumnat ha pres consciència de la influència que té el masclisme actual en la interpretació del passat.
- Analitzar si al final de la unitat didàctica l'alumnat ha desnaturalitzat idees com que les desigualtats formen part de la naturalesa humana.

3.3. Supòsit

L'alumnat del grup 13 de 1r d'ESO treballant mitjançant imatges, textos, diàlegs intragrupals i dinàmiques interactives, que han estat dissenyades prèviament amb criteris de justícia global (perspectiva de gènere, humanitzadora, intercultural i de pensament crític), milloraran la seva sensibilització vers els drets humans, canviaran imaginaris sexistes i desnaturalitzaran les desigualtats i les injustícies socials.

3.4. Disseny de recerca

El disseny de recerca presentat és de caire qualitatiu basat en l'estudi de cas. Aquesta metodologia de recerca qualitativa es basa en una problemàtica concreta i acotada de la realitat escolar a la que ens apropem de manera holística, utilitzant "la descripción y la interpretación detallada de situaciones, hechos, interacciones y comportamientos observables. La perspectiva crítica [lo] complementa [...] aportando una visión dialéctica y emancipadora y unos valores educativos explícitos que conducen al compromiso social" (Casas *et al.*, 2005, p.40-41).

L'estudi de cas, degut a les seves característiques metodològiques, és el disseny que més s'ajusta al cas presentat: és particular i únic; ens apropem de manera descriptiva (argumentant tot l'observat); seguim processos heurístics i inductius del pensament per arribar a possibles solucions del problema plantejat (Mogas, 2022).

En el cas presentat ens aproximem a la realitat del grup 13 de 1r d'ESO de l'Institut Maria Espinalt de Barcelona, específicament durant les classes de l'Espai d'Aprenentatge Globalitzat (EAG). La principal problemàtica és l'apropament acrític de l'alumnat als continguts i la manca de perspectiva de gènere i de justícia global en els continguts i materials didàctics escolars, específicament en els continguts curriculars de l'àmbit social corresponents amb la prehistòria.

El disseny de recerca proposat es basa d'una banda en els criteris de justícia global per al disseny i implementació de materials curriculars i propostes didàctiques de ciències socials i en els estudis desenvolupats des de l'arqueologia feminista, específicament en els materials elaborats des del projecte *Pastwomen* (<https://www.pastwomen.net/>). D'altra banda ens basem en les estratègies pedagògiques dialògiques (Mercer, 2001; Freire, 1970) i en la construcció de comunitats d'aprenentatge com a elements per democratitzar i transformar la participació de l'alumnat a l'aula.

La finalitat de l'estudi és analitzar i comprovar si l'aplicació d'una unitat didàctica dissenyada des de la mirada de la justícia global ajuda a canviar i modificar els valors i creences de l'alumnat incrementant la sensibilització vers la igualtat i la desnaturalització de les injustícies socials.

4. INTERVENCIÓ EDUCATIVA

La intervenció educativa ha estat una unitat didàctica (UD) per a 1r d'ESO al voltant del **contingut curricular "Formes de vida dels pobles prehistòrics: paleolític i neolític** (organització social, economia, creences i manifestacions artístiques)" (DECRET 187/2015). Va ser aplicada al grup 13 de 1r d'ESO de l'Institut Maria Espinalt, durant el 2n trimestre (entre el 21 de març i el 8 d'abril) a l'Espai d'Aprenentatge Globalitzat (EAG). El disseny d'intervenció ha constat de 10 hores lectives organitzades en 9 sessions a l'aula.

Les **competències de l'àmbit social** prioritzades van ser (Casassas *et al.*, 2015):

Dimensió Històrica: Competència 1. Analitzar els canvis i les continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica.

Dimensió Geogràfica: Competència 5. Explicar les interrelacions entre els elements de l'espai geogràfic, per gestionar les activitats humanes en el territori amb criteris de sostenibilitat.

Dimensió Cultural i Artística: Competència 8. Analitzar les manifestacions culturals i relacionar-les amb els seus creadors i la seva època, per interpretar les diverses cosmovisions i la seva finalitat.

Dimensió Ciutadana: Competència 13. Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.

L'estudi del TFM es basa principalment en els continguts i objectius d'aprenentatge lligats a la competència 13 i a les dimensions i competències prioritzades de **l'àmbit de Cultura i Valors** (Puig i Sarramona, 2015):

Dimensió Personal: Competència 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi.

Dimensió Interpersonal: Competència 6. Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta, especialment per a la solució de conflictes interpersonals i per propiciar la cultura de la pau.

Els **principals objectius d'aprenentatge** de la unitat didàctica han estat:

- Reflexionar sobre la nostra humanitat.
- Conèixer com s'organitzaven els grups humans a la prehistòria i les principals característiques i diferències entre el Paleolític i el Neolític.
- Qüestionar els estereotips masculistes sobre la prehistòria.
- Comprendre la importància del foc i de la comunicació en l'evolució humana.
- Reflexionar i valorar la interdependència i la solidaritat com a elements clau de la nostra supervivència com a espècie.

A l'annex A podeu consultar tota la UD desenvolupada amb detall: amb la justificació, els continguts clau, amb tots els objectius i la seva avaluació competencial, amb els detalls de totes les competències transversals treballades, l'atenció a la diversitat i la perspectiva de gènere i tota la seqüenciació dissenyada sessió a sessió amb precisió.

Igualment **al següent punt del treball es descriuen i desenvolupen els criteris de disseny i elaboració del *sites* i de la proposta a l'aula** amb exemples concrets de les diferents sessions portades a terme.

5. CRITERIS DE DISSENY I ELABORACIÓ DEL *SITES* *Què ens fa humans?*

La part més important de la proposta d'innovació recau en el disseny i elaboració de materials didàctics nous que han donat com a fruit aquest *sites* de google: <https://sites.google.com/institutmariaespinalt.cat/eagquensfahumans/p%C3%A0gina-principal?authuser=1>.

El motor principal de la creació d'aquest material didàctic ha estat la deconstrucció i reinterpretació d'imaginari socials i històrics hegemònics i la contribució a la diversificació de narratives:

Para evitar la existencia de una única y sesgada representación de ese pasado originario que es la prehistoria y que condiciona y justifica, naturalizándolos, valoraciones, ideologías y comportamientos actuales, resulta necesario desarrollar programas estructurados de divulgación que desde la investigación no sólo deconstruyan los sesgos existentes, sino que reinterpreten y amplíen el espectro de los datos arqueológicos que nos informan de las formas de vida prehistóricas y proponga otras representaciones de las características que fundamentan la noción de lo humano y los orígenes de la vida en sociedad (González *et al.*, 2012, p.10).

Per desenvolupar l'anàlisi, tria i disseny dels materials curriculars de la unitat didàctica hem pres com a guia el *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials*

curriculars de ciències socials (Massip et al., 2020) que proposen la interrelació de 10 perspectives explicades al marc teòric (veure pp.10-12).

D'aquestes 10 perspectives s'han treballat de manera activa i conscient 4: la humanitzadora, la de gènere, la intercultural i la de pensament crític. Desglossem per perspectives les diferents activitats i criteris portats a terme i/o contemplats per reflectir els principis i valors al conjunt de la proposta.

1. **Perspectiva humanitzadora:**

Aquesta perspectiva ha estat present constantment en l'elaboració dels continguts curriculars i en el disseny de la unitat didàctica. Però, sobretot, aquesta perspectiva ha estat protagonista en l'elaboració de l'apartat sobre la solidaritat, la interdependència i la diversitat funcional, corresponents amb les **sessions 6, 7 i 8 de la UD**. Les metodologies que han acompanyat aquesta part de la proposta pedagògica han estat les tècniques de teatre de l'oprimit, amb el joc de les cadires col·laboratives, i la tècnica de les biografies desenvolupada al bloc tres "¿Qué significa ser humano en el mundo?" del llibre *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar(nos) en las aulas* (Pupio et al., 2021) en què hem treballat a partir de fòssils de la *Sima de los Huesos*.

L'esquema de les 3 sessions ha consistit en activar els coneixements del grup mitjançant l'acció i l'aprenentatge vivencial: vam començar amb **el joc de les cadires col·laboratives**, en què per anar avançant en el joc havien d'aconseguir que tota la classe junta pugues estar uns segons sense tocar el terra quan deixava de sonar la música, fent servir les cadires de la rotllana. Quan ho aconseguien es treia una cadira, en comptes d'eliminar gent, i continuava el joc. Per jugar tot el grup havia d'assolir junt el repte. A la Figura 1 podeu observar una captura d'un vídeo que es va enregistrar durant el joc de les cadires i que s'ha adjuntat a l'annex B.

Després de l'experiència del joc vam dialogar sobre què havia passat i sobre les diferents percepcions viscudes. Per últim, vam fer una extrapolació del viscut amb l'evolució de la humanitat amb un vídeo que explica amb il·lustracions la idea de què el primer símbol de civilització és un fèmur trencat i curat, ja què la persona accidentada ha hagut d'estar cuidada i atesa per una altra persona, idea que va formular l'antropòloga Margaret Mead. Un cop finalitzada la part de diàleg grupal es convida a l'alumnat a connectar i narrar per escrit una experiència personal en què hagin estat cuidats.

La proposta didàctica segueix, doncs, l'esquema d'acció-reflexió-acció (Freire, 2012): vincula la transmissió de valors a través de l'experiència viscuda al grup i la seva reflexió; posteriorment

s'extrapola i es fa transferència de coneixement social; es fomenta la reconexió final amb la quotidianitat de l'alumnat mitjançant la narració d'una experiència personal.

Figura 1

Captura d'una escena del joc de les cadires col·laboratives



Pel que fa al treball amb **biografies** hem partit del cas de la *Sima de los Huesos* i l'objectiu ha estat humanitzar les restes arqueològiques i posar al centre de la narrativa històrica a les persones per fomentar l'empatia entre el jovent. Aquesta empatia s'ha volgut acompanyar del qüestionament crític sobre les discriminacions capacitistes a la nostra societat i amb la promoció de la creativitat amb l'activitat de creació de biografies. A la Figura 2 i 3 podeu observar les propostes d'activitats que hi ha al *sites* a l'apartat "Solidaritat: Diversitat Funcional".

Figura 2


Activitat biografies "Miguelón i Benjamina" de la Sima de los Huesos

Página principal Objectius Il·lustrem la Prehistòria ▾ Estereotips de la Prehistòria El Foc ▾ Solidaritat ▾ Espai-Temps

Activitat 1:


- Llegeix aquestes biografies (extretes del Manual *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar(nos) en las aulas*).
- Com creieu que vivien i es relacionaven amb la resta? Qui tindria cura d'ells?
- Quines preguntes els hi farieu?
- Es fàcil viure amb diversitat funcional a la nostra societat?
- Què podríem fer perquè tothom tingués oportunitat de desenvolupar les seves vides de manera plena?

Biografia 2



Me llamo Miguelón, y fui nombrado en honor al ciclista Miguel Indurain. Soy un *Homo heidelbergensis* y vivo en la Sierra de Atapuerca, en lo que hoy es España. Tengo ya 30 años, y no solamente que nací con una mandíbula extraña, sino que hace ya un tiempo un gran golpe me partió un diente, abriéndome la encía y permitiendo que se me infectara. Esto me impidió masticar, así que pude comer gracias a mis compañeros que me trituraban la comida. No es el único accidente que experimenté, pero la infección es grave: bajó mis defensas, llegé hasta mi ojo y produjo una infección en la sangre que circula por mi cuerpo.

Biografía 1



Mi nombre es Benjamina. Al principio me iban a llamar Benjamín, porque pensaron que era un niño. Pertenezco a la especie *heidelbergensis* del género *Homo*, y vivo en la Sierra de Atapuerca, en lo que hoy es España. Tengo 10 años y nací con una afección llamada craneosinostosis: mi cráneo es asimétrico. La forma de mi cráneo produjo que mi cerebro no se pudiera desarrollar como lo debería haber hecho: está adaptado a la forma irregular de los huesos de mi cabeza.

Figura 3

Activitat de creació de biografies a partir de troballes òssies.

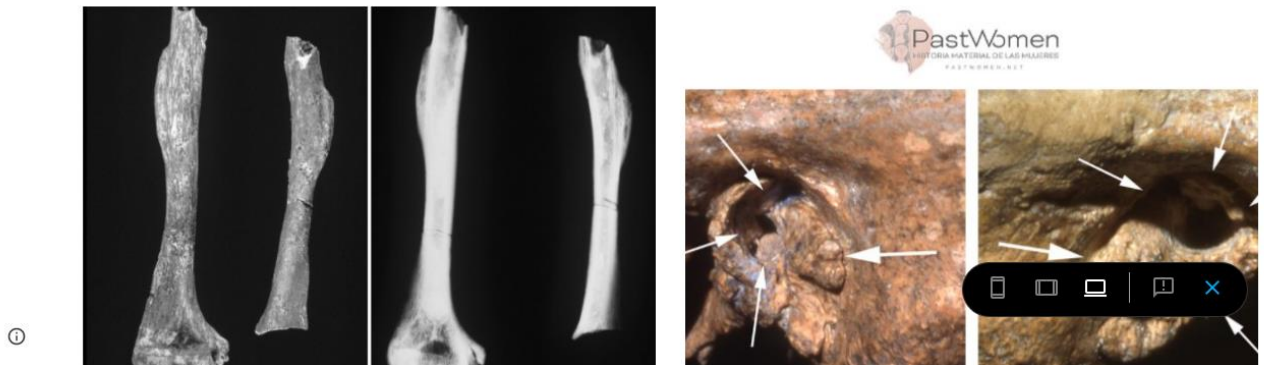
Página principal Objectius Il·lustrem la Prehistòria ▾ Estereotips de la Prehistòria El Foc ▾ Solidaritat ▾ Espai-Temps Encàrrec ▾ Q

Activitat 2:

A partir de les següents troballes arqueològiques prova a inventar la biografia d'alguna d'aquestes persones: com es diu; què li agrada fer, amb qui viu, etc.

Cas 1: com va ser el seu accident (què estava fent, amb qui estava); qui el va cuidar fins que es va curar?

Cas 2: com es comunicava amb la resta? havia més gent amb sordesa?



2. Perspectiva de gènere:

Totalment lligada a la humanitzadora, aquesta perspectiva també és transversal a la unitat didàctica i al disseny dels materials curriculars. Destaquem els següents criteris:

- Utilització de llenguatge oral i escrit, a les sessions i als materials elaborats al *sites*, inclusiu i no sexista.
- Elecció i tria d'imatges i il·lustracions no sexistes i que representen diversitat de cossos (capacitats, edats, gèneres, etc.).
- Elaboració dels continguts i dels discursos històrics sota el marc teòric de l'Arqueologia Feminista, posant en el centre les tasques de manteniment (Sánchez, 2019). Es construeix el contingut del paleolític i neolític seguint les categories proposades per *Pastwomen*: procurar l'aliment, construir comunitat, espais de vida i tecnologies quotidianes. Això forma part de l'apartat del *sites* "Il·lustrem la prehistòria: característiques del paleolític i revolució neolítica".
- Utilització de referents de dones arqueòlogues i antropòlogues, com Marga Sánchez Romero, M. Patou-Mathis o la cèlebre Margaret Mead.
- Deconstrucció d'imaginari, mites i estereotips masclistes sobre la prehistòria. Constitueix un apartat específic del *sites*: "Estereotips de la Prehistòria". Es desenvolupen les diferents propostes a la **sessió 4 de la UD**.
- Valorització de les cures, de la llar i de les xarxes de solidaritat i manteniment de la vida. Per exemplificar aquest punt observar la Figura 4 que mostra una captura de pantalla de l'apartat "El Foc" del *sites*:

Figura 4

Activitat sobre la llar i el foc com a elements clau de l'evolució i contenidors de drets humans fonamentals



Activitat 1: Quines coses són essencials per a tu de casa teva? Quines coses de la casa, persones amb qui vius o accions que desenvolupes a la llar, et permeten viure tranquil·lament?

- Tanca els ulls i connecta amb casa teva: la seva distribució, els diferents espais, els objectes, les olors...
- En petits grups compartiu respostes a les preguntes de l'activitat.
- Posada en comú en plenària de les diferents aportacions dels grups. Una o dues persones poden anar escrivint a la pissarra les idees que van sortint.



Reflexioneu: Quina relació hi ha entre la llar, com a casa, i la llar de foc? Per què creieu que tenen el mateix nom?



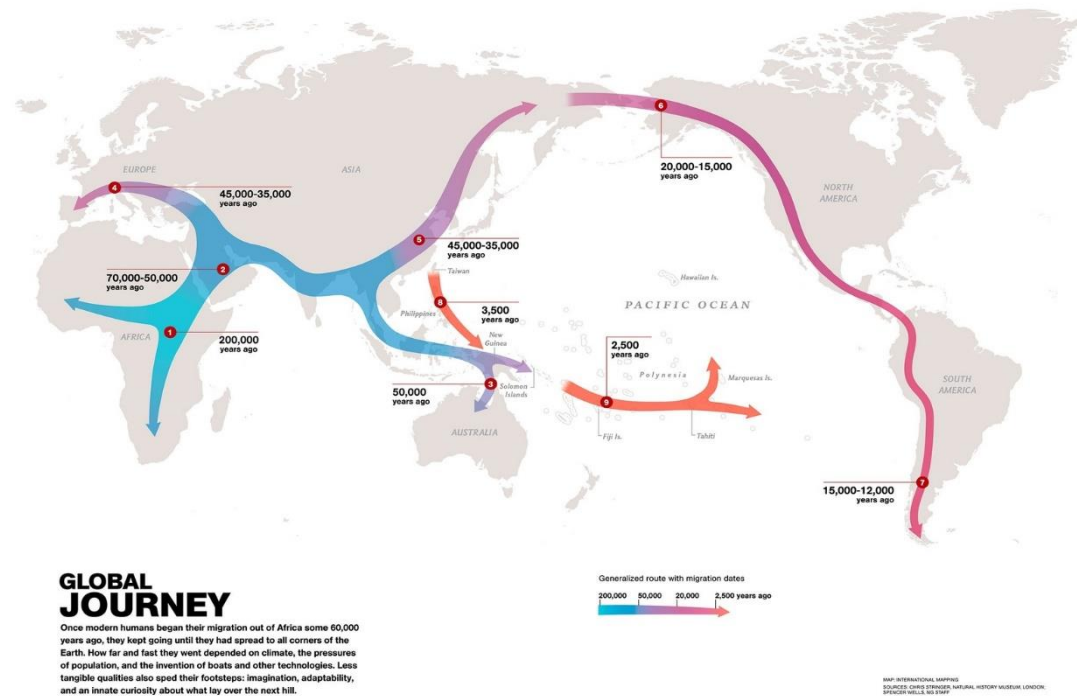
En aquesta proposta s'acompanya a l'alumnat perquè connecti amb la seva llar, amb la seva família i amb les sensacions i consciència de tranquil·litat i benestar. La reflexió aporta llum sobre els drets humans i la necessitat del seu compliment per tenir vides dignes, denunciant les situacions de vulneracions de drets. Igualment es vinculen totes aquestes necessitats humanes a la pròpia evolució extrapolant tot el parlat amb l'ús del foc, posant de relleu la importància en la construcció de comunitat mitjançant el desenvolupament del llenguatge simbòlic (oral, artístic, etc.).

3. Perspectiva intercultural:

Aquesta perspectiva es veu reflectida a la proposta en diferents aspectes com: la centralitat del continent africà com a origen de la humanitat; la posada en relleu del fet migratori com a element humà; les pintures rupestres com a patrimoni universal de tota la humanitat arreu del món; apropament de mites i cosmovisions al voltant del foc de diferents geografies; aportació de referents no occidentals i/o no blancs, com Eduardo Galeano. A la Figura 5 podeu observar un dels mapes utilitzats a les sessions a modus d'exemple.

Figura 5

Mapamundi de les primeres trajectòries migratòries dels humans moderns



Nota: Adaptat de INTERNATIONAL MAPPING INC [Mapa], 2019, National Geographic ([La migración humana: consecuencia de guerras, desastres y, ahora, del clima | National Geographic](#))

4. Perspectiva de pensament crític:

Aquesta perspectiva també és transversal i s'activa mitjançant la pregunta i el diàleg com a element cristal·litzador dels coneixements; amb el qüestionament de creences i imaginaris; i amb dinàmiques on l'acció és el motor que dona peu a la reflexió posterior.

A modus d'exemple vaig a explicar la proposta de la **sessió 4 de la UD**, il·lustrada amb algunes captures de pantalla del *sites*. La primera proposta consisteix en la **dinàmica del semàfor** en què l'alumnat havia de posicionar-se totalment a favor, totalment en contra o en mig després d'escoltar les afirmacions que es recullen al *sites* i que podeu veure a la Figura 6. Aquest posicionament es feia a l'espai, sent un extrem de l'aula (on està la pissarra) la part destinada per a la gent que considera que l'afirmació que es diu és realitat; sent l'altre extrem oposat de l'aula el destinat per a la gent que considera que l'afirmació pronunciada és un mite; i la meitat de la classe destinada per a la gent que no considera que sigui totalment ni realitat ni mite. Les persones que estaven a les diferents posicions havien d'argumentar la seva postura. Els torns de paraula anaven regulats per una pilota que actuava com a tòtem de paraula. La gent podia canviar físicament el seu posicionament si escoltant als i les companyes canviaven de parer. A la Figura 7 podem observar una fotografia de la sessió per visualitzar com es va fer aquest posicionament utilitzant l'espai. La fotografia està feta des de l'extrem de l'aula en què estaven les persones que defensaven que l'afirmació en qüestió era un mite.

Figura 6

Activitat del semàfor al sites:



The screenshot shows a website with a header navigation bar containing links: 'Pàgina principal', 'Objectius', 'Il·lustrem la Prehistòria', 'Estereotips de la Prehistòria', 'El Foc', 'Solidaritat', 'Espai-Temps', and 'Encàrrec'. The main content area features a large illustration of a prehistoric woman in a pink dress holding a spear, with a llama-like animal in the background. The title 'Estereotips de la Prehistòria' is overlaid on the illustration. Below the illustration, the heading 'MITE O REALITAT?' is followed by a list of four statements:

- Les persones de la prehistòria eres cavernícoles.
- Els cavernícoles eren menys intel·ligents que les persones de l'actualitat.
- Els homes s'encarregaven de caçar i les dones de criar als fills i filles.
- Les pintures rupestres, el foc i les eines de pedra eren fetes pels homes. Les dones s'encarregaven de recollectar.

At the bottom right of the screenshot, there is a dark navigation bar with icons for mobile, tablet, desktop, and a close button.

Figura 7

Dinàmica del semàfor a classe: mite o realitat?



6. MÈTODE DE RECERCA

6.1. Participants

La investigació ha partit de les converses i intercanvis al voltant de la justícia global amb el professorat del departament de socials de l'institut (7 professors, 3 dones i 4 homes, dels quals dos són especialistes en economia, un en humanitats, dos en geografia, un en història i una en història de l'art).

El disseny i implementació ha estat compartit amb l'equip interdisciplinari de professorat de l'EAG de 1r de l'ESO compostat per: una especialista de ciències socials (la meva mentora de les pràctiques), una de ciències naturals, un especialista de tecnologia, un de música, un orientador i una especialista de català.

El grup d'estudi, en què he aplicat tota la intervenció didàctica, és el grup 13 de 1r d'ESO de l'institut. És una de les 4 línies amb que compta l'institut. La resta de professorat ha aplicat a les altres 3 línies la proposta que he dissenyat, basada en el *sites* i la guia en paper per a l'alumnat (annex C).

El grup 13 està conformat per 28 alumnes: 12 noies i 16 nois, dels quals 6 racialitzats, 6 d'orígens familiars diversos, 6 amb necessitats educatives específiques (diagnosticades 2 persones amb DIL, 2 amb dislèxia i 2 amb retard greu de l'aprenentatge), d'aquestes 6 persones 4 amb Pla Individualitzat, 1 alumne repetidor, 2 alumnes disruptius i 3 participants del Pla de Xoc del Consorci.

6.2. Variables

- **Independents:** elaboració dels continguts, materials i propostes didàctiques seguint criteris de justícia global: perspectiva de gènere, humanitzadora, intercultural i de pensament crític. Dinamització de diàlegs i debats intragrups.
- **Dependents:** augment de la sensibilització social, qüestionament de creences prèvies, desenvolupament del pensament crític, millora de l'escolta activa.
- **Estranyes:** situació de la covid (possibles confinaments d'alumnat i de professorat). Context personal i social de l'alumnat. Relacions prèvies intragrups. Capacitats prèvies d'escolta grupal i de debat. Rols de gènere. Vagues. Imprevistos en les programacions de l'institut, per exemple solapaments entre activitats.

6.3. Instruments de recollida de dades

- **La guia d'activitats i reflexions de l'alumnat:** cada persona tenia una guia en paper elaborada amb el suport de l'orientador de nivell (annex C). La guia és un complement del *sites* i de les dinàmiques de l'aula, on l'alumnat ha donat forma a les seves idees i reflexions.
- **Observacions directes al diari de camp:** creació d'una taula d'Excel amb els aspectes a observar i indicadors específics. Aquesta informació presa a cada sessió (durant i després) ha estat complementada amb registre audiovisual (vídeos i fotografies) d'alguna de les sessions. Tota aquesta informació la podeu consultar a l'annex B.
- **Qüestionari qualitatiu de respostes obertes:** contestat pel professorat de l'equip d'EAG de 1r d'ESO (annex D). El qüestionari estava centrat en els continguts i materials elaborats i en la seva implementació a altres grups de 1r d'ESO.

6.4. Aspectes ètics

En relació als permisos necessaris per portar a terme la investigació, es va presentar el document pertinent al comitè d'ètica de la universitat i es va informar a la direcció del centre educatiu, sent la

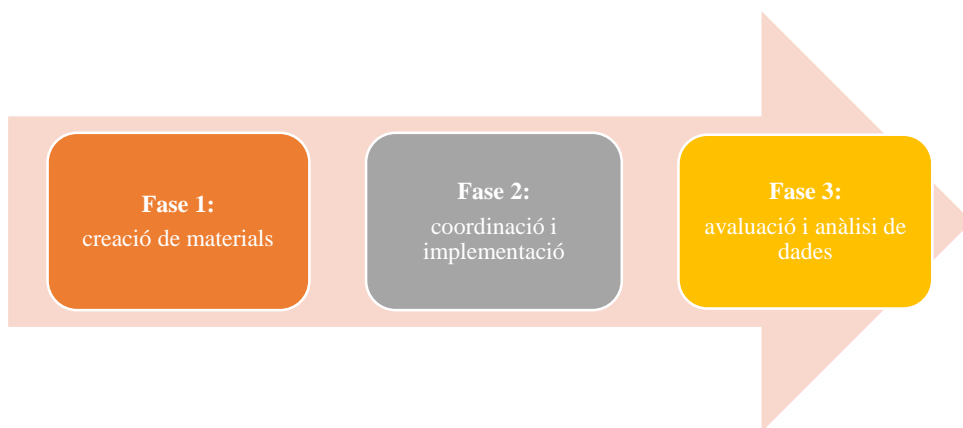
cap d'estudis la meua mentora de centre. Igualment s'ha protegit l'anonimat de les persones participants, indicant només el seu gènere en els resultats.

6.5. Procediment: fases de la investigació

La investigació ha estat estructurada en 3 grans fases recollides en la Figura 8:

Figura 8

Fases de la investigació



Aquestes 3 fases han estat desplegadas en diferents passos:

1. **Fase 1: creació de materials.** Aquesta fase es va desplegar en 2 passos:
 - a. **Recerca bibliogràfica** sobre arqueologia feminista i diferents propostes pedagògiques basades principalment en el web de *Pastwomen* (<https://www.pastwomen.net/>) i en el programa argentí *Arqueologia en Cruce* (<https://arqueologiaencruceuns.wordpress.com/>) i el llibre *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar(nos) en las aulas* (Pupio et al., 2021). Així com en el *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials* (Massip et al., 2020).
 - b. **Elaboració del sites de google i disseny de la seqüència didàctica:** selecció i confecció dels temes, imatges, il·lustracions, referents, llenguatge, seguint els criteris de les perspectives de gènere, humanitzadora, intercultural i de pensament crític.
2. **Fase 2: coordinació i implementació.** Aquesta fase va ser de coordinació amb la resta del professorat d'EAG de 1r d'ESO i d'implementació amb l'alumnat. Aquesta fase es va desplegar en 3 passos:
 - a. **Enregistrament amb l'explicació de l'estructura del sites** i de totes les propostes didàctiques per al professorat de l'EAG de 1r d'ESO. Podeu accedir al vídeos explicatius a

l'annex E. La transferència es va fer via vídeo ja que estaven de colònies, però seria recomanable fer-ho presencialment.

- b. **Confecció de la guia en paper per a l'alumnat**, per tal que fessin les activitats i reflexions al llarg de les sessions. Va ser elaborada amb el suport de l'orientador de referència de 1r d'ESO, vetllant perquè fos el més inclusiva possible per a totes les persones amb necessitats educatives específiques del curs. A l'annex C s'adjunta el document en pdf de la guia.
 - c. **Implementació i registre de la seqüenciació didàctica dissenyada**: a cada sessió prenia un seguit de notes seguint el meu diari de camp (annex B). Vam enregistrar part d'algunes sessions amb fotografies i petits vídeos. Hagués estat interessant enregistrar alguns dels diàlegs i debats.
3. **Fase 3: avaluació i anàlisi de dades**. Aquesta fase va ser de creació de la rúbrica d'avaluació formativa final, de creació del qüestionari qualitatiu pel professorat, de correcció de les guies i d'anàlisi de totes les dades recollides.
- a. Creació de la **rúbrica** d'avaluació formativa final de la guia, adjuntada a l'annex F.
 - b. Creació del **qüestionari qualitatiu** per recollir les valoracions i apreciacions del professorat d'EAG de 1r d'ESO. El qüestionari ha estat estructurat a partir de 3 grans blocs: continguts i valors; estructura del *sites*; aplicació a l'aula de les propostes didàctiques.
 - c. **Correcció de les guies** amb la rúbrica i posterior **anàlisi** de les diferents reflexions i respostes de l'alumnat, mitjançant la creació d'un seguit de codis que expliquem detalladament a l'apartat dels resultats.
 - d. **Anàlisi** de les respostes del professorat a les 7 preguntes del qüestionari (annex D).
 - e. **Anàlisi** de les meves observacions durant les sessions seguint la taula creada com a diari de camp (annex B).

6.6. Anàlisi de dades

1. Anàlisi de les **produccions escrites i dibuixades de l'alumnat a les seves guies en paper**: digitalització (annex G), transcripció i registre de les mateixes i valoració de les principals idees a remarcar, partint de la creació dels següents 7 codis temàtics:
 - a) Desnaturalització de la divisió sexista del treball
 - b) Consciència de la visió masclista actual en la interpretació del passat

- c) Identificació de la solidaritat i la cura com a motors de l'evolució
- d) Desnaturalització de les desigualtats socials
- e) Consciència dels valors a aprendre de la prehistòria: ser més igualitaris, menys individualistes, menys masclistes i menys capacitistes
- f) Identificació de discriminacions capacitistes a la nostra societat
- g) Mirada humanitzadora i dessencialitzadora de les persones amb diversitat funcional

Les guies han estat corregides mitjançant una rúbrica d'avaluació formativa final (annex F). Un cop llegides i avaluades s'han establert els 7 objectius de sensibilització i es va generar una taula d'Excel per sistematitzar l'assoliment dels diferents objectius de sensibilització per alumne/a (annex H). Aquesta sistematització ha estat portada a terme mitjançant la binarització estadística.

2. Anàlisi de les meves observacions directes al diari de docent: creació d'una taula d'Excel com a guia i pauta de les observacions. La taula està disgregada per sessions i estructurada en 7 ítems o codis temàtics (annex B):

- a) Actitud general grup-classe (en referència al clima de l'aula)
- b) Escolta intragrupal
- c) Evidències de motivació en l'alumnat
- d) Variables estranyes (en referència a imprevistos en la programació, assistència d'alumnat i/o professorat)
- e) Actituds/accions meves que van influir en les dinàmiques de la sessió (positivament i negativament)
- f) Actituds/accions del professorat que m'acompanyava i que van influir (positivament i negativament)
- g) Idees i reflexions que van ressonar en el grup

3. Qüestionari qualitatiu: Anàlisi de la **retroalimentació del professorat de l'EAG de 1r d'ESO**, involucrat en la implementació, en format d'un **qüestionari de google** de 7 preguntes de resposta oberta i qualitativa. El programa genera un Excel amb les respostes (annex D) que han estat analitzades seguint els 3 grans blocs amb que van ser dissenyades les pròpies preguntes:

- a) Continguts i valors
- b) Estructura del *sites*
- c) Aplicació a l'aula

7. RESULTATS

Els resultats presentats han estat fruit de l'aplicació dels diversos procediments d'anàlisi de dades i amb la consegüent codificació i presentació de la informació resultant.

La presentació dels resultats s'ha estructurat i vertebrat, principalment, al voltant de l'anàlisi dels 24 treballs escrits de l'alumnat que van estar pautats per una guia de treball en paper presentada a l'inici de la intervenció⁴. D'igual manera s'han presentat els resultats de les meves observacions al diari de docent i de les respostes del professorat al qüestionari qualitatiu.

7.1. Codis i resultats de les guies de l'alumnat

La guia (annex C) ha acompanyat les sessions d'intervenció com a suport material per a l'alumnat de les diferents dinàmiques, diàlegs i treballs al voltant del material i de les propostes didàctiques elaborades al *sites*. Ha estat la manera de facilitar que l'alumnat pogués donar forma de manera individual i/o en petits grups a les diferents idees, reflexions i qüestionaments que sorgien i es plantejaven a les sessions de manera grupal amb els diferents vídeos, dinàmiques i jocs vivencials amb què anàvem treballant. I, a més a més, ha estat l'instrument d'avaluació i d'estudi principal i idoni per donar resposta a les preguntes d'investigació d'aquest treball:

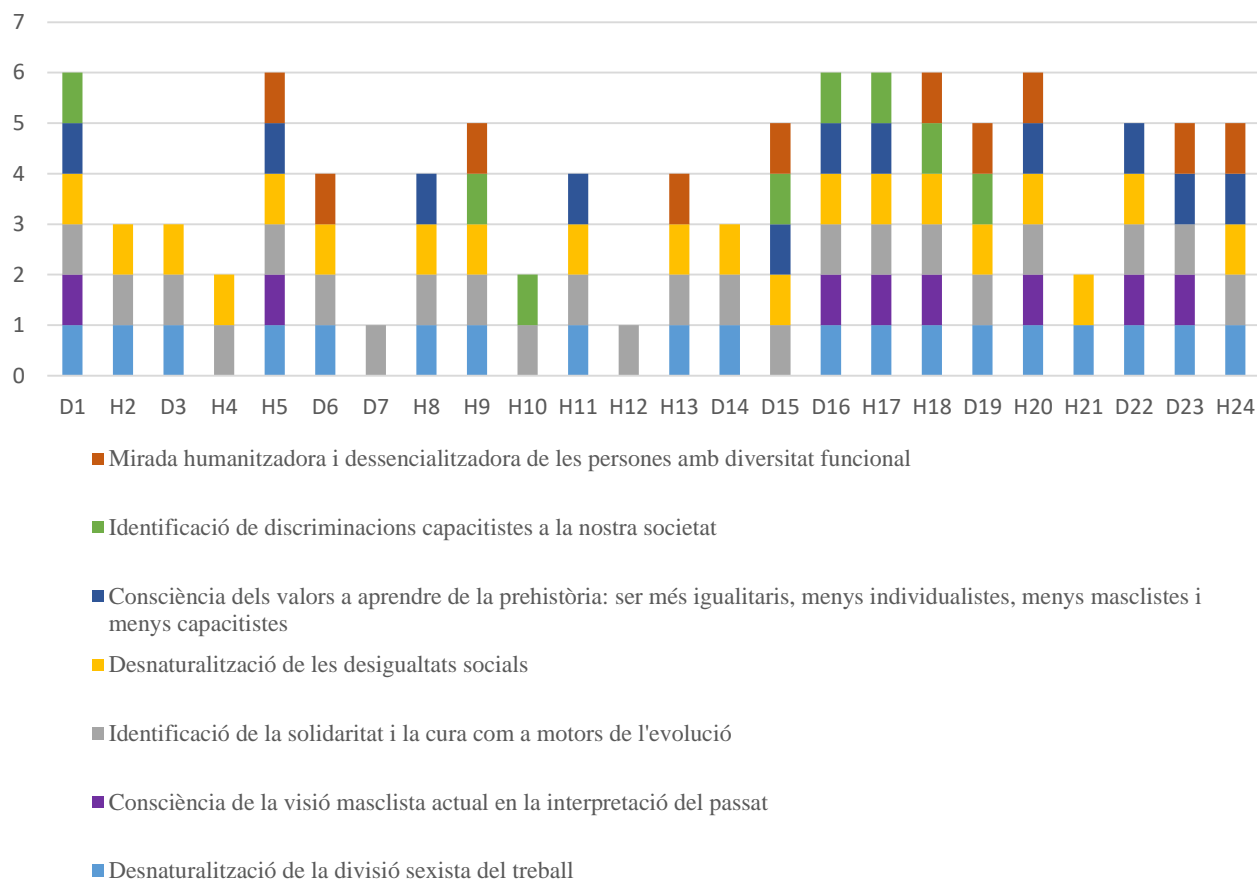
1. Quin impacte té l'elaboració i implementació de materials didàctics de prehistòria amb perspectiva de gènere en la modificació de creences i imaginari masculinistes de l'alumnat del grup 13 de 1r d'ESO de l'Institut Maria Espinalt?
2. Com influeix l'elaboració i implementació de materials didàctics de prehistòria amb perspectiva humanitzadora i de diversitat en la sensibilització vers valors com la solidaritat, la igualtat i la interdependència entre l'alumnat del grup 13 de 1r d'ESO de l'Institut Maria Espinalt?

⁴ El grup-classe estava format per 28 persones però només van arribar a lliurar-me 24 alumnes la guia de treball.

Els 7 codis d'anàlisi de les guies de treball de l'alumnat, establerts per portar a terme l'anàlisi, han girat al voltant de comprovar l'assoliment dels objectius de sensibilització amb la realització de les diferents sessions didàctiques. La codificació ha estat fixada després de la correcció de les guies. A la Figura 9 podem veure els objectius de sensibilització assolits per cadascun dels i les 24 alumnes.

Figura 9

Distribució de l'assoliment dels objectius per alumne/a



Aquesta figura mostra la distribució de l'assoliment dels diferents objectius de sensibilització per alumne/a, indicant si es tracta d'un noi o una noia utilitzant el codi D per a les dones i H per als homes. No s'utilitzen els noms de l'alumnat per política de protecció de dades personals. Aquesta figura ha estat creada mitjançant la binarització estadística, és a dir, treballant amb els valors 0 i 1 per indicar si la persona ha assolit l'objectiu de sensibilització (1) o no (0). En cas que un alumne o alumna no hagi contestat ni elaborat la part de la guia en qüestió amb què es valora algun dels 7 ítems, i que, per tant, no hi hagi evidències per valorar el seu assoliment, s'ha decidit no omplir la casella. Per això, aquesta figura només reflecteix els valors assolits i no discrimina entre els no assolits i els no contestats. La taula amb totes les dades és adjuntada a l'annex H.

A continuació presentem els diferents codis d'anàlisi de les guies i els criteris i evidències d'assoliment.

7.1.1. Desnaturalització de la divisió sexista del treball:

Aquest ítem es va treballar a la sessió dels mites i estereotips sobre la prehistòria, mitjançant un diàleg actiu a classe (veure pp.23-24), amb el visionat d'un vídeo en què la prehistoriadora Marga Sánchez Romero desmunta mites masclistes amb evidències arqueològiques i com a material complementari, al *sites*, comptaven amb un seguit de notícies de diaris i un altre vídeo de la campanya de Patrimoni de la Generalitat *The Past is Female*. Aquestes activitats anaven acompanyades d'una tasca reflexiva escrita a la guia. En base a la lectura de les seves respostes s'ha establert si havien assolit l'aprenentatge o no, prenent com a criteri d'assoliment suficient si verbalitzaven que no només els homes caçaven i no només les dones cuidaven de les criatures, i valorant com a assoliment notable o excel·lent si explicaven evidències arqueològiques per desnaturalitzar aquestes idees de divisió sexista del treball i de les tasques.

Presentem a continuació la transcripció d'algunes respostes significatives:

- “crec que a la prehistòria no hi havia desigualtat entre homes i dones, crec que s'ha anat desenvolupant al llarg del temps”
- “crec que per sobreviure no hi havia d'haver molt masclisme ja que si havien d'anar a caçar i només hi havia dos homes, doncs crec que les dones també havien de caçar, ja que, la seva prioritat era sobreviure”
- “tots dos gèneres feien foc o pintures rupestres. A més s'estan trobant empremtes de dones en pintures rupestres”
- “les dones també caçaven i els homes també criaven els fills i filles”
- “les dones si que caçaven i també pintaven i està demostrat científicament”
- “eren grups petits i tots feien de tot: homes i dones caçaven, cuidaven els nens, a les persones malaltes, pintaven, feien eines, etc. Eren societats igualitàries”

Destacar que de les 24 guies corregides 19 persones han assolit la idea de desnaturalitzar la divisió sexista del treball i han après que idees com que només el homes caçaven, feien les eines i pintaven pintures rupestres mentre les dones cuidaven i recol·lectaven són falses i no tenen fonament científic. De les 5 persones que no han assolit aquest objectiu, 2 persones no han contestat ni fet les

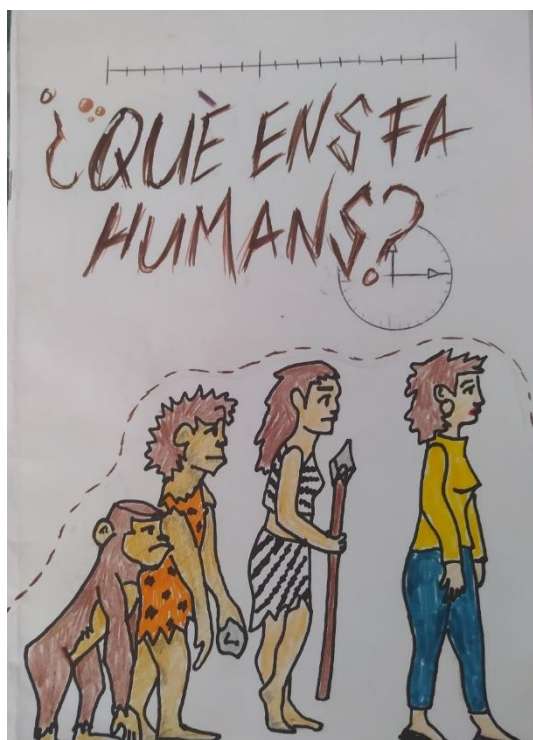
tasques associades de la guia a aquesta temàtica i les altres 3 persones han contestat amb arguments que reforcen les creences sexistes:

- “per mi eren més que ells caçaven. De noies hi havia molt poc”.
- “no ho sé del cert perquè no vaig viure amb els cavernícoles, però guiant-me per la meua opinió, crec que, potser això era cert de que les dones recol·lectaven i els homes construïen però no ho afirmo perquè no ho sé del cert”: en aquest cas veiem que aquesta alumna no ha entès o no ha interioritzat que hi ha arguments científics i arqueològics que desmenteixen aquestes idees sexistes. És curiós perquè en una altra resposta, en relació a la caça, explica que creu que no hauria d’haver molt de masclisme i que caçarien totes les persones del grup.

Per últim, destacar la portada de la guia que ha realitzat una de les alumnes i que mostra un canvi d’imaginari, trencant amb estereotips masclistes i visibilitzant i posant com a protagonista de l’evolució humana a la figura de la dona (Figura 10):

Figura 10

Portada de la guia de l’alumna D3 de l’EAG Què ens fa humans?



7.1.2. Consciència de la visió masclista actual en la interpretació del passat:

Aquest ítem valora si hi ha una comprensió profunda per part de l'alumnat sobre els lligams entre els imaginaris masclistes i sexistes actuals i els estereotips que es perpetuen en la interpretació de la prehistòria. Aquesta consciència més profunda s'ha valorat com a assolida si en les reflexions sobre la divisió sexista del treball argumenten o expliciten directament aquesta unió entre el present masclista i les interpretacions que fem del passat.

De les 24 guies corregides només 8 han demostrat que han pres aquesta consciència entre les desigualtats de gènere actuals i l'empremta que tenen en la pròpia interpretació del passat. És a dir, que 11 de les 19 persones que si han aconseguit prendre consciència de què la divisió del treball no era sexista i que, per tant, el sexisme no és una qüestió de naturalesa i biologia, no han aconseguit fer l'enllaç amb què la raó de l'arrelament d'aquestes creences es troba en el nostre present masclista.

Destaquem i comentem les següents respostes que exemplifiquen com s'ha assolit la consciència de la visió masclista actual en la interpretació del passat:

- “Jo crec que com a l'actualitat normalment pensem que les dones es queden a casa cuidant dels fills i netejant la casa, però no és real, igual que a la prehistòria tampoc ho era ja que al vídeo ens dona la informació de què una dona era caçadora i això ho van descobrir ja què a la seva tomba hi van trobar estris per a caçar. O també van trobar que no només eren els homes els que pintaven, o coses així que nosaltres (normalment) pensem”: aquesta reflexió demostra que aquesta alumna ha fet l'enllaç entre els estereotips masclistes en la interpretació del passat i els estereotips masclistes que actuen igual en la nostra quotidianitat.
- “vam reflexionar que no hi havia masclisme en la prehistòria”: aquesta resposta mostra la conclusió del diàleg per aquest alumne, però sense desenvolupar de manera argumentada el per què.
- “jo crec que com ara tenim estereotipat que només les noies poden fer unes coses i els nois unes altres però abans no era així [...] allà l'únic que volien era salvar-se i si una noia havia de disparar disparava, també no només les dones cuidaven, sinó que els homes també ho feien”: aquesta alumna mostra que ha entès que els estereotips i visions masclistes de l'actualitat afecten en com imaginem el passat però per a ella això no era així i ho explica basant-se en la necessitat de supervivència dels grups humans de la prehistòria.

- “l’actualitat és injusta i masclista i per això afecta la interpretació del passat”: aquest alumne de manera curta i concisa recull la idea principal que es volia transmetre durant l’exercici del semàfor (de diàleg grupal).
- “jo crec que la prehistòria està molt estereotipada, perquè nosaltres estem més informats en fa 100 anys que no en 200.000 anys, això vol dir que fa 100 anys les dones estaven esclavitzades, cuidaven els nens, no treballaven, etc...però això no vol dir que fa 200.000 anys fos així”: aquesta alumna posa en relleu dues idees importants i és que interpretem el passat segons les dades que tenim i allò que coneixem i ens és proper i propi; si la contemporaneïtat és masclista transportem els mateixos paràmetres socials a altres èpoques i societats de manera errònia. I aquesta idea és la que també desenvolupa una altra alumna que a més utilitza dades arqueològiques que reforcen la seva argumentació:
- “Hi ha una imatge que ens l’hem acabat creient, que és una dona tenint cura dels fills i un home caçant. Però no hi ha res científic que aprovi aquesta versió. Però en realitat les dones també caçaven, construïen eines i pintaven art rupestre, que tothom es pensava que només ho feien els homes, però això s’ha comprovat amb les empremtes dactilars per saber el sexe i l’edat. I moltes d’aquelles pintures les han pintat dones. En resum, nosaltres pensem que a la prehistòria hi havia molts estereotips perquè com fa 100 anys hi havia ens pensem que fa 10.000 també però en realitat no és així.”

7.1.3. Identificació de la solidaritat i la cura com a motors de l'evolució:

Aquest ítem es va treballar amb la seqüència didàctica del joc de les cadires col·laboratives i el vídeo de l’antropòloga Margaret Mead (veure pp.19-20). Aquestes activitats tenien un apartat a la guia en què l’alumnat ha desenvolupat les seves reflexions. S’ha donat per assolit aquest ítem tenint com a criteri que es parli d’alguns dels següents valors o idees: solidaritat, empatia, cooperació, ajuda, treball en equip i cura, com a elements que ens fan humans o que ens han ajudat a avançar com a espècie.

A continuació es transcriuen algunes de les respostes de l’alumnat, treballades en petits grups, que evidencien l’assoliment d’aquestes idees:

- “si fas les coses sol, és molt més difícil seguir però si algú t’ajuda és molt més fàcil”
- “viven en grup i sobreviven cuidant-se els uns dels altres”.

- “des de fa molts anys les persones ja eren solidàries. Això és el que ens fa humans, ajudar i ser ajudats. En aquesta societat si col·laborem i ens ajudem tot serà més fàcil”
- “si fas les coses sol són molt més difícils, però si algú t’ajuda és molt més fàcil”
- “Per construir una civilització es necessita empatia i sobretot molt de treball en equip [...]necessitem recolzar-nos”
- “Molta gent pensa que el primer signe de la civilització d’una cultura té a veure amb fòssils, pintures...però en realitat la part més important de la humanitat i que ens fa humans i tenir èxit és ajudar-nos entre nosaltres, tindre solidaritat”
- “Si algú no pot avançar el tenim que ajudar”
- “No deixar a ningú enrere”
- “Un fèmur trencat que s’ha curat és evidència de què algú s’ha pres el temps per quedar-se amb el que va caure, ha embenat la ferida, li ha portat a un lloc segur i l’ha ajudat a recuperar-se”
- “Vam reflexionar sobre el joc que vam fer de les cadires i des que hem nascut hem sigut empàtics i ens hem ajudat, i és molt important ser empàtic ”
- “el primer símbol de civilització és la cooperació”
- “uno de los elementos es que tenemos que ser ayudados y ayudar. Como dice el vídeo es que necesitas tiempo y ser cuidado”
- “creiem que el primer signe de civilització és la solidaritat ja que per sobreviure la humanitat ha hagut de cooperar entre si i cuidar-se. Respecte a la conversa que vam tenir a classe, van sortir diverses opinions bastant interessants i vam concloure que el primer símbol de civilització és l’empatia i la solidaritat”: aquest grup amb la seva resposta inclou totes les idees i conceptes clau que es van treballar a les sessions.

Totes aquestes respostes són evidència de com ha ressonat entre l’alumnat la dinàmica de les cadires, el diàleg posterior i l’extrapolació amb el vídeo de Margaret Mead. **Aquest objectiu ha estat assolit per 23 de les 24 alumnes; i la persona que no ha assolit l’objectiu ha lliurat buit aquest apartat, és a dir, que no hi ha evidència d’una resposta que mostri idees contràries a la solidaritat.**

7.1.4. Desnaturalització de les desigualtats socials:

Aquest ítem es va treballar a les sessions en què vam parlar del paleolític i el neolític i les diferències principals entre ambdues etapes. Aquest treball va venir de la mà del visionat d’un fragment de la sèrie documental Cosmos (2020) en què s’expliquen els grans canvis que es van produir amb la

revolució neolítica mitjançant l'anàlisi de la protociutat de Çatal Hüyük. Les idees que apuntaven a la desnaturalització de les desigualtats socials, entenent-les com a decisions socials i polítiques, es complementaven també amb les dinàmiques per desmuntar els estereotips sobre la prehistòria. A través de la lectura de les respostes escrites de l'alumnat a les preguntes en relació al vídeo de Cosmos i amb les reflexions de l'apartat dels estereotips de les guies s'ha establert si estava assolida aquesta idea o no. El principal indicador d'assoliment ha estat que comprenguin les implicacions de la revolució neolítica pel que fa a la jerarquització social i a la distribució desigual dels recursos i el contrast amb les dinàmiques de les societats caçadores-recol·lectores. **Aportem la transcripció de les respostes més significatives:**

- “al paleolític tothom menjava igual i al principi de la revolució neolítica tothom vivia en les mateixes cases i tenien les mateixes coses”
- “amb el creixement de la població comencen les desigualtats socials”
- “La desigualtat sorgeix en el moment [...] que les persones comencen a acumular”
- “Al principi no havia desigualtats perquè els grups eren petits”
- “el vídeo explica clarament que no hi ha desigualtat perquè diu que els més forts mengen la mateixa quantitat que els més dèbils [a Çatal Hüyük]”
- “La desigualtat humana no forma part de la naturalesa perquè cadascú i cadascuna amb la seva petita família o companys es buscaven i cultivaven el seu propi menjar, a part ningú vivia en palaus ni res d'això sinó que tots vivien en la mateixa igualtat [a Çatal Hüyük]”
- “La desigualtat social no forma part de la naturalesa humana perquè [a Çatal Hüyük] no hi havia palaus, no hi havia gent rica i gent pobre, ningú es sentia superior a ningú perquè tothom, més o menys, tenien el mateix i menjaven el mateix.”
- “La desigualtat social és culpa dels humans al 100% ja que va començar al temps de la revolució neolítica, i no és una cosa que passi naturalment sinó que hi ha persones més poderoses que altres i alguns els maltracten”.

Aquestes respostes mostren com han connectat la idea de què l'acumulació i l'excedent de menjar van comportar un augment de població i l'inici de la jerarquització social. Aquest objectiu ha estat assolit per 20 de les 24 persones. De les 4 que no l'han assolit 3 no havien fet les tasques de la guia i només 1 ha desenvolupat una resposta contrària a la desnaturalització de les desigualtats:

- “si, els humans sempre hem sigut així, la gent volia més terreny, la supremacia sempre ha estat dintre dels humans”

Tot i que la mateixa alumna a l'apartat dels estereotips sobre la prehistòria es contradia a si mateixa afirmant que: “en aquella època no discriminaven ni per ser dona, ni per ser negre o xinès, en aquell moment no existia ni la homofòbia, ni el racisme, tot això va començar més endavant”. Sembla que desnaturalitza les desigualtats menys les vinculades a la classe social.

7.1.5. Consciència dels valors a aprendre de la prehistòria: ser més igualitaris, menys individualistes, menys masclistes i menys capacitistes:

Aquest ítem és transversal a tota la unitat didàctica i a totes les activitats de la guia. Els criteris d'assoliment van associats a referenciar explícitament a les persones de la prehistòria com a font d'aprenentatge, de posar explícitament en valor les pràctiques comunitàries, d'igualtat i les xarxes de solidaritat i cura que ens han sostingut i ens sostenen en l'actualitat. **Aportem la transcripció d'algunes de les respostes, frases i oracions més significatives i alguns comentaris sobre les mateixes:**

- “la humanitat s’ha desenvolupat molt gràcies a la gent del passat”
- “La importància de viure en comunitat”
- “jo penso que la desigualtat social no forma part de la naturalesa humana ja que al paleolític i a la prehistòria era tot més igualitari”
- “eren grups petits i tots feien de tot: homes i dones caçaven, cuidaven els nens, a les persones malaltes, pintaven, feien eines, etc. Eren societats igualitàries”
- “vivien en grup i sobreviuen cuidant-se els uns dels altres”.
- “en aquella època no discriminaven ni per ser dona, ni per ser negre o xinès, en aquell moment no existia ni la homofòbia, ni el racisme, tot això va començar més endavant”: la reflexió d'aquesta alumna és molt interessant ja que a la classe vam fer un abordatge del sexisme a través de la dinàmica del semàfor i ella ha estat capaç d'extrapolar aquest debat a altres eixos d'opressió i privilegi com la raça o perfil ètnic i l'orientació sexual.
- “la meva conclusió és que tot el que ens fa humans és [...]: immigrar, rentar-nos les dents, menjar, treballar, comunicar-nos. Tot això i més és el que ens fa humans. I per què he posat migrar perquè abans la immigració era una cosa normal i ara per ara no ho és.”: aquesta reflexió, a la primera tasca de totes de la guia, és de la mateixa alumna que l'anterior i es centra en la migració ja que

a ella a classe li va impactar especialment que el bressol de la humanitat fos el continent africà i que a partir d'allà migréssim a la resta dels continents de la terra i li va indignar, i ho va compartir al debat amb la resta de la classe, que ara la migració fossi viscuda com un problema i que hi haguessin fronteres.

- “Jo personalment penso que la gent d’ara pensa que abans hi havia molts estereotips, però pel que he vist a aquests vídeos i el que penso jo i crec que és així és que, abans ho hi havia ni existien els estereotips, i això feia que tots els humans caçaven, pintaven, cultivaven, etc...I això feia que ningú se senti inferior als altres, i per tant això és un punt molt gran a favor per ells”: la reflexió d’aquest alumne és clau, ja que entén que no hi havia divisions sexistes del treball que impliquin una relació de poder en què algunes de les tasques donin més prestigi social que d’altres. Reconeix això com un element a valorar d’ells, entenent que nosaltres, en l’actualitat, encara estem travessades per aquestes dinàmiques d’inferiorització.

Destacar també aquestes quatre respostes en relació a la pregunta de la guia: què podríem fer com a societat perquè tothom pogués desenvolupar les seves vides de manera plena?:

- “s’han de respectar totes les maneres de viure i ajudar a altra gent a fer el que vulguin fer”
- “No jutjar a la gent. Així molta gent seria més feliç”
- “Simplement no jutjar a les persones per molt diferents que siguin. A més que si fóssim tots iguals tot seria molt avorrit. ”
- “el que podria fer la humanitat seria ser més solidaris i tenir més empatia amb els altres, ja que, d’aquesta manera, tot seria bastant més just i així potser s’evitarien les guerres, la fam, el masclisme, el racisme, etc.”

Igualment, **cal destacar que aquest objectiu ha estat assolit només per 11 dels 24 alumnes**. Havent-hi 3 que no han contestat les parts valorables a la guia i els altres 10 alumnes s’ha considerat que no han assolit aquest objectiu (valorant-ho a la taula binaritzada amb un 0) perquè seguint els criteris d’assoliment no demostraven explícitament cap idea que fos reflex d’una presa de consciència activa i profunda d’aquest ítem; tot i que tampoc mostraven ni desenvolupaven idees que contradiguin els valors esmentats.

7.1.6. Identificació de discriminacions capacitistes a la nostra societat:

Aquest ítem va associat a les dinàmiques basades en les biografies de Miguelón i Benjamina, creades a partir de restes fòssils de la *Sima de los Huesos*, per vincular la sessió sobre la solidaritat i la interdependència amb la diversitat funcional (veure pp. 20-21). Les evidències d'assoliment s'han basat en les respostes a les preguntes de la guia sobre les biografies de Miguelón i Benjamina. Aquest ítem no constava com a objectiu d'assoliment però amb les relectures de les guies de l'alumnat es va detectar que hi havia persones que eren capaces d'identificar o apuntar a situacions estructurals i institucionals de discriminació capacitista de l'actualitat i s'ha considerat interessant incorporar-ho a l'anàlisi. **Presentem i comentem la transcripció de les respostes més significatives a la pregunta "què podríem fer en l'actualitat perquè les persones amb diversitat funcional puguin desenvolupar les seves vides plenament":**

- "tractar-los com a persones normals, no com a nens petits": aquesta resposta apunta a una de les discriminacions clau que pateixen les persones amb discapacitat que és la infantilització i el paternalisme.
- "depèn de quina diversitat funcional [...] perquè si una nena té TDAH l'escola pot vetllar per ella i fer les feines o activitats de manera més dinàmica, però a vegades (la majoria de vegades) la societat no es sol adaptar a les necessitats d'una persona amb diversitat funcional": aquesta alumna fa una reflexió apuntant a la diversitat de casos, és a dir que no podem parlar de diversitat funcional i discapacitat de manera general i sense matisos, i apunta a una problemàtica clau que és l'accessibilitat universal i que és un dels drets fonamentals pel que lluiten les persones amb diversitat funcional.
- "en general (encara que hi ha més objectes per facilitar-ho) crec que no és gens fàcil [viure amb diversitat funcional a la nostra societat] a més molta gent es riuria de tu i no et sentaria gens bé.": aquest alumne també apunta a la manca estructural d'accessibilitat i a actituds discriminatòries d'altres persones.
- "per tindre una bona vida necessites tindre treball i casa": aquesta resposta apunta a drets humans bàsics, com el dret a l'habitatge i el dret al treball, per poder desenvolupar vides plenes. I justament aquests drets, habitatge i treball, són dels més vulnerats entre les persones amb diversitat funcional.
- "Tot o quasi tot està adaptat a la gent que no ens passa res o que no tenim ninguna diversitat funcional. [Hem de]Adaptar les coses per a tots, no només per a la gent sense ninguna diversitat

funcional”: aquesta resposta és clau perquè mostra la consciència de què el sistema és capacitista ja que només es pensa i es construeix per a persones amb unes capacitats concretes, és a dir, que l’accessibilitat no és universal i apunten com a solució per desenvolupar vides plenes que l’accessibilitat sigui universal, sigui per a tothom.

- “Jo crec que no és gens fàcil viure a la nostra societat amb diversitat funcional perquè et discriminen en moltes coses i no pensen amb el que necessiten. Tothom hauria de tenir els mateixes oportunitats dins de les seves capacitats.”: aquesta resposta segueix el mateix fil que l’anterior posant el focus en la igualtat de condicions i oportunitats independentment de les capacitats.

De totes maneres, cal destacar que la majoria de respostes de l’alumnat han anat encaminades a discriminacions socials i personals, no estructurals i institucionals, protagonitzades per persones a nivell interpersonal. És a dir, que **la presa de consciència de violències i vulneracions de drets a nivell estructural i institucional només ha estat assolida per 8 dels 24 alumnes**. Cal remarcar que no vam poder treballar de manera activa en aquest sentit durant les sessions, per això les respostes d’aquestes 8 persones que mostren consciència estructural són rellevants i s’han de posar en valor com a horitzó a treballar de manera explícita en altres accions amb l’alumnat.

Entre les respostes en sentit de discriminació a nivell social, per raó de discapacitat o diversitat en general, recuperem la següent:

- “depèn de com ets et jutgen i et menyspreen”: aquesta resposta en particular ens sembla rellevant perquè parla en primera persona, és a dir, que fa una presa de consciència i de denúncia de violències que pateix.

7.1.7. Mirada humanitzadora i dessencialitzadora de les persones amb diversitat funcional:

Aquest ítem va relacionat directament amb la pregunta o preguntes que els hi farien a la Benjamina i al Miguelón. Aquest ítem tampoc estava contemplat en un inici sinó que, com l’anterior, va ser incorporat després de rellegir les respostes de l’alumnat. Una part important d’alumnat (10 dels 24) formulava preguntes que no tenien res a veure amb la discapacitat de la persona, i això és molt transformador ja que reflexa un canvi de mirada cap a les persones amb discapacitat. La discapacitat és una qualitat més o una condició més de la persona, però la persona no és només la seva

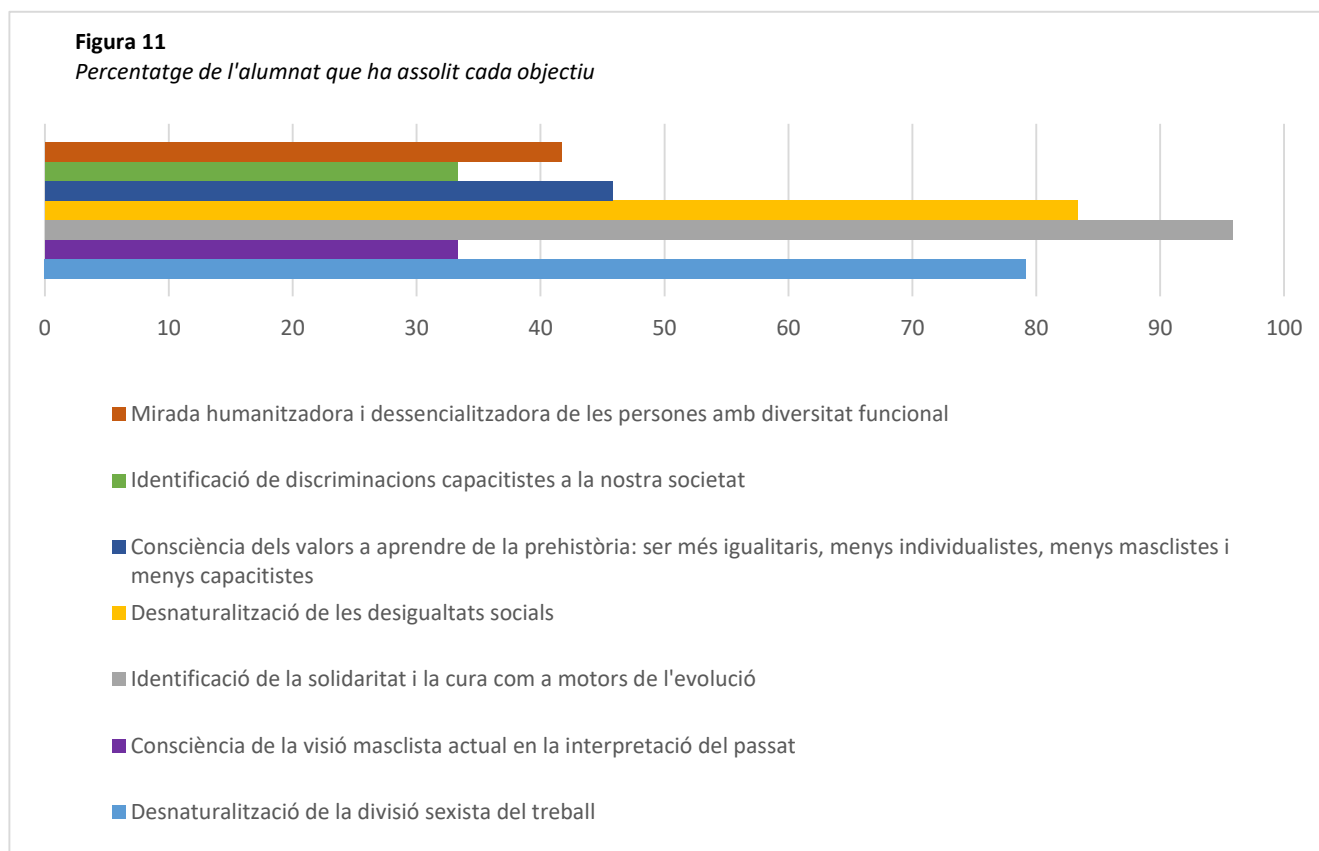
discapacitat. **Aquesta visió global de la persona, concebut que poden compartir coses amb elles i fent-los preguntes que els hi farien a qualsevol altra persona, és un criteri clar d'assoliment de la perspectiva humanitzadora i que dessencialitza a la persona amb discapacitat de la seva discapacitat. Transcrivim algunes de les respostes que van en aquest sentit:**

- “jo els hi preguntaria coses com: què us fa feliços? Què és el que mai oblidaries?”
- “com vivien i com feien les armes”
- “si alguna vegada no trobessin menjar i no poguessin continuar què farien”
- “si tenen por per la nit per si venen mamuts o tigres a menjar-los”
- “com és viure en aquella època?”

Dels altres 14 alumnes que no han assolit aquest valor, 4 no han contestat directament a aquesta pregunta i els altres 10 els hi farien preguntes en relació amb la seva discapacitat i/o malaltia. És a dir, que **de 20 alumnes que han fet aquesta tasca de la guia 10 preguntarien sobre les seves discapacitats i 10 sobre altres qüestions independentment de les seves condicions de salut i/o capacitats.**

7.1.8. Assoliment general dels diferents objectius de sensibilització entre l'alumnat

A la Figura 11 podem observar els percentatges d'assoliment generals dels diferents objectius de sensibilització. Hem pogut destacar que l'objectiu més assolit amb diferència ha estat la identificació de la solidaritat i la cura com a motors de l'evolució, amb més del 95%. El segueix la desnaturalització de les desigualtats socials amb més del 80% d'assoliment i la desnaturalització de la divisió sexista del treball amb quasi un 80% d'assoliment. Després ha quedat reflectit amb menys del 50% l'assoliment de la mirada humanitzadora i dessencialitzadora cap a les persones amb diversitat funcional i de la consciència dels valors a aprendre de la prehistòria. Per últim, els objectius d'identificació de discriminacions capacitistes a la nostra societat i el de consciència de la visió masclista actual en la interpretació del passat només han estat assolits pel 33% de l'alumnat. S'adjunta a l'annex I la taula d'Excel amb les dades i els percentatges del gràfic.



7.2. Codis i resultats del diari de docent i del qüestionari del professorat

Amb aquestes aportacions s'han abordat d'una banda qüestions en relació al clima d'aula, motivació i escolta del grup. D'altra s'han abordat qüestions en relació a l'estructura i continguts generats, així com factors que han influenciat en el desenvolupament de la unitat didàctica. Totes aquestes qüestions són bàsiques per l'estudi de cas presentat.

7.2.1. Clima d'aula, escolta intragrupal i motivació de l'alumnat:

Els resultats han estat basats en les meves observacions a l'aula (annex B) i en la valoració del professorat (annex D) que ha aplicat les propostes a les altres 3 línies de 1r d'ESO.

Pel que fa al clima d'aula, segons les meves observacions, s'ha detectat que a més del grau d'escolta intragrupal i de la motivació de l'alumnat, hi ha 3 factors que influeixen directament el l'ambient i energia general de la classe:

- **l'hora en què sigui la classe:** l'hora després del pati és una hora de molta dispersió, d'energies molt pujades i poc adient per a tasques reflexives. Les primeres hores del matí són les més tranquil·les i donen peu per treballar i aprofundir en continguts més teòrics. Les hores de la tarda, segons les meves observacions abans de la intervenció, són moments de moltíssima energia desbocada en què el treball autònom no és el més adient. A la meua intervenció, les dues tardes que vaig tenir sessions vaig proposar dinàmiques i jocs en l'espai, pautats per mi i amb un posterior diàleg i intercanvi dinàmic i lúdic. Considerem que la proposta va funcionar molt i va augmentar l'interès, motivació i l'escolta intragrupal. A la discussió (veure pp.49-51) es desenvolupa aquest aspecte.
- **si el professorat que acompanya al grup és de referència per l'alumnat:** en el cas del grup en què he fet la intervenció sempre anava acompanyada del docent que tenia classe amb les criatures. Els dies en què el docent de referència no podia assistir per algun motiu i venia un docent de guàrdia, amb qui no fan altres classes, les actituds disruptives es generalitzaven i el clima d'aula era molt més hostil, dificultant els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- **el nombre d'alumnes que hi ha a l'aula:** els dies de vaga, en què a la classe hi havia uns 13-15 alumnes, l'ambient ha estat molt més calmat i propici per l'intercanvi i l'aprenentatge. La qualitat en la transferència de coneixements, la calma i la predisposició generalitzada per treballar eren dràsticament millors que als moments en què es troba tot l'alumnat, sent el doble de persones a la classe. A més, el fet de ser dues persones adultes a les sessions ha facilitat i millorat el seguiment al conjunt del grup classe en les diferents tasques i activitats desenvolupades a l'aula.

Pel que fa a l'escolta intragrupal, seguint les meves observacions, s'ha pogut comprovar que la utilització d'un **tòtem de paraula** (per regular els torns de paraula) ha ajudat molt; a més, la utilització reiterada del recurs a totes les classes va anar fent que integressin la dinàmica i es va apreciar un augment i millora en la capacitat d'escolta. També s'ha apreciat que la qualitat de l'escolta als diàlegs

augmentava quan aquest **diàleg** era **precedit per una activitat de moviment i vivencial**, a partir de la qual opinaven i compartien les seves experiències i percepcions. Per exemple, a la sessió que vam jugar al joc de les cadires, el diàleg posterior en rotllana va ser molt interessant: moltes persones van compartir les seves experiències, moltes persones van demanar la paraula i van compartir amb la classe. Fins i tot, un noi que està força exclòs de les dinàmiques entre iguals va compartir com s'havia sentit a la classe i tothom el va escoltar. Aquest moment va ser molt poderós i transformador.

A algunes de les guies de treball de l'alumnat **s'ha valorat el fet d'escoltar les opinions d'altres companys i companyes**:

- “Respecte a la conversa que vam tenir a classe, van sortir diverses opinions bastant interessants”
- “El que m’ha sorprès ha sigut que tota la classe tenia moltes diferents opinions que els altres i m’ha agradat saber el que pensaven ells/es”

Per últim, pel que fa a la **motivació** he pogut copsar que augmentava significativament quan es donaven dos factors en concret:

1. quan els temes els hi interpel·laven i connectaven amb creences personals o problemàtiques actuals.

Per exemple, la sessió en què vaig iniciar les explicacions sobre l'origen i evolució de la humanitat, arrel del mural col·lectiu que van crear al voltant de la pregunta que dona nom a aquest EAG “Què ens fa humans?”, es va donar peu a un debat a partir de la dada de què els Homo Sapiens som originaris de l'est del continent africà i des d'allà ens hem mogut i migrat per la resta del planeta. Part de l'alumnat va connectar això amb problemàtiques actuals vinculades amb la migració i el racisme i això va interpel·lar a gran part de la classe que es va enganxar al debat. Un dels alumnes, adoptat de Burundi, en acabar la sessió es va apropar a mi i em va dir que li havia semblat molt interessant la classe. Aquest mateix alumne ha escrit a la seva guia de treball com a idea clau de l'EAG:

- “la vida humana neix al continent africà i des d'allà s'expandeix per tot el món”

Aquesta aportació és molt significativa que la faci ell. De fet, és l'únic de tota la classe que ha escrit, reafirmat i materialitzat aquesta idea a la seva guia. És un exemple de què el coneixement és significatiu quan t'interpel·la i et parla de tu; quan et pots veure identificat, valorat i reflectit en els continguts que es presenten. Per desgràcia això no és molt habitual quan parlem d'Àfrica i de persones afrodescendents.

La sessió del semàfor de debat al voltant de mites sobre la prehistòria (veure pp. 24-25) va connectar moltíssim amb l'alumnat. Els temes de gènere els hi motivaven molt i tothom volia participar i dir la seva. Un alumne repetidor, que havia d'anar durant la sessió al grup de manteniment de l'institut, va demanar quedar-se a la sessió en comptes de marxar perquè li estava agradant molt.

Un dels professors d'EAG contesta a la pregunta **“Creus que l'alumnat ha aconseguit seguir les propostes? L'heu vist motivat?”** de la següent manera:

- “L'alumnat s'ha mostrat molt motivat per la temàtica, sobretot quan han copsat que moltes de les coses que estudiàvem i treballàvem les podíem relacionar amb la nostra situació actual. [...] S'han alternat activitats vivencials i lúdiques per treballar aspectes grupals que hem lligat amb la construcció i la idea de comunitat en el passat, així com altres activitats més acadèmiques de recerca i producció. Alguns dels continguts treballats per les activitats han requerit de l'adult una explicació més detallada, perquè l'alumnat no disposava encara de la maduresa necessària com per aprehendre'ls de forma autònoma.”

2. quan el nombre d'alumnes de la classe era significativament menor.

Els dies de vaga en què l'alumnat, sobretot amb NESE o ritmes d'aprenentatge més lents, podia rebre un acompanyament més personalitzat, i això repercutia i millorava la seva comprensió de les tasques, es traduïa en un augment directe de la motivació. A les meves observacions del primer dia de vaga, en què van assistir a classe només 13 alumnes, escrivia: “vam haver d'insistir a l'alumnat perquè marxés a dinar, ja que estaven engrescats contestant les activitats de la guia d'activitats. 3 alumnes, 2 amb NESE i un repetidor, van verbalitzar abans de marxar que la classe d'avui sí que els hi havia agradat. Crec que poder atendre'ls de manera més personalitzada i acompanyar les seves reflexions ha millorat el procés d'aprenentatge significatiu per aquests alumnes”.

7.2.2. Estructura, continguts i valors dels materials i propostes generades al *sites*:

Aquests codis responen als blocs del qüestionari contestat pel professorat de l'equip d'EAG de 1r d'ESO (annex D).

El bloc de **continguts i valors** dels materials i propostes s'ha desplegat en 2 preguntes:

1. Creus que els materials i continguts generats al sites ajuden a construir relats i imaginaris menys sexistes sobre la prehistòria? Argumenta la resposta. Compartim algunes de les respostes del professorat:

- “Sí, sense dubte. El material elaborat està ple d'exemples reals que la ciència i l'arqueologia han demostrat i que trenquen amb l'imaginari col·lectiu actual més estès que atorga la funció de recol·lectora a les dones i de caçadors als homes. Tenim molts exemples que desmenteixen aquestes associacions i ens mostren a dones caçadores, viatgeres, artistes... Apareixen jaciments de sepultures femenines amb estris de caça, reconeixements de petjades dactilars o palmars que demostren que l'autoria de moltes pintures pertany a dones prehistòriques, o l'existència de biberons que s'empraven en el moment del deslletament matern.”
- “Sí, donen una mirada més àmplia d'aquell període”
- “Les fonts utilitzades per realitzar els materials han ajudat, des del principi a construir relats menys sexistes. Estem acostumats a treballar els temes d'història donant el protagonisme natural a l'home i al patriarcat i es deixa sempre, com una mena d'annex el paper de la dona. Amb aquesta proposta el paper de la dona està a tot arreu.”

2. Creus que els materials i continguts generats al sites ajuden a fomentar valors d'igualtat i solidaritat? Argumenta la resposta. Presentem algunes de les respostes del professorat:

- “Sí, per descomptat. Hem estudiat a l'antropòloga Margaret Mead i el que, segons ella, va ser el primer signe de civilització en una cultura: un fèmur trencat que s'havia curat. També hem estudiat la primera gran ciutat de la que tenim registre fidel: Çatalhöyük. Els jaciments que s'han descobert sobre aquesta ciutat mostren una total igualtat en totes les seves vivendes, així com vestigis en les restes humanes que demostren que totes les persones tenien accés a una alimentació molt similar. No hi havia divisió de rics i pobres i es compartien els recursos que cadascú era capaç d'aconseguir segons les seves habilitats i el seu moment vital.”
- “En la mesura que es mostra una realitat menys esbiaixada, sí”
- “Tal i com deia una de les arqueòlogues, si posem el focus en els valors com la igualtat i la solidaritat, trobarem evidències arqueològiques que ens en parlaran. Per tant crec que els materials ens ajuden a enfocar el tema des d'aquesta perspectiva.”
- “Uf, dona una idea de com érem en la prehistòria... pensar que fomenten valors és molt agosarat... nosaltres em fet un site sobre valors (extereotips) i veiem com es segueixen repetint aquests problemes.... però tot ajuda... és pluja fina... un granet de sorra més!”

El bloc de **l'estructura** constava d'una pregunta:

1. L'estructura del *sites* ajuda a l'alumnat a nodrir-se amb la informació facilitada? Com es podria millorar? Presentem algunes de les respostes del professorat:

- “L'estructura del *sites* és adequada, però necessita la direccionalitat que ha d'oferir l'adult, així com l'acompanyament en el seguiment i l'explicació de cada part. El suport "Sites" de google està molt basat en enllaços i subpàgines que en alguns casos dificulten el seguiment per part de l'alumnat, ja que subordinen grans quantitats d'informació. El *sites* "Què ens fa humans" ha simplificat força aquesta estructura i ofereix uns continguts senzills i clars per navegar-hi. En aquest sentit, ajuda molt a que el propi alumne en pugui fer un ús força autònom.”
- “Podria comentar que l'alumnat va trobar a faltar l'estructura de píndoles a què està acostumat (sembla un simple qüestió de noms però van preguntar en diverses ocasions per què no hi havia píndoles). D'altra banda, a mi em semblava ben estructurat i coherent.”
- “Crec que l'estructura ha estat clara i atractiva, amb informació suficient per desenvolupar els diversos temes.”
- “Potser combinaria dinàmiques amb activitats escrites més dirigides!”

7.2.3. Temps i organització

El professorat apunta a aquestes variables com a factors que han influït en el seguiment i motivació de l'alumnat. Es destaca, en general, que les diverses vagues i imprevistos van obstaculitzar el normal desenvolupament de la unitat didàctica, havent una manca de temps per aprofundir i aprofitar totes les oportunitats pedagògiques.

Presentem algunes de les opinions del professorat en aquest sentit:

- “durant aquelles tres setmanes hi va haver vagues i tot va estar una mica desorganitzat”
- “les vagues i algunes altres situacions a l'aula han alterat una mica el seguiment que han pogut fer de tot el tema”
- “ens ha faltat temps!!!”
- “Crec que algunes dinàmiques requerien més temps del que ens havíem planificat. Quan programem activitats per alumnes de primer de la ESO cal tenir una bona radiografia del grup per poder dur a terme tot el que ens proposem. Això és força difícil i ens passa pràcticament sempre quan programem.”

De la mateixa manera alguns i algunes **alumnes** han remarcat també a l'apartat de dificultats en la realització de les activitats la manca de temps:

- “vaig anar a fer les proves cangur i vaig fer vaga i vaig haver d'acabar-ho tot a última hora”
- “en aquest EAG hem anat molt a contratemps”
- “com sempre, [necessitaria] més temps o menys activitats”

8. DISCUSSIÓ

Per portar a terme la discussió partim de l'objectiu principal del present cas d'estudi: estudiar els efectes que té l'aplicació d'una unitat didàctica dissenyada amb criteris de justícia global en els valors i creences de l'alumnat del grup 13 de 1r d'ESO de l'Institut Maria Espinalt. Podem constatar amb els resultats presentats que pràcticament tota la classe ha incorporat la idea de què la solidaritat i la cura són motor de l'evolució i de les nostres societats; gran part de l'alumnat ha pres consciència de què les desigualtats socials no són naturals i gran part de l'alumnat ha canviat creences sexistes sobre la divisió del treball a les societats prehistòriques. En menor mesura (33% de l'alumnat) s'han integrat idees més complexes i estructurals en relació a la influència del sistema patriarcal i masclista actual en la interpretació que fem del passat o en els efectes del capacitisme estructural i institucional en les vides de les persones amb diversitat funcional.

Pel que fa a l'**objectiu de sensibilització més assolit (23 dels 24 alumnes), vinculat a la identificació de la solidaritat i la cura com a motors de l'evolució**, interpretem que és degut a què es va presentar una idea molt concisa amb un fil conductor clar i sòlid. Es va acompanyar a l'alumnat de l'experiència viscuda en grup (amb el joc de les cadires, veure pp.19-20) a la reflexió i a la transferència de contingut; per després donar pas a la connexió i presa de consciència del valor de la solidaritat i la interdependència amb situacions personals de la vida quotidiana. És a dir, que va ser una seqüenciació didàctica en què l'estructura de la praxis freiriana (acció-reflexió-acció) es va aplicar de manera exitosa: de la vivencialitat grupal (acció) a la reflexió posterior, i a la connexió final amb una experiència individual i quotidiana en què poder aplicar i valorar la idea vivenciada i reflexionada en grup (acció). Des de les teories socioconstructivistes del coneixement s'explica que “el desarrollo cognitivo sigue un proceso que va del mundo exterior, social, hacia el mundo interior, individual” (Esteve, 2007, p.3); l'activista i pedagoga bell hooks explica que “hablar sobre la experiencia; compartir relatos personales, conectando a la par ese conocimiento con información académica,

realmente mejora nuestra capacidad de conocer” (2021, p.170), anant els nostres resultats en la mateixa línia.

A més, el diàleg mobilitzat a partir del cos i del joc resulta una eina molt eficient per a la praxis postulada per Freire. És el que va desenvolupar Boal al corpus del Teatre de l’Oprimint entenent que:

Los juegos son un diálogo, exigen de un interlocutor, son *extroversión* [...] Partimos del principio de que el ser humano es una unidad, un todo indivisible. [...] la estructura física y la psíquica están totalmente ligadas [...] Un movimiento corporal es un pensamiento. Un pensamiento también se expresa corporalmente. [...] todas las ideas, todas las imágenes mentales, todas las emociones se revelan físicamente. (2015, p. 137-138)

Boal comparteix diferents exemples com el dels escacs en què explica que “es un juego muy intelectual, cerebral; no obstante, los buenos jugadores se implican también físicamente en una partida; saben que el cuerpo entero piensa, no sólo su cerebro.” (2015, p. 139). En aquest sentit, vincular la transmissió de la idea i del valor de la solidaritat i la interdependència mitjançant un joc cooperatiu, en què aquests valors són posats en pràctica sense adonar-te, ens sembla una proposta clau a replicar. I a més, posa en relleu l’eficàcia de l’extrapolació d’una dinàmica concreta a l’aula a situacions de la vida real, sent aquesta idea bàsica en les teories del teatre de l’oprimint (TO): “en términos de Boal este es el núcleo del TO. Al usar el TO, queremos que la gente transponga a sus vidas reales las ideas o pasiones vividas en el taller o la obra de teatro. La extrapolación es el mecanismo clave para el cambio” (*Forum Theatre against Early School Leaving* [FOTEL], s.d., p.8).

D’igual manera, realitzar la transmissió de coneixement nou *a posteriori*, a partir de les reflexions grupals, sembla haver ajudat a la consolidació i motivació pel procés d’E-A: “para Freire y Boal, el aprendizaje viene dado por la práctica y la evaluación. Los seres humanos aprendemos haciendo, probando, equivocándonos y reflexionando sobre nuestras experiencias. La teoría viene después de la experiencia.” (FOTEL, s.d., p.7) i en aquesta línia Esteve senyala que “la comunicación auténtica de base simétrica [es] una interacción en la cual todos juntos construyen un contexto común donde se une lo nuevo con lo que ya se conoce, o, en palabras de Mercer (2001), donde se aboca al pasado para construir el futuro” (2007, p.14).

Aquestes idees uneixen també amb la dinàmica del semàfor sobre els estereotips de la prehistòria (veure pp.24-25) a partir del qual s’ha valorat que **19 persones han assolit la idea de desnaturalitzar la divisió sexista del treball**: aquesta sessió que connectava amb creences i valors personals i familiars va engrescar molt a l’alumnat, verbalitzant l’interès i, fins i tot, la tria de quedar-se a la classe

entre alumnat que normalment sortia a fer altres tasques. La interacció contingent (Mercer, 2001) està vinculada al diàleg i la conversa. Entén l'educació com un procés de reciprocitat en què ensenyar implica conversar, posant al centre els desigs, intencions i comportaments de l'alumnat i combinant les aportacions individuals en un constructe compartit (Esteve, 2007). Seguint els estudis de Carretero (2004) la contenció és un factor cabdal per a la implicació i interpel·lació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge degut a 2 punts principals:

- Se alude a contenidos familiares para conectarlos con nuevos contenidos.
- Se crea, gracias a que se basa en la recogida continua de las intervenciones de los alumnos, una expectación hacia contenidos nuevos, entendiendo que el proceso de aprendizaje es un continuum y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo. (Esteve, 2007, p.8-9)

Posar les veus de l'alumnat en valor, en diàleg, constatar les discrepàncies i d'aquest intercanvi generar coneixement i sentits nous i comuns ha estat un procés clau. L'alumnat ha destacat i ha valorat a les guies el fet d'escoltar les opinions de la resta, informació que reafirma la constatació de la millora de l'escolta intragrupal al llarg del procés d'implementació de la UD. En aquest sentit Benejam exposa que: "La educación se considera una construcción entre profesores y alumnos de comprensiones comunes, de experiencias y procedimientos comunes y de un vocabulario también común. Ello requiere la participación activa del alumno y la aceptación del conflicto entre lo que uno sabe, piensa y hace y aquello que propone la comunidad científica" (2002, p.67).

A més a més, aquest debat al voltant dels mites de la prehistòria va ser "posat en escena" posicionant-nos i movent-nos per l'espai, amb aquesta idea de Boal (2015) de què en el moviment hi ha pensament, que és en si una forma de diàleg. I després de la connexió entre les idees pròpies i les compartides amb la dinàmica del semàfor vam passar al coneixement nou amb el vídeo de l'arqueòloga Marga Sánchez.

En aquest sentit hem comprovat que com defensen des del GRICCSO: "el coneixement social es consolida quan es pot comunicar o expressar de dins cap a fora, tant de forma oral com de forma escrita" (Anguera *et al.*, 2016, p.19). Per això, la vinculació d'una guia en paper en què donar forma escrita de manera individual a les reflexions i diàlegs orals grupals ha ajudat al procés de consolidació i integració dels coneixements socials escolars de la UD. En aquesta línia, hem constatat que les tasques individuals de la guia que han estat vinculades a una activitat grupal a l'aula han registrat

menys casos d'absència de resposta. De fet, alumnes que han lliurat les guies pràcticament buides han presentat l'exercici de reflexió sobre el joc de les cadires i el vídeo de Margaret Mead. Interpretem aquest fet com a indicador de què el treball previ grupal vincula afectivament a l'alumnat i referma el seu compromís amb les tasques fetes i demanades, ja què com apunta Mercer (2001) els processos d'interacció contingent faciliten l'aprenentatge perquè comporten la creació de xarxes mentals; l'establiment d'una identitat de grup; la consolidació del pensament dialògic; i l'establiment de les bases per a una responsabilitat compartida. Sentir-se part i responsable vincula i crea comunitats d'aprenentatge (Esteve, 2007). I com defensa bell hooks:

Esa es la diferencia que crea la educación como práctica de libertad. La premisa de fondo tiene que ser que todas las personas que están en el aula pueden actuar con responsabilidad. Ese tiene que ser el punto de partida: que somos capaces de actuar con responsabilidad y en común para crear un entorno de aprendizaje (2021, p.173)

També hem constatat que la vinculació dels continguts amb problemes socials rellevants és essencial, ja que se sentien interpel·lats i els temes els hi generaven opinions i emocions, com va passar quan vam parlar de l'origen de la humanitat al continent africà i la posterior migració per la resta de continents i es va generar un debat al voltant de les migracions a l'actualitat que va engrescar a la majoria de la classe. Com expliquen Anguera *et al.*: "si els continguts es presenten mitjançant situacions i problemes contextualitzats, poden connectar millor amb la realitat de l'alumnat i els seus interessos" (2016, p. 33). Al qüestionari un dels professors apunta en aquest sentit que "l'alumnat s'ha mostrat molt motivat per la temàtica, sobretot quan han copsat que moltes de les coses que estudiàvem i treballàvem les podíem relacionar amb la nostra situació actual".

En aquesta línia la perspectiva humanitzadora amb la que hem treballat ajuda a vincular i a desenvolupar l'empatia de l'alumnat i alhora visibilitza a sectors de la societat històricament oblidats i menyspreats. Massip i Pagès apunten que la desafecció de molts alumnes per les Ciències Socials disminueix i es transforma en forta motivació en molts casos quan es parla dels invisibles de la història "con los que pueden identificarse, y argumentan [los alumnos] que el conocimiento de ciertas realidades puede ayudar a gente que, actualmente, se encuentre en situaciones similares" (2016, p. 454).

Aquest últim punt, que l'alumnat se senti reconegut i identificat amb allò que estudia, considerem que és un exercici primordial de reconeixement i estima que vincula a l'alumnat amb el procés d'E-A. L'escriptora nigeriana Chimamanda Adichie (2018) explica que quan era petita només tenia accés

a contes i llibres americans i europeus; per això, quan va començar a escriure, els seus relats eren protagonitzats per persones blanques que tenien un seguit de problemes que no eren els propis d'una noia nigeriana. Afegeix que no va ser fins que va conèixer la literatura africana que no es va adonar que persones com ella també podien protagonitzar històries, que era també digna de ser narrada la seva realitat i els seus anhels, que no només hi ha un relat del que són els llibres. En aquest sentit, és significatiu el que va passar amb l'alumne nascut a Burundi (veure p. 45) quan va escoltar que l'origen de la humanitat es troba al continent africà: la integració que va fer del coneixement, l'interès que va verbalitzar per la classe, són exemples de la importància de sentir-se reconegut i valorat, de la importància de les narratives i dels referents diversos en què emmirallar-se. Massip comparteix d'una de les seves investigacions el següent:

un alumne ens comentava que si es parlés de col·lectius marginats a l'aula no se sentiria tan sol. El nostre alumnat forma part d'un món de desigualtats en què també ells poden ser invisibles o invisibilitzadors. Optem per una ciutadania crítica amb les invisibilitats —les del passat, les del present, les possibles del futur—, capaç de qüestionar-les i rebel·lar-s'hi aules endins, aules enfora. (2019, p. 490)

Per tot això, considerem i reafirmem el **potencial de la prehistòria per treballar valors humans com la igualtat, la solidaritat i l'empatia:**

la Prehistoria es asomarnos a lo más profundo de la esencia humana y por eso contiene valores que deberían promoverse desde la escuela. [...] Enriquecer la experiencia humana y vivir hermanados como herederos de los miles de generaciones que nos llevan a los primeros Homo africanos de algo más de 2,5 m. a. (Ruiz, 2010, p.162).

A més a més, “el coneixement no és objectiu ni universal, sinó una interpretació” (Anguera *et al.*, 2016, p. 25) i, en aquest sentit, l'arqueologia feminista és clau per visibilitzar com la ideologia i el pensament patriarcal travessen les interpretacions històriques i com a disciplina científica té un paper estratègic en la deconstrucció d'estereotips i en la construcció de noves narratives més justes i empoderants (Sánchez, 2019).

9. CONCLUSIONS

La conjunció dels resultats i la discussió ens permet concloure, seguint els objectius específics de recerca establerts, que: pràcticament tota la classe (més del 95%) ha adquirit consciència i ha posat en valor la diversitat, la solidaritat i la interdependència com a motors de l'evolució humana. Hi ha canvis entre l'alumnat en les creences i imaginaris hegemònics sobre la divisió sexista del treball a la prehistòria, constatant una consciència de desnaturalització del sexisme en gran part de l'alumnat (quasi el 80%). En acabar la intervenció constatem que hi ha poca consciència entre l'alumnat de la influència que té el masclisme actual en la interpretació del passat; només 8 persones han assolit el repte d'unir les visions estereotipades i masclistes que tenim de la prehistòria amb el sistema patriarcal en què vivim actualment. La major part de l'alumnat (més del 80%) ha adquirit consciència per desnaturalitzar les desigualtats socials.

Amb tot això podem ratificar, en línies generals, el supòsit de la investigació i afirmar que l'alumnat del grup 13 de 1r d'ESO treballant mitjançant imatges, textos, diàlegs intragrupals i dinàmiques interactives, que han estat dissenyades prèviament amb criteris de justícia global (perspectiva de gènere, humanitzadora, intercultural i de pensament crític), han millorat la seva sensibilització vers els drets humans, han modificat i qüestionat part dels imaginaris sexistes i han desnaturalitzat les desigualtats i les injustícies socials.

A continuació passem a desgranar les implicacions que aprofundeixen les conclusions generals, així com abordem les limitacions del nostre treball i les possibles futures línies de continuació.

9.1. Implicacions

Una de les principals implicacions de la present recerca és la **constatació de què és possible vincular la transmissió de valors als continguts socials escolars** i que els efectes són molt positius.

Una de les claus és **treballar idees concretes seqüenciades per complir el procés d'acció-reflexió-acció de Freire**. Per això, el disseny de les propostes, dinàmiques i materials didàctics és clau; així com cuidar el temps d'aplicació per tal què pugui desenvolupar-se tot el procés d'acció-reflexió: del coneixement grupal, a la transferència de contingut nou, a la reflexió i aplicació individual del mateix. És necessari retornar i aprofundir sobre les mateixes idees per refermar-les. Construir coneixement complex demana temps i acompanyament a l'alumnat per anar teixint lligams entre les idees

concretes ja treballades i assimilades. Com diu Morin “cal substituir un pensament que aïlla i separa per un pensament que distingeix i connecta. Cal substituir un pensament disjuntiu i reduccionista per un pensament de la complexitat, en el sentit originari de la paraula *complexus*: allò que s’ha teixit conjuntament” (2003, p. 113).

En aquest sentit, la present investigació ha patit **manca de temps per poder fer un abordatge integral i complex de tots els objectius de sensibilització establerts**. Això ha estat la conseqüència d’una programació excessiva d’activitats i d’idees a adquirir. Hem treballat, com ja hem explicat, amb idees molt complexes que requereixen de temps i d’anar mica en mica aprofundint. Per tot això considerem que hem estat massa ambiciosos amb la proposta i seria recomanable centrar-se en algun aspecte concret, com en el cas de la solidaritat, i fer un abordatge multidimensional i interdisciplinari del mateix concepte, donant continuïtat i repetició a les idees clau.

Destaquem que les qüestions relacionades amb l’estructuralitat del capacitisme i les discriminacions associades al mateix sistema que pateixen les persones amb diversitat funcional no les havíem tractat a classe, tot i que als continguts generats al *sites* si es contemplaven. Això va ser a causa de la manca de temps per desenvolupar aquesta part final de la proposta didàctica. La sorpresa va arribar amb la correcció de la guia, quan hem constatat que hi havia presència de reflexions complexes en les respostes d’alguns/es alumnes en relació a l’estructuralitat de les violències i **discriminacions capacitistes** i, per tant, es va incloure com a codi d’anàlisi la identificació de **discriminacions capacitistes** a la nostra societat. Una de les raons principals que adduïm a aquest fet és que havien treballat temes relacionats amb els estereotips i a la diversitat funcional en un altre EAG durant el primer trimestre. És a dir, que **és aconsellable treballar transversalment els valors i la consciència social i anar aplicant-ho a diferents àmbits**. La repetició i l’aplicació de coneixements en diferents contextos ajuda a integrar i interioritzar els aprenentatges, i més en qüestions que van a l’arrel de creences, valors i imaginaris socials, on el canvi és lent i com diu una de les professores al qüestionari “és pluja fina”.

Per últim, volem remarcar **que per transmetre valors democràtics, en clau de drets humans i justícia global, no només hem de repensar els materials curriculars sinó que és essencial repensar i deconstruir l’arquitectura de transmissió dels continguts i dels coneixements** que utilitzem com a docents, fent efectiva físicament la horitzontalitat que busquem mitjançant l’acció dialògica. Com diuen Acaso i Megías “de nada nos sirve proponer dinámicas democráticas y colocarnos en una tarima, permanecer de pie o sentarnos en una silla roja cuando las de los estudiantes son azules”

(2013, p.86). D'igual manera **hem de revisar les nostres actituds i estils docents a l'aula** ja que sinó, com adverteix bell hooks (2021), podem reproduir i perpetuar les jerarquies i biaixos que critiquem. En aquest sentit trencar l'estatisme de la classe, mobilitzar els cossos, dialogar en rotllana i posar en el centre les aportacions de l'alumnat han estat claus per fer emergir altres veus i reflexions i problematitzar juntes dinàmiques socials injustes.

9.2. Limitacions

En general aquest estudi de cas ha estat limitat pel que fa a: temps d'exposició i implementació i a les mostres per a les evidències, sent difícil la generalització dels resultats. Treballar amb valors, sensibilització i canvis de mirada i creences precisa de temps i maduresa per començar a mostrar evidències significatives. A més, treballar de manera dialògica, creant i consolidant comunitats d'aprenentatge i identitat de grup, implica també temps per desenvolupar la confiança i les actituds i capacitats d'escolta i respecte. Són processos continus que haurien d'aplicar-se al llarg de l'ESO per estudiar les implicacions transversalment. Aquest treball, doncs, és una petita i primerenca aproximació.

D'igual manera la programació dissenyada ha estat massa ambiciosa pel temps de què disposàvem i, a més a més, hi ha hagut una pèrdua d'hores d'intervenció assignades inicialment. Aquesta pèrdua ha estat originada per situacions externes, que no podíem controlar, com les vagues de professorat que van ser nombroses durant el període d'intervenció, havent de deixar apartats sencers, com el del foc, sense treballar. També van produir-se altres imprevistos que van modificar la quantitat d'hores de la UD, com la calendarització d'una xerrada a la meua hora de classe o la celebració de les proves cangur que va afectar a l'assistència de part de l'alumnat participant.

9.3. Futures línies de continuació

Els processos de sensibilització i transmissió de valors són llargs i han de ser continus. Per això seria bàsic, d'una banda, impulsar i estructurar el disseny d'unitats didàctiques i materials curriculars amb criteris de justícia global al llarg de tota la secundària. D'altra, facilitar situacions d'aprenentatge en què aplicar coneixements ja adquirits a situacions diverses per tal de desenvolupar el pensament complex, creant lligams entre els diferents conceptes de manera cíclica al llarg dels 4 cursos de l'ESO.

Seria essencial **fer seguiment de com evolucionen la consciència i sensibilització vers els valors treballats i els drets humans entre l'alumnat que ho treballi durant tota l'ESO**: quins canvis es registren entre l'alumnat a 1r i a 4t? De quina manera influeix la socialització en la consciència i interpretació de la realitat del nostre alumnat? Contribuïm des dels centres educatius a visibilitzar realitats amagades o distorsionades per les narratives hegemòniques que són transmeses als àmbits familiars, al carrer, als mitjans de comunicació, a les creacions *mainstream* audiovisuals, etc.? Quin impacte i pes tenen les nostres contribucions? El professorat que ha de portar a terme aquesta tasca, de disseny i implementació, està prou sensibilitzat o prou format per deconstruir certes interpretacions dels continguts que transmeten? Aquestes són algunes preguntes que poden servir-nos de guia per a futures investigacions.

10. REFERÈNCIES

- Acaso, M. i Megías, C. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós Educación.
- Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- AfroFem Koop- Organización Social Afrofeminista. [@afrofemkoopAFK] (13 de septiembre de 2021). Hoy en **#AFKQuote**, traemos esta frase de **#YaaGyasi** [Imatge adjunta] [Publicació d'estat]. Facebook.
<https://www.facebook.com/afrofemkoopAFK/photos/a.118508193048920/383749686524768/>
- Anguera, C., Benejam, P., Bosch, D., Canals, R., Garcia, C. i González-Monfort, N. (2016). *Què ens fa humans? Un programa alternatiu de ciències socials*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- bell hooks (2021). *Enseñar a Transgredir: La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing Libros.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30 (I), 61-74.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Ediciones de la Flor.
- Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. (6ª ed.). ALBA EDITORIAL.
- Carretero, A. (2004). *El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción* [Tesi de Doctorat, Universitat Pompeu Fabra]. Repositori UPF. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/12036>
- Casas, M., Bosch, D. i González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (4), 39-52.
- Casassas, J., Busquets, J. i Sarramona, J. (Coord.), (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografia i història*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-social.pdf>

- Centre UNESCO de Catalunya (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?*.
Fundació Jaume Bofill.
- Crenshaw, K. (1991). Interseccionalidad, política de identidad y violencia contra las mujeres de color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DO. No. 6945.
<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Esteve, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?. Dins O. Esteve, *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje, 2004-1923*.
- Forum Theatre against Early School Leaving. (s.d.). *Ejercicios pedagógicos contra el abandono escolar. Guía didáctica*. [Arxiu PDF]. [FOTEL Handbook spanish.pdf - Google Drive](#)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). Siglo XXI de España Editores.
- González, P., Alarcón, E., Colomer, L., García, A., Masvidal, C., Picazo, M., Rísquez, C., Sánchez, M. i Soler, B. (2012). Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramientas de transmisión de valores. *MEMORIA DEL PROYECTO I+D+I 2007 EXP.: 002/07 (2007-2010) FINANCIADO POR EL INSTITUTO DE LA MUJER. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. Dirección General para la Igualdad de Oportunidades*.
https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2012/docs/los_trabajos_mujeres_lenguaje_objetos.pdf
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire: La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (1), 9-20. doi:
<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>
- Maalouf, A. (2012). *Identidades asesinas*. (5ª ed.). Alianza Editorial.
- Martínez, D.M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*.
Universidad de Guadalajara: Centro de Estudios de Género.
http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf
- Massip, C., Barbeito, C., Egea, A. i Flores, M. (2018). *Competències per a transformar el món*.
Graó.

- Massip, M. (2019). Protagonistes històrics: aules endins, aules enfora. Dins M. Ballbé, N. González-Monfort i A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp.485-491). GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2019/220367/docs2-quinprofessorat-ciutadania-futur-2019.pdf>
- Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N. i Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. Bellaterra: GREDICS-Escola de Cultura de Pau. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/220972/deccrijus_a2020.pdf
- Massip, M. i Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching.*, (45), 139-154.
- Massip, M. i Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. Dins C. R. García, A. Arroyo i B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.447-457). Universidad de Las Palmas-AUPDCS. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/DECONSTRUIR-LA-ALTERIDAD.pdf>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Mogas, J. (2022). *Dissenys de recerca: Seminari 3.3.2. Estudi de cas* [Diapositiva de PowerPoint]. Campus Virtual Universitat Rovira i Virgili. https://campusvirtual.urv.cat/pluginfile.php/4191495/mod_resource/content/6/Seminari%203.3.2.%20Estudi%20de%20cas.pdf
- Morin, E. (2003). *Tenir el cap clar per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. La Campana.
- Olszevicki, N. (2021). Contar nuestra historia. Dins A. Pupio, R. Alonso i L. de la Fuente (Eds.), *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar (nos) en las aulas*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. Dins C. Coll (Ed.), *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Opertti, R. (2017). 15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. *Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE)*.

- Puig, A. i Sarramona, J. (2015). *Competències bàsiques de cultura i valors. Cultura i valors ètics*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-cultura-valors.pdf>
- Pupio, A., Alonso, R. i de la Fuente, L. (Eds.), (2021). *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar (nos) en las aulas*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
<https://storage.dtelab.com.ar/uploads/611bafb9cf47fac4ea77d082/611bb0013b4e9154e8e295d4.pdf>
- Ruiz, G. (2010). Los valores educativos de la Prehistoria en la Enseñanza Obligatoria. *Marq, arqueología y museos*, (4), 161-179.
- Sánchez, M. (2019). La construcción de los discursos sobre las mujeres en el pasado: las aportaciones de la arqueología feminista. *Paradigma: revista universitaria de cultura*, (22), 92-95.
- Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Dins B. Tosar, A. Santisteban i J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp.13-25). GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona.
https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/195423/Que_esta_passant_al_mon_que_estem_ensenyant-2018.pdf
- Simó, M. (11-12 de novembre de 2021) *Memòria històrica: pensament crític, comprensió del passat i del present, cultura de la pau i valors democràtics* [Cloenda]. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Barcelona.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill.
- Vygotsky, L.S. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Visor.

11. ANNEXOS

Degut a l'extensió i als formats diversos dels materials complementaris compartim els diferents annexos mitjançant google drive.

Annex A: Unitat Didàctica

En aquest enllaç de drive trobareu la UD en pdf:

<https://drive.google.com/file/d/1j6nDfVbtcXugrpE34rLE8azhZdxUI0IE/view?usp=sharing>

Annex B: Diari de camp

En aquest enllaç de drive trobareu un Excel amb la taula creada i omplerta amb totes les observacions realitzades durant el procés d'implementació de la unitat didàctica amb l'alumnat. També trobareu un vídeo i unes fotografies de la sessió del joc de les cadires col·laboratives i de la sessió del semàfor dels mites sobre la prehistòria:

https://drive.google.com/drive/folders/1heJED9koRf5mDe5uUU_bJcwAhMHQNI_e?usp=sharing

Annex C: Guia de treball de l'alumnat

En aquest enllaç trobareu el pdf de la guia creada, impresa i lliurada a cadascuna de les i els alumnes amb les activitats a realitzar com a complement de les dinàmiques plantejades a les sessions:

<https://drive.google.com/file/d/1uCtanlKk3Dy6vMZBfCzAwALcJuHdRM2W/view?usp=sharing>

Annex D: Qüestionari pel professorat de l'EAG de 1r d'ESO

En aquest enllaç trobareu l'Excel amb les respostes del professorat al qüestionari de respostes obertes plantejat:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1LldgfUtggADyqB6-sspUCBHYeLOYuoAT/edit?usp=sharing&oid=115369799341453016499&rtpof=true&sd=true>

Annex E: Vídeos explicatius del *sites* i seqüenciació d'activitats per al professorat de l'EAG de 1r d'ESO

En aquest enllaç trobareu els 3 vídeos generats com a transferència pel professorat de l'EAG de 1r d'ESO. En els vídeos s'explica l'estructura del *sites* i la seqüenciació didàctica d'activitats i sessions:

https://drive.google.com/drive/folders/1Ad0yx_C2dHpIBPkbv3d7_xtpFsORDyGn?usp=sharing

Annex F: Rúbrica d'avaluació final de les guies de treball de l'alumnat

En aquest enllaç trobareu el Word amb la rúbrica d'avaluació final:

<https://docs.google.com/document/d/1raoFf4lO0OsEyNpjlTtgenjlx7iFO28t/edit?usp=sharing&oid=115369799341453016499&rtpof=true&sd=true>

Annex G: Digitalització de les guies de treball de l'alumnat

En aquest enllaç trobareu les guies de treball de l'alumnat digitalitzades:

https://drive.google.com/drive/folders/1J5suf_SlracNbbMFuPZFnLpAN5_zNKTF?usp=sharing

Annex H: Taula de resultats d'assoliment dels objectius per alumne/a

En aquest enllaç trobareu el document amb la taula amb les dades binaritzades dels resultats de cada alumne/a en cadascun dels objectius establerts:

<https://docs.google.com/document/d/1XbPPv5HjvKXAJQbRoQg8sFIWhvRsL9CkA2fYKfQLIUI/edit?usp=sharing>

Annex I: Taula de percentatges d'assoliment total per cada objectiu

En aquest enllaç trobareu el document amb la taula amb les dades d'assoliment total per cada objectiu en xifres absolutes i en percentatges:

https://docs.google.com/document/d/1KykBiHrrW2tGWOZG4_Mx7D87aMEGPij8snNW7b1gkB4/edit?usp=sharing