



EMBATS I ESCOMESES EN LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Núria Gil Duran (coord.)



PUBLICACIONS
UNIVERSITAT D'ALACANT



[publicacions]
urv

EMBATS I ESCOMESES EN LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Núria Gil Duran (coord.)



PUBLICACIONS
UNIVERSITAT D'ALACANT



[publicacions]
urv

Alacant, Tarragona, 2025

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Av. Catalunya, 35 · 43002 Tarragona

Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat

www.publicacions.urv.cat



PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

03690 Sant Vicent del Raspeig

publicacions@ua.es

<https://publicacions.ua.es>

Telèfon: 965 903 480

1a edició: desembre de 2025

ISBN URV (paper): 978-84-1365-247-4

ISBN URV(PDF): 978-84-1365-248-1

ISBN UA: 978-84-9717-921-8

DOI: 10.17345/9788413652474

Dipòsit legal: T 1371-2025



Cita el llibre.



Consulta el llibre a la nostra web.



Llibre sota una llicència Creative Commons BY-NC-SA.

Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili és membre de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas i de la Xarxa Vives, fet que garanteix la difusió i comercialització de les seves publicacions a nivell nacional i internacional.

Continguts

Pròleg. Quaranta anys de didàctica de les ciències socials: història i futur	7
<i>Joaquim Prats</i>	
Prefaci	13
<i>Núria Gil Duran</i>	
Les fonts primàries en l'ensenyament de la història	17
<i>Isidora Sáez-Rosenkranz</i>	
Memòria democràtica en l'escola primària: quan, per què i com	29
<i>Ilaria Bellatti</i>	
Els projectes interdisciplinaris patrimonials. Són útils educativament? Com treballar-los a les aules.	49
<i>Joan Callarisa Mas i Judit Sabido Codina</i>	
Metodologies didàctiques i aprenentatge de la història.	63
<i>Concha Fuentes Moreno</i>	
Educació per una ciutadania democràtica, activa i participativa a través de l'aprenentatge servei	77
<i>Jesús Granados Sánchez</i>	
Història, memòria i solidaritat en un projecte d'ApS universitari	99
<i>Elisabeth Ripoll Gil</i>	
La cooperació entre estudiants en la didàctica de les ciències socials	111
<i>Albert Irigoyen Zaragoza i Josep M. Pons-Altés</i>	
Investigació en perspectiva de gènere en la didàctica de les ciències socials	123
<i>Paula Jardón Giner</i>	

Nines i arqueologia: anàlisi del rol de gènere i la seva rellevància educativa i didàctica en la història.	143
<i>Núria Gil Duran</i>	
De l'objecte a la maleta didàctica: redefinint models per mostrar noves realitats adaptatives a les aules escolars i universitàries.	161
<i>Carolina Martín Piñol i Tània Martínez Gil</i>	
L'ensenyament i aprenentatge de la geografia i el patrimoni	179
<i>Cristina Yáñez de Aldecoa i Isabel Maria Gómez-Trigueros</i>	
El pensament crític a través de les històries de vida per a 6è de primària	199
<i>Manuel Martí Puig i Emma Dunia Vidal Prades</i>	
Transformacions tecnològiques en l'ensenyament de les ciències socials: del guix a la intel·ligència artificial.	217
<i>Juan Carlos Colomer Rubio</i>	
Formar el pensament crític a l'escola en un context de desinformació i en temps d'intel·ligència artificial.	229
<i>Antoni Santisteban Fernández</i>	
Autories	241

PRÒLEG

Quaranta anys de didàctica de les ciències socials: història i futur

Joaquim Prats Cuevas
Universitat de Barcelona

Analitzant el contingut d'aquest llibre, vull fer una mica d'història del recorregut de l'àrea de coneixement que ha fet possible publicar ara una sèrie variada i àmplia d'escrits interessants relatius a investigacions i innovacions en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials. Els autors dels articles són docents i investigadors de les universitats de Catalunya, del País Valencià, Andorra i les Illes Balears. Tots pertanyen a departaments dedicats a investigar com i quina estructura té l'aprenentatge de disciplines com història, geografia i altres ciències socials.

Hem arribat aquí després d'un llarg procés que ha permès a les nostres universitats disposar d'un nucli de professorat organitzat en grups de recerca amb línies definides, amb una trajectòria ja dilatada i amb una producció gens negligible en l'àmbit de les ciències de l'educació i, en concret, en la didàctica de les nostres disciplines. Cal recordar que fa poc més de quaranta anys a les universitats catalanes pràcticament no existia res que pogués recordar el que avui anomenem *didàctica de les ciències socials*. Tot va començar fora de les aules universitàries i, sobretot, en els nuclis de professorat de secundària i primària en exercici. Vegem alguns exemples dels quals em sento partícip.

L'any 1975 un grup de professors vam fundar a València *Germania 75*. Aquesta iniciativa va suposar la creació d'uns materials didàctics pioners per a l'ensenyament de la història en el llavors primer curs de batxillerat (BUP). S'iniciava així, en aquesta etapa educativa, un projecte que podem qualificar d'innovació didàctica i que donaria

pas a múltiples rèpliques en diferents llocs d'Espanya. Paral·lelament, en les etapes de primària van aparèixer altres materials que es presentaven i es discutien a les pioneres escoles d'estiu a Catalunya i després a València. Companys i companyes d'algunes escoles de magisteri de la Universitat Autònoma de Barcelona i d'altres universitats, en col·laboració amb grups de mestres, van aportar interessants projectes didàctics en l'àmbit de les socials adreçats a l'etapa d'educació que llavors es denominava educació general bàsica.

Des del meu punt de vista, la renovació més profunda i conceptual de la didàctica de la història va venir de la mà d'un projecte britànic, denominat HISTORY 13/16. A la dècada dels vuitanta, Maria Antonia Loste, Camino García, Joan Santacana, Gonzalo Zaragoza i jo mateix, juntament amb altres col·legues, vam crear un grup que va estar unit i va treballar bastants anys, durant els quals va elaborar diversos materials i llibres sota el denominador comú de *Fer història. projecte curricular de ciències socials*. La base dels materials era un conjunt d'unitats didàctiques molt innovadores, que van constituir la nostra versió del projecte anglès, al meu parer molt millorat respecte a la seva matriu del School Council britànic. Érem coneguts com a grup «Història 13-16». Amb l'empara dels ICE de la UAB i més tard de la UB, vam elaborar diversos materials i vam crear, sota la nostra direcció, diversos grups d'aplicació i múltiples activitats de formació, i també vam ser presents a les escoles d'estiu.

Història 13-16 el considero fonamental per a una nova visió de l'ensenyament de la història. Altres projectes paral·lels, que van sorgir en aquests anys, constitueixen, sota el meu parer, la base metodològica i teòrica en la qual molts ens vam formar en la pràctica innovadora i alguns ens vam iniciar en treballs rudimentaris d'indagació amb inspiració investigadora.

Juntament amb aquesta experiència, que va influir en un bon nombre de docents, també se'n van desenvolupar d'altres en nuclis més lligats a l'ensenyament que anomenem ara primària. Uns i altres són la base del que, dècades després, han estat els antecedents i, en certa manera, els embrions del que avui són els grups que participen en la redacció d'aquest exemplar. Destaco la paraula *embrions* ja que, tant a la Universitat de Barcelona com a la Universitat Autònoma i més tard en els centres territorials dependents d'aquestes, avui ja universitats independents, als quals afegim la Universitat de València, es constituïren destacats grups de recerca enquadrats en els diversos departaments que inclouen la didàctica que ens ocupa.

En resum, els qui als anys vuitanta i noranta del segle passat vam incorporar a la universitat la renovació de la didàctica de les ciències socials, vam tenir un paper rellevant en la creació dels nuclis de recerca avui ja consolidats, primer a les escoles de magisteri, i en les dues últimes dècades ja a les facultats d'educació. Això va ser afavorit per la criticada divisió del coneixement científic en les denominades àrees de coneixement, que en el nostre cas va ser molt profitós, com es pot comprovar.

Efectivament, el 1985 apareixen les primeres llistes d'àrees de coneixement en les quals es trobava la didàctica de les ciències socials. Aquesta àrea es va anar consolidant a partir dels anys noranta en les diverses universitats. La Llei de reforma universitària (1983) consolidava les escoles universitàries de magisteri com a centres universitaris, encara que amb rang inferior a les facultats. A mitjan dècada de 1990, en diverses universitats es comencen a fusionar les escoles de magisteri amb centres que incorporaven estudis de pedagogia, psicopedagogia i educació social, i es van crear les facultats d'educació. Fins llavors, fins i tot en l'imaginari del professorat universitari, aquestes escoles eren considerades centres de poca entitat científica, seguint la inèrcia del seu origen als anys setanta, quan eren entitats dependents del ministeri, amb el mateix rang que els instituts d'ensenyament mitjà, externs a les universitats. La transformació del context institucional, la transformació en facultats i la creació de les àrees de coneixement facilità que en aquests centres universitaris, com es comprova en el llibre que prologuem, s'hagi aconseguit una homologació indiscutible de la nostra àrea en la producció científica, totalment en la línia de la resta de les ciències socials.

Aquí he de fer un comentari relatiu a la meva incorporació a aquest àmbit universitari, la didàctica de les ciències socials, no per explicar la meua biografia, sinó per la transcendència que crec que va tenir, encara que fos simbòlicament. Es tracta de l'esforç de les universitats catalanes, després de la resta d'Espanya, per homologar les places de professorat amb les de les facultats universitàries.

D'aquesta manera, la Universitat de Barcelona es va plantejar seriosament la transformació *de facto* de l'antiga Escola de Magisteri en una facultat amb tots els ingredients, tant de personal com de potenciació de la recerca als darrers anys dels vuitanta i inicis dels noranta. Josep Maria Bricall, rector de la Universitat entre 1986 i 1994, em va proposar formalment, en una visita a Madrid (en aquell moment jo ocupava un alt càrrec al Ministeri d'Educació), que m'incorporés a aquest centre com a catedràtic d'universitat (era llavors professor titular d'Història Moderna de la UB). La idea era que la nova facultat comptés en el futur amb catedràtics d'universitat i titulars d'universitat, la qual cosa homologaria la categoria del seu professorat amb la de la resta de facultats. Fins llavors la Facultat de Formació del Professorat només tenia professorat dels cossos específics de les escoles de magisteri.

El Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la UB estava constituït per dues catedràtiques d'escola universitària, pocs titulars d'escola universitària i alguns professors interins. Es tractava que s'hi incorporés un catedràtic d'universitat i, posteriorment, que es convoquessin places de titular d'universitat. El Departament de Didàctica va acceptar amb generositat la meua incorporació per començar així aquest procés d'homologació d'un antic departament d'escola en un departament de facultat. Vaig deixar la plaça com a professor d'Història Moderna, que tant m'agradava i que em permetia impartir també assignatures de didàctica de la història a la Facultat de

Lletres, per introduir-me plenament en la docència i la recerca en una àrea que estava iniciant la construcció teòrica, fins i tot vaig engegar els programes de doctorats en didàctica de la nostra àrea. El 1996 vaig prendre possessió de la càtedra amb l'encàrrec explícit del rector Bricall i de l'aleshores president de la Divisió V de la UB (Ciències de l'Educació), Vicenç Benedito, de potenciar, juntament amb un altre nou catedràtic de Didàctica de la Llengua, que es va incorporar el mateix any a la facultat, la transformació de l'escola en facultat seguint el projecte que el Rectorat havia dissenyat en els anys anteriors.

Així em vaig convertir en el primer catedràtic d'Espanya de Didàctica de les Ciències Socials amb la possibilitat de ser present en el procés, que també es va iniciar en altres universitats (Valladolid, Complutense, Sevilla, Oviedo, València, etc.), per anar transformant els antics departaments d'escola en departaments facultatius. En aquesta tasca de gran responsabilitat, que excedia molt la influència en el meu propi departament, vaig estar acompanyat de Pilar Benejam, que mesos després de mi va obtenir també la càtedra a la UAB. Al llarg de diversos anys vam formar part de tots els tribunals, en el meu cas més de noranta, que incorporaren nous professors universitaris, catedràtics i titulars d'universitat, la majoria, procedents dels instituts de batxillerat i altres de les escoles de magisteri.

Així, a finals dels anys noranta i principis dels dos mil, es va anar constituint la primera generació de professorat de facultat de moltes universitats, que avui, ja tots jubilats, són recordats. A la UB destaquen Joan Santacana, Tòfol Trepà, Gemma Tribó, Xavier Hernández i jo mateix; a la UAB, entre d'altres, Pilar Benejam i Joan Pagès; a València, Rafael Valls; a Valladolid, Isidoro González, i molts altres en diversos centres del sistema universitari. En aquestes dècades vam consensuar els límits epistemològics i els mètodes del nostre camp de recerca, alhora que es van iniciar cursos de doctorat que ja han titulat aproximadament un centenar de doctors, ara si, en la nostra especialitat. Els docents esmentats i d'altres poden considerar-se com els mestres de les generacions que configuren aquest àmbit de coneixement i que en aquest llibre es troben molt ben representats. Actualment són els que treballen la didàctica de les ciències socials a les universitats de Catalunya, a més dels companys de les universitats del País Valencià, de les Illes Balears i d'Andorra.

Els grups de recerca consolidats (per l'administració) van sorgir com a forma organitzativa per a les tasques de recerca. Així a la UAB hi ha el grup GREDICS, fundat per Pilar Benejam i Joan Pagès; a la UB, el grup DHIGECS, fundat l'any 2002, per Joaquim Prats i Tòfol Trepà, al qual es van incorporar, a la dècada de dos mil deu, una bona part dels investigadors d'un altre grup del mateix departament, DIDPATRI, liderats per Joan Santacana. Posteriorment el DHIGECS es va ampliar amb investi-

gadores de la Universitat Rovira i Virgili, de la Universitat de Lleida i de la Universitat de Vic.

Pel que fa al grup que més conec, DHIGECS, considero que és el que ha acumulat més potència: s'ha consolidat en la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, la geografia i altres ciències socials, així com en l'anàlisi dels mitjans i l'alfabetització informacional. Ha promogut metodologies actives, l'avaluació diversa i la formació docent en les etapes de primària i secundària, i ha incorporat l'educació per descobriment i l'entorn local a l'aprenentatge de la història i la didàctica del patrimoni cultural. Un interès dels seus integrants és la incorporació de la perspectiva de gènere i la diversitat en la formació universitària i secundària amb tallers, materials i projectes de sensibilització.

No entraré a descriure ni a glossar els treballs i les autories de les persones que col·laboren en aquest volum, *Embats i escomeses en la didàctica de les ciències socials a l'educació primària*, perquè ja es fa al prefaci de l'obra. Vull destacar la meritòria tasca de l'editora Núria Gil Duran, professora de la Universitat Rovira i Virgili, i el ventall d'autories que constitueixen els diferents estudis del volum. Els catorze escrits són una bona representació del que es treballa a les universitats del nostre àmbit lingüístic: didàctica de la història i del patrimoni, temes de perspectives de gènere en ciències socials, qüestions de la irrupció d'intel·ligència artificial a la nostra àrea, etc. Les autories de les nou universitats participants són una realitat que conformen un nucli que haurà d'aprofundir en una coordinació futura, com de fet ja es fa en aquest valuós llibre. No vull tancar el tema de les autories sense un record afectuós i emocionat a Judit Sabido, de la Universitat de Vic, la meua estimada deixeblla que ens ha deixat recentment.

Per acabar, vull manifestar la meua satisfacció i alegria en veure que la feina que alguns vam començar ja fa dècades hagi fructificat i hagi donat com a resultat bons treballs com els que s'apleguen en aquest llibre. És un indicador que demostra que la didàctica de les ciències socials es pot considerar ja un tema científic i acadèmic d'alt nivell i homologat a altres àmbits científic de les nostres universitats. És un bon present que augura un bon futur.

PREFACI

Núria Gil Duran
Coordinadora

El volum *Embats i escomeses en la didàctica de les ciències socials a l'educació primària* defineix els esforços per transformar l'ensenyament i adaptar-lo als nous desafiaments pedagògics. El significat que aporta al títol el vocable *embats* transmet l'esforç constant per superar dificultats, mentre que les *escomeses* donen un matís d'acció decidida i determinació per impulsar canvis. Així, la didàctica de les ciències socials a l'educació primària afronta embats derivats de la transformació constant del coneixement, el context, la diversitat cultural i les exigències pedagògiques d'una societat canviant. Les escomeses, en aquest àmbit, requereixen una actualització de les metodologies i una reflexió profunda que ha fet el professorat docent i investigador que hi ha participat.

Els embats actuals en l'ensenyament de les ciències socials inclouen la integració de les tecnologies digitals en la transmissió del coneixement, el treball amb fonts històriques, i la necessitat d'una didàctica que activi la construcció del pensament social. Per això, davant els reptes del segle XXI, la col·laboració entre les universitats de parla catalana, la formació de mestres i les escoles d'educació primària ha de continuar sent un pilar fonamental en la construcció d'una didàctica de les ciències socials rigorosa i compromesa. Només mitjançant escomeses educatives sostingudes en la recerca i la innovació es podrà exercir el paper essencial com a eina de coneixement, comunicació i consciència social.

Consegüentment, ens congratulem de reunir catorze capítols de recerca i reflexions a càrrec d'investigadores i investigadors especialitzats en la temàtica que presenten.

El capítol «Les fonts primàries en l'ensenyament de la història», d'Isidora Sáez-Rosenkranz, de la Universitat de Barcelona, presenta una proposta teoricometo-

dològica basada en evidències i proposa pautes concretes amb una estructura facilitadora i aplicable amb diverses consideracions d'ús didàctic de les fonts primàries.

El text «Memòria democràtica en l'escola primària: Quan, on per què i com», d'Ilaria Bellati, de la Universitat de Barcelona, ofereix oportunitats per incentivar la cultura democràtica escolar, i promou valors socials i una ciutadania crítica des de la solidesa del rigor conceptual i metodològic de les ciències socials.

L'aportació «Els projectes interdisciplinaris patrimonials. Són útils educativa-ment? Com treballar-los a les aules», de Joan Callarisa Mas i Judit Sabido Codina, de la Universitat de Vic, explica projectes integradors del patrimoni i el seu gran potencial educatiu relacionant àrees del currículum.

L'anàlisi a «Metodologies didàctiques i aprenentatge de la història», de Concha Fuentes Moreno, de la Universitat de Barcelona, presenta la relació entre les funcions de la història escolar i l'ús de metodologies actives que desenvolupen l'acció social, el pensament històric i la memòria per a l'ensenyament i aprenentatge.

La sistematització que presenta «Educació per a una ciutadania democràtica, activa i participativa a través de l'aprenentatge servei», de Jesús Granados Sánchez, de la Universitat de Girona, treballa els conceptes de ciutadania i educació per la ciutadania, les polítiques i les pràctiques educatives.

El capítol «Història, memòria i solidaritat en un projecte d'ApS universitari», d'Elisabeth Ripoll Gil, de la Universitat Illes Balears, tracta de les xarxes intergeneracionals amb l'objectiu principal d'analitzar els processos de canvi polític, social, econòmic i cultural en la història oral.

La concreció de «La cooperació entre estudiants en la didàctica de les ciències socials», d'Albert Irigoyen i Josep M. Pons Altés, de la Universitat Rovira i Virgili, desenvolupa l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia didàctica que afavoreix la construcció col·lectiva del coneixement.

La «Investigació en perspectiva de gènere en la didàctica de les ciències socials», de Paula Jardón Giner, de la Universitat de València, parteix de la consciència de desigualtat com a problema social rellevant i aprofundeix en un marc teòric i conceptual de la coeducació, del sexe i del gènere.

L'aportació «Nines i arqueologia: anàlisi del rol de gènere i la seva rellevància educativa i didàctica en la història», de Núria Gil Duran, de la Universitat Rovira i Virgili, incideix en la funció de les nines en la construcció i transmissió de rols de gènere al llarg de la història, mitjançant el patrimoni arqueològic des d'Egipte i Roma.

El text «De l'objecte a la maleta didàctica: redefinint models per mostrar noves realitats adaptatives a les aules escolars i universitàries», de Tània Martínez Gil i Carolina Martín Piñol, de la Universitat de Barcelona, tracta de l'ensenyament i apre-

mentatge de la didàctica del patrimoni fent una dissecció dels prototips establerts en educació.

El capítol «L'ensenyament i aprenentatge de la geografia i el patrimoni», de Cristina Yáñez de Aldecoa, de la Universitat d'Andorra, i Isabel María Gómez-Trigueros, de la Universitat d'Alacant, aborda l'ensenyament de la geografia, el patrimoni i el paisatge cultural com a pilars en la formació d'una ciutadania crítica i activa del segle XXI.

«El pensament crític a través de les històries de vida per a 6è de primària», d'Emma Dunia Vidal Prades i Manuel Martí Puig, de la Universitat Jaume I, presenta un enfocament que ajuda a comprendre situacions històriques reals, com la postguerra i la dictadura, en el seu context polític, social, econòmic i cultural mitjançant una metodologia d'investigació qualitativa,.

El capítol «Transformacions tecnològiques en l'ensenyament de les ciències socials: del guix a la intel·ligència artificial», de Juan Carlos Colomer Rubio, de la Universitat de València, aposta per l'alfabetització digital crítica i la integració conscient de la tecnologia des de les primeres edats orientada al desenvolupament del pensament històric i geogràfic i la formació de una ciutadania crítica.

Finalment, «Formar el pensament crític a l'escola en un context de desinformació i en temps d'intel·ligència artificial», d'Antoni Santisteban Fernández, de la Universitat Autònoma de Barcelona, desenvolupa una predisposició en el nostre alumnat per posar en qüestió qualsevol missatge o relat, per formar una ciutadania crítica i no una societat de la ignorància.

Aquest conjunt de continguts, els embats, recullen alguns dels reptes que ens aclaparen en l'intent d'assolir un ensenyament transformador. Els professionals de la docència en didàctica de les ciències socials a l'educació primària tenim l'escomesa d'activar de forma determinant els objectius de renovar i innovar, i així ho farem des de les aules de les nostres universitats.

Per aquest motiu, agraeixo cadascuna de les aportacions de totes les autories, que representen una bona part de la docència i investigació en didàctica de les ciències socials a les diferents universitats de parla catalana, per haver acollit la proposta de la publicació que vol ser un referent addicional a la bibliografia existent.

Als i les mestres en formació i en actiu, els animo a fer bones lectures que els condueixin a reflexionar sobre la pràctica a l'aula, per tal d'optimitzar els resultats educatius.

Les icones ens transmeten missatges fonamentals i la coberta d'aquest volum aporta un valor afegit amb l'obra d'Albert Macaya Ruiz, docent i investigador de la URV, que ens il·lustra, mitjançant *Vectors III*, el creixement de l'individu, sempre en procés, que és la pretensió d'aquests textos.

Voldria deixar palès el meu agraïment al professor catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona i referent de la didàctica de les ciències socials, el Dr. Joaquim Prats, pel seu acompanyament i guia clarivident a tants mestres i formadors de mestres durant la seva trajectòria acadèmica i per aquest excel·lent text que prologa la publicació i de ben segur que compartim tots els autors i autores del llibre.

Per últim, un agraïment a les editorials que han confiat amb aquesta recopilació de capítols i han publicat aquest projecte tan il·lusionant que he impulsat, demostrant el seu interès: Publicacions URV i Publicacions de la Universitat d'Alacant.

Les fonts primàries en l'ensenyament de la història

Isidora Sáez-Rosenkranz
Universitat de Barcelona
Grup de recerca DHIGECs-COM

Resum

En aquest text es desenvolupa una proposta teoricometodològica per a incloure les fonts primàries o fonts històriques a l'aula des d'edats primerenques. Ens basem en les evidències ofertes per les recerques en les quals es desenvolupen les diferents potencialitats que té el treball amb aquests recursos per a fer i aprendre història. A partir d'aquí, proposem unes pautes concretes per a les fonts en l'ensenyament de la història en educació primària, oferint una estructura simple i flexible que pot ser aplicada a qualsevol aula. Finalment, plantejarem algunes consideracions per a l'ús didàctic de les fonts primàries a les aules que consideren diferents aspectes en el disseny d'activitats o seqüències d'aprenentatge com a qüestions relacionades amb la selecció fins de treball proposat a l'estudiantat. Concloem remarquant el potencial didàctic que tenen aquests recursos en la formació de l'alumnat.

Paraules clau: Documents, Història, Ensenyament.

Abstract

This text develops a theoretical-methodological proposal for including primary or historical sources in the classroom from an early age. We base our proposal on the findings of research. This research develops the different possibilities of working with these resources for making and learning history. Then, offering a simple and flexible structure that can be applied to any classroom, we propose some specific guidelines for the use of primary sources in primary history teaching. Finally, we raise some considerations for the didactic use of primary sources in the classroom, ranging from

issues of selection to the work proposed to students. We conclude by highlighting the didactic potential of these resources.

Keywords: Documents, History, Teaching.

1. Introducció

En aquest text¹ ens proposem desenvolupar una proposta teoricometodològica per a treballar amb fonts primàries en l'ensenyament de la història. Ens centrem concretament en el nivell de l'educació primària, ja que, si bé s'usa de manera freqüent en l'educació secundària, no es fa servir tant en la primària (Gil-Duran i Sáez-Rosenkranz, 2025). Malgrat això, ensenyar història mitjançant fonts és una proposta didàctica que té una llarga trajectòria en el camp de l'ensenyament de les ciències socials. Els treballs d'investigadors dels Estats Units dels anys cinquanta (Keohane, 1950) o dels anglesos dels anys setanta (Ashby *et alii*, 2005) del segle xx es van endinsar en una senda en la qual l'ensenyament de la història havia d'allunyar-se de l'aprenentatge memorístic i de les narratives tancades que l'havien caracteritzat. Així podia aprofundir en un estudi que combinava el contingut històric amb la metodologia de recerca històrica. Es van desenvolupar seqüències didàctiques experimentals perquè l'ensenyament de la història fos una pràctica en la qual es fes història (Lee *et alii*, 1993) i no s'hi aprenguessin fets del passat narrats seqüencialment.

A Espanya, es van dur a terme experiències innovadores de la mà de professors d'educació secundària alineats amb aquells models de pedagogies actives que van ser possibles gràcies als moviments de renovació pedagògica, pròpia del moment polític de la fi de la dictadura (López Facal, 2004). Experiències com les del grup Germania 75, Història 13-16, Cronos, Gea Clio, entre altres, van portar a les aules les fonts primàries per a transformar-les en protagonistes d'aquesta àrea de coneixement (Duarte Piña, 2022). En general i encara que no fos de manera homogènia, ni amb el mateix abast, aquestes experiències van posar èmfasi a superar una visió tradicional política de la història a través dels seus continguts i de la manera com es treballaven, per la qual cosa van ampliar les narratives que estructuraven la història escolar (Prats, 1989; Sallés Tenas, 2011).

Volent-ho o sense voler-ho, en aquestes experiències es van incorporar a l'ensenyament de la història aspectes de la vida quotidiana, de subjectes diversos, i es van fer dialogar amb altres disciplines de les ciències socials, com l'arqueologia, l'antropologia o l'economia. Amb això, no sols ampliaven les narratives sobre el passat, sinó també l'abast de l'aprenentatge social que es promovia.

¹ Aquest text deriva del projecte CORI-2024-1, «Desarrollo de la competencia investigadora en educación mediante el uso de fuentes documentales, archivos, estudios de memoria e historia pública», Universidad Nacional de Educación, Ecuador. IP Virginia Gámez Ceruelo.

Perquè això fos possible, posaven al centre de l'ensenyament el mètode científic i el treball amb evidències (Duarte Piña, 2022; Prats, 1989). Però, a diferència de visions més clàssiques sobre la història, incloent-hi el projecte Germania 75, en què les evidències se circumscrivien principalment a fonts primàries de tipus documental, en altres iniciatives el concepte d'evidència que es feia servir era més ampli. Ja no utilitzaven exclusivament documents escrits, sinó que alhora hi podien incorporar objectes, imatges i altres tipus de fonts primàries. També treballaven amb fragments de recerques científiques i fins i tot feien servir com a font d'informació el mateix llibre de text. Aquestes fonts secundàries eren les que servien per a emmarcar, contextualitzar o problematitzar el treball amb les fonts primàries.

Amb aquestes fonts, a més, atorguen un caràcter problemàtic a la història, amb la qual cosa esquiven les narratives tancades i unidireccionals. Promovien que l'estudiantat debatés sobre la «bogeria» de Joana I de Castella o si la mort d'Emily Davidson, del moviment sufragista anglès, va ser activisme o va ser un assassinat. Gairebé a tall de *treball de detectiu*, es proposava que aprendre història amb fonts primàries impliqués explorar de manera curiosa i crítica les evidències del passat per a desenvolupar narratives i explicacions complexes.

2. Per què és bo treballar amb fonts primàries en l'ensenyament de la història?

Les experiències de treball amb fonts primàries en l'ensenyament de la història han demostrat que són efectives per a aconseguir aprenentatges significatius en l'alumnat. Aquells alumnes dels anys setanta que van experimentar el treball amb fonts primàries en el marc de projectes com el 13-16, trenta anys després fins i tot en recordaven les classes i aprenentatges adquirits (Sallés Tenas, 2013), de la mateixa manera que la percepció que té l'alumnat sobre el seu aprenentatge és millor quan es treballa recurrentment amb fonts primàries. L'alumnat que ha participat en experiències en les quals les fonts primàries són protagonistes va declarar que havien après més història que en cursos anteriors (Tally i Goldenberg, 2005). No obstant això, aquesta percepció expressada a més a més es materialitza en el fet que l'alumnat que participa activament en experiències d'aprenentatge amb fonts primàries ha demostrat que té coneixements més profunds i acabats sobre la història (Reisman, 2012; Tally i Goldenberg, 2005). En aquest sentit, treballar amb fonts primàries permet no sols desenvolupar habilitats, sinó aprofundir en el coneixement substantiu o de primer ordre, fonamental per a poder desenvolupar habilitats superiors de pensament.

Quant a les habilitats, experiències de treball amb fonts i evidències han demostrat que el coneixement i la interpretació que pot fer l'alumnat dels fenòmens socials

es fa complex quan es treballen amb fonts primàries (Wineburg, 2018). Fins i tot s'ha observat que aquests resultats positius són independents de factors sociodemogràfics com l'ètnicitat o el tipus d'escola, i fins i tot de la intensitat amb la qual es treballin les fonts, sempre que es faci de manera regular i seguint els procediments de la recerca històrica (Reisman, 2012). Encara que en l'educació primària la comprensió que pot arribar a tenir l'alumnat, per les seves característiques cognitives, es basa en estructures més aviat dicotòmiques (Carretero i Montanero, 2008), les experiències de treball amb fonts primàries han demostrat que això no és problemàtic. Emprant processos estructurats de lectura de fonts de caràcter no dicotòmic, s'avança cap a comprensions i elaboracions que ja inclouen múltiples dimensions des d'edats primerenques, com els 7 anys (Dean, 2008), i s'elaboren narratives (i es plantegen preguntes) amb una interessant complexitat en els últims cursos de la primària (Calderón-López i Arias-Ferrer, 2017; Dean, 2008; Wineburg, 2018).

Una cosa que caracteritza els estudis que defensen l'ús de fonts primàries en l'educació, tant els del món angloamericà com els de l'hispanoparlant, és que es basen en experiències que aprofundeixen en el treball amb múltiples fonts d'informació, de tipus i procedències diferents, de la mateixa manera que les persones que es dediquen a la recerca històrica empen múltiples fonts per a elaborar les seves interpretacions. És per això que una qüestió que cal tenir en consideració és que les fonts en si mateixes no abasten de forma àmplia els fenòmens socials estudiats, sinó que necessiten ser complementades amb altres fonts per a oferir visions àmplies i afavorir explicacions complexes. És justament aquest, l'element al qual l'alumnat atribueix el seu coneixement en profunditat dels temes estudiats (Tally i Goldenberg, 2005).

No obstant això i malgrat el gran potencial que tenen les fonts primàries, les habilitats associades a l'elaboració de narratives per part de l'alumnat mostren que els aprenentatges desenvolupats no necessàriament es produeixen de manera homogènia ni seqüencial, ni són causals o correlatius, sinó que més aviat es desenvolupen de manera heterogènia i en nivells desiguals (Ashby *et alii*, 2005), la qual cosa dificulta establir models complexos de pensament històric.

Si bé des de fa més d'un segle s'ha clamat per la incorporació de les fonts en l'ensenyament de la història (Keohane, 1950; Wesley, 1916) i, des de fa dècades, sabem els bons resultats i el gran potencial que tenen per a aprendre història, continua sent un repte que a les aules entrin per a quedar-s'hi (Gil-Duran i Sáez-Rosenkranz, 2025). Un recent estudi de l'Observatori de l'Ensenyament de la Història a Europa presentava dades contundents: segons el professorat espanyol en actiu, les fonts primàries són usades sovint en 4 de cada 10 aules i són gairebé la mateixa quantitat les que pràcticament no les utilitzen mai (Council of Europe, 2024, p. 119). Això, sense tenir en compte els possibles biaixos en l'autopercepció sobre la realitat de l'aula que ha estat advertida en estudis amb professorat (Rivero Gracia *et alii*, 2023; Soininen, 2022).

Els llibres de text, principals recursos didàctics dels quals disposa el professorat, infrautilitzen les fonts primàries. Les recerques demostren que les fonts primàries en els llibres de text compleixen funcions il·lustratives, decoratives i anecdòtiques, i que de manera residual són emprades per a treballar aprenentatges complexos d'aquest àmbit (Rivero Gracia *et alii*, 2023; Sáiz Serrano, 2014; Sánchez Ibáñez i Álvarez Martínez-Iglesias, 2019). Aquesta situació delega en el professorat la responsabilitat de treballar-hi per a aprofitar-ne el potencial didàctic.

3. Com es poden usar les fonts primàries en l'ensenyament de la història a primària

Una de les qüestions que hem de tenir en consideració en utilitzar fonts primàries és que són un recurs per a l'ensenyament de la història. Com a tal, existeixen moltes maneres en les quals les podem utilitzar didàcticament, segons l'objectiu d'aprenentatge que tinguem.

Com s'ha dit, habitualment s'utilitzen en els llibres de text per a il·lustrar continguts (Sáiz Serrano, 2014; Sánchez Ibáñez i Álvarez Martínez-Iglesias, 2019) o es treballen per reforçar la narrativa donada en la part expositiva (Soininen, 2022). No obstant això, el treball amb aquestes fonts és el que potencia i promou el desenvolupament d'habilitats complexes, com el pensament històric i crític, especialment quan es fan servir de manera sostinguda en el temps (Reisman, 2012).

Per a això cal reproduir, d'alguna manera, el treball que es du a terme en la recerca històrica, mitjançant el mètode historiogràfic, ja que ha estat provat i demostrat que és una manera efectiva per a desenvolupar habilitats superiors de pensament, tant en l'educació primària (Wineburg, 2018) com en la secundària (Prats, 1989; Reisman, 2012) i, fins i tot, en l'educació infantil (Puente Reverté, 2006).

En utilitzar-les és important considerar que la mateixa naturalesa i tipologia de les fonts comporta particularitats que deriven en avantatges o reptes específics. Entre les tipologies de fonts més habituals assenyalades per Prats i Santacana (2011), els avantatges en l'ús didàctic i els reptes que podem trobar que es poden destacar són els següents:

Taula 1. Avantatges i reptes educatius de les fonts primàries

Tipus de font segons suport	Avantatges	Reptes
Escrites: tenen narratives verbals escrites, les quals poden ser manuscrites o impreses, per exemple diaris, periòdics, cartes, lleis, directoris, novel·les, etc.).	Tenen missatges clars i directes que es poden extreure de la lectura. Ofereixen una gran diversitat de tipologia, des de molt quotidians (ex., cartes d'amor, receptaris) fins a altres camps específics (ex., discursos polítics, debats legislatius).	Poden utilitzar un llenguatge elevat, arcaic o disciplinari, i poden fer servir una lletra o tipografia poc comprensible. Manera de resoldre'ls: oferir adaptacions i transcripcions, a més d'una selecció de fragments (Dean, 2008).
Iconogràfiques: estan constituïdes per imatges de diversos tipus, des de pintura, dibuix i fotografia fins a altres de cartogràfics.	L'alumnat i el professorat hi poden accedir fàcilment, ja que els estímuls visuals formen part del 80% dels que rebem diàriament. Ens ajuden a crear imatges mentals de com era l'època o la situació estudiada. Són accessibles per a l'alumnat amb dificultats en processos de lectoescriptura (Dean, 2008).	Requereixen eines cognitives específiques per superar la descripció de la imatge i arribar a interpretar-les en el context. Manera de resoldre'ls: oferir eines d'interpretació d'elements simbòlics o guies detallades de lectura d'imatges.
Materials: són fonts accessibles en tres dimensions i reflecteixen diferents dimensions de la vida de les persones. Hi podem trobar des d'objectes d'ús quotidià fins a espais patrimonials.	Permeten realitzar un treball didàctic també des del que és cinestèsic. Si, a més, són objectes d'ús quotidià, s'hi pot accedir fàcilment per explorar la vida diària d'altres temps. Són accessibles per a l'alumnat amb dificultats de lectoescriptura (Dean, 2008).	Per superar la descripció requereixen preguntes específiques i contextualitzacions que permetin comprendre l'època a través de la font material. Manera de resoldre'ls: oferir eines d'interpretació d'elements simbòlics o guies molt detallades de lectura d'imatges.
Orals: corresponen a testimonis i altres narratives transmises de manera oral. Aquí podem incloure cançons, contes, mites, llegendes i històries personals.	Donen accés als fets, la història o la pràctica a través de la veu dels protagonistes. Tenen una gran proximitat i claredat des del punt de vista de l'emissor del missatge. És accessible per a l'alumnat amb dificultats de lectoescriptura, però no per a l'alumnat amb una capacitat auditiva disminuïda.	De vegades l'accentuació o l'entonació pot fer difícil la comprensió del missatge. Manera de resoldre'ls: acompanyar de transcripcions aquelles seccions que ens interessin.

Font: elaboració pròpia.

Tenint en consideració tot això, a l'hora de seleccionar fonts existeixen diversos procediments que podem dur a terme per a aprofitar el potencial formatiu de les fonts. Inspirats en el mètode de recerca historiogràfica, però sense cenyir-s'hi estrictament i amb l'objectiu de generar una pauta flexible i pràctica, es proposen les següents fases de treball de lectura i anàlisi:

Taula 2. Fases del treball amb fonts primàries.

Fase	En què consisteix	Preguntes o exercicis que podem fer	Aplicació didàctica
1. Obtenció d'informació bàsica (edats recomanades: des dels 4 anys)	Consisteix a observar o llegir la font de forma detallada per esbrinar el tipus de font, situar-la en el temps (quan) i en l'espai (on), i obtenir-ne unes primeres dades.	Quin tipus de font és (document, carta, fotografia, cartell, etc.)? De quan és la font? De quin lloc parla? De qui parla? De què parla?	Quan es treballa amb fonts és imprescindible fer aquest treball d'obtenció d'informació bàsica.
2. Comprensió (edats recomanades: des dels 7/8 anys)	Consisteix a extreure informació de la font que no és explícita. També implica iniciar processos de lectura de fonts que combinen informació.	Què podem saber sobre aquest aspecte específic? Què diuen/mostren les fonts sobre aquest aspecte específic? Quant de temps va passar allò? Què va passar amb aquesta situació/persona i amb aquesta altra?	Aquesta etapa requereix, prèviament, una lectura detallada i comprensiva de les fonts. Quan els estudiants són petits, cal pautar la lectura detallada de les fonts, de les quals cal indicar aspectes molt concrets.
3. Síntesi (edats recomanades: des dels 7/8 anys)	Consisteix a integrar la informació mitjançant preguntes globalitzadores que busquin obtenir una mirada general del tema combinant la informació provinent de les fonts anteriors.	Què pots dir sobre aquest tema? Com era aquesta situació? Com descriuries la vida de...?	Cal preguntar sobre temes generals, com ara una època, un tema (la família), etc.

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar en la taula precedent, per a treballar amb fonts primàries es procura dur a terme passos seqüencials, tot i que la informació obtinguda s'ha de poder treballar posteriorment en les sessions dins de les classes de la seqüència d'aprenentatge. Amb aquests passos s'afavoreix, a poc a poc, el desenvolupament d'una rutina

de pensament davant les fonts d'informació. Aquesta, al costat de les preguntes globalitzadores que es formulen, dona lloc al desenvolupament d'abstraccions explicatives del fenomen estudiat.

Si bé en si mateixa aquesta proposta no constitueix l'aplicació del mètode històric a l'aula, ni és una situació d'aprenentatge o seqüència didàctica sencera, és una proposta inicial que pot servir per apropar-se al treball sistemàtic amb fonts primàries.

4. Consideracions en la preparació d'activitats amb fonts primàries a l'aula

En treballar amb fonts primàries en l'ensenyament de la història sens dubte correm el risc de reproduir el que succeeix en els llibres de text: fer lectures literals de les fonts o emprar-les amb finalitats il·lustratives. Per a treure profit d'aquests recursos, és important que el professorat tingui en compte algunes consideracions, que detallem a continuació.

- *Seleccionar el tema que s'ha de treballar i les fonts.* Les fonts primàries tenen la particularitat que són peces del mateix passat que s'estudia. En aquest sentit, aproximen uns altres temps a la realitat de l'alumnat, de manera que aquest passat es presenta com si fos més pròxim (Dean, 2008). No obstant això, en seleccionar les fonts primàries és important que es triïn intentant generar un pont entre el tema general curricular que es treballa i la realitat de l'estudiantat, a fi d'afavorir-ne la connexió amb el contingut històric escolar. A més, és recomanable emprar diverses tipologies de fonts per a facilitar el treball de lectura de fonts amb tot l'alumnat. Això ajuda al fet que, combinant-les entre si, s'aconsegueixi una visió àmplia del tema que s'ha d'estudiar i tot el grup d'estudiants, independent de les seves habilitats cognitives, pugui treure'n profit.
- *Adequar la complexitat i l'extensió de les fonts (si cal).* En emprar fonts primàries o històriques a l'aula, s'ha de procurar que el contingut sigui adequat al tema que s'ha de treballar. La quantitat d'informació que ofereixen els documents textuais implica que sigui recomanable que el professorat empri fragments, en lloc de textos sencers, alhora que tingui cura de l'extensió i de la complexitat del llenguatge (Dean, 2008; Trepas, 1995). Fins i tot és possible treballar amb traduccions reescrites de fonts autèntiques per a facilitar l'accessibilitat a l'alumnat, com ha demostrat Dean (2008, p. 36). No és el mateix llegir un discurs polític que llegir els trossos que interessin o complementar l'accés a aquest contingut amb una pintura, un gravat o una altra peça visual. De fet, si aquestes fonts de caràcter polític s'acompa-

nyen d'altres de caràcter més personal, com ara cartes, fragments de diaris de viatges, inventaris de cases (en testaments o processos d'embargament), és més fàcil per a l'alumnat dimensionar i contextualitzar històricament el període estudiat i, amb això, se li'n facilita la comprensió.

- *Presentar una pregunta o un repte que es puguin contestar amb la combinació de fonts.* En treballar amb fonts, és recomanable plantejar una pregunta o repte a l'alumnat perquè hi pugui respondre amb les fonts donades (Dean, 2008; Prats i Santacana, 2011). Encara que no es treballi directament amb el mètode d'aprenentatge per descobriment o de simulació històrica, les preguntes que fomenten la recerca són motivadores per a l'estudiantat i per a desenvolupar la recerca. També és important que s'ofereixin diverses fonts perquè, en combinar-les, es pugui donar resposta a la pregunta formulada. Si, a més, aquestes fonts ofereixen visions distintes o fins i tot contraposades, més complex pot arribar a ser l'aprenentatge i s'ajuda l'estudiant a superar l'estat dicotòmic propi de les edats de l'educació primària.
- *Basar els productes d'aprenentatge que elabori l'alumnat en evidències de les fonts.* És freqüent que, en treballar amb fonts primàries, se sol·liciti a l'alumnat que elabori un producte o narrativa, que contesti a una pregunta, etc., de manera que no se li exigeixin explícitament les evidències del raonament. Una de les característiques i potencialitats que té treballar amb fonts primàries en l'ensenyament de la història és que són el suport i l'origen de les nostres interpretacions i, per tant, és important que l'alumnat en sigui conscient, que les evidenciï. En aquest sentit, demanar explícitament a l'alumnat que inclogui referències directes a les fonts o al seu raonament li permetrà ser conscient d'aquest procés cognitiu. Al mateix temps, li permetrà introduir-se en el rigor de la construcció del coneixement científic.
- *Oferir activitats de diversa tipologia.* Les fonts, com a recursos fonamentals per a l'ensenyament de la història, són molt versàtils quant a les activitats que es poden proposar per treballar-hi. Es poden dur a terme activitats d'obtenció d'informació bàsica i inferències senzilles (Trepà, 1995), de classificació d'informació de les fonts (Prats i Santacana, 2011; Trepà, 1995) i, fins i tot, de contrast de la informació o els argumentaris (Dean, 2008). També seria recomanable incloure-hi activitats que guiessin l'elaboració de narratives històriques mitjançant preguntes que permetessin articular relats complexos (Calderón-López i Arias-Ferrer, 2017).
- *Utilitzar fonts que mostrin la societat del moment que s'estudia.* Un dels reptes que tenim pendents en l'ensenyament de la història és que, en desenvolupar els diversos temes, s'hi incloguin subjectes d'aquella societat, especialment

pel que fa a qüestions de gènere, edat i origen. Treballar amb fonts primàries ens permet de manera natural incloure-hi dones, nens i persones migrants, perquè sovint les trobem en les fonts primàries quan superen el caràcter polític. Cartes, fotografies, notícies de diaris, pintures, mapes i plans, entre altres, són fonts en les quals solen aparèixer dones, nens i estrangers. Per exemple, a Anglaterra es proposava aquest treball en estudiar la societat victoriana a través de la història local, amb la qual cosa es generaven bases de dades a partir de les dades obtingudes per l'alumnat en un cementiri local (Dean, 2008, p. 54-68), o, a Espanya, en estudiar el desembarcament de Colom a Amèrica a través de la visió dels indígenes (Calderón-López i Arias-Ferrer, 2017).

5. Conclusions

Les evidències que ens ofereixen les recerques sobre el treball amb fonts en l'educació primària, encara que no són tan abundants, són contundents a assenyalar l'alta capacitat formativa que té aprendre història amb aquests recursos. El seu impacte s'ha observat en els coneixements substancials adquirits, però també en les habilitats desenvolupades i en les perspectives històriques de pensament històric i científic. Aquest impacte només és possible quan les fonts primàries s'utilitzen per a problematitzar i construir la història en lloc d'il·lustrar-la. És per això que el treball amb fonts primàries en l'ensenyament de la història requereix que s'apliqui de manera sostinguda i sistemàtica, amb reptes que siguin interessants i desafii la ment de l'alumnat.

Però és necessari cuidar la selecció de les fonts i el procés cognitiu que es porta, segons les característiques de l'alumnat. Per la seva naturalesa, el potencial que tenen aquests recursos permet dirigir-se a les diferents capacitats físiques i cognitives de l'alumnat, la qual cosa les situa com un recurs invaluable per a l'ensenyament de la història.

Referències bibliogràfiques

- ASHBY, R.; LEE, P. J. i SHELTON, D. (2005). «Putting principles into practice: Teaching and Planning». Dins NATIONAL RESEARCH COUNCIL (EUA), S. DONOVAN i J. BRANSFORD (ed.), *How students learn: Mathematics in the classroom* (p. 79-178). National Academies Press.
- CALDERÓN-LÓPEZ, P. i ARIAS-FERRER, L. (2017). «El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones del alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica». *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2). <<https://doi.org/10.1344/reire2017.10.217702>>

- CARRETERO, M. i MONTANERO, M. (2008). «Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales». *Cultura y Educación*, 20(2), article 2.
- COUNCIL OF EUROPE (2024). *OHE general report on the state of history teaching in Europe* (vol. 2). Council of Europe Publishing. <<https://rm.coe.int/2023-coe-ohte-general-report-en-volume-2/1680b17531>>
- DEAN, J. (2008). *Ensenyar història a primària* (D. Torres, trad.). Zenobita Edicions.
- DUARTE PIÑA, O. (2022). «La enseñanza de la historia en educación secundaria: El cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores». *Panta Rei*, 16, 137-161. <<https://doi.org/10.6018/pantarei.510591>>
- GIL-DURAN, N. i Sáez-ROSENKRANZ, I. (2025). «Las fuentes como protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento del entorno de los futuros maestros de Educación Primaria». Dins E. VIDAL PRADES, J. M. PONS-ALTÉS, N., i GONZÁLEZ-MONFORT, *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de docentes de Infantil y Primaria* (p. 133-141). Editum.
- KEOHANE, R. E. (1950). «Using primary sources in Teaching History». *The journal of general education*, 4(3), 213-220.
- LEE, P.; ASHBY, R. i DOCKINSON, A. (1993). *Progression in children's ideas about History. Project CHATA*. 1-21.
- LÓPEZ FACAL, R. (2004). «El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 95-101.
- PRATS, J. (1989). «Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: Reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía-75" e "Historia 13-16"». Dins M. CARRETERO; J. I. POZO i M. ASENSO (ed.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales* (p. 201-210). Visor.
- PRATS, J. i SANTACANA, J. (2011). «Enseñar a pensar históricamente: La clase como simulación de la investigación histórica». Dins *Didáctica de la Geografía y la Historia* (vol. II, p. 67-87). Graó.
- PUNTE REVERTÉ, S. (2006). «Aprenem a investigar al parvulari». Dins G. TRIBÓ (ed.), *Democràcia, ciutadania i arxius* (p. 159-173). ICE.
- REISMAN, A. (2012). «Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools». *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <<https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>>
- RIVERO GRACIA, P.; ASO MORÁN, B. i GARCÍA-CEBALLOS, S. (2023). «Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: Fuentes y pensamiento crítico». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-16. <<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>>

- SÁIZ SERRANO, J. (2014). «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: Una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 87-99.
- SALLÉS TENAS, N. (2011). «La Enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: Evolución del proyecto treinta años después». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 11, 3-10.
- (2013). *Classes d'història que passen a la història: Anàlisi d'un projecte per a l'aprenentatge de la història a partir del mètode per descobriment i allò que n'ha quedat trenta anys després*. Pagès.
- SÁNCHEZ IBÁÑEZ, R. i ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, J. M. (2019). «El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España». *Historia y Espacio*, 15(53). <<https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>>
- SOININEN, S. (2022). «Teaching historical thinking in practice: A study of US history teachers' views on using primary sources in AP and IB history lessons». *History Education Research Journal*, 19(1). <<https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.05>>
- TALLY, B. i GOLDENBERG, L. B. (2005). «Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources». *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21. <<https://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782447>>
- TREPAT, C.-A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. ICE (UB)- Graó.
- WESLEY, C. H. (1916). «The problem of sources and Methods in history teaching». *The School Review*, 24(5), 329-341.
- WINEBURG, S. S. (2018). *Why learn history: When it's already on your phone*. The University of Chicago Press.

Memòria democràtica en l'escola primària: quan, on, per què i com

Ilaria Bellatti
Universitat de Barcelona
Grup de recerca DHIGECs-COM

Resum

Implementar la memòria històrica a les aules és un repte que, des de l'actual llei educativa, involucra tota l'educació bàsica. Per a incentivar la cultura democràtica escolar és necessari treballar el conflicte a partir de continguts que permetin valorar els orígens de les nostres creences, contrastar-les i trobar inspiració per a enfrontar-nos als nous reptes per a la convivència i la pau. La memòria democràtica ofereix moltes oportunitats educatives a l'hora de promoure valors socials i una ciutadania crítica des de la solidesa del rigor conceptual i metodològic de la disciplina històrica. Malgrat les controvèrsies que contenen els debats al voltant de la memòria, *memoriar* és una pràctica comunitària que visibilitza l'agència social dels qui han fet la història. Davant la resistència del professorat a implementar-la, ampliar el coneixement sobre què és memòria democràtica, quins temes es poden tractar i quins recursos i estratègies didàctiques tenim a l'abast per a diferents cicles de l'educació primària, és objectiu d'aquest capítol.

Paraules clau: memòria democràtica, educació primària, didàctica de la història, comunitarisme.

Abstract

Implementing historical memory in the classroom is a challenge that, under the current education law, involves the entire primary education system. To foster a democratic culture in schools, it is necessary to address the conflict through content

that allows us to value the origins of our beliefs, contrast them, and find inspiration to confront new challenges for coexistence and peace. Democratic memory offers many educational opportunities when it comes to promoting social values and critical citizenship based on the solidity of the conceptual and methodological rigor of history. Despite the controversies surrounding the debates surrounding memory, memorializing is a community practice that makes visible the social agency of who make the history. Given teachers' resistance to implementing it, the objective of this chapter is to expand knowledge about what democratic memory is, what topics can be addressed, and what resources and teaching strategies are available for different stages of primary education.

Keywords: democratic memory, primary education, didactics of history, communitarianism.

1. La memòria democràtica a les aules: un tema controvertit

La importància d'integrar valors democràtics en la formació d'infants i joves ja estava prevista en la Constitució espanyola del 1978, article 27.2: «L'educació tindrà com objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals» (BOE-A-1978-31229 Constitució espanyola, 1978). Però no serà fins a la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (2020) (en endavant, LOMLOE), que s'estableix que l'educació ha de contribuir a enfortir el sentit democràtic de la ciutadania: «L'estudi i anàlisi de la nostra memòria democràtica permet assentar els valors cívics i contribueix a la formació de ciutadanes i ciutadans més lliures, tolerants i amb sentit crític.» (p.12).

L'ensenyament de la memòria democràtica, malgrat les controvèrsies mediàtiques i partidistes de les administracions públiques rere l'última Llei de Memòria Democràtica (Llei 20/2022, de 19 d'octubre) és present en les preinscripcions curriculars de totes les comunitats autònomes de l'escola primària (García-Ruiz i García-Morís, 2024). En aquest sentit, s'ha anat aplicant amb diferents intensitats en els diferents currículums educatius, però és ineludible des de l'actual llei educativa i el Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'educació primària (2022).

Concretament a Catalunya, en el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (2022), la paraula *memòria*, en l'accepció de 'memòria col·lectiva', 'històrica' i 'democràtica', hi surt 10 vegades i 3 com a 'memòries plurals'. En l'etapa d'educació primària, apareix només en els continguts de Coneixe-

ment del medi natural, social i cultural del primer cicle de primària, dins del tema Societat i territoris, Lliçons del passat: «Ús de recursos i mitjans analògics i digitals, de les fonts orals i de la memòria col·lectiva per conèixer la història local i la biografia familiar» (p. 73).

Tot i que en l'etapa primària apareix només en el primer cicle, és important destacar que és pròpiament en el segon i tercer que es concentren aprenentatges propedèutics per preparar l'alumnat per enfrontar-se al tractament de la memòria democràtica en l'etapa secundària. En aquest sentit, en el 3r i 4t cursos de l'educació primària, el decret autonòmic indica que l'ensenyament de la història és necessari per entendre el present com a resultat de les accions del passat de les persones, tot subratllant la importància de tractar els subjectes de la història (i no només els processos) que van constituir diferents grups socials, relacions, conflictes, creences i condicionants (p. 77). A 5è i 6è cursos s'incideix, entre altres qüestions procedimentals, conceptuals i actitudinals, a donar visibilitat a col·lectius ocultats i als processos de reivindicació dels seus drets en els processos de democratització de les institucions a partir de la Constitució espanyola del 1978, per una educació per a la pau i resolució de conflictes (p. 80).

Així i tot, no es fa cap referència explícita al franquisme ni a la Guerra Civil. Tal com troben Navarro-Medina *et alii* (2023) en la revisió dels reials decrets educatius de la LOMLOE de l'educació infantil i bàsica, no hi apareixen mai paraules clau com *dictadura, franquisme, totalitarisme, persecució, exili i revolta*. L'educació per a la pau es redueix a una dimensió que els autors anomenen «de convivència» en el sentit que queda buida dels continguts polítics i historicosocials necessaris per poder valorar el sentit del present i del passat conflictiu. L'educació per a la convivència es converteix en un contingut acabat i no una finalitat per a la qual s'ha d'anar treballant a les aules. Els autors han fet patent la perillosa tendència a la neutralitat del tractament dels temes controvertits de la història recent, malgrat la voluntat d'incloure-la dins del currículum.

Díez-Gutiérrez i Rodríguez-López (2024) incideixen, a partir de l'anàlisi crítica del discurs de la legislació educativa, que no s'incorporen de forma clara coneixements relacionats amb la memòria històrica en el sentit de repressió i lluita antifranquista que han estat marcant diverses generacions. Segons els autors, totes les indicacions curriculars queden diluïdes en un calaix de sastre que s'anomena *memòria democràtica*, en el qual tot hi cap i acaba essent res. Contràriament, treballar el passat violent a les aules és una pràctica democràtica i forma part del treball socioeducatiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història en la conquesta d'un futur desitjable (Palacios-Mena *et alii*, 2024). Per tant, cal que hi hagi continguts historicosocials que facin front als discursos

d'odi que tornen a imperar en la nostra societat i que esdevingui una ocasió per educar la ciutadania crítica per a la pau (Izquierdo Grau, 2020).

En un context social com l'actual, en el qual prolifera la desinformació i es difonen lectures falses de la història, sembla particularment important que les institucions avalin l'exercici de la democràcia a les aules: que promoguin el diàleg i l'anàlisi dels fets conflictius de la història recent des dels subjectes que els van protagonitzar i des de la pluralitat de visions que constitueixen els relats històrics; que incloguin una alfabetització digital de la memòria històrica (Guerrero Vicente, 2023) i amb perspectiva feminista (Cantero Castelló i Díez Bedmar, 2024); que contrarestin el revisionisme històric o, tal com l'anomena l'historiador Moradiellos (Moradiellos, 2009), *pseudorevisionisme*, que presenta una visió del passat esbiaixada. Aquest pseudorevisionisme es mou per finalitats purament propagandistes, del tot contràries al rigor metodològic de la història, tot i que és el que més triomfa en un palimpsest mediàtic cada vegada més polaritzat.

Hi ha moltes resistències, obstacles i dificultats per portar a les aules temes controvertits quant a la memòria, sobretot a les aules de l'educació primària. Per bé que, tant el professorat en formació (Ballesteros-Moscós et alii, 2024; Miguel-Revilla i Martínez-Rodríguez, 2024) com el professorat en actiu (Gómez-Carrasco et alii, 2019), en valorin la importància i els estudis avalin els beneficis del tractament d'aquests temes en el desenvolupament del sentit civícocrític en l'alumnat (Osorio et alii, 2017; Martínez Blanco et alii, 2019; Vicent et alii, 2020), tractar la memòria en l'ensenyament bàsic continua sent una opció que depèn de la sensibilitat docent si vol tractar aquests temes (Martínez-Rodríguez et alii, 2022).

Entre els diferents motius, hem de diferenciar entre reticències i resistències. A pesar que totes dues porten a limitar o negar el tractament de la memòria democràtica a les aules, les primeres es produeixen quan el docent considera els temes conflictius del passat massa violents i complexos per a l'alumnat de primària, i les segones fan referència a voler mantenir una certa prudència per no ferir les diverses sensibilitats i posicionaments dins i fora de l'aula. Les mancances de coneixement històric i la seva didàctica (Borja García i Parra Monserrat, 2023), així com la persistència d'una visió tradicional i memorística de la història, entre altres coses, acabarien alimentant aquestes resistències (Miguel-Revilla i Martínez-Rodríguez, 2024). Així mateix, la manca d'una formació inicial i contínua específica en la gestió de l'aula en aquesta línia alimentaria les reticències del professorat que no se sent capacitat per poder plantejar propostes educatives sobre memòria democràtica (Sabido Codina et alii, 2022).

Per altra banda, la dificultat per saber vincular el contingut disciplinari pròpiament històric amb els problemes socials rellevants, les qüestions socialment vives o els temes sociopolítics de la història recent, podrien ser una altra raó per a la reticència

(Santisteban, 2019), així com pensar que la història no està feta de persones i es pot limitar a explicar processos bèl·lics, polítics i socials que acaben sent sempre anònims (Massip *et alii*, 2020). A més, és reduccionista entendre un conflicte des del reconeixement de dos o més bàndols contraposats, els bons i els dolents, ja que obvia altres narratives possibles. A partir de la cerca d'experiències de resistència pacífica o no violenta es poden extreure exemples positius de l'agència de les persones al llarg d'un conflicte, com podrien ser, entre d'altres, la Maternitat d'Elna i la defensa passiva de la població civil en la Guerra Civil durant els bombardejos. Això inclou, tal com assenyalen Gesalí i Íñiguez (2009), la creació de sistemes de camuflatge, d'enfosquiment de l'enllumenat de les poblacions, l'allistament d'enginyers, la creació i regulació dels senyals d'alarma i del trànsit, del salvament i socors, la protecció del patrimoni, el desenrunament, el trasllat i l'atenció de les víctimes, la qual cosa demostra la gran capacitat de les persones d'ajudar-se entre elles, d'organitzar-se i de cooperar.

En aquest sentit, tal com assenyalava la periodista Asmae Dachan en el cas del conflicte siríà, sobretot les dones, però també les noves generacions de joves, mostren habilitats de resiliència i tenen propostes i accions transformadores que poques vegades ocupen les pàgines de la història i dels diaris (Dachan, 2025).

Per tant, les resistències del professorat a abordar el conflicte a les aules de primària, es poden donar, també, per una visió estàtica de la disciplina històrica. De fet, encara que el professorat la valori com la forma de nodrir l'alumnat amb pensament crític, i tot i que manifesti sensibilitat respecte de la intervenció social, l'ensenyament de la història no comporta necessàriament participació ciutadana i transformació social en la pràctica educativa i no promou per si mateixa emancipació social, tal com troben Delgado *et alii* (2017), cosa que sí apareix en les cosmovisions de l'alumnat quan es treballa des de l'activisme social i la responsabilitat cívica (Blanco *et alii*, 2019).

Per tant, no només és necessària una formació adequada del professorat sobre la matèria, sinó també una conscienciació de la seva tasca com a agent social. Tal com afirma Estepa Giménez (2024), el professorat ha de rebre una formació específica per fer pràctica d'aula democràtica, i això es pot fer només materialitzant i historicitzant el conflicte, abordant les controvèrsies que es generen al voltant de la jerarquització de les relacions socials de poder en els processos d'anàlisi de problemes socioambientals i des d'una visió ecociutadana. Una educació per a la pau necessita transitar de les emocions al territori de manera participativa i problematitzadora (Cuenca López *et alii*, 2020), i el professorat ha de ser el primer a entendre la pròpia acció educativa com a activisme ecosocial i, com a tal, ha de tenir una relació molt estreta amb allò que passa en el seu entorn (Bellatti i Gil Duran, 2024).

Certament, a parer meu, la disminució de les hores lectives de les ciències socials en les aules no ha afavorit la possibilitat de programar projectes educatius històrica-

ment sòlids i socialment rellevants. Encara que el plantejament curricular cada vegada sigui més social i més sensible a les qüestions socialment vives, no s'està reforçant la presència de la didàctica de les ciències socials, l'àmbit més adequat i experimentat per poder fer de l'aula un laboratori per a l'exercici democràtic (Salazar-Jiménez *et alii*, 2015). A mesura que en minva la presència, s'afavoreix una presumpta transversalitat que acaba buidant de continguts i formes d'ensenyar concretes que fan que l'educació per a la convivència i la pau acabi sent anecdòtica i inconsistent.

En conclusió, siguin quins siguin aquests impediments, el tractament de la memòria democràtica a les aules acaba sent esporàdic i circumstancial (Díez Gutiérrez, 2022a).

2. Educar per a la pau des del conflicte

Johan Galtung distingeix entre dues formes d'educar per a la pau: una que anomena *negativa*, que es refereix a la no-violència directa o manifesta, que intenta detenir la violència i evitar-la, i una altra, la violència *positiva*, entesa com a estructural i cultural. En aquest últim cas, es considera que s'ha d'actuar sobre les causes de la violència per transformar el conflicte en una ocasió per assolir un benestar ampli i estable (Galtung, 1985). L'educació per a la pau positiva permet treballar des de la justícia restaurativa, que suposa, contràriament a la justícia punitiva, reconèixer el mal que genera el conflicte com a responsabilitat col·lectiva, aboca al compromís i a les responsabilitats compartides per tots els agents involucrats, per atendre les necessitats de la víctimes i reconèixer les responsabilitats dels culpables (Rodríguez Zamora, 2016). Aquesta, per mi, és la fórmula més adient per entendre el conflicte com a proposta educativa, ja que no és punidora ni n'obvia la presència, cosa que permet construir una societat en pau. A més, la pau positiva només es pot treballar incorporant-hi les nocions de gènere que, com a constructe social, encarna les relacions de poder (Confortini, 2006), sobretot a l'aula d'història, on les diverses idees i creences toquen temes de natura sensible i emocional.

Tal com ha estat definit en els apogeus de la didàctica de la matèria, els continguts socials han de ser plantejats des d'un enfocament que desveli aspectes conflictius, ja que són temes socialment vius (Benejam, 1989a). Així mateix, l'escola pública com a lloc de socialització civopolítica ha de poder tenir estratègies pròpiament didàctiques per tractar d'una manera autònoma i independent els temes controvertits (Mastro, 2002). A més, l'ensenyament de la història permet l'anàlisi dels fenòmens socials i l'exercici dels valors democràtics (Prats *et alii*, 2017), entesos com a mitjà per crear espais educatius posant en marxa accions didàctiques que afavoreixin el diàleg. És el cas, per exemple, del debat cooperatiu que capacita l'alumnat per expressar les pròpies idees de forma respectuosa i valorar de manera crítica i reflexiva els arguments dels

altres (Irigoyen, 2025). Així i tot, el conflicte ha de ser part de l'ensenyament de les matèries socials, sempre que sigui una ocasió educativa i el docent se senti preparat i tingui un cert rigor a l'hora d'enfrontar-s'hi (Sant Obiols, 2021).

Cal remarcar que no es pot educar per a la pau des d'una visió suposadament neutral i asèptica, tot i que sabem que és l'opció més freqüent a les aules d'història (Díez Gutiérrez, 2022b). La ideologia és inherent a l'ensenyament de la història (Bellatti *et alii*, 2023), així com ho són els valors afegits a cada personatge, esdeveniment o lloc que formen la representació social del relat històric (Ortuño *et alii*, 2025). Els valors ideològic, moral i ètic de la història, que configuren els conceptes de tercer ordre en el desenvolupament del pensament històric, no han de ser obviats com a part del procés d'ensenyament i aprenentatge (Alvén, 2021). Esmicolar la ideologia del relat històric, analitzar-la, diferenciar-la de l'idealisme, el dogmatisme i la demagògia s'han d'incloure en la formació de l'esperit crític, tan anhelat per a la pedagogia curricular i pels especialistes de l'àrea. És en aquest procediment formatiu de desenvolupament del pensament històric que s'aprèn que, a pesar que tothom té dret a opinar, no totes les opinions són vàlides.

Recentment, la difusió del concepte de memòria democràtica respecte al de memòria històrica ha estat per a alguns un pal·liatiu amb menys implicació social per evitar el reconeixement i la recuperació de les víctimes de la Guerra Civil i el franquisme (Díez-Gutiérrez i Rodrigues-López, 2024). Per aquest motiu, fa uns anys, des del grup DHIGECS-COM vam sentir la necessitat de repensar la memòria des de la didàctica de la història més enllà dels debats polítics i d'altres àmbits de les ciències socials (Bellatti i Sáez Rosenkranz, 2020). En aquest moment, vam entendre que hi ha moltes preguntes sobre si s'ha de fer memòria a les aules i sobre com s'ha de fer. I es van rescatar plantejaments que poguessin desvelar què és la memòria democràtica, quins temes educatius es poden tractar dins la idea àmplia de *memòria* i que accentuïn aspectes positius, de resolució de conflictes, de resiliència, de col·laboració i cooperació, de compromís i responsabilitat entre les persones en una situació institucional d'extrema violència.

Com s'ha dit, l'assumpció de postures equidistants i neutrals per evitar el conflicte social comporta que persisteixi la transició política de l'oblit. Arran d'això, Aceituno i Bartol (2021) consideren que no es pot tractar la memòria a les aules amb la pretensió de procurar una visió reconciliadora entre víctimes i victimaris. Per una banda, seria banalitzador posar-los en el mateix nivell, però per l'altra seria molt limitador que es reduís la pràctica educativa a l'emissió de judicis de valor morals a partir d'opinions personals, que no tenen a veure amb el treball històric basat en la comprensió de les raons i a posar-les en dubte. No obstant això, sí que els autors ens inviten a tractar el conflicte per educar per a la pau introduint, quan sigui possible, memòries de victimaris.

No és necessari centrar-se en aspectes concrets de l'exercici de la violència que podrien procurar visions morboses o inconsistentes. La finalitat, contràriament, és capacitar l'alumnat per formular preguntes per entendre les circumstàncies que van propiciar-la. Es decanten per fer servir la idea de la 'coexistència contenciosa', que, encara que sigui discutible per a alguns, és la forma per la qual dos relats contenciosos conviuen i que les persones que en defensen l'un i l'altre debatin per entendre el què va passar.

En aquest sentit, accions molt sanadores ens venen des de Llatinoamèrica, amb els relats testimonials dels familiars dels victimaris de les forces armades i de seguretat responsables de crims contra la humanitat durant l'última dictadura argentina. En destaca l'agrupació Historias Desobedientes, que ens permeten apropar-nos a memòries pertorbadores i que afavoreixen entendre el llegat social i polític dels victimaris i les circumstàncies personals i socials que els van afavorir. En aquest sentit, és molt recomanable la visió del llargmetratge *El pacto de Ariadna*, de Lissette Orozco (Xile, 2017), en el qual la directora ens fa partícips del seu procés en la cerca de la veritat sobre la culpabilitat de la seva tieta Adriana Rivas, exsecretària personal de Manuel Contreras i membre de la DINA, que va ser acusada judicialment de tortures, segrestos i assassinat. També, el curtmetratge d'Abril Dores *La hija indigna* (Argentina, 2018) i el testimoni d'Analía Kalinec, filla d'un genocida argentí, que relata la seva relació amb el seu pare, del qual descobreix que ha estat involucrat en la desaparició i assassinat de milers de persones durant la dictadura i que era conegut com a Doctor K. Aquest últim curtmetratge es pot acompanyar de la lectura del llibre autobiogràfic *Llevaré su nombre*, en el qual conta en primera persona la seva història: com és ser filla d'un torturador i el llarg procés que va viure per reclamar avui memòria, veritat i justícia. També són molt recomanables el documental *Urraca, cazador de rojos* (Espanya, 2022), de Pedro de Echave i Felip Solé, i la pel·lícula *Bastardo. La herencia de un genocida* (Xile, 2023), de Pepe Rovano.

En el cas de la primària, recomanem la novel·la gràfica *Heimat, lejos de mi hogar*, de Nora Krug, per fer un exercici de memòria històrica relacionat amb la reconstrucció del relat familiar sobre el descobriment de ser filla de persones que van ser membres del partit nazi alemany.

3. *Memoriar com a pràctica comunitària*

Com a objectiu del capítol, s'ha marcat la necessitat d'entendre la memòria històrica i democràtica com quelcom que, tot i que forma part del nostre passat recent més violent i conflictiu, també és una ocasió per parlar de comunitarisme i de com les persones reaccionen des de la solidaritat, el compromís, l'amor i la generositat davant de situacions d'injustícia i de dolor. Així mateix, la memòria democràtica és una forma d'incloure dins de la història un imaginari de pràctiques socials que també s'han de tractar a

les aules com a contingut de valors cívics. Per tant, em pregunto: quina memòria s'ha d'explicar? Per què una i no altres? Per què només la memòria de les víctimes i no les memòries dels victimaris (tal com s'ha esmentat anteriorment, per fer coexistència contenciosa dins de les aules)? Com es pot tractar la memòria, fràgil, emocional, subjectiva, davant la pretensió racionalista i objectivable de la disciplina històrica?

Elizabeth Jelin, a parer meu, ens ha ofert les reflexions contemporànies més destacables sobre aquestes relacions complexes i ens ha permès reflexionar sense prejudicis sobre la postulació d'aquestes preguntes. Rescatar allò que s'ha oblidat és un exercici del present cap al passat, però no pot ser una forma alternativa d'estabilització d'allò que hem de sentir cap al futur. Si no ho féssim, estariem obviant que, més que memòria, en singular, existeixen memòries, i que aquestes han de desenvolupar-se d'acord amb el seu context històric i generacional, ja que les memòries són vivencials, perquè hi ha alguna persona que les ha viscut directament, però també són narratives, en el sentit que han estat explicades i, com a relats, han de ser valorades i tractades a les aules, primer des del subjectivisme de l'impacte en rebre-les com a narratives i després valorant-les des del rigor històric (Jelin, 2021).

Aquesta idea de la memòria que no es pot transmetre, però que es percep i que es pot reinterpretar i valoritzar des del present, ens connecta amb la idea de la immaterialitat de la memòria, dins de la qual tenen lloc records d'experiències traumàtiques i de resiliència viscudes que no han passat pel filtre antropocèntric de la història masculinitzada, però també pràctiques de vida quotidiana que, en plantejar-les, ens transporten a un àmbit més simbòlic i hipotètic, però que poden arribar a tenir un valor educatiu molt interessant. Són les que permeten fer de l'estudi de la història un moment formatiu molt adequat en termes de significació per a l'alumnat de primària, ja que són més properes a les seves vides. Aquestes qüestions es poden relacionar amb problemes socials, com ara el dret a la infància, el dret a l'escolarització, la socialització dels gèneres, la ciutadania dels infants, l'emergència i la infància, entre d'altres, que poden ser tractats, per exemple, des de les pràctiques d'esbarjo i la manera com han anat canviant en el temps, com va ser l'escola i els processos d'escolarització, què feien els infants, les dones, els malalts, les persones grans i fins i tot els animals durant les guerres i catàstrofes naturals, què suposava el treball dels infants, com es vivia en família, com es produïen els processos migratoris, com es curaven les malalties, com era la relació amb els animals i els entorns naturals, etc.

En el cas de les accions de les dones i des d'una perspectiva feminista i de gènere, la memòria es realitza a partir d'una immaterialitat que podríem anomenar, en ocasions, *inconscient* i quasi *evanescent*. Des d'aquest enfocament, l'interessant ja no és només donar visibilitat a les dones en un món d'homes, sinó donar visibilitat al que feien les dones, algunes dones, així com els altres col·lectius marginalitzats o no nor-

matius, a la seva tasca de construcció de comunitats, tan important com moltes altres coses del passat que han estat obviades i cancel·lades. Quan entrem en aquest món domèstic i privat, és molt difícil capturar allò que s'hi feia i que just ara es comença a posar en valor. Són les activitats domèstiques conjuntes, que tenen a veure amb objectes, però també amb espais, situacions, converses, la cura, el llegat de les tradicions i els costums, la maternitat i la no-maternitat, tot allò que comporten les pràctiques de salut i la vida quotidiana en general (Cambil Hernández i Camuñas García, 2024). Però també la memòria d'aquells oficis que ens permeten comprendre les pràctiques de vida de les persones en un passat recent. És aquest el cas de la proposta del servei educatiu del Museu Etnogràfic de la Casa Fantikorena, a la localitat d'Arteta (Navarra), per treballar el món rural a les escoles (Coma *et alii*, 2024). O com, des del projecte Lethe (<<https://letheproject.eu/>>), es dona visibilitat, a partir d'objectes de la vida quotidiana, a allò que feien les dones, els nens i les persones migrades, i aspectes de la natura, que sempre fan d'escenaris o comparses en els relats històrics però mai en són els protagonistes.

La mateixa arqueologia feminista ha anat incorporant temes i pràctiques de recerca que permeten comprendre tots aquests aspectes oblidats, ocultats i negats del passat més remot i que amb tanta cura la Red Past Women ha anat recollint i materialitzant des de fa més de quinze anys. Aquestes qüestions tenen a veure amb pràctiques comunitàries que les dones han encarnat durant segles i que no han entrat mai en la narrativa hegemònica andro i antropocèntrica (González Marcén *et alii*, 2022), ni tampoc no ho han fet les que porten a trencar amb una visió binària del gènere (Herrán, 2023).

Per tant, si per un costat tenim una memòria històrica de la violència de gènere de les persones discriminades, com destaquen Aguado *et alii* (2023) i García Carbo-nell *et alii* (2023), per exemple amb les tasques recents de recuperació de les víctimes del Patronato de las Mujeres, també s'està construint una memòria de recuperació de la violència de l'ocultació patida per les dones i els col·lectius marginalitzats i ocultats en la història. Però també hi ha una memòria feta de pràctiques i accions que poden arribar a ser més determinants que els mateixos fets relatats (Jelin, 2024) i que ens transporten a una visió dels subjectes com a portadores encarnades de memòria, tal com deien abans. Aquesta és la idea d'*arxives feministes* (Perona *et alii*, 2023), com una pràctica memorística més propera a l'activisme social que a la institucionalització del passat (Jornet i Grailles, 2020). Aquesta experiència permet entendre la font com quelcom més complex i articular del que havia estat fins ara, sobretot si ho pensem en termes postcolonialistes (Sáez Rosenkranz i Gámez Ceruelo, 2024), que tenen els antecedents en la idea dels arxius comunitaris en contextos culturals racialitzats, exterminats, esclavitzats i espoliats del seu patrimoni material. Aquests estudis ens obren

noves possibilitats educatives sobre com s'ha de tractar la memòria a l'escola (Caswell, 2014) i quins són els temes que podem tractar a les aules.

Memoriar com a pràctica comunitària es fa a partir d'experiències que ens permeten plantejar nous temes per treballar la memòria democràtica a l'aula que inclouen el treball amb el territori i l'activisme comunitari. A Barcelona, l'Observatori de la Vida Quotidiana (<<https://ovq.cat>>) és una associació formada per un equip multidisciplinari que treballa per la recuperació de la memòria popular de la ciutat amb projectes que sorgeixen de la col·laboració veïnal i la memòria de les persones dels barris. Actualment, disposa de moltes línies temàtiques, que van des de la memòria veïnal fins a la metròpoli colonial, les lluites per Barcelona, etc., que s'organitzen en documentals, pàgines web que fan de contenidors de fonts, l'edició de llibres, exposicions de fotografies i creacions multimèdia. Hi destaca el documental *Amb les nostres mans*, en què es parla sobre com es van construir habitatges d'autoconstrucció a Barcelona en els barris de Sant Genís dels Agudells i la Teixonera. També, en aquesta línia, cal esmentar els projectes de Memòria Visual de Barri (MVB), que funcionen com a repositori de documentació, gestionat pels mateixos veïns, sobre la memòria popular del Gòtic de Barcelona, la Teixonera, Trinitat Vella i Sant Genís. D'aquest projecte destacaria el de Can Baró, que disposa de relats de veïns nascuts en el centenari de l'autofundació del barri amb el suport de l'Associació de Memòria Històrica de Can Baró i que s'ha fet recentment molt famós arran d'haver guanyat el Goya a millor pel·lícula per *El 47* sobre el dret a l'habitatge a Catalunya. També és interessant destacar aquí, entre moltes altres experiències, la Taula de Memòria del Barri Gòtic, que ha impulsat un arxiu audiovisual obert a la ciutadania, participatiu i construït pel veïnat, del qual destacaria la creació d'un Arxiu Viu per a la memòria local dels veïns. En general, a molts barris del Barcelonès podríem trobar iniciatives d'aquesta tipologia, com és el cas del blog dels barris de la Torrassa i de Collblanc. I segur que trobem aquestes iniciatives per tot el territori català.

El Centre d'Estudis de Parla Catalana permet la cooperació entre diverses entitats ciutadanes que es dediquen a la recuperació de la memòria popular territorial. Es pot considerar que moltes d'aquestes entitats són portadores per elles mateixes de pràctiques memorials, forma en què també funcionen els seus arxius, que són oberts i procuren fer de la conservació i patrimonialització del passat una pràctica transversal i horitzontal que involucra la ciutadania i el fa més accessible a les persones. Per acabar, encara que podria fer un recorregut molt més ampli, m'agradaria destacar un exemple d'història pública, l'associació de veïns i veïnes del barri del Bon Pastor, que des de 2010 van començar un procés de recuperació de les Cases Barates, que es van convertir, amb el suport del Museu d'Història de Barcelona i altres institucions i universitats, en un nou espai museístic que mostra la història de l'habitatge obrer a Europa. La memò-

ria democràtica no té un caràcter exclusiu de les persones que han nascut i crescut en el mateix barri, ja que inclou experiències de nouvinguts pròpiament a partir d'aquest passat que, recordem, mai és només local i sempre ens interconnecta amb la resta del món. La ciutat ofereix molts elements de l'espai urbà que vinculen aquest passat colonial amb en els noms dels carrers i els monuments, signes i símbols, però també usos i costums, que sorgeixen d'aquestes interconnexions forçades i violentes.

4. Estratègies, recursos, materials i temes que es poden tractar a l'escola primària

Tal com s'ha anat tractant al llarg d'aquest capítol, la memòria democràtica ens permet tractar temes adequats per a infants de l'educació primària, contràriament a les resistències i reticències del professorat a portar a les aules els conflictes de naturalesa històrica. Fer memòria a les aules inclou pràctiques educatives sobre temàtiques que tracten de la solidaritat, l'esperança, el coratge i la lleialtat, que ofereixen una visió positiva i proactiva del passat i, per tant, també del futur. D'aquesta manera, es treballen vincles comunitaris des del coneixement i l'exploració de la memòria popular. Si és cert, tal com afirmava Prats, que la memòria històrica és un contingut propi de la història, la memòria democràtica hauria de ser el sentit ampli del tractament d'aquesta memòria a les aules, ja que donaria veu a qui no la va tenir i portaria als estudis històrics escolars les revoltes ciutadanes pels drets a l'habitatge, la higiene, la salut, l'educació, etc., que ens recorden que els fenòmens socials de l'actualitat tenen orígens historicosocials del passat més pròxim (Sáez Rosenkranz i Prats Cuevas, 2020). L'escola, com a centre neuràlgic d'un territori, ha de ser un lloc dinàmic i propulsor d'una ciutadania activa, que té el poder de significar les dinàmiques i les relacions socials de l'entorn.

En són exemples moltes iniciatives amb impacte social que es fan des de l'escoles amb la col·laboració d'entitats veïnals i associacions de diferent tipologia, que fan del vincle socioafectiu quelcom que involucra una comunitat que es reconeix com a tal i que no pot ser només una prerrogativa domèstica. *Memoriar* significa crear espais de socialització públics i envair de consciència ciutadana un entorn adormit de responsabilitats socials que ja no es reconeix com a comunitat. És destacable, entre d'altres, la iniciativa de la plataforma Docent 080, que s'ha sumat des de fa poc a la lluita contra l'impacte de la crisi de l'habitatge en els infants dels centres escolars, mitjançant la visibilització d'aquest fenomen.

M'agradaria destacar com a estratègia que he anat fent servir al llarg dels últims anys en la formació inicial de les mestres de l'educació primària la dramatització o teatralització de relats de memòria històrica relacionats amb espais patrimonials, amb la intenció de fer reviure aquests espais a partir del guió i la representació de l'alum-

nat (Bellatti i Gil Duran, 2024). L'ús del teatre per representar temes de conflicte del passat recent és una pràctica i una línia de recerca que comença a tenir una certa rellevància. Hi ha alguns exemples i projectes que s'han anat duent a terme amb produccions independents i que tracten diferents temes. M'agradaria destacar la companyia La Voz Ahogada, que, a part de fer produccions en aquesta línia, té a més un projecte pedagògic que porta endavant a les aules les arts escèniques aplicades a la memòria democràtica. Treballen la recerca i la difusió de la memòria amb activitats pedagògiques entre entitats memorialistes, amb historiadores i historiadors especialitzats en els temes tractats, amb testimonis i altres agents de participació ciutadana. Tenen una metodologia de treball amb el teixit veïnal i les escoles, i mostren les xarxes de solidaritat i lluita per la justícia i els valors democràtics i socials. La majoria d'aquests projectes s'han realitzat amb escoles de secundària, però és una companyia oberta al repte de portar-los a les escoles de primària.

5. Consideracions finals

Conèixer profundament a **què** ens referim quan parlem de memòria democràtica, tenir estratègies i recursos per saber **com** podem implementar-la, comprendre **quan** hem d'introduir-la i saber de **qui** parla la memòria històrica permeten que un docent valori el perquè de les seves oportunitat educatives. La memòria democràtica no és només bèl·lica i violenta, no preveu l'ús de narratives i tècniques de memorització de continguts complexos, permet, contràriament, connectar certes qüestions conflictives de la realitat dels infants per donar sentit al present de manera cauta i prudent, i permet protagonitzar el passat de subjectes que tinguin un alt valor de significació cultural i social en el procés d'aprenentatge.

La memòria democràtica apel·la al món dels sentits, de les emocions, dels moments domèstics, dels sorolls, de la transmissió de valors, del llegat cultural en totes les seves pràctiques i formes, que conservem i custodiem en entorns familiars i dels quals tots formem part. Les pràctiques de resiliència i de resistència del passat en moments conflictius inspiren per crear una cultura democràtica escolar i eduquen per a la pau de forma concreta.

És necessari tenir una relació estricta amb les propostes ciutadanes i cíviques del territori per poder tenir idees i establir col·laboracions molt profitoses per a tota la comunitat educativa, i per fer-ho s'han de tenir els sentits ben desperts.

Referències bibliogràfiques

- ACEITUNO SILVA, D. i BARTOL GUTIÉRREZ, A. (2021). «Memoria, horror y reconciliación en el Chile post-Pinochet. Reflexiones a partir de testimonios de colaboradores civiles de la dictadura». *Historia* 396, 11(1), 1-36.
- AGUADO, A. M.; BRENES SÁNCHEZ, M. I.; CALERO CARRAMOLINO, E.; CAPEL MARTÍNEZ, R. M.; FERNÁNDEZ SANZ, M.; GARCÍA MOLINERO, A.; GIL GASCÓN, F.; ORTEGA LÓPEZ, T. M.; PÉREZ SEDEÑO, E.; RUIZ FRANCO, M. del R., i TURRIÓN GARCÍA, M. J. (2023). *Memoria histórica. Mujeres*. Delegación de Cultura y Memoria Histórica y Democrática. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=933080>>
- ALVÉN, F. (2021). «Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge». *El Futuro del Pasado*, 12, 245-263. <<https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>>
- ANDRADE PERDOMO, A. M. (2022). *Entrelazando nuestras raíces a la libertad: Los peinados en las mujeres afro y el territorio*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- BALLESTEROS-MOSCOSIO, M.-Á.; VIDIGAL-ALFAYA, S. i YANES-CABRERA, C.-M. (2024). «Actitudes de los docentes en formación respecto a la didáctica de la memoria histórica». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), article 2. <<https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29700>>
- BELLATTI, I. i GIL DURAN, N. (2024). «Educación patrimonial activista para promover competencia social y ciudadana en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Clío: History and History Teaching*, 50, 165-195.
- BELLATTI, I.; SABIDO CODINA, J. i MOLINA NEIRA, J. (2023). «Aprendizajes de los conocimientos históricos y su socialización». Dins I. BELLATTI; C. FUENTES MORENO; P. MIRALLES MARTÍNEZ; i L. SÁNCHEZ GÓMEZ (ed.), *Las ciencias sociales y su didáctica: Pensamiento histórico y educación democrática: Homenaje a Joaquín Prats Cuevas* (p. 321-329). Octaedro.
- BELLATTI, I. i SÁEZ ROSENKRANZ, I. (2020). «Repensar la didáctica de la historia desde la memoria». *Memoria Histórica y Enseñanza de la Historia*, 2020, ISBN 978-84-18105-38-8, p. 65-88.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1989). «Los contenidos de ciencias sociales». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 44-48.
- BLANCO, M. M.; RODRÍGUEZ, T. R. i ALMANSA, A. D. (2019). «El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria». *Clío*, 45, article 45. <https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458653>
- BOE-A-1978-31229 Constitució espanyola (1978).

- BORJA GARCIA, S. i PARRA MONSERRAT, D. (2023). «La incidencia de la formación inicial docente en la representación y usos de la Historia del futuro profesorado de Educación Primaria: Un estudio de caso». *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 159-172.
- CAMBIL HERNÁNDEZ, M. de la E. i CAMUÑAS GARCÍA, D. (2024). «La historia de la vida cotidiana de las mujeres: Un recurso para educar en patrimonios inmateriales controversiales, desde una perspectiva crítica». Dins M. PASTOR BLÁZQUEZ i C. BERNAL BRAVO (ed.), *Educación patrimonial desde la investigación y la práctica docente*, (p. 41-58). Dykinson.
- CANTERO CASTELLÓ, P. i DÍEZ BEDMAR, M. del C. (2024). Alfabetización crítica feminista digital y aprendizaje situado para el desarrollo del pensamiento histórico en la era DigCompEdu. Dins M. C. SÁNCHEZ-FUSTER, A. LÓPEZ GARCÍA, i J. MONTEAGUDO FERNÁNDEZ (ed.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar*.
- CASWELL, M. (2014). «Seeing Yourself in History: Community Archives and the Fight Against Symbolic Annihilation». *The Public Historian*, 36(4), 26-37. <<https://doi.org/10.1525/tph.2014.36.4.26>>
- COMA QUINTANA, L.; MARTÍNEZ-GIL, T. i ULIBARRENA HERCE, E. (2024). «El museo viaja a la escuela. Museo itinerante: 100 objetos para hacer historia». *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 31, article 31. <<https://doi.org/10.1387/cabas.26150>>
- CONFORTINI, C.C. (2006). «Galtung, Violence, and Gender: The Case for a Peace Studies/Feminism Alliance». *Peace & Change*, 31(33), 333-367. <<https://doi.org/10.1111/j.1468-0130.2006.00378.x>>
- CUENCA LÓPEZ, J. M.; MARTÍN CÁCERES, M. J. i ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2020). «Buenas prácticas en educación patrimonial: Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía». *Aula Abierta*, 49(1), 45-54.
- DACHAN, A. (2025). *L'attivismo delle donne in Siria, dalla Rivoluzione del 2011 alla caduta di Assad*. Scuola Estiva della Società Italiana delle Storiche. Firenze. 27-31 d'agost.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, Pub. L. No. 8762 (2022). <<https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/decret-educacio-basica/>>
- Decret 480/2024, de 17 de desembre, de modificació del Decret 175/2022, Pub. L. No. 9314 (2024).
- DELGADO ALGARRA, E. J. i ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2017). «Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación

- sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia». *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 20(2), 259-278.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2022a). «La memoria histórica en la escuela». *Hispania*, 82(271), article 271. <<https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>>
- (2022b). «Políticas educativas sobre memoria histórica en la escuela en España: El olvido de la represión y la resistencia en el franquismo». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 30(1), 72.
- i RODRIGUES-LÓPEZ, J. (2024). *Las políticas educativas sobre la memoria histórica democrática desarrolladas actualmente*. II Congreso internacional de Historia con Memoria en la Educación, Pamplona/Iruña. <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/>>
- ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2024). «Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: El antipatrimonio». *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, article 14. <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>>
- GALTUNG, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.
- GARCÍA CARBONELL, M. i PALAU GALDÓN, E. (2023). *Indignas hijas de su Patria. Crónicas del Patronato de Protección a la Mujer en el País Valencià*. Institució Alfons el Magnànim-Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació. <https://www.alfonselmagnanim.net/es/libro/indignas-hijas-de-su-patria_149840/>
- GARCÍA RECOARO, N. (2014). «Las cholas y su mundo de polleras». *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 47, 181-186.
- GARCÍA-RUIZ, C. R. i GARCÍA-MORÍS, R. (2024). «La memoria histórica y democrática en los currículos LOMLOE de Educación Primaria de las comunidades autónomas españolas». *Clío*, 50, article 50. <https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825>
- GÓMEZ-CARRASCO, C.; LÓPEZ-FACAL, R.; CASTRO-FERNÁNDEZ, B.; GÓMEZ-CARRASCO, C.; LÓPEZ-FACAL, R. i CASTRO-FERNÁNDEZ, B. (2019). «Educación histórica y competencias educativas». *Educar en Revista*, 35(74), 145-171. <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>>
- GONZÁLEZ MARCÉN, P.; RISQUEZ CUENCA, C. i SÁNCHEZ ROMERO, M. (2022). «Más de una década de trabajo de la Red Pastwomen genera repertorios gráficos con una mirada inclusiva del pasado». *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 30(106), 2-5.
- GUERRERO VICENTE, J. (2023). «Conflictos del siglo xx y memoria democrática: Su abordaje a través de la literacidad crítica y el uso de los medios de comunicación». A C. R. GARCÍA RUÍZ, A. RAZQUIN, M. del M. FELICES DE LA FUENTE, M. J. LÓPEZ MARTÍNEZ, i J. L. ZORRILLA LUQUE (Ed.), *Educación en memoria*

- histórica y democrática: Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado (p. 103-108). Dykinson.
- GUGLIELMUCCI, A. (2020). «Historias Desobedientes. Memorias de hijos y nietos de perpetradores de crímenes de lesa humanidad en Argentina*». *Revista Colombiana de Antropología*, 56(1), 15-44.
- HERRÁN, M. (2023). «Cuando los arqueólogos encuentren tus huesos sabrán que eras hombre o mujer: La arqueología queer y la ruptura del esencialismo». *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*, 67, 152-164.
- GESALÍ BARRERA, D.; ÍÑIGUEZ GRÀCIA, D. (2009). «La defensa passiva i activa de Barcelona, 1936- 1939», a Ramón ARNABAT (ed.), *Els refugis antiaeris de Barcelona. Criteris d'intervenció patrimonial*, (p. 17-26). Muhba, Ajuntament de Barcelona.
- IRIGOYEN, A. (2025). «El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas: Una herramienta útil para abordar Problemas Sociales Relevantes». *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 110-130. <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.110>>
- IZQUIERDO Grau, A. (2020). «Contrarrelatos del odio en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación secundaria». *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 19, 55-66.
- JELIN, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- (2024). *Las tramas del tiempo. Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*. <<https://diariofemenino.com.ar/df/las-tramas-del-tiempo/>>
- JORNET, N. i GRAILLES, B. (2020). «Un punt d'inflexió entre dues onades?: Els arxius del feminisme a França i Espanya des de la dècada del 1990». *BiD: textos universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 44.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, Pub. L. No. A-2022-17099 (2022).
- Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, (<https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264-C.pdf>).
- MAESTRO, P. (2002). «Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la historia». *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 9, 31-50.
- MARTÍNEZ BLANCO, M.; RIVEIRO RODRÍGUEZ, T. i DOMÍNGUEZ ALMANSA, A. (2019). *El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria*. <<http://hdl.handle.net/10347/25161>>
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, R.; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. i MUÑOZ-LABRAÑA, C. (2022). «Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: La memoria histórica en España desde la perspectiva docente». *Revista de Estudios Sociales*, 81. <<https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>>

- MASSIP SABATER, M.; CASTELLVÍ MATA, J. i PAGÈS BLANCH, J. (2020). «La historia de las personas: Reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años». *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2). <<https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>>
- MIGUEL-REVILLA, D. i MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, R. (2024). «El desafío de llevar la memoria histórica al aula: Ideas y estrategias del profesorado en formación de Educación Primaria». Dins R. A. RODRÍGUEZ PÉREZ, F. J. TRIGUEROS CANO i A. ANTOLINOS Sánchez (ed.), *Mirando al futuro: Educación histórica y valores cívicos* (p. 38-48). Octaedro.
- MORADIELLOS GARCÍA, E. (2009). *Revisión histórica crítica y pseudo-revisionismo política presentista: El caso de la Guerra Civil Española* [Seminario]. Seminario de Historia, Madrid.
- NAVARRO-MEDINA, E.; DE ALBA-FERNÁNDEZ, N. i PÉREZ-RODRÍGUEZ, N. (2023). «La enseñanza de las ciencias sociales para educar a la ciudadanía. Un análisis del currículum de la LOMLOE en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria». Dins C. R. GARCÍA RUÍZ, A. RAZQUIN MANGADO, M. del M. FELICES DE LA FUENTE, M. J. LÓPEZ MARTÍNEZ i J. L. ZORRILLA LUQUE (ed.), *Educación en memoria histórica y democrática* (p. 233-244). Dykinson.
- ORTUÑO MOLINA, J.; BELLATTI, I. i MOLINA PUCHE, S. (2025). «Valores y enseñanza de la historia. La representación social de relevancia histórica en docentes en formación». *Revista de Educación*, 1. <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-672>>
- OSORIO, E.; OSORIO, R. M. i GONZÁLEZ VALENCIA, G. A. (2017). «La memoria histórica en el aula: Los hallazgos de una investigación-acción». *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 88, 41-46.
- PALACIOS-MENA, N.; RODRÍGUEZ, O. A.; DÍAZ, J. P. i MARTÍNEZ, S. (2024). «El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad: The future of history teaching: new perspectives for a new society». *Educación y Humanismo*, 26(46). <<https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.7196>>
- PERONA, P.; MAJORAL, D.; BOFIL, R.; PORN, L.; FRANCO, I.; OTERO, M.; ZAFRA, M.; GRENZNER, J. G.; CRUELLS, E.; MARCHANTE, D.; EGAÑA, L.; RAMAJO, B. i TRUJILLO, G. (2023). *Arxives FF – Fils Feministes. Diàlegs genealògics sobre història, memòria i arxives feministes*. Bellaterra Edicions. <https://filsfem.net/arxives-ff/>
- PRATS, J.; MOLINA NEIRA, J.; RUIZ BUENO, A. i MOLINA-LUQUE, F. (2017). «Análisis de las Representaciones e Ideas Sociales del Alumnado en Educación para la Ciudadanía Democrática: Ejemplo de Mixed-methology desde y para la Investigación Transdisciplinar». *RISE*, 6(1), 1-25.

- PUNTAIRES, A. C. de. (2016). «Catalogació del patrimoni social». *Canemàs: revista de Pensament Associatiu*, 12, article 12.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Pub. L. No. Real Decreto 157/2022, BOE-A-2022-3296 24386 (2022).
- RODRÍGUEZ ZAMORA, M. G. (2016). «La justicia restaurativa: Fundamento sociológico, psicológico y pedagógico para su operatividad». *Tla-melaua*, 9(39), 172-187.
- SABIDO CODINA, J.; SÁEZ ROSENKRANZ, I.; YÁÑEZ DE ALDECOA, C. i SABRIÀ BERNADÓ, B. (2022). «La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada». *Panta Rei: Revista de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 16, 163-189.
- SÁEZ ROSENKRANZ, I. i GÁMEZ CERUELO, V. (2024). «Las fuentes primarias en la didáctica de la historia en Latinoamérica y España. Reflexiones desde una panorámica general». *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 28, 1-24.
- SÁEZ ROSENKRANZ, I. i PRATS CUEVAS, J. (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la historia*. Trea.
- SALAZAR-JIMÉNEZ, R.; BARRIGA UBED, E. i AMETLLER-LÓPEZ, Á. (2015). «El Aula como laboratorio de análisis histórico: El nacimiento del fascismo en Europa». *Reire*, 8(2), 94-115. <<https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2826>>
- SANT OBIOLS, E. (2021). «Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio». *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2019). «La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación». *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>>
- VICENT, N.; GILLATE AIERDI, I.; CAMPOS LÓPEZ, T. i CASTRILLO CASADO, J. (2020). «Potencial educativo de apps de Memoria Histórica: Estudio de casos». *Aula Abierta*, 49(1), 35-43.
- VILLALONGA, C. (2025, gener 12). «Meta borra el discurso de odio de sus normas y abraza la doctrina Musk-Trump». *La Vanguardia*.
- VRYSSIS, L.; VRYZAS, N.; KOTSAKIS, R.; SARIDOU, T.; MATSIOLA, M.; VEGLIS, A.; ARCILA-CALDERÓN, C. i DIMOULAS, C. (2021). «A Web Interface for Analyzing Hate Speech». *Future Internet*, 13(3), Article 3. <<https://doi.org/10.3390/fi13030080>>

Els projectes interdisciplinaris patrimonials. Són útils educativament? Com treballar-los a les aules

Joan Callarisa Mas

Judit Sabido Codina

Universitat de Vic- UCC

Grup de recerca En Construcció de Coneixement (GRECC)

Resum

Aquest capítol explica la importància del treball per projectes, del patrimoni i el potencial educatiu que té treballar a l'aula amb elements patrimonials a partir de projectes interdisciplinaris. En una societat de canvi constant, el treball amb el nostre patrimoni i, per tant, dels nostres orígens ens ha de servir per a poder visualitzar el nostre passat, observar com està el nostre present i sobretot plantejar-se com actuar en el nostre futur. L'objectiu de fer-lo a partir de projectes interdisciplinaris és integrar totes les àrees del nostre currículum educatiu en una aula docent, ja que els elements patrimonials ens donen alhora poder treballar-ho tot. Primer definirem què són els projectes. Posteriorment què és el patrimoni i el patrimoni cultural. Descobrirem la importància de treballar educativament elements patrimonials i observarem un exemple concret de com treballar-lo a partir d'un element patrimonial, com és del monestir de Sant Pere de Casserres. Per a finalitzar farem unes conclusions per a valorar la importància del treball per projectes interdisciplinaris patrimonials.

Paraules clau: patrimoni cultural, projectes interdisciplinaris, didàctica patrimonial

Abstract

This chapter explains the importance of project work, heritage and the educational potential of working in the classroom with heritage elements from interdisciplinary projects. In a society of constant change, working with our heritage and therefore our origins, should help us to visualize our past, observe how our present is and above all consider how to act in our future. The objective of doing it from interdisciplinary projects is to integrate all the areas of our educational curriculum in a teaching classroom, since the heritage elements give us at the same time to be able to work on everything. First we will define what projects are. Subsequently, what is heritage and cultural heritage. We will discover the importance of working educationally on heritage elements and we will observe a specific example of how to work on it from a heritage element such as the monastery of Sant Pere de Casserres. To conclude, we will make some conclusions to assess the importance of working for interdisciplinary heritage projects.

Keyboards: cultural heritage, interdisciplinary approach, heritage didactics

1. Marc teòric

1.1 Què són els projectes?

En el context actual, existeix una demanda d’innovació en l’educació formal, per part dels docents i de les famílies. Aquesta innovació ha portat a reivindicar el treball per projectes i tot tipus de propostes interdisciplinàries. Aquesta metodologia té els orígens en Dewey i Kilpatrick els anys vint del segle xx o, més endavant, en Stenhouse els anys setanta d’aquest mateix segle (Hernández, 2002; De la Calle, 2016). En aquest quadre de sota podem observar tipus de projectes i tipus de productes per dur a terme el projecte que va definir Kilpatrick

Taula 1. Tipologia de projectes segons Kilpatrick

Tipus 1	Elaborar un producte	Escriure una carta, fer un producte
Tipus 2	Gaudir d’una experiència estètica	Escoltar un poema o una simfonia o apreciar una obra d’art
Tipus 3	Solucionar un problema	Resoldre un problema que impliqui un repte intel·lectual
Tipus 4	Obtenir una habilitat o coneixement específic	Aprendre a escriure apropiadament o aprendre unes idees importants

Font: elaboració pròpia, extret de Pecore (2015).

En aquesta línia, recentment alguns autors advoquen pels projectes de recerca de l'alumnat, basats en una revisió de l'aprenentatge per descobriment (Pozuelos, 2007). Darrere d'aquestes idees existeix sempre el propòsit de superar l'ús reproductiu del llibre de text i, alhora, aconseguir una certa transdisciplinarietat. L'aprenentatge basat en projectes (ABP) ofereix moltes possibilitats per desenvolupar un treball diferent a l'aula (Cambil i Romero, 2017), ja que fomenta que l'alumnat es plantegi preguntes i aprengui a connectar la vida escolar amb la realitat del món, de manera que es produeix un coneixement útil per a la vida quotidiana dels nens i nenes i que els fa protagonistes de l'estudi de la societat.

I com podríem definir què és l'aprenentatge basat en projectes?

Segons Thomas (2000), són tasques complexes que deriven de problemes o preguntes desafiantes; que impliquen els alumnes en activitats de disseny, de resolució de problemes, d'investigació i de presa de decisions; que donen als alumnes l'oportunitat de treballar d'una manera relativament autònoma durant un període de temps ampli, i que culminen en una presentació o un producte real.

I què hauria de tenir un projecte o quines parts són imprescindibles que tingui?

Primer cal que tingui una pregunta o problema desafiant. Això ens permetrà iniciar una investigació autèntica. L'alumnat ha de fer hipòtesis a partir de la seva pregunta o desafiament, i pensar possibles opcions, que més tard haurà de demostrar. Cal que aquesta investigació sigui real i, per tant, igual que un historiador, arqueòleg o gestor cultural fa una investigació per a la seva feina, els alumnes també l'hauran de fer.

Caldrà implicar l'alumnat. L'alumnat no és passiu i du a terme les indicacions que el professorat li dona, sinó que també busca, pensa i interpreta pel seu compte. Evidentment, amb l'ajuda del docent, però sent autònom en la manera de prendre les decisions. Quan pren les decisions cal que reflexioni, igual que fan els grans, i per tant valori a partir dels supòsits les seves hipòtesis en cada cas concret.

Farem una avaluació competencial del projecte. Volem que l'alumnat reflexioni sobre on té les dificultats per tal d'ajudar-los a ser-ne conscients i que les puguin superar. Hem de recollir evidències de l'evolució dels aprenentatges de l'alumnat al llarg del projecte i fer-los conscients de les dificultats que tenen per ajudar-los a resoldre-les i avançar.

I, per acabar, hi ha l'acció final, que és per a la comunitat (escola, barri, ciutat) i, per tant, servirà per veure si la seva pregunta inicial, amb les seves hipòtesis, es compleix. Aquest producte no el podem confondre amb l'èxit o el fracàs de l'acció a la comunitat o la resolució del problema. Hem de saber avaluar l'èxit a partir dels aprenentatges generats.

Un cop hem vist què és i com cal treballar un projecte, ens centrarem a entendre què és el patrimoni i el patrimoni cultural.

1.2 Què és el patrimoni?

Per saber què és el patrimoni cultural, primer hem de saber com definim el concepte de *patrimoni*. Baluja i González Monfort (2009, p. 95) ens diuen que el concepte de patrimoni és la síntesi entre el concepte francès *patrimoine* i l'anglès *heritage*. El primer es fixa en el que s'ha heretat dels avantpassats i, en canvi, el segon es fixa en el que es transmet a les generacions futures.

Un cop definit el concepte, és important veure com l'interpreten alguns autors. Prats (1997) comenta que el patrimoni és una construcció social dels humans que sol generar identitat. Santos Mateos (2008) ho complementa dient que aquesta identitat pot ser més individual o col·lectiva. En canvi, la visió de Ballart (2002), més des del camp antropològic, considera que el patrimoni està format per objectes que perduren en el temps. Ferreras i Jiménez (2013) entenen el patrimoni com una construcció social que estableix funcions de valors segons que li assigna la societat del moment.

L'estudi del patrimoni ens permet relacionar aquests projectes amb el medi social i natural i la reflexió sobre la identitat, i, alhora, plantejar un diàleg entre els locals i els globals.

1.3 Patrimoni cultural

El patrimoni cultural és un element fonamental de la identitat d'una societat. Preservar-lo i comprendre'l requereixen un enfocament interdisciplinari que integri diverses àrees del coneixement.

Una de les primeres persones que ens parla del patrimoni cultural i el lliga directament als humans és Prats (1997). González Monfort i Pagès (2005), més tard, lliguen aquesta idea a les persones i als col·lectius humans. Fontal (2013) també comenta que el patrimoni cultural s'ha de vincular no només als objectes, sinó també a les tradicions o expressions heretades dels nostres avantpassats. Per la seva banda, Arias (2017) parla de la importància del patrimoni cultural per transmetre'l a les diferents generacions.

És per això que el patrimoni cultural durant els diferents segles ha fet una evolució conceptual tan important, com ara la finalitat social que se li donava, i també ha evolucionat en l'àmbit educatiu. A continuació, en el quadre podem observar un resum d'aquesta evolució:

Taula 2. Evolució del concepte de patrimoni cultural

Evolució del concepte de patrimoni cultural			
Segle	Conceptualització	Finalitat social	Valor educatiu
xviii	Tresor	Col·leccionisme	Il·lustració
xix	Document	Prestigi social	Font històrica
xx	Bé cultural	Revalorització social i cultural	Element simbòlic
xxi	Recurs (econòmic, educatiu...)	Educació per a la ciutadania	Contingut

Font: elaboració pròpia a partir de la conferència de González Monfort, N. *Educació patrimonial per formar una ciutadania crítica?* V Trobada Pedagògica Educació i Patrimoni (30 de març de 2019).

Un cop vist què és el patrimoni i el patrimoni cultural, veurem ara la importància de treballar el patrimoni en l'àmbit educatiu.

1.4 El treball didàctic amb el patrimoni

Per treballar el patrimoni, ens trobem les disciplines de la didàctica del patrimoni i l'educació patrimonial. Hi ha una evolució en la manera d'entendre el concepte de patrimoni i també en la manera de treballar-lo. En conseqüència, la visió ha evolucionat del concepte de didàctica del patrimoni al d'educació patrimonial. Abans, el patrimoni era considerat una font o un objecte amb què es podia treballar en l'àmbit més acadèmic, per part dels historiadors, o en l'àmbit més educatiu, com podia ser l'escola. Des de fa temps, el patrimoni ha esdevingut un element que treballa moltes més coses i que relaciona sentiments, emocions i experiències, com és l'educació patrimonial, i ja no s'utilitza només en l'àmbit acadèmic, com passava anteriorment, sinó que també les famílies o la societat en el seu temps de lleure en fan servei, com ara visites a museus o jaciments, entre d'altres.

En l'àmbit docent, el patrimoni ens permet treballar moltes àrees i moltes temàtiques. Com diuen Pagès i Santisteban (2010), hem de treballar més la competència social i de ciutadania perquè els infants i joves sàpiguin prendre decisions sobre el seu futur. I com ens diu González Monfort (2008: 33): «Es recomendable y necesario que los alumnos se impliquen como agentes activos del presente, porque viven en él y deberían trabajar para que el futuro se construyera según los valores democráticos de respeto y convivencia». Aquesta idea de formar ciutadans crítics aprofitant el patrimoni la trobem a Llonch (2015: 49): «De hecho, si defendemos que la educación patrimonial desde edades tempranas es una opción coherente con la de crear una ciudadanía crítica, también defendemos la necesidad de desarrollar acciones de educación patrimonial como único sistema de formación continua para una masa ciudadana sensible a su pa-

sado, cohesionada con su presente y con apuestas de futuro viables. Solo de esta manera la masa ciudadana será capaz de ver, escuchar y leer noticias, comprenderlas, contextualizarlas y analizarlas críticamente sin necesidad de intermediarios interesados».

També gràcies al patrimoni podem treballar el tema dels valors, com diuen Pinto i Molina (2015), o el tema de les emocions, com ens diuen Lucas i Estepa (2015: 204): «Todo ello nos hace entender que educación patrimonial, educación para la ciudadanía y educación emocional forman un tándem indisoluble».

Guillén i Hernández (2018) ens parlen de la importància que té el patrimoni per entendre altres cultures i poder empatitzar-hi. Gràcies al treball entorn del patrimoni podem entendre societats diferents a les nostres.

També permet treballar problemes socials rellevants (Canals, 2018), que ens connecten el passat amb l'actualitat (Camil i Tudela, 2017).

El dèficit que es troba en el treball del patrimoni cultural en l'àmbit educatiu és que encara es considera un element anecdòtic o que no té gaire importància dins del currículum. Per això, diversos autors com González Monfort (2011), Ferreras i Jiménez (2013), Fontal i Ibañez (2015) i Martín i Cuenca (2015) defensen que cal donar importància a un element que pot ser clau dins del treball curricular als centres docents. A més a més, l'ús del patrimoni cultural permet treballar de manera competencial (Feliu i Hernández Cardona, 2011) o de manera interdisciplinària o per projectes (Juanola, Calbó i Vallès, 2006).

Aquest dèficit en el treball del patrimoni cultural també es deu a la poca formació inicial i continuada dels mestres o professors que trobem (Molina, Miralles i Ortuño, 2013). Els docents haurien d'aprofitar experiències de contacte directe amb el patrimoni per aconseguir que els seus alumnes s'haguessin de posicionar en el futur i poguessin ser ciutadans crítics (Estepa, Conca i Martín, 2011). Domínguez Almansa, Costa i López Facal (2019) defensen clarament aquesta aposta per la formació inicial, que s'ha de continuar a les escoles per aconseguir que es vagi afermant.

Com afirma Schön (1998), calen professionals reflexius o intel·lectuals transformadors, de la mateixa manera que Giroux (1990) fa referència als docents. Han de prendre decisions i no ser simples actors de l'educació (González Amorena, 2008). Per aconseguir-ho, cal que els docents s'hi impliquin, però també que millorem la formació dels futurs mestres i la formació continuada (Domínguez Almansa, Costa i López Facal, 2019).

Una de les claus de l'èxit als centres escolars és el treball amb aquests tipus de metodologies, com són els projectes interdisciplinaris (Lenz, Wells i Kingston, 2015). I el patrimoni ens permet treballar de forma interdisciplinària abordant diferents perspectives o enfocaments, llenguatges i interpretacions.

Un cop vista la importància de treballar el patrimoni en l'àmbit educatiu, vegem-ne ara un cas pràctic.

2. Cas pràctic: Sant Pere de Casserres

El projecte interdisciplinari que explicarem es titula *Sant Pere de Casserres, un viatge en el temps*. És un projecte per treballar a l'etapa de cicle superior d'educació primària i primer cicle d'educació secundària. Es tracta d'un projecte per treballar el monestir de Sant Pere de Casserres, que pertany al terme municipal de les Masies de Roda, situat a la comarca d'Osona.

Aquest monestir benedictí és en un congost i té als peus el pantà de Sau. Hi ha una llegenda que en lliga l'origen als vescomtes de Cardona. Se sap que es va començar a construir l'any 1006 i que la comunitat benedictina s'hi va instal·lar el 1015. Al segle XIV va entrar en decadència i s'hi van ocasionar greus desperfectes. El 1991 el va adquirir el Consell Comarcal d'Osona, que el va restaurar i el va obrir al públic el 2002. Actualment s'hi fan visites guiades i diferents activitats.

El projecte interdisciplinari de Sant Pere de Casserres està lligat a un material. Aquest material es titula *Sant Pere de Casserres, viatge en el temps*, que es pot consultar en línia a <<http://descobreixcasserres.cat>>. A sota podem observar la interfície de la pàgina on hi ha el material docent.

Figura 1. Pàgina web del material didàctic de Sant Pere de Casserres



Font: imatge extreta de <<http://descobreixcasserres.cat>>.

La pàgina web conté quaderns dissenyats per treballar, de manera interdisciplinària, el patrimoni i l'edat mitjana. Inclouen les àrees de medi social i natural, matemàtiques, art, llenguatge, competències digitals, música i educació física.

Els quaderns relacionats amb l'etapa de primària inclouen les àrees de medi natural social i cultural, matemàtiques, educació artística, llengües, competències digitals, música i educació física. Els quaderns relacionats amb l'etapa d'educació secundària

obligatòria inclouen les àrees de ciències socials, cultura científica, matemàtiques, educació plàstica, llengües, tecnologia, música i educació física.

Hi ha un total de tres quaderns pensats per treballar a l'aula i al monestir. L'objectiu és donar continuïtat als tres quaderns; per això es va optar per un primer quadern a tall d'introducció del tema, un altre per treballar durant la sortida al monestir i finalment l'últim per acabar, a tall de conclusió. El primer està pensat per treballar a l'aula i serveix d'introducció històrica a l'edat mitjana, a banda de tractar la situació geogràfica del monestir i els objectius que giren al voltant de la seva localització. El segon quadern està pensat per fer *in situ* (Sant Pere de Casserres) i s'hi estudia el trajecte que s'ha de seguir per arribar al monestir, alhora que es treballa la vegetació i la fauna del lloc. Per això, els objectius serviran per treballar el paisatge i el seu entorn immediat. Finalment, la tercera part està pensada per realitzar-la en l'entorn benedictí i a l'aula, i ajuda a descobrir les característiques arquitectòniques i artístiques de l'edifici, així com la vida monacal que hi tenia lloc en plena edat mitjana.

Aquest material, des que es va crear, ha estat utilitzat en diferents projectes interdisciplinaris d'escoles i instituts de la comarca d'Osona, però com que és un material obert, perquè els docents el puguin adaptar a les seves necessitats, també l'han fet servir diferents centres docents de Catalunya, que n'han adaptat la informació que han considerat necessària d'acord amb el seu projecte concret.

3. Conclusions i reflexions

Treballar en projectes interdisciplinaris patrimonials no només enriqueix l'aprenentatge, sinó que també ajuda a preservar i promoure la riquesa cultural de les nostres comunitats. A través de la col·laboració, la creativitat i el compromís, podem construir un futur en què el patrimoni sigui valorat i respectat. L'educació en aquest sentit és clau per transmetre la importància del patrimoni a les generacions futures i fomentar una societat més conscient i responsable.

Aquests projectes no només ajuden a preservar el patrimoni, sinó que també en promouen la comprensió i valoració per part de les noves generacions. A més a més, fomenten la col·laboració entre diferents disciplines, cosa essencial per abordar els reptes complexos que comporta la conservació del patrimoni.

Ens ajuden a treballar des d'una visió holística i permeten integrar coneixements de diverses disciplines. Són una eina potent per a l'educació i la sensibilització de la importància del patrimoni. I posen èmfasi en l'adaptació als canvis, ja que el patrimoni es veu afectat pels canvis socials, econòmics i ambientals continus. Els projectes interdisciplinaris permeten adaptar les estratègies de conservació i promoció a aquestes noves realitats, cosa que en garanteix una gestió més efectiva, entre moltes altres opcions de millora.

Sobre l'objectiu d'observar com es desenvolupa el projecte interdisciplinari d'estudi del patrimoni en què s'ubiquen totes les àrees curriculars, la primera conclusió és que un projecte interdisciplinari en què el patrimoni és l'eix principal pot ser una molt bona metodologia (González-Monfort i Pagès, 2005). El patrimoni sovint s'interpreta com un element avorrit i poc útil, tot i que la realitat és ben diferent. Ara, cal trobar les eines necessàries per interrelacionar l'estudi del patrimoni amb totes les perspectives possibles, des de les ciències experimentals fins a les matemàtiques, les diferents expressions artístiques o les llengües. El patrimoni no es pot limitar a una sèrie de dades, dates, noms, vocabulari o desenvolupament temporal, etc., sinó que hem d'anar més enllà i treballar amb el significat i la interpretació del patrimoni, la seva funció, la seva relació amb el medi, les persones, la simbologia o les llegendes, entre d'altres.

A partir d'un projecte ben pensat, estructurat i executat, el treball amb elements patrimonials pot ser un excel·lent centre d'interès per plantejar problemes i preguntes sobre el medi social, per resoldre les qüestions de les diferents àrees de coneixement o respondre-hi. El compromís en la meta de formar una ciutadania democràtica, responsable i autònoma, posant en un lloc destacat l'aprenentatge de valors i actituds i la formació del pensament social (Santisteban, 2011), ens el permet assolir aquest treball en projectes patrimonials.

En l'actualitat, el treball per projectes sembla un corrent que s'ha posat de moda en moltes aules de molts països, encara que la majoria dels supòsits tenen més de cent anys. El que és evident és que treballar a partir de projectes o de problemes és una metodologia de treball que proposa canvis; per exemple, una flexibilitat i una llibertat més grans que qüestionen els horaris i les estructures tancades de l'escola, per la qual cosa també proposen desenvolupar actituds en l'alumnat que van més enllà d'un conjunt de coneixements, a més de ser una proposta de currículum integrat, imprescindible en el context globalitzat i digital del nostre temps.

El treball a partir de projectes interdisciplinaris patrimonials és una eina fantàstica per interpretar el patrimoni en el sentit més ampli. A partir del llegat que ens trobem, podrem construir discursos que ens expliquin d'on venim com a societat.

Cal fomentar discursos i propostes de patrimoni, però que tinguin una mirada crítica. No es pot caure ens els tòpics, cal aprofitar tota la potencialitat de treballar el patrimoni per fer-la servir com a eina de transformació social.

Referències bibliogràfiques

- ARIAS, N. (2017)) «¡Soy Beauty, eres beauty! El patrimonio: herramienta de análisis de los estereotipos actuales para la Didáctica de las Ciencias Sociales». *CLIO. History and History teaching*, 43, 208-224.
- BALLART, J. (2002). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel Patrimonio.
- BALUJA, J. i GONZÁLEZ MONFORT, N. (2009). «El patrimoni cultural: un objectiu didàctic?». *Treballs d'Arqueologia*, 15, 93-102.
- CALLARISA, J. (2020). «L'ensenyament al cicle superior a partir d'un element patrimonial. Un estudi de cas al monestir de Sant Pere de Casserres». *Comunicació Educativa*, 33, 41-52.
- ; ARUMÍ, P.; RODRÍGUEZ, S. i TIÓ, R. (2019). «Què es feia als monestirs durant l'Edat Mitjana? Sant Pere de Casserres, un projecte interdisciplinari sisè de primària». *Perspectiva Escolar*, 408, 56-61.
- CAMBIL, M. E. i ROMERO, G. (2017). «Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural». Dins M. E. CAMBIL i A. TUDELA (coord.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (p. 61-80). Ediciones Pirámide.
- CAMBIL, M. E. i TUDELA, A. (coord.) (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Ediciones Pirámide.
- CANALS, R. (2018). «L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials avui: un enfocament disciplinari o a partir de problemes? Teaching and learning social sciences today: a subject-based or a problema-based approach?». *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 63-87.
- COSME, J.; ORTUÑO, J. i MIRALLES, P. (coord.) (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro
- COSTA, E. (coord.) (2019). *Interpretació del patrimoni. Com provocar pensaments, preguntes i significats*. Dalmau Editors. Col·lecció Camí Ral, 44.
- DE LA CALLE, M. (2016). «Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) en Ciencias Sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 82, 7-12
- DOMÍNGUEZ ALMANSA, A. i LÓPEZ FACAL, R. (2017). F«ormación de maestros y educación patrimonial». *Estudios Pedagógicos*, XIII (4), 49-68.
- DOMÍNGUEZ ALMANSA, A.; COSTA, M. i LÓPEZ FACAL, R. (2019). «Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego para estudiantes de magisterio». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 57-70.

- ENCINAR, L.; GUITART, N. i SALVADOR, M. (2024). «El patrimonio cultural como herramienta de educación, memoria histórica e inclusión: visita al museo memorial del exilio por parte del colectivo ucraniano». *Herimus. Heritage i Museography*, 25, 103-118.
- ESTEPA, J.; CUENCA, J. M. i MARTÍN, M. J. (2011). «Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio en la educación primaria. Pensar históricamente en tiempos de globalización». Dins *Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (p. 243-254). Universidad de Santiago de Compostela.
- ESTEPA, J.; FERRERAS, M.; LÓPEZ, I. i MORÓN, H. (2011). «Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas». *Revista de Educación*, 355, 573-586.
- FERRERAS, M. i JIMÉNEZ, R. (2013). «¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? How Is Heritage Conceptualized in Primary School Textbooks?». *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- FELIU, M. i HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Editorial Graó.
- FONTAL, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. Dins S. MATEOS (coord). *La Comunicación global del patrimonio cultural* (p. 79-109). Ediciones Trea.
- (coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Ediciones Trea.
- FONTAL, O. i IBÁÑEZ, A. (2015). «Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España». *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32.
- GAVALADÀ, A. i PONS, J. M. (coord.) (2013). *El tractament de les ciències socials per a l'educació primària*. Publicacions URV.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- GONZÁLEZ AMORENA, M. P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires* (tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. i PAGÈS, J. (2005) «Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia». Dins *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. Recuperat de <<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/patrimoine/gonzalez.pdf/view>>.

- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2008). «Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural». *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 7, 23-26.
- (2011). «La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España». *Patrimonio Cultural de España*, 5, 58-75.
- GUILLÉN, R. i HERNÁNDEZ, A. M. (2018). «La colaboración de la escuela y las instituciones culturales para la Educación Patrimonial: estudio de caso». *CLIO. History and History Teaching* 44, 146-169.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2002). «Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre». *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M., i VALLÈS, J. (2006). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries: arts, cultures i ambients*. Documenta Universitaria: Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona.
- LENZ, B.; WELLS, J. i KINGSTON, S (2015) *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment, and Common Core Standards*. Jossey Bass.
- LUCAS, L. i ESTEPA, J. (2015). «Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos». *CLIO. History and History teaching*, 41, 194-207.
- LLONCH, N. (2015). «La educación patrimonial como herramienta de “rebeldía ciudadana”». Dins G. SOLÉ (coord.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma educação patrimonial* (p. 35-52). CIED.
- MARTIN, M.J. i CUENCA, J.M. (2015). «Educomunicación del patrimonio». *Educatio siglo XXI. Actualidad y tendencias en educación patrimonial*, 33 (1), 33-53.
- MATEOS, S. M. (coord) (2008). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Editorial Trea.
- MOLINA, S.; MIRALLES, P. i ORTUÑO, J. (2013). «Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana». *Educatio Siglo XXI*, 31, 105-126.
- PAGÈS, J. (1997). «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales». Dins P. BENEJAM i J. PAGÈS. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (p. 209-226). ICE de la UAB/Horsori.
- (2011). «¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras». *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 40, 67-81.
- i SANTISTEBAN, A. (2010). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

- PECORE, J. L. (2015) *From Kilpatrick's project method to project-based learning*. International Handbook of Progressive Education.
- PINTO, H. i MOLINA, S. (2015). «La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal». *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.
- POZUELOS, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Publicaciones MCEP.
- PRATS, LL. (1997). *Antropología y patrimonio*. Ariel.
- THOMAS, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Recuperat de <https://my.pblworks.org/resource/document/a_review_of_research_on_project_based_learning>
- SANTISTEBAN, A (2011). «La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la Sociedad». Dins A. SANTISTEBAN i J. PAGÈS (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (p. 85-104). Síntesis.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- YÁNEZ, C. (2015). *Patrimoni cultural d'Andorra*. Universitat d'Andorra.

Metodologies didàctiques i aprenentatge de la història

Concha Fuentes Moreno
Universitat de Barcelona
Grup de recerca DHIGECs-COM

Resum

El capítol recull la relació entre les funcions de la història escolar i l'ús de metodologies actives per a l'ensenyament i l'aprenentatge. La reflexió comença amb un recorregut per les principals funcionalitats de la història escolar relacionades amb la construcció d'una ciutadania democràtica, la comprensió dels processos socials i el pensament crític. A continuació, es vinculen aquests objectius amb metodologies didàctiques actives que desenvolupen l'acció social, el pensament històric i la memòria: aprenentatge basat en problemes i aprenentatge-servei. Finalment, es presenten alguns exemples d'aplicació a les aules escolars.

Paraules clau: aprenentatge de la història, metodologies actives, ABP, ApS.

Abstract

The chapter addresses the relationship between the functions of school history and the use of active methodologies for teaching and learning. The reflection begins with an overview of the main functionalities of school history related to the construction of democratic citizenship, understanding social processes, and critical thinking. It then connects these objectives with active teaching methodologies that foster social action, historical thinking, and memory: problem-based learning and service learning. Finally, some examples of their application in the classroom are presented.

Keywords: teaching and learning història; active methodologies; PBL; SL.

Introducció

La història té un paper fonamental en la formació de les persones, tant intel·lectualment com èticament i ciutadanament. L'ensenyament i aprenentatge del passat no només permet entendre l'evolució de les societats, sinó que també, amb una didàctica adequada, fomenta el pensament crític i capacitats cognitives de primer ordre relacionades amb el tractament de la informació, com ara classificar, inferir, analitzar, comparar, deduir i extreure conclusions, bàsiques per entendre el passat i també el present (Prats, 2018).

1. Funcionalitats de la història escolar

En aquest sentit, ja a principis de la dècada de 1990 (Collingwood, 1994; Shemilt, 2000) es reclama la importància de la història com una disciplina reflexiva amb unes finalitats concretes que ensenya a interpretar els fets en el seu context i a comprendre la complexitat de les accions humanes. Aquest aspecte és fonamental en l'educació, ja que una de les primeres funcions de la formació dels futurs ciutadans és permetre als estudiants desenvolupar una perspectiva crítica davant els esdeveniments contemporanis, sempre que la metodologia didàctica emprada sigui l'adequada i es consolidi la idea d'història en construcció relacionada amb el mètode de simulació de l'historiador. De la mateixa manera, se subratlla que la història és una eina de formació ciutadana (Hobsbawm, 1998), ja que contribueix a la construcció d'identitats col·lectives i ajuda a evitar la manipulació política del passat. A la vegada, l'aprenentatge històric afavoreix valors com la tolerància i el respecte per la diversitat cultural (Seixas, 2004; Stearns i Seixas, 2000). Com apunta Wineburg (2001), entendre com les societats han canviat al llarg del temps permet als estudiants relativitzar les seves pròpies experiències i evitar judicis simplistes sobre altres èpoques o cultures.

Per aquest motiu, és fonamental potenciar-ne l'ensenyament a través de metodologies actives que impliquin la simulació de la tasca de l'historiador, les quals fomenten el plantejament d'hipòtesis, objectius i preguntes de recerca, classificació i anàlisi, i la interpretació de les fonts històriques i l'establiment de conclusions. En aquest sentit, Prats (2018) ja va avançar que la història no ha de ser concebuda únicament com una acumulació de dades, sinó com una disciplina que fomenta el raonament històric i la comprensió dels processos socials. Serà d'aquesta manera que l'aprenentatge històric podrà ajudar els estudiants a contextualitzar els esdeveniments i a interpretar les fonts de manera crítica, la qual cosa evitarà visions esbiaixades o manipulacions polítiques i potenciarà una visió de la història com un exercici d'anàlisi i reflexió del passat.

A la vegada, una altra de les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història té una dimensió formativa clau en la **construcció d'una ciutadania democràtica**. D'aquesta manera, el coneixement del passat permet als individus entendre els fonaments de les institucions democràtiques i assumir una actitud activa en la societat (Prats i Santacana, 2019; Miralles, Gómez i Rodríguez, 2017), ja que, cal subratllar-ho, l'ensenyament de la història ajuda a consolidar una memòria col·lectiva basada en la pluralitat i el respecte per la diversitat. En íntima relació amb tot això, és innegable el **valor ètic i social** de la història i l'empremta que pot deixar en les futures generacions. Una educació històrica ben enfocada pot fomentar el diàleg entre diferents visions del passat i evita plantejaments dogmàtics, ja que revitalitza les experiències pròpies dels estudiants i fa que entenguin altres realitats històriques.

En definitiva, tal com s'ha comentat, la història escolar té un valor formatiu essencial, ja que ajuda a desenvolupar una ciutadania informada, crítica i compromesa (Rusen, 2007). Per aquest motiu, és fonamental potenciar-ne l'ensenyament significatiu mitjançant metodologies actives que impliquin la investigació i l'anàlisi de fonts històriques.

2. Metodologies didàctiques actives per a l'aprenentatge de la història

Considerant les funcions de la història escolar esmentades anteriorment, l'ensenyament de les ciències socials i, més concretament, de la història ha experimentat una transformació important en les últimes dècades, de manera que ha passat d'un enfocament basat en la transmissió i memorització a un **model d'aprenentatge més actiu**. Aquesta transformació és fonamental per garantir que els estudiants no siguin receptors passius de coneixement, sinó participants actius en la construcció del seu propi aprenentatge. Els investigadors en didàctica de la història i els grups d'innovació de professorat en actiu proposen diversos mètodes per descobriment que permeten desenvolupar el pensament crític, la competència social dels estudiants i una comprensió profunda dels fenòmens socials i històrics.

Per aconseguir aquestes finalitats, la recerca en l'àmbit de la didàctica de la història ha entroncat amb enfocaments pedagògics que situen l'alumnat com a protagonista del seu propi aprenentatge partint de preceptes relacionats amb el constructivisme, la neurociència i l'aprenentatge significatiu, amb l'objectiu de fomentar una comprensió històrica en clau holística.

3. Tipologies de metodologies actives per a l'aprenentatge de la història: projectes, servei i testimonis, ABP, ApS i testimonis

L'apropament a l'estudi del passat des de les aules escolars és sempre un aspecte complex i cal adequar-lo a la realitat de les aules i a les característiques de l'alumnat i el professorat. D'aquesta manera, hi ha diferents metodologies didàctiques actives que tenen com a objectiu fomentar un aprenentatge significatiu, participatiu i competencial. Aquestes metodologies posen l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge i promouen l'ús de recursos innovadors que estimulen la reflexió, l'anàlisi crítica i la connexió amb la realitat. A continuació, es detallen tres modalitats especialment adequades per a l'assoliment de la competència social i ciutadana.

4. Aprenentatge basat en projectes (ABP)

Aquesta metodologia implica que l'estudiantat desenvolupa projectes relacionats amb temes històrics concrets. Aquest enfocament situa els estudiants davant d'un problema històric i/o social que han d'analitzar i resoldre mitjançant la investigació i el debat. Això afavoreix el desenvolupament del pensament crític, la capacitat d'argumentació i la comprensió profunda de les causes i conseqüències dels fets històrics (Gómez, Ortuño i Miralles, 2018). A través de la investigació, l'organització de la informació i la presentació de resultats, l'alumnat es converteix en protagonista del seu aprenentatge. Es fomenta la recerca activa de fonts, la formulació de preguntes i la connexió entre esdeveniments històrics i el món actual. En aquests projectes destaquen les activitats de simulació de la tasca realitzada pels historiadors i historiadores, en què s'aplica el mètode científic, el qual es basa a recollir i estudiar de les fonts històriques, fer-ne l'anàlisi crítica i formular explicacions fonamentades. El procés es pot dividir en diferents fases:

1. *Plantejament d'un repte, pregunta inicial o problema històric*

Tot estudi històric comença amb una pregunta o hipòtesi sobre un esdeveniment, un període o un personatge històric. Aquesta pregunta guia la recerca i ajuda a determinar quines fonts seran necessàries per trobar les respostes.

2. *Plantejament d'una hipòtesi*

En relació amb la pregunta o el problema històric plantejat, es proposa una possible resposta o explicació en relació amb els coneixements previs de què es disposa.

3. *Selecció i anàlisi de fonts històriques*

Les fonts històriques són els materials que proporcionen informació sobre el passat, per la qual cosa resulta bàsic fer-ne una selecció acurada.

4. *Classificació de fonts*

La classificació de les fonts esdevé un element inicial bàsic per a l'anàlisi posterior. Cal classificar les fonts considerant que siguin primàries (documents, imatges, objectes i testimonis que provenen directament de l'època estudiada, com ara cartes, diaris, lleis, monuments o fotografies) o secundàries (estudis i interpretacions realitzades per altres historiadors a partir de fonts primàries, com ara llibres d'història, articles acadèmics o documentals). La classificació també es pot fer a partir de la tipologia de les fonts: textuals, audiovisuals, materials, arqueològiques...

5. *Lectura, comprensió, anàlisi i fiabilitat de les fonts*

La comprensió i anàlisi profunda de les fonts és un element essencial en la tasca que han dut a terme els historiadors i historiadores. En aquest sentit, l'estudi del context i la validació de la seva fiabilitat és un exercici necessari. Per aquest motiu, cal considerar els aspectes següents:

- a. Lectura i identificació de conceptes clau.
- b. Recerca d'informació sobre l'autoria: cal especificar qui va crear la font i assenyalar si és un testimoni directe o indirecte i la implicació que hi té.
- c. Intencionalitat de la font: cal saber si es tracta d'una visió objectiva o si conté biaixos ideològics.
- d. Contextualització de la font i establiment del nivell de fiabilitat que té en relació amb els biaixos ideològics descoberts. Aquest aspecte és fonamental per evitar interpretacions errònies.

6. *Validació de la hipòtesi inicial, resolució del repte i explicació dels fets històrics*

Un cop analitzades les fonts, és el moment de tornar a l'inici de la recerca i comparar les fonts per trobar-hi una relació i ser capaços de relacionar els fets o processos històrics susceptibles de ser estudiats.

- a. Establir causes i conseqüències dels fets o processos analitzats.
- b. Comparar diferents visions i perspectives d'un mateix esdeveniment a partir de les fonts analitzades prèviament.
- c. Situar els fets i els processos en el seu context històric econòmic, polític, social i cultural.

7. *Establiment de les conclusions del treball*

Un cop feta la recerca, cal que es redactin les conclusions del treball que s'ha dut a terme, tot considerant que la història està en construcció i no és estàtica. Noves fonts d'informació o noves interpretacions poden modificar la reconstrucció feta d'un fet o d'un procés històric.

Exemples

El grup de recerca DHIGECs-COM de la Universitat de Barcelona, en el marc del projecte d'R+D titulat *Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática*, va generar materials didàctics que apliquen les bases de l'ABP (<https://www.youtube.com/watch?v=pkgrA_qho2g>).

Entre les propostes, destaquem: *Dones i revolució industrial* (<<https://drive.google.com/drive/folders/1HvdUILZQz282nZLOxxk3-plpjOi1VzqT>>).

Figura 1. Dones i revolució industrial

PRESENTACIÓ



L'Ajuntament de la vila necessita incorporar en el projecte de recuperació de la memòria històrica de la ciutat els referents i les situacions que hi ha hagut relacionats amb el procés industrial i la participació de les dones.

Tot i que hi ha força testimonis i continguts relacionats amb el tema, la regidoria del Patrimoni Cultural i Històric ha demanat col·laboració als centres educatius de la zona per a la realització d'un itinerari virtual/presencial que permeti conèixer quin és el patrimoni industrial.

En les bases de participació per a la creació de la ruta, es fa especialment interessant incorporar una mirada al tema vinculada amb la **participació de les dones en el procés industrial del territori**.

La presentació de la ruta es durà a terme el dia 8 de març al centre cultural de la vila i estarà a disposició de tots els ciutadans i ciutadanes a través d'un aplicatiu amb un geolocalitzador i al web de l'Ajuntament de la vila.

Per tal de poder fer una difusió al territori, s'organitzarà una sortida cultural oberta a la població el segon diumenge del mes de març, en què l'alumnat tindrà la possibilitat de poder explicar *in situ* els llocs més emblemàtics triats per a la visita.





DONES I REVOLUCIÓ INDUSTRIAL | FITXES DE TREBALL | GRUP 1

SESSIÓ 1

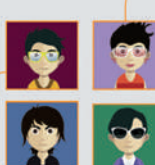
1

ORGANITZACIÓ DELS GRUPS DE TREBALL

El treball que heu de dur a terme s'ha de fer constituint grups mínims de quatre persones. Cada persona té una tasca específica que ha d'acomplir dins del treball del grup i s'han de distribuir seguint els perfils següents:

Historiador/documentalista
És la persona encarregada de fer la cerca de fonts d'informació (llibres, webs, documentals...).

Redactor(a)
És la persona responsable que els continguts siguin clars, didàctics i s'adequin a la proposta.



Coordinador(a) de tasques
És la persona que organitza i distribueix les tasques que cal acomplir dins del grup.

Composició/maquetació
És l'encarregat/da dels aspectes relacionats amb la presentació de continguts o imatges.

DONES I REVOLUCIÓ INDUSTRIAL | FITXES DE TREBALL | GRUP 1

SESSIÓ 1

2

Font: fitxes de treball. Recerca EDU2015-65621-C3-3-R Desarrollo para la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática (<<https://www.ub.edu/dhigecscom/ca/recursos-didactics/>>).

Aquest material té com a objectiu transformar l'aula de ciències socials en un laboratori d'anàlisi social, on els estudiants i les estudiants puguin interactuar amb el mètode de l'historiador a partir del plantejament d'un repte o pregunta inicial i el treball amb fonts històriques. Cal destacar la importància d'oferir una mirada sobre aquest tema des del punt de vista de les dones i del paper que hi tenen. Tradicionalment, el tractament que s'ha donat a aquesta unitat didàctica ha deixat al marge el paper de les dones i ha centrat el protagonisme en una perspectiva masculina. Es planteja el repte de fer un esforç per corregir aquesta orientació i poder plantejar aquest tema en una dimensió d'igualtat. A la vegada, es fa incidència en aspectes metodològics bàsics com el treball en equip, la connexió amb el territori, la diversificació de fonts documentals primàries i secundàries, l'ús de les TIC i l'aprenentatge per descobriment.

5. Aprenentatge servei

Una de les altres metodologies que han contribuït més i millor a treballar la competència social i ciutadana, la participació, els temes socials rellevants i l'actuació social és l'aprenentatge servei (ApS). Aquesta metodologia combina l'aprenentatge acadèmic amb una intencionalitat pedagògica amb el servei a la comunitat (intencionalitat solidària); per tant, és un projecte educatiu amb utilitat social. L'alumnat aplica els coneixements històrics i socials per desenvolupar accions que tinguin un impacte social, com ara la recuperació de la memòria històrica local, la creació d'exposicions didàctiques o la col·laboració en projectes de divulgació. Aquesta metodologia reforça el compromís ciutadà i la responsabilitat social (Rodríguez Gallego i Ordóñez-Sierra, 2015).

Segons Carbonell (2016), una de les principals aportacions d'aquesta metodologia aplicada a l'ensenyament de la història és que l'alumnat pot comprovar que el que està estudiant té una aplicació pràctica a la seva vida quotidiana, punt en el qual rau la gran potencialitat formativa per a l'ensenyament de la història. D'aquesta manera, l'ApS contribueix en dos eixos bàsics: l'educació en valors (ja que es parteix de situacions problemàtiques per afrontar els reptes des de l'experiència directa) i l'educació per a la ciutadania (basada en la participació activa, solidària i cooperativa, que pretén millorar la qualitat de vida de les societats (Roser Batlle, <<https://view.genially.com/5ebbad732a04c0d96b708a4/guide-por-que-aps>>)).

Cal planificar les activitats d'ApS d'una manera exhaustiva, a partir de la detecció del problema real dins de la comunitat, per plantejar el disseny d'un projecte coherent amb el medi en què es desenvolupa. Una vegada escollit el context d'actuació, s'estableixen 10 passos per aplicar l'ApS als centres educatius, tal com indica Batlle (2011) i <www.aprenentatgeservei.org>:

1. *Com iniciem el projecte?*

El primer pas d'un projecte ApS és imaginar-lo considerant les necessitats del context escolar i els gustos dels estudiants i del professorat que el dissenya. En el camp de l'ensenyament i aprenentatge de la història, és interessant que sigui una activitat socialment rellevant i que ajudi a desenvolupar la competència social i ciutadana crítica i participativa.

2. *Reconèixer necessitats*

Tal com s'ha comentat anteriorment, l'ApS és una proposta en contacte directe amb el context, els reptes i les necessitats de l'entorn. Aquest és el motiu pel qual és altament recomanable per treballar els problemes socials rellevants i la connexió que tenen amb el pensament històric.

3. *Buscar entitats col·laboradores*

Un dels primers aspectes que cal considerar és la necessitat de trobar institucions, persones o entitats socials perquè s'estableixi el contacte entre ells i el centre escolar de referència. Una vegada establert aquest contacte inicial, caldrà organitzar el servei i la manera de col·laborar.

4. *Pensar un servei*

Cal imaginar el servei que es vol oferir a l'entitat social escollida, que sigui realment útil i que permeti aprendre i contribuir solidàriament a la tasca cívica escollida.

5. *Preveure els aprenentatges*

Aquesta fase esdevé fonamental, ja que l'ApS és una metodologia didàctica i, per tant, si bé el servei a la comunitat és important, l'aprenentatge de competències socials i històriques esdevé fonamental. Per tant, és essencial la programació dels sabers i les competències, com també el llistat d'activitats que seran necessàries per fonamentar els aprenentatges. Aspectes relacionats amb la recuperació de la memòria històrica esdevenen focus d'interès significatius.

6. *Promoure la participació*

Un element essencial per al bon funcionament del projecte és la participació i motivació de l'alumnat davant el projecte. L'estudiant s'ha d'implicar en primera persona i també de manera col·lectiva, com a grup. D'aquesta manera, el treball cooperatiu en grup esdevé imprescindible per assolir els objectius dels projectes basats en l'ApS.

7. *Dissenyar un pla i aplicar-lo*

Una vegada perfilada la idea principal, motivats els estudiants i establerts els contactes amb els organismes corresponents, és fonamental dissenyar el pla de

treball, els afers organitzatius i el calendari de les sessions amb els objectius d'aprenentatge. Cal considerar aspectes relacionats amb els mitjans personals i materials que seran necessaris, així com establir unes instruccions clares per a l'alumnat, en què s'expliqui la tasca que han de dur a terme cada dia tant al centre escolar com a les entitats col·laboradores.

8. *Reflexionar sobre l'experiència*

La reflexió té una gran importància en el procés d'elaboració i aplicació del projecte basat en l'ApS, ja que ajuda a donar sentit personal i cívic a l'experiència viscuda i a prendre consciència del sentit del que s'ha fet i l'aprenentatge que s'ha assolit.

9. *Celebrar els resultats*

Una vegada finalitzat el projecte caldrà felicitar, si escau, la comunitat educativa i l'entitat social de referència. L'objectiu és posar en valor la feina feta i celebrar els resultats reeixits del projecte.

10. *Millorar el projectes*

El darrer pas del projecte consisteix a visualitzar les parts que presenten mancances i fer propostes de millora a partir de l'experiència viscuda.

Els àmbits d'actuació de l'ApS íntimament relacionats amb l'ensenyament i aprenentatge de la història són els que fan referència a la participació ciutadana, l'intercanvi generacional, el patrimoni cultural i els projectes de solidaritat i cooperació (<www.aprenentatgeservei.cat>).

Exemples

Projecte d'aprenentatge servei Coplas con historia, premiat al XV Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio.

Figura 2. Coplas con historia



Font: <https://aprendizajeservicio.com/2022-2/premio-personas-mayores/portada-coplas-con-historia>>.

Aquest projecte d'aprenentatge servei es va dissenyar el 2021, en el context postconfinament, amb la finalitat de recuperar la memòria oral i sentimental de l'Espanya de les dècades de 1940 i 1950 mitjançant la *copla* com a estil musical i fomentar trobades intergeneracionals per ajudar les persones grans susceptibles de patir la malaltia d'Alzheimer. El projecte es va estructurar al voltant dels nois i noies de primer de batxillerat, que havien desenvolupat activitats d'estimulació cognitiva i prevenció de l'Alzheimer amb persones de diversos centres de persones grans a la localitat de Coslada (Madrid). En paral·lel, es van dur a terme jornades/trobades intergeneracionals amb dones grans per recuperar la memòria amb testimonis orals sobre la vida durant el règim franquista. Com a fil conductor es va fer servir la *copla* tradicional, tant per motivar les persones grans com per analitzar les lletres des del punt de vista del paper de les dones durant la dictadura.

6. Història oral i memòria històrica

Un altre dels recursos que més i millor pot ajudar a construir una consciència social i històrica per a les noves generacions està relacionat amb la recuperació de la memòria a les aules mitjançant testimonis orals en forma de fonts primàries. La idea central és recuperar, preservar i transmetre les experiències i relats personals individuals o de comunitats, intentant que hi siguin presents els col·lectius que no solen estar representats en els relats oficials de la història. Aquesta recuperació de la memòria implica fomentar visions obertes del passat i trencar amb la idea de la història com a relat únic, incorporant diverses veus i experiències (Saez-Rosenkranz, 2020). D'aquesta manera, per una banda es revaloritza el coneixement de la vida quotidiana de la gent i, per l'altra, es desenvolupen capacitats d'anàlisi crítica, ja que els estudiants analitzen i reflexionen sobre diferents interpretacions dels fets històrics.

Passos per utilitzar la història oral a les aules escolars:

- *Selecció del tema o objecte d'estudi.* Cal que el tema sigui rellevant per a la comunitat educativa.
- *Preparació dels estudiants.* Per aconseguir un bon aprofitament dels testimonis orals, cal que els estudiants tinguin clar l'objectiu i elaborin preguntes o entrevistes que responguin a les seves inquietuds i als objectius de la recerca. És important formar-los en el disseny, la planificació i l'elaboració de l'entrevista de recerca.
- *Entrevistes i recopilació de testimonis.* Els estudiants hauran d'estar instruïts no només en l'elaboració d'un model d'entrevista, sinó també en l'aspecte tècnic i formal de la mateixa elaboració de l'entrevista.

- *Anàlisi i reflexió.* Caldrà analitzar els testimonis recollits de manera crítica, reflexionant sobre les diferents perspectives que s'han compartit, amb la qual cosa es fomenta que es comprengui més i millor el passat.
- *Elaboració del producte final.* Finalment, s'elaborarà un producte final, que pot ser un informe, una presentació, una exposició, etc., en què els estudiants puguin compartir el seu procés d'aprenentatge mitjançant els testimonis orals.

Els beneficis d'aquesta metodologia en l'ensenyament i aprenentatge de la història són molt significatius: promou la motivació i l'empatia envers les històries de vida d'altres generacions; desenvolupa habilitats de comunicació, com la capacitat d'escolta, de formulació de preguntes, i, finalment, pot contribuir a desenvolupar la identitat i pertinença aplicant la metodologia d'anàlisi de fonts històriques, en aquest cas fonts orals.

Exemple

Projecte Consell de (S)Avis. Museu d'Història de Catalunya

Figura 3. Consell dels savis



Font: <<https://patrimoni.gencat.cat/ca/el-consell-dels-savis>>.

Aquest projecte és una activitat col·laborativa basada en la recuperació de la memòria oral i viscuda d'un grup de persones voluntàries en el marc del Museu d'Història de Catalunya. Aquestes persones varen explicar directament les seves vivències als alumnes sobre la Guerra Civil, l'exili, la postguerra, el final de la dictadura i la transició democràtica, l'escola, els jocs i la vida quotidiana. Per fer-ho més accessible per a les escoles, es va generar el material *online*: <https://www.mhcat.cat/educacio/recursos_i_materials_didactics_el_museu_a_l_aula/el_museu_a_l_aula/situacions_d_aprenentatge/la_maleta_didactica_del_consell_dels_savis>).

La idea era que els escolars poguessin interrogar els (s)avis sobre temes de la història recent i, a canvi, les generacions més grans poguessin compartir la seva memòria, de manera que poguessin contribuir a recuperar-la.

7. Conclusió i tancament

Tal com s'ha comentat al llarg del capítol, se subratlla la importància de la història com una disciplina formativa de primer nivell a les aules escolars. Les seves funcions relacionades amb la comprensió del present, la construcció d'una ciutadania participativa i crítica i la recuperació de la memòria democràtica esdevenen elements essencials per construir una societat capaç de resoldre els reptes futurs. Per assolir aquests objectius, la història escolar cal que vagi acompanyada de metodologies didàctiques que impliquin el desenvolupament dels conceptes històrics clau: canvi i continuïtat, causalitat, empatia..., però que a la vegada impliqui l'aplicació del mètode científic focalitzat en la classificació, anàlisi i interpretació de fonts històriques. Tot això, relacionat amb la necessitat de connectar el passat amb el present i recuperar la memòria com a instrument per generar empatia i motivació en l'alumnat. En aquest context, l'ABP i l'ApS, amb l'ajuda de les fonts orals, són metodologies amb les quals es desenvolupa el pensament crític, ja que els estudiants no només reben informacions, sinó que també participen activament en el procés d'anàlisi, reflexió i creació de coneixement, i, a la vegada, contribueixen a donar servei a la societat, de manera que esdevenen motor de canvi.

Referències bibliogràfiques

- BATLLE, R. (2020). *Aprendizaje Servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- CARBONELL, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- COLLINGWOOD, R. G. (1994). *The Idea of History*. Oxford University Press.
- GÓMEZ, C.; ORTUÑO, J. i MIRALLES, P. (2018) *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. Crítica.
- MIRALLES, P. (2005). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Dins J. PRATS (ed.). *Didáctica de las ciencias sociales* (p.45-68). Graó.
- ; GÓMEZ, C. i RODRÍGUEZ, R. (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- PRATS, J. (2011). *Enseñar la historia en el siglo XXI. Reflexiones y propuestas didácticas*. Graó.
- (2018). *Enseñar historia. Reflexiones y propuestas*. Graó.

- RÜSEN, J. (2007). «Memory, history and the quest for the future». Dins L. CAJANI i A. ROSS (ed.), *History Teaching, Identities, Citizenship* (p. 13–34). Trentham Books.
- SEIXAS, P. (ed.). (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- SHEMILT, D. (2000). «The Caliph's Coin: The currency of narrative frameworks». Dins P. STEARNS, P. SEIXAS, i S. WINEBURG (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History* (p. 83–101). NY University Press.
- STEARNS, P.; SEIXAS, P. i WINEBURG, S. (ed.). (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*. NY University Press.
- VALLS, R. (2007). *La enseñanza de la historia y la construcción de identidades*. Universitat de València.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Educació per una ciutadania democràtica, activa i participativa a través de l'aprenentatge servei

Jesús Granados Sánchez

Universitat de Girona

Grup de recerca en Educació Científica i Ambiental (GRECA)

Resum

Per a construir una ciutadania democràtica que és activament participativa, responsable i compromesa amb el bé comú, és necessari que la ciutadania s'ensenyi, aprengui i estimuli, i això només es pot aconseguir si es creen les condicions necessàries per al seu exercici. En aquest capítol es fa una proposta de sistematització de projectes d'aprenentatge servei dirigida tant a mestres en formació com a mestres en actiu, per a crear situacions d'aprenentatge on es desenvolupi la competència ciutadana. La proposta se centra a descriure les diferents fases del projecte i a proporcionar possibles preguntes i accions que guiïn el procés. A més, es posa un especial èmfasi en com vehicular la participació i el compromís de l'alumnat i el professorat al llarg de les activitats d'ensenyament, cocreació i aprenentatge.

Paraules clau: ciutadania, educació ciutadana, competència ciutadana, competència cívica, agència, participació, aprenentatge servei

Abstract

To build a democratic citizenship that is actively participatory, responsible and committed to the common good, citizenship must be taught, learned and encouraged, and this can only be achieved if the necessary conditions are created for its exercise. This chapter makes a proposal for the systematization of service-learning projects addressed to both pre-service and in-service teachers to help them create learning

situations where the civic competence is developed. The proposal focuses on describing the different phases of the project and it provides questions and possible actions to guide the process. In addition, special emphasis is placed on how to convey the participation and commitment of students and teachers throughout the teaching, co-creation and learning activities.

Keywords: citizenship, citizenship education, civic competence, agency, participation, service-learning

1. Introducció

El conceptes de *ciutadania* i *educació per a la ciutadania* són conceptes centrals de la recerca, la teoria, les polítiques i les pràctiques educatives dels països democràtics (Veugelers i de Groot, 2019). El significat de *ciutadania* s'ha anat ampliant i aprofundint en les darreres dècades a causa de l'adaptació als canvis i necessitats socials. S'ha ampliat perquè la ciutadania ja no fa referència únicament a l'escala estatal i han aparegut altres escales, com la regional i la global, que han esdevingut determinants. I s'ha aprofundit perquè la ciutadania ha transcendit l'àmbit polític i s'ha expandit cap a altres àmbits com el social, el cultural, l'ambiental, el moral, el digital i d'altres. Això fa que sigui un concepte complex i, alhora, controvertit (Granados-Sánchez, 2023).

Per construir una ciutadania democràtica que és activament participativa, responsable i compromesa amb el bé comú, cal que el significat i l'exercici de la ciutadania s'ensenyin, s'apreguin i s'estimulin, i això només es pot aconseguir si es creen les condicions necessàries als centres educatius i a la societat. L'objectiu d'aquest capítol és mostrar una sistematització de projectes d'aprenentatge servei, dirigida tant a mestres en formació com a mestres en actiu, per crear situacions d'aprenentatge en què es desenvolupi la competència ciutadana de forma pràctica i realista, a partir del foment de la participació de l'alumnat en activitats que milloren les condicions de vida pròpia i de la comunitat. D'aquesta manera, l'alumnat es capacita i s'exercita com a ciutadans i ciutadanes actius i compromesos.

El capítol fa un recorregut lògic a partir d'un marc teòric en què s'exploren breument els conceptes de *ciutadania*, *educació ciutadana*, *aprenentatge participatiu* i *aprenentatge servei*. Seguidament, l'educació ciutadana s'emmarca dins del currículum de l'educació bàsica actual (Generalitat de Catalunya, 2022 i 2024) i, finalment, el capítol acaba amb una proposta de sistematització de projectes d'aprenentatge servei dirigit a mestres en formació i en exercici, de manera que els ajudi a ser agents de canvi conscients, si ho consideren oportú.

2. Marc teòric

2.1 El concepte de ciutadania

Segons Gosewinkel (2010), la definició convencional de ciutadania inclou dos significats principals: la identitat i pertinença a una comunitat política, i el bon comportament i la implicació activa i responsable vers les comunitats en què un o una s'inscriu i actua. Kymlicka i Norman (2000) prefereixen parlar de tres dimensions de ciutadania:

- El binomi *filiació-identitat*, que reconeix l'adscripció a comunitats i el desenvolupament del sentit de pertinença com a membre d'una comunitat.
- L'*estatus legal*, que la ciutadania confereix a partir de drets civils, polítics, socials i ambientals, així com la lliure actuació d'acord amb la llei.
- L'atribució d'*agent polític*, a través de la participació en les institucions polítiques i socials, i en l'elecció de representants.

D'altra banda, Veugelaers i de Groot (2019) identifiquen tres tipologies de ciutadania a partir de la concepció que es té de l'individu i la comunitat:

- La *ciutadania adaptativa* està relacionada amb els valors, la disciplina i el «bon comportament». Entén que la ciutadania implica un compromís moral amb les altres persones i, per això, s'ha d'involucrar en la societat.
- La *ciutadania individualitzada*, de tradició més liberal, se centra a prioritzar una alta autonomia personal a partir del desenvolupament personal i les llibertats individuals, i a reduir el compromís amb la comunitat.
- La *ciutadania crítica-democràtica* és una combinació de les dues tipologies anteriors que es focalitza en el compromís, la participació social i el bé comú, i en una democràcia que dona marge a l'autonomia personal.

2.2 Educació per a una ciutadania democràtica, activa i participativa

«La ciutadania s'ha d'ensenyar, aprendre i estimular, i s'han de crear les condicions necessàries per exercir-la.»

Si partim del fet que els estats amb democràcies plenes suposen un baix percentatge del total dels estats del món, ens adonarem que parlar de ciutadania democràtica pot semblar reduccionista, excloent, o una quimera per a una gran part de la població del món. Des del nostre punt de vista, la ciutadania democràtica, activa i participativa és aspiracional i necessària per construir un món més just i lliure.

Com a membres de la comunitat humana planetària, som ciutadans i ciutadanes globals que afectem el sistema-món i que som afectats (tot i que de forma diferencial) per tot el que hi passa. La taula 1 presenta les competències i sabers que hauria de tenir

l'educació per a una ciutadania global segons tres eixos clau: el cognitiu (a partir del desenvolupament del coneixement i el pensament crític), el socioemocional (associat amb la relació i interacció amb les altres persones i grups) i el comportament (a partir de l'acció i la responsabilitat).

Taula 1. Dimensions centrals de l'educació per a una ciutadania global

	COMPETÈNCIES	SABERS
Cognitiu	Adquirir coneixement i pensament crític per comprendre fenòmens i problemàtiques locals, nacionals, regionals i globals, i la interdependència entre països i persones.	♦ Estructures i sistemes d'àmbit local, nacional i global. Dinàmiques de poder. ♦ Interacció i connexió entre comunitats a diferents escales.
Socioemocional	Desenvolupar el sentit de pertinença com a membre de la humanitat i membre d'altres comunitats. Incorporar valors compartits com l'empatia, la solidaritat i el respecte per la diversitat.	♦ Diferents nivells d'identitat. ♦ Diversitat de comunitats i cultures.
Comportament	Actuar de manera responsable en els àmbit local, nacional, regional i global per aconseguir un desenvolupament sostenible i un món de pau.	♦ Implicació en les comunitats i actuar de manera individual, grupal i col·lectiva. ♦ Comportament ètic i responsable.

Font: reelaboració a partir d'UNESCO (2015:15-17)

A una escala regional, la identitat europea està fonamentada en els valors de l'estat de dret, la justícia social, la igualtat i la tolerància, i es vincula estretament amb el compromís cívic i la participació de la ciutadania en el procés de presa de decisions (European Commission, 2019). La Unió Europea defineix la ciutadania activa a partir del sentit de responsabilitat i la participació en la vida pública, que necessita la comprensió de les estructures socioeconòmiques, jurídiques i polítiques de cada estat i de la Unió Europea (Council of the European Union, 2018). Tanmateix, alguns investigadors qüestionen el concepte de *valors comuns*, com també què significa ser un ciutadà actiu.

Segons l'informe d'Eurydice, «la educación para la ciudadanía es una materia que tiene por objeto promover la coexistencia armoniosa y fomentar el desarrollo mutuamente beneficioso de las personas y las comunidades en que viven. En las sociedades democráticas, la educación para la ciudadanía ayuda a los alumnos a convertirse en ciudadanos activos, informados y responsables con la disposición y las capacidades

necesarias para asumir responsabilidades en nombre propio y en el de su comunidad a nivel nacional, europeo e internacional» (EACEA, 2017:3). Les expectatives generades per l'educació per a la ciutadania són altes, ja que pretenen desenvolupar actituds i comportaments adequats; promoure els valors comuns de llibertat, respecte, tolerància, no-discriminació i solidaritat; prevenir i combatre la radicalització i la violència, i fomentar l'educació democràtica i política, l'alfabetització mediàtica, el desenvolupament del pensament crític i el compromís cívic. Per això, hi ha quatre competències o habilitats que són essencials per a esdevenir ciutadans democràtics, actius, responsables i compromesos:

- Les *competències cíviques* se centren en la manera com es pot participar a partir del voluntariat i com es pot influenciar la política a partir del vot, les peticions populars i la participació directa en partits polítics (existents o creant-ne de nous).
- Les *competències socials* permeten viure, conviure i treballar amb altres persones de forma pacífica i fructífera, tot resolent conflictes de manera tranquil·la i cordial.
- Les *competències comunicatives* permeten escoltar de forma activa, entendre els altres i participar en debats i discussions, tot articulant idees i defensant-les a partir d'argumentacions i justificacions basades en evidències clares.
- Les *competències interculturals* ens obren la ment per tenir interès a conèixer allò que és diferent, respectar i apreciar la diversitat, i involucrar-nos en el diàleg entre diferents cultures.

A l'Estat espanyol, l'educació per la ciutadania es va integrar en el currículum escolar d'una forma visible a partir de la Llei orgànica d'educació (LOE) de 2006. Actualment, la LOMLOE la incorpora en el sistema educatiu a través de tres enfocaments curriculars: un enfocament diferenciat, a partir d'una assignatura independent i obligatòria anomenada Educació en Valors Cívics i Ètics; un enfocament transversal al llarg de tot el currículum, mitjançant la competència ciutadana (una de les competències transversals), i, finalment, l'enfocament integrat, mitjançant la inclusió de l'educació per a la ciutadania en altres assignatures. A l'actual currículum de l'educació bàsica de Catalunya apareix, a més a més, el vector de la *ciutadania democràtica, crítica i compromesa amb consciència global*, que fa èmfasi en la participació i la involucració en la vida i la cura de l'escola i la comunitat local. La competència ciutadana 2 també se centra en la participació en activitats comunitàries, en la presa de decisions i en la resolució dels conflictes de manera dialogada i respectuosa amb els procediments democràtics, i té com a objectius:

- El desenvolupament del sentit de la responsabilització i l'autonomia en la presa de decisions, l'assumpció de les conseqüències de les pròpies decisions i accions, i la reflexió crítica.
- La responsabilització i el compromís en la planificació, organització i realització d'accions i projectes individuals o col·lectius, en diferents àmbits, orientats a assolir objectius comuns.

L'avaluació de la competència ciutadana ha de tenir com a objectiu la valoració de l'abast de la transformació de l'entorn, que situa els projectes d'aprenentatge servei en una posició privilegiada en el currículum.

2.3 L'aprenentatge servei

Barry (2016) afirma que des d'un enfocament de ciutadania republicana seria necessari contribuir al bé comú a partir de portar a terme un servei a la comunitat. L'aprenentatge servei (ApS) és una activitat educativa complexa que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge escolar d'una manera ben articulada i coherent (Puig *et alii*, 2006), amb l'objectiu de millorar l'entorn proper i, alhora, fer que l'aprenentatge tingui més sentit i sigui més significatiu per a l'alumnat. L'ApS és una eina que fomenta la participació ciutadana i ajuda a construir comunitat, tot enfortint els vincles entre els agents socials i els centres educatius (Martín, 2025).

Els projectes d'ApS parteixen de la identificació de necessitats, problemes, reptes o oportunitats de millora de la societat i l'entorn, que permeten formular interrogants intel·lectuals i cívics, i ser el motor de noves experiències d'aprenentatge. Els fenòmens que es treballen es desenvolupen al voltant d'un servei que es defineix i es cocrea de manera conjunta. Per això, parlem d'un aprenentatge que és participatiu, actiu i responsable (Granados-Sánchez, 2011), que té en compte les ecologies del coneixement i que fomenta les comunitats d'aprenentatge. També són pràctiques educatives impregnades de valors i que generen virtuts de les persones que hi estan implicades (Puig, 2025).

El servei és una peça clau de l'ApS. Es concep com a resposta i contribució a les necessitats reals de la societat. El servei suposarà un esforç d'organització i de treball cooperatiu amb altres persones, mitjançant el qual totes les parts faran aportacions i obtindran avantatges i millores en les seves vides. Els serveis s'han classificat segons les temàtiques (o àmbits de treball) i segons com contribueixen a la transformació de la comunitat i l'entorn. Segons el Centre Promotor de l'APS (<https://aprenentatgeservei.cat>) i Puig *et alii* (2015), els principals àmbits de treball de l'ApS són: l'acompanyament en l'escolarització, la participació ciutadana, l'intercanvi generacional, el medi ambient i la sostenibilitat, l'ajuda pròxima a altres persones, el patrimoni cultural, la solidaritat

i cooperació, i la promoció de la salut. Les contribucions que fan els serveis es poden classificar segons com ajuden a resoldre problemes. Així, es poden fer aportacions menys o més transformadores, com ara serveis que informen o denuncien fets problemàtics, serveis que fan una correcció, serveis mediadors que aporten propostes de solucions i serveis que resolen directament un problema (vegeu la taula 2).

Taula 2. Tipologies de servei segons el nivell de transformació

Nivell de transformació +	SERVEI	DEFINICIÓ	EXEMPLES
	Servei de solució	Servei que resol la totalitat d'un problema.	• Cocreació d'un nou projecte de pati per a l'escola atenent les noves necessitats de l'alumnat.
	Servei mediador	Servei que troba solucions al problema i que detalla les accions concretes que s'haurien d'executar (per altres persones o organitzacions).	• Estudi dels espais públics de la localitat i propostes de millora. • Proposta de millora dels serveis culturals del poble.
	Servei de correcció	El servei alleuja els símptomes del problema però no en resol les arrels.	• La neteja d'un espai públic. • La solidaritat amb els més desafavorits.
	Servei de contribució	Aquest servei no tracta de resoldre cap problema real o urgent. Es tracta d'una aportació cultural, social o educativa que es fa a la comunitat.	• Elaboració d'un vídeo sobre el patrimoni històric del municipi. • Creació d'una guia de realitat virtual que expliqui el valor ecològic i paisatgístic d'espais de la localitat. • Formació sobre competències digitals.
	Servei d'informació i denúncia	Servei que té la intenció de despertar la consciència social sobre un problema a partir de la informació i/o comunicació.	• Article per al diari local sobre algun fet actual que afecta la comunitat. • Elaboració d'un vídeo de denúncia per compartir-lo a les xarxes socials. • Organització d'una manifestació o una fira per reivindicar drets.

Font: adaptat de Granados-Sánchez (2022).

El 2020, l'aleshores Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va impulsar decididament el servei comunitari de l'alumnat d'educació secundària

obligatòria i va crear unes orientacions per als centres educatius que volguessin desenvolupar projectes de servei comunitari. Les condicions necessàries que es destacaven per iniciar un projecte eren:

- ✦ Reconeixement de la seva importància per part de l'equip directiu.
- ✦ Incorporació al projecte educatiu de centre.
- ✦ Vinculació a un espai curricular.
- ✦ Creació d'espais de programació i coordinació.
- ✦ Complicitat i suport dels agents de l'entorn implicat.

Pel que fa a la sistematització dels projectes d'ApS, les orientacions destacaven les etapes següents (Departament d'Ensenyament, 2020:18-19):

- ✦ Preparació
 - ✦ Elaboració de l'esborrany. Determinar el servei, definir el projecte i analitzar l'estat del grup i de cada membre.
 - ✦ Relació amb serveis i entitats. Identificar possibles col·laboradors, plantejar la demanda i arribar a un acord.
 - ✦ Planificació del projecte. Definir objectius del projecte i activitats amb l'alumnat.
- ✦ Activitats amb l'alumnat
 - ✦ Fase prèvia a la realització del servei. Sensibilització, diagnòstic de les necessitats i planificació del servei.
 - ✦ Fase durant la realització del servei. Execució del servei.
 - ✦ Fase després de la realització del servei. Reflexió valorativa.
- ✦ Avaluació
 - ✦ Avaluació multifocal (de l'alumnat i del projecte).

3. La sistematització dels projectes d'aprenentatge servei

Els projectes d'aprenentatge servei necessiten una o diverses persones que tinguin la iniciativa d'introduir aquesta pràctica educativa dins de l'aula o del centre educatiu on exerceixen la seva professió. Promoure i facilitar aquesta tipologia de projectes exigeix una alta motivació i compromís personal que va més enllà de la tasca docent. A continuació es descriuen les cinc fases que es proposen per portar a terme nous projectes d'aprenentatge servei que promouen una ciutadania democràtica, activa i altament participativa.

3.1 Fase inicial de treball previ: prospectiva, imaginació i proposta inicial

L'equip docent que vol liderar o facilitar la iniciativa ha de fer un treball previ i prendre unes decisions inicials que determinaran la participació, la implicació i la contribució de cadascuna de les persones involucrades en el projecte.

La idea del nou projecte s'ha d'iniciar a partir del binomi «context educatiu i entorn local». D'una banda, cal determinar l'alumnat al qual s'adreça el projecte, conèixer el clima del centre educatiu i preveure quina serà la receptivitat de l'equip docent. De l'altra, l'equip docent promotor ha de conèixer les característiques de la realitat local o del lloc en el qual es vol intervenir. Això implica detectar necessitats i problemàtiques reals i proposar reptes en forma de servei que siguin realitzables. A la vegada, cal identificar els agents socials que hi estan relacionats i que poden ajudar a executar el projecte i/o adherir-s'hi d'alguna manera.

El següent pas és clau: s'ha de pensar i decidir el nivell de participació en les decisions del projecte que tindran l'alumnat, el professorat, les famílies i els agents socials. És en aquest moment, que cal decidir si s'aposta per la creació d'un *partenariat* (associació d'agents que comparteixen un objectiu comú i que participen de forma democràtica plena en l'execució del projecte) o per un model de lideratge i de presa de decisions concentrada en l'equip docent. En tots dos casos, cal definir els punts clau següents:

- L'equip de treball: Qui el forma? Com s'organitza? Quins rols s'atribueixen? Què pot aportar i que es pot esperar de cada membre?
- El lideratge: cal determinar si és compartit, rotatiu (al llarg de l'execució del projecte) o si està concentrat en un grup motor (d'inici a fi).
- La participació de totes les persones involucrades (professorat, alumnat, famílies, agents socials, etc.): com es vehiculen les decisions personals pel que fa al grau d'implicació i compromís personal vers el projecte? Com es prenen les decisions?
- Els mecanismes de comunicació: per estimular l'adhesió, fer conèixer l'estat i l'evolució del projecte, etc.

La creació d'un *partenariat* permetrà a les institucions educatives obrir-se als agents socials de l'entorn i exercir-hi una influència, i contribuir a l'ideal de la ciutat educadora. La taula 3 recull els aspectes inicials clau del projecte, així com preguntes que ajuden a pensar en les decisions que caldrà resoldre i les accions que s'hauran d'implementar. Es tracta de crear una documentació inicial que ajudi a captar l'atenció i l'interès de l'alumnat i la resta de participants. És el punt de partida per possibilitar la imaginació i la creativitat i és el moment de compartir aspiracions.

Taula 3. Fase 1: el treball previ de documentació i definició de l'organització del projecte d'aprenentatge servei

TREBALL PREVI: PROSPECTIVA, IMAGINACIÓ I PROPOSTA INICIAL		
Aspectes clau del projecte	Decisions i accions prèvies	Explicació i justificació de les pròpies decisions
1. Context educatiu: centre, docents i alumnat	1.1. A quin grup d'estudiants s'adreça el vostre projecte?	• Descriuiu les característiques del grup d'estudiants i penseu en les seves necessitats i potencialitats.
	1.2. Com donen suport l'equip docent i l'escola a aquesta iniciativa?	• Descriuiu les característiques de l'escola, la comunitat i el context. • Com us agradaria que l'escola s'involucrés en el projecte? • Què faríeu per involucrar-hi tot o una part de l'equip docent? • Quines estructures de participació hi ha al centre? Com poden beneficiar a la realització del projecte?
2. Entorn local: detecció inicial de necessitats, problemes, reptes o fenòmens locals rellevants	2.1. Quins problemes o fenòmens de l'entorn coneixeu o podeu detectar i tractar a l'aula?	• Feu una primera selecció de possibles problemes o fenòmens per treballar amb el grup d'alumnes. • Feu una breu descripció dels problemes i/o fenòmens escollits i determineu-ne les potencialitats i la urgència i feu-ne una priorització.
	2.2. Quines oportunitats d'aprenentatge trobeu?	• Definiu l'objectiu d'aprenentatge i les competències i àrees de coneixement relacionades amb el fenomen que heu de treballar.
		• Definiu quin servei podeu donar a la comunitat en relació amb aquesta problemàtica.
	2.3. Quins exemples de projectes d'aprenentatge servei ens poden inspirar?	• Documenteu-vos sobre experiències de projectes d'aprenentatge servei portades a terme amb anterioritat en altres centres educatius.

TREBALL PREVI: PROSPECTIVA, IMAGINACIÓ I PROPOSTA INICIAL		
Aspectes clau del projecte	Decisions i accions prèvies	Explicació i justificació de les pròpies decisions
3. Prospectiva d'actors socials	3.1. Quins actors socials poden aportar coneixement i expertesa?	♦ Feu una llista dels agents socials que estan vinculats a cadascuna de les problemàtiques i/o fenòmens seleccionats, i esmenteu breument les aportacions que hi podrien fer.
4. Organització i nivell de participació i compromís	4.1. Organització del projecte.	♦ Com penseu organitzar el projecte? ♦ Quin equip necessiteu? ♦ Com es distribueixen les responsabilitats? ♦ Quina durada temporal tindrà el projecte? Feu un esboç inicial de la cronologia del projecte.
	4.2. Aprenentatge participatiu. Quin nivell de participació en les decisions tindran els estudiants?	♦ Com decidireu quin serà el projecte que treballareu? ♦ Quin paper tindrà l'alumnat en el projecte? Quin grau de participació en les decisions tindrà en cada fase del projecte?
	4.3. El grau de participació del professorat.	♦ Quin paper tindrà el professorat? Hi haurà diferents nivells de responsabilitat, compromís, aportació i dedicació? Feu una taula amb l'adscripció de responsabilitats i tasques per a cada membre de l'equip docent involucrat.
	4.4. Les famílies.	♦ Com preveieu que hi participaran les famílies? ♦ Què es pot fer per implicar-les-hi plenament?
	4.5. El paper dels agents socials i el tipus d'associació.	♦ Amb quin tipus de partenariat us sentiu còmodes? Quin tipus d'associació voleu establir?
5. Proposta inicial	5.1. Tria del títol i redacció de la sinopsi de possibles projectes.	♦ Prepareu un primer esborrany exemplificatiu de possibles projectes d'aprenentatge servei per a l'alumnat.

Font: elaboració pròpia.

3.2 Planificació i inici del projecte

Com hem vist, la primera fase del projecte és cabdal, ja que l'equip docent ha de fer un treball previ per presentar a l'alumnat diverses opcions de problemàtiques que es poden treballar, així com una estructura clara que mostri l'organització dels projectes d'aprenentatge servei i la seva complexitat. En el cas que s'estableixi que el model de participació de l'alumnat, el professorat, les famílies i els agents socials és restrictiu, la feina duta a terme en el treball previ serà la que es portarà a terme. En canvi, si el model tendeix cap a la creació d'un partenariat altament democràtic amb un lideratge compartit i un alt compromís de totes les persones involucrades, caldrà consensuar l'objecte del projecte i incorporar-hi les aportacions de l'alumnat i les recomanacions de l'equip docent. Així, en la segona fase (vegeu la taula 4) caldrà presentar la proposta inicial a l'alumnat i explorar-ne els seus interessos, i, si les opcions i preferències viren cap a necessitats locals diferents, caldrà ser recursiu.

Taula 4. Fase 2: planificació i inici del projecte

PLANIFICACIÓ I INICI DEL PROJECTE		
Aspectes clau del projecte	Decisions que s'han de prendre durant l'execució del projecte i accions que s'han de dur a terme	Explicació i justificació de les pròpies decisions
6. Activitats i decisions inicials amb l'alumnat	6.1. Explicitació i exploració prèvia: presentació a l'alumnat del repte de portar a terme un projecte d'aprenentatge servei.	♦ Expliqueu a l'alumnat què són i quina vàlua tenen els projectes d'aprenentatge servei, i expliciteu la vostra voluntat de portar-ne a terme un amb el grup classe.
		♦ Com exploràrieu quines problemàtiques són significatives per a l'alumnat i què els agradaria treballar?
		♦ Com presentàrieu a l'alumnat les vostres opcions de reptes, problemes o fenòmens?
	6.2. Demaneu a l'alumnat que hi participi amb les seves aportacions i decideu el mecanisme perquè la decisió final sigui consensuada.	♦ Demaneu a l'alumnat que faci aportacions. ♦ Decidiu conjuntament quin problema heu de treballar i quin projecte heu de portar a terme.

7. Creació del partenariat	7.1. Quins actors socials voleu que participin en el vostre projecte i com hi han de participar?	• Feu una taula o llista amb els agents socials que s'han d'involucrar en el projecte i assigneu-los un rol.
		• Quin nivell de participació tindrà cada agent? • Què fareu perquè les seves opinions es tinguin en compte i les decisions es prenguin de forma consensuada?
	7.2. Com contacteu amb els agents socials?	• Penseu una estratègia per apropar-vos als agents socials triats (govern local, associacions, entitats, empreses, centre de recerca, ONG, etc.) i motivar-los perquè en prenguin part. Expliqueu l'estratègia que faríeu servir. • Contacteu amb els agents socials per conèixer-ne el punt de vista sobre el problema que voleu treballar i el projecte que us proposeu desenvolupar. Què en pensen? • Demaneu-los idees i suggeriments de millora per incorporar-los al projecte seleccionat.
	7.3. La resposta dels agents socials.	• Quina resposta donen a la invitació a sumar-se al projecte i al partenariat? • Quins actors socials s'hi uneixen? • Quines condicions demanen? • Com es volen involucrar? A què es comprometen?
	7.4. Agraïment a l'equip.	• Demaneu a l'alumnat que redacti una carta d'agraïment a totes les persones i agents socials que han decidit sumar-se al projecte.
	7.5. Reunió d'inici de l'equip del projecte.	• Establiu un programa per a la primera reunió de l'equip de treball. Quins continguts s'hi tractaran? Com us organitzareu? • Establiu una línia cronològica amb les diferents fases i moments del projecte i determineu les accions i qui en prendrà part.

Font: elaboració pròpia

3.3 Fase 3: Programació didàctica i realització de les activitats

El professorat també ha de desenvolupar processos conscients, planificats i sistemàtics d'ensenyament i aprenentatge que relacionin les tasques del projecte amb continguts i competències importants per a la vida. Aquests projectes es basen en l'experiència directa i la significativitat, la reflexió, el diàleg, la cooperació, el treball interdisciplinari, la gestió del conflicte d'interessos i, finalment, la resolució de problemes o la creació d'oportunitats i escenaris nous. La taula 5 té per objectiu concretar els aspectes de programació curricular que hauria d'acompanyar un projecte d'aprenentatge servei. S'ha intentat que les diferents tipologies d'activitats (d'exploració, desenvolupament, estructuració i aplicació) s'adeqüin als processos de desenvolupament del projecte i que conduïxin a la creació del servei.

Taula 5. Fase 3: la programació didàctica

PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA		
Aspectes clau del projecte	Decisions que s'han de prendre durant l'execució del projecte i accions que s'han de dur a terme	Programació didàctica. Explicació i justificació de les pròpies decisions
8. Programació curricular	8.1. Justificació curricular del projecte d'aprenentatge servei.	Determineu com el projecte contribueix als elements curriculars següents: • Àrees i/o matèries • Competències específiques de les àrees • Competències transversals • Objectius d'aprenentatge • Criteris d'avaluació • Sabers
9. Anàlisi del problema i metodologia de treball. Definició de les activitats d'ensenyament i aprenentatge	9.1. Activitats d'exploració i explicació (2). Definiu l'objectiu principal del projecte: què resoldreu? • Quin és el problema? • Quin és el repte?	• Expliqueu quin és el repte. • Exploreu amb l'alumnat com s'ha de resoldre el problema: escriviu una bona pregunta com a estímul inicial per a l'alumnat: Com aneu a resoldre el problema?
	9.2. Activitats de desenvolupament. Quin coneixement necessitem aprendre?	Quines són les causes i les conseqüències d'aquest fenomen? • Quin coneixement ens aportarà dur-lo a terme?

	9.3. Com buscarem i on trobarem la informació que necessitem? Quin paper exerciran els agents socials que hi participen?	- Planifiquen el procés de treball cooperatiu: posareu en pràctica el format de petits grups de treball? Quina tasca s'assignarà a cada grup? I a cada membre dins del grup? - Feu un gràfic amb la planificació temporal en la qual inclogueu cada tasca o acció en el temps.
	9.4. Desenvolupament metodològic i mesures de suport.	- Describeu les estratègies que fareu servir: treball de camp, recerca d'informació, etc. - Determineu com doneu resposta a la diversitat d'aprenentatge de l'alumnat.
	9.5. Activitats d'estructuració i síntesi. Fase de proposta d'idees i de cerca de dades: - Què podem fer per resoldre el problema? - Com materialitzem el repte i crearem o farem el servei?	- Identifiqueu possibles solucions a partir de l'anàlisi de les dades recollides i d'aportar la vostra imaginació i creativitat, i amb l'ajut dels suggeriments dels agents socials. - Planifiquen accions substancials. Què es necessita fer? Quines accions cal portar a terme i com es reparteixen o assignen les responsabilitats? Qui fa què i quan? - Quines barreres poden aparèixer a l'hora d'implementar les accions i com es poden superar?
	9.6. Activitats d'aplicació i transferència.	- Creació del servei. - Disseny de l'estratègia per presentar i/o donar el servei a la comunitat. - Feedback de la comunitat.
10. Conclusions	10.1. Quin ha estat el resultat del projecte?	Escriu els resultats i les conclusions del projecte.

Font: elaboració pròpia.

3.4 Fase de presentació del servei

Un cop el servei s’ha elaborat i s’ha implementat, cal fer-ne publicitat: s’ha de fer conèixer a la comunitat que se’n beneficiarà i, sobretot, a la comunitat educativa. En aquesta fase (vegeu la taula 6) es proposa a l’equip docent que pensi en les estratègies comunicatives i en l’impacte que el servei tindrà en diferents col·lectius de la comunitat i en les persones que han participat en la implementació del projecte (especialment, l’alumnat).

Taula 6. Fase 4: Comunicació dels resultats

COMUNICACIÓ DELS RESULTATS		
Aspectes clau del projecte	Decisions que s’han de prendre durant l’execució del projecte i accions que s’han de dur a terme	Explicació i justificació de les pròpies decisions
11. Presentació del servei	11.1. Com comunicareu els resultats del projecte i/o servei a l’escola i a la comunitat?	♦ Dissenyeu una estratègia de comunicació i determineu les activitats de promoció.
	11.2. Quin ressò tindrà a l’escola?	♦ Quin és el reconeixement que espereu rebre a l’escola en relació amb el projecte?
	11.3. Quins agents socials donaran <i>feedback</i> ?	♦ Establiu i planifiquen què fareu per obtenir el reconeixement del projecte per part dels agents socials.
12. Impacte del projecte	12. 1. Quin impacte social ha tingut el servei en la comunitat?	♦ Recol·liu evidències sobre l’aportació que el servei ha fet en la transformació de la comunitat.
	12.2. Com ha impactat el projecte en l’alumnat i en l’escola?	♦ Indagueu sobre l’impacte del projecte en els aspectes cognitius, emocionals i de comportament de l’alumnat que hi ha participat.

Font: elaboració pròpia.

3.5 Fase d’avaluació i tancament del projecte

En aquesta fase s’ha de reflexionar sobre el desenvolupament del projecte i la participació de totes les persones involucrades. La taula 7 ajuda a guiar l’avaluació del projecte i

se centra en l'aprenentatge que han adquirit l'alumnat, el professorat i els agents socials que hi estan implicats. Pel que fa a com s'ha d'avaluar la participació, la implicació i el compromís de cada persona, es pot fer servir la rúbrica de la taula 8, que intenta sintetitzar diferents formes de contribuir en accions que poden transformar la societat i el nostre entorn.

Taula 7. Fase final d'avaluació dels aprenentatges i del resultat del projecte

AVALUACIÓ DEL PROJECTE		
Aspectes clau del projecte	Accions posteriors a l'execució del projecte	Explicació i justificació de les pròpies decisions
13. Avaluació Del projecte	13.1. Avaluació dels aprenentatges.	• Quin aprenentatge autèntic i diferencial ha obtingut l'alumnat? Com l'han après? • Què heu après vosaltres com a docents? Quines lliçons us n'emporceu?
	13.2. El centre educatiu.	• Quina implicació ha tingut el centre educatiu? Identifiquen barreres o limitacions, així com oportunitats i aspectes facilitadors que no esperàveu. • Com ha beneficiat el projecte la comunitat educativa del centre?
	13.3. Aportació als agents socials.	• Què han après els agents socials involucrats? • Quins beneficis els ha aportat el projecte i la realització del servei?
	13.4. Coavaluació i tancament del projecte.	Feu una reunió final d'avaluació del projecte i del partenariat. • Quins són els aspectes d'èxit d'aquest projecte? • Quins elements del projecte es podrien millorar? Com?
	13.5. Sostenibilitat i continuïtat.	• Hi ha perspectives de repetir l'experiència? • Fins a quin punt aquest projecte s'ha incorporat en el projecte educatiu de centre per al futur?

Font: elaboració pròpia.

Taula 8. Rúbrica sobre els nivells de participació, implicació i compromís

Nivell de participació i compromís	Descripció	Connexió emocional i motivació	Exemple d'actuació
1. Desinterès i indiferència	El grau d'implicació és nul. No hi ha interès pel projecte ni participació en cap activitat.	Desconnexió: manca de motivació i connexió emocional o intel·lectual amb el projecte. Actitud passiva i apàtica, sense interès per participar-hi.	No assistir a reunions, ignorar els avisos i les comunicacions relacionats amb el projecte i les seves activitats. No es realitzen les tasques assignades.
2. Contribució bàsica amb interacció i participació limitada	Implicació ocasional i no profunda. Participa de manera intermitent i sense constància i consistència. No es contribueix més enllà del mínim que es requereix.	Nivell mínim de participació i compromís superficial. No hi ha un veritable interès o motivació, ni regularitat. S'hi col·labora per la insistència dels altres.	Fer preguntes ocasionals en reunions. Completar tasques només quan se'ls recorda.
3. Compromís actiu amb participació substancial	Implicació activa i regular. Es col·labora amb els altres i es participa en les discussions i la realització de les activitats.	Col·laboració activa: nivell sòlid de participació i esforç real en el projecte. Mostra motivació i un interès genuí per ser part del projecte i perquè tingui èxit.	Compromís consistent: dedicació regular i fiable a la feina de l'equip: assistir a totes les reunions, compartir idees i treballar en tasques assignades de manera autònoma i activa.
4. Integració. Compromís ferm i sòlid, i alta participació	Implicació profunda i lleial. Sentit de responsabilitat envers la realització del projecte. Contribució constant i proactiva. Es dona suport als altres membres de l'equip per a la millora del conjunt.	Forta identificació amb la causa del projecte i els seus objectius. Fidelitat i alt sentit de la responsabilitat envers l'èxit del projecte. Alta motivació i connexió emocional profunda amb el grup i el projecte. Té un impacte decisiu en la motivació de l'equip.	Alta responsabilitat envers l'execució del projecte. Vetllar perquè tingui èxit a partir d'assumir rols de lideratge intermedi dins de l'equip, proposar noves idees, vetllar pel desenvolupament de les accions i ajudar els altres.

5. Lideratge. Participació apassionada	Creació del projecte i de l'equip (o partenariat); per tant, alta implicació en el desenvolupament i la promoció del projecte. El projecte es percep com a part integral de la identitat o missió personal. Dedicació intensa de temps i inversió significativa de recursos per assegurar l'èxit del projecte i atendre les necessitats dels membres de l'equip.	Promotor entusiasta: reflecteix una passió i alta motivació per la causa i un desig d'inspirar els altres a unir-s'hi. Defensor compromès: protecció dels interessos del projecte i del seu avenç. Catalitzador del canvi i la transformació: busca generar un impacte positiu i una transformació en la societat i la vida d'altres persones.	Ambaixador del projecte: la persona concep, gestiona i dirigeix l'execució del projecte i el promou activament dins i fora del grup. Busca recursos i fonts de finançament addicional, i treballa incansablement per superar obstacles i desafiaments i mantenir l'equip cohesionat.
--	--	--	--

Font: elaboració pròpia.

4. Conclusions

Els projectes d'aprenentatge servei són una ocasió per experimentar la ciutadania democràtica, activa i participativa. La utilització d'aquest tipus de projectes en la formació inicial de mestres és interessant i necessària, encara que sigui des de la simulació i no la implementació directa, ja que ajuda els futurs docents a pensar en problemes, fenòmens i reptes presents en el seu context, i aprofitar-los per intervenir en la societat i l'entorn i transformar-los.

La sistematització que es presenta en aquest capítol intenta ser una síntesi dels elements que s'han de tenir en compte a l'hora d'identificar necessitats, de pensar, definir i organitzar el desenvolupament d'un projecte d'aprenentatge servei. Les preguntes guia que s'ofereixen intenten ser una pauta per reflexionar sobre cada aspecte que s'ha de tenir en compte a l'hora d'implementar-lo i avaluar-lo, i esdevenen una eina cabdal per a l'èxit del projecte.

Per acabar, només queda afegir que la intenció d'aquest text ha estat també proporcionar una rúbrica sobre els nivells de participació, implicació i compromís, que està inspirada en les tesis del realisme crític (Granados-Sánchez, 2023) i que aporta una mirada sobre la diversitat de formes de participar en la creació i implementació d'accions. Perquè és important deixar clar que no tota participació és igual: hi ha moltes formes d'involucrar-se. De la mateixa manera, l'educació per a la ciutadania activa

no hauria de perseguir preparar les persones només per convertir-se en líders o activistes professionals. El que sí que hauria de procurar és formar ciutadans i ciutadanes que siguin conscients de com s'involucren en els problemes socials que els afecten, i que la seva implicació en diferents causes pot ser diversa per raó de factors com la voluntat i la motivació pròpies, la formació (coneixement i habilitats), la salut i l'estat personal i emocional, la sensació de poder influir i de tenir clar fins a on pot arribar la seva agència, tenint en compte les estructures existents. D'aquesta manera, l'educació per a la ciutadania evitarà la frustració i l'apatia social davant de la manca de possibilitats d'acció imposades per les estructures socials, econòmiques i polítiques i la voluntat dels governs.

Referències bibliogràfiques

- BARRY, J. (2016). «Citizenship and (Un)Sustainability: A Green Republican Perspective». Dins S. M. GARDINES i A. THOMPSON (ed.), *The Oxford Handbook of Environmental Ethics*. Oxford: Oxford University Press (Oxford Handbooks).
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2018). «Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning», *Official Journal of the European Union*, C 189/01.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (GENERALITAT DE CATALUNYA) (2020). *Impuls del servei comunitari per a l'alumnat de secundària obligatòria*. <<https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0070/a3de4654-dd7f-4b95-938e-5fd259fb4772/DOCUMENT-MARC-SERVEI-COMUNITARI.pdf>>
- EACEA (EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY) (2012). *Citizenship Education in Europe*, EACEA, Brussel·les. <<https://doi:10.2797/83012>>
- EACEA (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*, Eurydice report, Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea. <<https://doi:10.2797/113925>>, <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>>
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2022). *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*. <<https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/decret-educacio-basica/>>
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2024). *Educació Bàsica. Competències Transversals. Competència Ciutadana*, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. <<https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wpcontent/uploads/usu2072/2024/02/CC.pdf>>

- GOSEWINKEL, D. (2010), «Citizenship». Dins H. K. ANHEIER i S. TOEPLER (ed.) *International Encyclopedia of Civil Society* (p. 140-145). New York: Springer.
- GRANADOS-SÁNCHEZ, J. (2011). «La evaluación de iniciativas de aprendizaje participativo para una acción responsable y de Servicio». Dins P. MIRALLES MARTÍNEZ, S. MOLINA PUCHE i A. SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (coord.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (vol. 2, p. 343-352). Murcia: AUPDCS.
- GRANADOS-SÁNCHEZ, J. (2022) «La competencia transdisciplinar y transformadora a través de la didáctica de la geografía». Dins J. OLCINA CANTOS i A. F. MOROTE SEGUIDO (ed.) *La Enseñanza de la geografía en el siglo XXI. Retos, recursos y propuestas docentes ante los nuevos desafíos globales* (p. 51-62). Alacant: Universidad de Alicante.
- GRANADOS-SÁNCHEZ, J. (2023) «Sustainable Global Citizenship: a critical realist approach», *Social Sciences*, 12: 171, <<https://doi.org/10.3390/socsci12030171>>
- KLAFKI, W. (1998). «Characteristics of critical-constructive Didaktik». Dins B. B. GUNDEM i S. HOPMANN (ed.) *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- KYMLICKA, W. i NORMAN, W. (2000). «Citizenship in culturally diverse societies: issues, contexts and concepts». Dins W. KYMLICKA i W. NORMAN (ed.) *Citizenship in Diverse Societies* (p. 1-42). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/019829770X.003.0001>
- MARTÍN, X. (coord.) (2025) *Pensar el aprendizaje Servicio. Ideas, teorías y corrientes*. Barcelona: Editorial Graó.
- PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J. (2006) *Aprenentatge Servei: Educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG, J. M. et alii (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje Servicio?* Barcelona: Editorial Graó.
- PUIG, J. M. (2025) *Espacios de valor en las prácticas de ApS*. Dins X. MARTÍN (coord.) *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas, teorías y corrientes* (p. 11-22). Barcelona: Editorial Graó.
- SCHNACK, K. (2000). «Action competence as a curriculum competence». Dins B. B. JENSEN, K. SCHNACK i V. SIMOVSKA. *Critical Environmental and Health Education. Research issues and challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, The Danish University of Education.
- VEUGELERS, W. i DE GROOT, I. (2019). «Theory and practice of citizenship education». Dins W. VEUGELERS (ed.), *Education for democratic intercultural citizenship* (p. 14-41). Leiden: Brill Sense.

Història, memòria i solidaritat en un projecte d'ApS universitari

Elisabeth Ripoll Gil

Universitat de les Illes Balears

Grup d'estudi de la Cultura, la Societat i la Política al món contemporani

Resum

El text analitza el desenvolupament del projecte «Xarxes intergeneracionals: memòria i solidaritat», basat en la metodologia del ApS i coordinat per les matèries de Ciències Socials i la seva Didàctica II (Història) i Educació Física i Hàbits Saludables, del tercer curs del grau en Educació Primària de la Universitat de les illes Balears. El projecte, desenvolupat a través de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa, ha tingut com a objectiu principal l'anàlisi dels processos de canvi polític, social, econòmic i cultural durant les últimes dècades utilitzant la història oral com a eina per a la millora de la comunicació intergeneracional i fomentant al mateix temps una activitat solidària.

Paraules clau: història, memòria, solidaritat.

Abstract

The text analyzes the development of the project «Intergenerational networks: memory and solidarity», based on the methodology of the ApS and coordinated by the subjects of *Social Sciences and its didactics II – History and Physical Education and Healthy Habits* of the third year of the Degree in Primary Education of the University of Balearic Islands. The project, developed under the auspices of the Institute for Educational Research and Innovation, has had as its main objective the analysis of the processes of political, social, economic and cultural change during the last decades,

using oral history as a tool to improve intergenerational communication, and at the same time promoting a solidarity activity.

Keywords: History, Memory, Solidarity.

1. Introducció

Durant el curs acadèmic 2017-2018 i gràcies a l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE, Universitat de les Illes Balears), es va desenvolupar el projecte d'innovació i millora de la qualitat docent «Xarxes intergeneracionals: memòria i solidaritat» (PID171819), fonamentat en la metodologia de l'aprenentatge servei i coordinat des de les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica II (Història) i Educació Física i Hàbits Saludables, ambdues del tercer curs del grau en Educació Primària.

La hipòtesi inicial per al desenvolupament del projecte s'ha fonamentat en la creixent desconexió intergeneracional en la societat del temps present. En conseqüència, l'objectiu principal del projecte pel que fa a l'aprenentatge ha estat estudiar els processos de canvi social, polític, econòmic i cultural a través de l'elaboració d'una sèrie d'entrevistes a persones més grans de 65 anys i, en la mesura de les possibilitats, usuàries de centres residencials. A partir del treball amb les fonts orals i després d'un procés de recerca i lectura bibliogràfica especialitzada en història contemporània de l'Estat espanyol i de les Illes Balears, els alumnes han elaborat un conjunt d'històries de vida.

Per a la part del servei, amb la implicació de la matèria d'Educació Física, l'objectiu ha estat organitzar i difondre una carrera solidària per recaptar fons per a entitats de recerca o gestió de malalties que, com l'Alzheimer, afecten principalment la memòria de la gent gran. Aquesta activitat es va plantejar com una proposta oberta a tota la comunitat universitària i la societat en general. L'entitat elegida fou l'AFAPAM, Associació de Familiars de Malalts d'Alzheimer de Palma de Mallorca.

2. Marc teòric

El projecte es fonamenta en tres pilars fonamentals, consistents en a) l'aprenentatge servei com a metodologia educativa, b) la coordinació entre matèries de grau universitari com a eina per a la millora de la formació inicial del professorat i c) la construcció d'històries de vida com a eina de coneixement i d'anàlisi històrica.

L'aprenentatge servei té una llarga trajectòria de desenvolupament i aplicació en el context educatiu. Com relaten J. S. Fernández-Prados i A. Lozano-Díaz (2021), els orígens de l'ApS se situen a principis del segle xx en l'obra del pedagog nord-americà John Dewey, l'obra del qual vinculava el coneixement amb l'experiència i l'educació amb la democràcia. De manera progressiva, varen aparèixer educadors, pràctiques i centres,

així com iniciatives governamentals, que fomentaven el voluntariat, de manera que va arribar a establir-se un pont amb els moviments socials dels anys seixanta del segle xx per a la defensa dels drets civils i la consolidació d'iniciatives de servei a la comunitat en escoles i universitats. La dècada de 1970 va suposar una etapa de reflexió i d'assenament metodològic, mentre que la dècada de 1980 representà una institucionalització de l'ApS. Diversos autors, com Furco, delimitaren el concepte i li atorgaren categoria pedagògica, i celebraren les primeres conferències i jornades, que acabarien desembocant en un procés d'internacionalització que comportà la creació de xarxes de treball, l'aparició de revistes especialitzades (com RIDAS, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*) i la celebració d'esdeveniments periòdics de debat i d'intercanvi.

En el cas de l'Estat espanyol, la implantació i la institucionalització de l'ApS es produïren a partir dels inicis del segle XXI, amb Catalunya com a bressol. El 2004 es va crear el Centre Promotor d'ApS i a poc a poc la metodologia es va anar estenent i consolidant al llarg de la geografia a través de la celebració de congressos, la publicació de revistes, la dotació de premis i la creació de xarxes com la REDAPS - Red Española de Aprendizaje-Servicio. Entre els primers autors de referència hem de destacar Roser Batlle i Josep M. Puig Rovera, que, juntament amb Carmen Bosch i Josep Palos (2006), col·laboraren en una obra cabdal titulada *Aprenentatge servei: educar per a la ciutadania*. Així mateix, entre altres publicacions, Batlle (2014) ha estat coordinadora i autora del número 450 de *Cuadernos de Pedagogía*, dedicat a l'ApS. Una altra figura de referència és Pilar Aramburuzabala, especialitzada en l'aplicació de l'ApS en àmbits universitaris. Entre altres responsabilitats, ha presidit l'Associació d'ApS Universitari i l'Associació Europea d'Aprenentatge Servei a l'Educació Superior, a més de ser coordinadora del programa d'ApS a la Facultat de Formació de Professorat i Educació de la Universitat Autònoma de Madrid, on exerceix com a docent. Les seves publicacions, com a autora o coautora i també com a editora d'obres conjuntes, aborden el paper de l'ApS com a metodologia per a la construcció de la ciutadania (Aramburuzabala, 2020), els processos d'avaluació (Aramburuzabala, 2018), la millora de la formació inicial docent mitjançant l'aplicació de l'ApS (Aramburuzabala, 2017) o la institucionalització d'aquesta metodologia en l'àmbit universitari (Aramburuzabala, 2015), entre altres aspectes.

D'altra banda, disposam de publicacions que exposen i analitzen els resultats d'experiències d'ApS específiques, desenvolupades, per exemple, entre gent gran. En aquest sentit, Anna Ramis (2016) analitza el paper de la gent gran en les accions d'ApS, tant com a receptors com com a protagonistes, i posa en valor aspectes com la relació aprenentatge-aportació o la creació de xarxes intergeneracionals, entre altres. També podem destacar nombrosos treballs centrats en experiències dutes a terme entre estudiants del grau en Educació Primària, com el signat per Antonio Martínez (2018), en què aporta un estudi de cas que feu servir la metodologia de l'ApS com a estratègia per

a la formació inicial del professorat, en el qual es valora l'actitud dels alumnes davant la intervenció social i s'afavoreix el contacte amb institucions de l'entorn proper.

El segon pilar teòric del projecte es fonamenta en la concepció del treball col·laboratiu i interdisciplinari com una eina per a la millora en la formació inicial del professorat. El Termcat defineix el treball interdisciplinari com un «àmbit de treball que es configura amb l'aportació de professionals que provenen de disciplines diferents i que actuen de manera coordinada amb un objectiu comú».

La coordinació entre docents i assignatures de grau és una eina clau en el desenvolupament d'una docència de qualitat, especialment quan implica distints departaments. Dita coordinació s'assoleix a través de pautes, valors i principis compartits com la innovació, la responsabilitat, la participació o la reflexió individual i col·lectiva, i especialment amb el disseny d'una proposta didàctica que comparteixi i compleixi objectius determinats, com el *learning by doing* i l'assoliment de competències (Pedrero, Iglesias, Beltrán, 2013). Segons narra Van den Lynde (2007), recollint la veu d'especialistes com Ackerman o Field, la interdisciplinarietat aporta als alumnes experiències significatives i una millor comprensió dels contextos i les problemàtiques, i contribueix a generar un pensament flexible, realitzar analogies, millorar les habilitats d'aprenentatge i de retenció dels continguts, i desenvolupar un pensament proactiu i crític.

Per cloure el marc teòric, cal tenir present el paper de la història oral i la construcció d'històries de vida com a eines didàctiques. Tal com va assenyalar Paul Thompson en l'obra *The Voice of the Past. Oral History* (1978), l'experiència i els testimonis de les persones comunes són fonamentals per a la construcció del relat històric, en considerar que s'atorga veu a sectors minoritzats o fins i tot silenciats. El ventall d'investigadors, publicacions i projectes tant en l'àmbit internacional com estatal que es dediquen a la història oral confirmen la consolidació d'aquesta metodologia. En aquest sentit, hem de destacar les aportacions de Mercè Vilanova (fundadora de la revista *Historia y Fuente Oral* l'any 1989 i presidenta de l'Asociación Internacional de Historia Oral entre els anys 1996 i 2000), Joan Miralles (1985), Cristina Santamarina i José Miguel Marinas (1993) o Pilar Folguera (1994), entre d'altres.

Les històries de vida permeten aprendre mitjançant l'experiència i afavoreixen la connexió entre l'entorn acadèmic de l'alumnat i una societat diversa i canviant a través del temps. En aquest sentit, el projecte posa en consideració les paraules de Cristina Santamarina (1998, p. 123):

Darle a la gente el derecho a su Historia y, además, demostrarle a las personas que no tenemos historias heroicas y maravillosas, que tenemos historias, que la mayoría de los seres humanos lo que tenemos es una historia que aparentemente es intrascendente,

pero que tiene la trascendencia de ser la que constituye nuestra propia experiencia y eso es lo importante.

Un component clau del treball amb la història oral (també amb documentació escrita) és la subjectivitat, de manera que l'investigador ha d'establir la veracitat de la informació a través del tractament i l'anàlisi de les fonts. En aquest sentit, la guia metodològica de Bernal i Corbalán (2008) assenyalava com el treball de documentació previ a l'entrevista ha de servir per contextualitzar històricament el relat i comprovar la coherència entre l'anàlisi realitzada i el discurs de l'informant; en definitiva, es tracta d'un treball previ cabdal per identificar, entre altres elements, estereotips i elements mitificats o suprimits.

3. Metodologia i anàlisi de resultats

El projecte d'innovació i millora de la qualitat docent «Xarxes intergeneracionals: memòria i solidaritat» (IRIE - PID171819) es basa en la metodologia de l'aprenentatge servei, que pot definir-se com una proposta educativa inspirada en pedagogies actives, que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat i de compromís social, amb una orientació cap a l'educació per a la ciutadania (Batlle, 2011, p. 51).

Tal com s'ha esmentat anteriorment, el projecte ha implicat la coordinació entre dues matèries del primer semestre del 3r curs del grau en Educació Primària de la UIB: l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica II (Història) i l'assignatura Educació Física i Hàbits Saludables. La interdisciplinarietat és poc freqüent en els estudis superiors, si bé els docents hauríem de replantejar-nos la possibilitat de millorar els vincles entre matèries en el desenvolupament de projectes didàctics, especialment en graus relacionats amb el món educatiu.

Així mateix, el projecte es pot encabir en les línies fixades pel *Libro blanco. Título de grado en Magisterio* (Maldonado, 2004, p. 193-194), en què s'assenyala que el docent ha d'actuar com a mediador perquè les activitats siguin significatives, de manera que estimulin el potencial de cada un dels alumnes, ha d'organitzar la interacció dels alumnes amb els objectes de coneixement, ha de ser capaç de dissenyar i organitzar treballs disciplinaris i interdisciplinaris i de col·laborar amb el món exterior de l'escola, ha de ser capaç d'analitzar el context en què es desenvolupa la seva activitat i ha donar resposta a una societat canviant.

Les fases principals de l'execució, articulades sobre base del calendari acadèmic de la Facultat d'Educació de la UIB per al curs 2017-2018, es defineixen de la manera següent:

1. Identificar una necessitat social: la millora de la comunicació intergeneracional a través del treball amb fonts orals.

2. Establir contacte amb altres entitats disposades a col·laborar en el projecte d'ApS. En aquest cas, ens hem centrat en l'Institut Mallorquí d'Afers Socials - Llar d'Ancians (Palma).
3. Desenvolupar estratègies de treball en relació amb les fonts orals. Es va donar un procés d'orientació i seguiment als grups d'alumnes amb l'objectiu d'elaborar qüestionaris d'estructura semioberta, adaptats als perfils de cadascuna de les persones entrevistades.
4. Registrar i transcriure les entrevistes (treball en grup) a l'efecte d'elaborar les històries de vida i complementar-les amb fonts bibliogràfiques (elaboració d'un treball escrit i avaluable).
5. Avaluar els espais disponibles al campus universitari per fer-hi la carrera solidària. En aquest punt, es va col·laborar amb l'Oficina d'Universitat Saludable i Sostenible (Vicerectorat de Campus, Cooperació i Universitat Saludable).
6. Elegir entre els alumnes l'entitat que seria la beneficiària de l'activitat solidària i contactar-hi. En aquest cas, l'elecció fou l'AFAPAM.
7. Concloure el projecte amb l'activitat solidària i l'exposició de cartells amb frases seleccionades de les entrevistes.

En començar el curs, es va exposar el projecte als alumnes amb la intenció que aprofessin dur-lo a terme i es familiaritzessin amb la idea de desenvolupar una activitat d'ApS. La predisposició dels estudiants va ser bona, si bé la primera dificultat va sorgir durant la recerca de persones que hi volguessin participar voluntàriament com a entrevistats i alhora visquessin en centres residencials. Tot i que s'havien realitzat contactes previs a l'inici del curs, amb tendències positives per part de diversos centres residencials, en arribar el moment de concretar l'activitat algunes persones es van fer enrere. És comú que moltes persones siguin reticents a saber que seran entrevistades i qüestionades sobre episodis del passat com la Guerra Civil, o a sentir que hi pot haver una intrusió en qüestions personals. En aquest punt va resultar fonamental la col·laboració del treballador social de la Llar d'Ancians de Palma, que va col·laborar en la recerca de voluntaris i va acompanyar els alumnes en la presentació amb els entrevistats.¹ El paper d'enllaç del treballador social va ser clau, circumstància que exemplifica el compromís que requereix un projecte d'ApS per part de tots els agents implicats.

A més de la Llar d'Ancians, diversos alumnes van proposar entrevistar els seus avis i àvies, els quals presentaven perfils socials diferents entre ells (emigració, treball en el sector turístic, participació en la Guerra Civil, exili...), cosa que ens ajudava a dibuixar un panorama ampli de la història de les Illes Balears i de l'Estat espanyol durant les darreres dècades. Aquest punt de col·laboració familiar no havia estat previst

¹ Ens agradaria agrair de nou la bona disposició i el treball que dugué a terme Tomeu Mascaró, treballador social de la Llar d'Ancians.

inicialment i els estudiants el valoraren de manera molt positiva, els quals van afirmar que havia millorat el coneixement del seu propi passat familiar i havia reforçat el vincle personal entre els companys de classe.

Atès que cada grup de treball realitzava l'entrevista a una persona diferent, va ser necessari adaptar els qüestionaris als diferents perfils. Per aquest motiu, es van reforçar les tutories grupals en la metodologia. Entre les persones entrevistades hi havia homes i dones que havien viscut la Guerra Civil sent nens, exiliats, emigrants d'Andalusia a Mallorca, emigrants de Mallorca a Veneçuela, treballadors del sector turístic, del món agrícola..., i fins i tot hi va participar el primer alcalde de la transició del municipi mallorquí d'Alaró. És a dir, es va aconseguir dibuixar un ampli espectre d'ideologies polítiques i de característiques socials i culturals.

Cada grup d'alumnes es va centrar a elaborar una història de vida sobre la base de l'entrevista i la recerca de bibliografia específica per contextualitzar els aspectes més rellevants de la vida de l'entrevistat. Així, per exemple, hi va haver treballs centrats en els processos d'emigració a Sud-amèrica, en les migracions cap a Mallorca en l'època del *boom* turístic, en la postguerra i l'exili..., en què sempre es feia la transcripció completa de l'entrevista i s'hi afegien annexos que incloïen fotografies o documentació d'interès, com ara passaports.

Pel que fa a la part de servei del projecte, hi va haver diverses dificultats i les conseqüents modificacions en relació amb el pla inicial. La idea original era realitzar una carrera solidària al campus universitari, si bé la normativa que establia que s'havia de disposar d'atenció mèdica d'urgència en cas d'accident, sumat a les dificultats presupostàries, van representar el principal inconvenient.

Davant la impossibilitat de disposar de servei d'ambulància, es va optar per modificar la carrera per una caminada lliure, en la qual es realitzaria una aportació voluntària per a l'entitat AFAPAM. Cal esmentar en aquest punt que un dels alumnes es va encarregar d'articular el recorregut de la caminada, que es faria al campus, mentre que un altre dels estudiants va proposar fer durant la mateixa jornada un berenar solidari que complementés l'activitat. Aquest berenar va ser preparat pels estudiants, amb la col·laboració de les famílies. Des del Vicerectorat de Campus, Cooperació i Universitat Saludable, encapçalat pel Dr. Antoni Aguiló Pons, es va col·laborar en l'activitat amb 30 samarretes promocionals per als participants.

El segon gran inconvenient del projecte (a més del servei mèdic), alhora que poc previsible, va ser la intensa pluja que va caure el dia fixat per a la caminada i el berenar. Les condicions meteorològiques d'aquell dia van acabar provocant la cancel·lació de la caminada, de manera que sols es fa fer el berenar com a acte de celebració final del projecte. Cal dir que, per acompanyar aquella trobada al voltant del berenar solidari,

s'havien elaborat i exposat cartells amb frases seleccionades pels alumnes i representatives de cada una de les entrevistes.

Malgrat els obstacles principals (la impossibilitat de disposar d'assistència sanitària i la pluja), els alumnes valoraren la pràctica de manera positiva i van mostrar en línies generals una actitud proactiva. A més, van conèixer la representant de l'AFAPAM, que va venir personalment al berenar, que se celebrà el 9 de febrer de 2018, i va agrair als estudiants l'activitat desenvolupada i la seva actitud. Així mateix els va obsequiar amb material promocional de l'entitat.

4. Conclusions

La creació i el desenvolupament del projecte d'ApS, així com la valoració dels resultats, ens permeten realitzar una autocrítica constructiva pel que fa a les fortaleeses, debilitats i oportunitats de la proposta, i alhora ens conviden a plantejar la creació de futures línies de treball.

Malgrat les dificultats pressupostàries que sorgiren en relació amb la necessitat de disposar de servei mèdic, així com els inconvenients meteorològics que afectaren les activitats programades, la valoració global del projecte es pot considerar positiva. Se n'han de posar en valor les solucions alternatives aplicades i el compromís dels estudiants, que varen participar de manera activa en les activitats.

Un dels objectius principals que s'ha pogut complir és l'estudi de la història contemporània a través de fonts primàries, amb la qual cosa s'ha donat valor a la memòria de les generacions precedents i s'ha aconseguit que els estudiants reconeguessin en els majors l'experiència viscuda en èpoques com la dictadura franquista o la transició democràtica. A través de les entrevistes, els estudiants han conegut no només les experiències personals dels seus col·laboradors, sinó també l'esdevenir de tota una generació que encara pot aportar molt en el present i el futur.

Considerem fonamental potenciar els projectes interdisciplinaris que vinculen educació i societat, especialment des de la perspectiva de la recuperació de la memòria històrica i democràtica. Així mateix, cal fomentar el sentiment de responsabilitat social entre els estudiants, que en col·laborar amb entitats locals es converteixen en agents de canvi.

Entre els aspectes que s'haurien de millorar en el desenvolupament de projectes d'ApS en el futur, destaquem la importància de potenciar la implicació i l'agermanament entre entitats, aspecte que comportaria una millora de les experiències d'aprenentatge.

A més, des del punt de vista metodològic, és necessari superar els marges cronològics del semestre. Dita flexibilitat requereix un elevat grau de coordinació entre

matèries i processos d'avaluació, però faria possible la integració dels projectes en el currículum acadèmic de manera més generalitzada i transversal.

Epíleg

A tall d'epíleg, destaquem algunes de les reflexions realitzades pels estudiants² un cop finalitzat el projecte, que demostren que el vincle emocional, l'empatia i el treball amb fonts orals ens assegura l'optimització de l'aprenentatge:

«Personalment penso que ha estat un treball molt enriquidor perquè m'ha permès conèixer de primera mà diferents fets històrics relacionats amb la transició democràtica al meu poble.»

«Crec que és molt interessant aportar testimonis reals als nens perquè puguin observar i conèixer els sentiments dels entrevistats, que tenen relació amb la història més recent i que els més petits desconeixen.»

«Aquest treball és una experiència per recordar. [...] Ha estat molt emocionant veure com ens explicava experiències de la seva vida. [...] Ens ha semblat una bellíssima persona, amb molta trajectòria, que va viure situacions difícils com la dictadura franquista o el fet de créixer sense pares, i tot i així està agraït sempre d'haver tingut una feina. Volem donar les gràcies a la Llar d'Ancians del Consell de Mallorca per posar-nos en contacte i poder escoltar de forma apassionada la vida de [...]»

«S'ha parlat molt de la repressió que es va patir en la dictadura, tothom ha sentit alguna referència, però per a mi escoltar un testimoni parlant amb tanta convicció... Era la realitat i si t'atures a pensar-ho, fa por. Suposa una restricció i una repressió que viola, des del meu punt de vista, un dret bàsic, que és el d'expressar-nos.»

«A partir d'aquest testimoni els faria una pregunta als alumnes: val la pena queixar-se als pares perquè no ens compren l'últim model de sabatilles, quan els nostres avis de l'únic que es podien queixar era de tenir fam a les nits?»

«Ha sigut sorprenent per a mi conèixer aquesta faceta de la meua àvia. Mai havíem parlat amb ella d'aquests temes; de fet, no sabia quina ideologia tenia. Mai m'havia contat la seva infància, ni res del passat.»

² S'ha realitzat una selecció de frases. Hem optat per mantenir l'anonimat dels autors, tots ells estudiants de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica II (Història) (grup 3), del 3r curs del grau en Educació Primària de la UIB.

Referències bibliogràfiques

- ARAMBURUZABALA, P.; GERUZABA, M. i LÓPEZ DE ARANA, E. (2018). «Cómo abordar la evaluación en los proyectos de Aprendizaje-Servicio». Dins M. RUIZ, J. GARCÍA (coord.), *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (p. 27-38). Narcea.
- ARAMBURUZABALA, P. i LÁZARO, P. (2020). «Service-Learning as a tool for educating for a global citizenship». Dins P. ARAMBURUZABALA, C. BALLESTEROS, J. GARCÍA-GUTIÉRREZ, P. LÁZARO (ed.), *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* (p. 17-22). UNED.
- ARAMBURUZABALA, P. i OPAZO, H. (2015). «La institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad». Dins P. ARAMBURUZABALA, H. OPAZO, J. GARCÍA (ed. lit.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: de la iniciativa individual al apoyo institucional* (p. 11-18). UNED.
- BATLLE, R. (2011). «¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?». *Crítica* (972), 50-54.
- (2014). «La evolución del aprendizaje-servicio en España». *Cuadernos de Pedagogía* (450), 57-59.
- BERNAL, M. D. i CORBALÁN, J. (2008). *Eines per a treballs de memòria oral*. Generalitat de Catalunya, Direcció General de Memòria Democràtica.
- FERNÁNDEZ-PRADOS, J. S. i LOZANO-DÍAZ, A. (2021). «Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio». Dins D. MAYOR PAREDES, A. GRANERO ANDÚJAR (ed.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (p. 39-54). Octaedro.
- FOLGUERA, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Eudema Universidad.
- MALDONADO, A. (coord.) (2004). *Libro Blanco – Título de Grado en Magisterio*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- MARTÍN, X.; RUBIO, L.; BATLLE, R. i PUIG, J. M. (2010). «¿Qué es Aprendizaje Servicio?». Dins X. MARTÍN GARCÍA, L. RUBIO SERRANO (coord.), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (p. 15-24). Octaedro.
- MARTÍNEZ, A. (2018). «El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria». *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* (5), 142-149. DOI10.1344/RIDAS2018.5.10
- MIRALLES MONSERRAT, J. (1985). *La historia oral: qüestionari i guia didàctica*. Editorial Moll.
- PEDRERO MUÑOZ, C.; IGLESIAS RODRÍGUEZ, A. i BELTRÁN LLAVADOR, F. (2013). «El trabajo colaborativo entre distintas materias de grado». *Tendencias pedagógicas* (22), 73-88.

- PEINADO RODRÍGUEZ, M. (2014). «Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (28), 3-20. <<https://doi.org/10.7203/dces.28.3734>>
- PUIG ROVIRA, J. M.; BOSCH VILA, C. i BATLLE SUÑER, R. (2006). *Aprenentatge servei: educar per a la ciutadania*. Octaedro
- RAMIS, A. (2016). *Aprenentatge Servei i gent gran*. Fundació Jaume Bofill.
- SANTAMARINA VACCARI, C. (1998). «La metodología de las fuentes orales: las historias de vida». Dins C. LÓPEZ SÁNCHEZ, *Fuentes orales y documentales. Los pactos intra e inter-géneros. Nuevas identidades políticas y sociales en la construcción de la autonomía de las mujeres* (p. 113-123). Universidad de Alicante.
- SANTAMARINA, C. i MARINAS, J. M. (1993). *Historia oral, métodos y experiencias*. Debate.
- TELLO DÍAZ-MAROTO, I.; CERRILLO, R.; MATEOS, S. i ARAMBURUZABALA, P. (2017). «Mejora de la formación inicial de docentes de infantil y primaria mediante la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio». Dins F. J., MURILLO TORRECILLA (coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación* (p. 193-198). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME.
- VAN DEL LINDE, G. (2007). «¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior?». *Cuadernos de Pedagogía Universitaria* (8), 11-13.
- ZAYAS LATORRE, B. i MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J. (2017). «Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: conciencia de ciudadanía y ApS». *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* (3), 55-65. DOI10.1344/RIDAS2017.3.5

La cooperació entre estudiants en la didàctica de les ciències socials

Albert Irigoyen Zaragoza
Josep M. Pons-Altés
Universitat Rovira i Virgili
Grup de recerca ISOCAC

Resum

Des d'inicis del segle xx s'han consolidat dos enfocaments de cooperació entre estudiants: l'aprenentatge cooperatiu (AC), d'origen anglosaxó i àmpliament difós a Espanya, i les pedagogies cooperatives (PC), de tradició francòfona i poc conegudes. En la didàctica de les ciències socials, l'AC es reconeix per promoure la construcció col·lectiva del coneixement i el desenvolupament del pensament històric i social, encara que presenta limitacions en l'aprenentatge, la participació equitativa i la seva aportació a l'educació democràtica. Les PC, en canvi, conceben la cooperació com a mitjà i fi educatiu: estructuren l'aprenentatge mitjançant interaccions entre iguals i promouen pràctiques col·lectives que reforcen la socialització, el pensament crític i la cultura democràtica. Tots dos enfocaments són complementaris: l'AC aporta marcs metodològics consolidats i les PC amplien l'horitzó cap a un aprenentatge més estructurat i amb dimensió cívica. A més, integrar valors cooperatius afavoreix una educació més social i menys instrumental.

Paraules clau: didàctica de les ciències socials, aprenentatge cooperatiu, pedagogies cooperatives, valors cooperatius

Abstract

Since the early twentieth century, two primary approaches to student cooperation have emerged: cooperative learning (CL), of Anglo-Saxon origin and widely implemented in Spain, and cooperative pedagogies (CP), of Francophone tradition and still relatively unknown. In social sciences education, CL is recognized for fostering the collective construction of knowledge and the development of historical and social thinking, although it presents limitations in learning, equitable participation, and its contribution to democratic education. CP, by contrast, frames cooperation as both a means and an educational aim, structuring learning through peer interactions and promoting collective practices that enhance socialization, critical thinking, and democratic culture. These approaches are complementary: CL provides well-established methodological frameworks, while CP extends the scope toward more structured learning with a civic dimension. Moreover, integrating cooperative values encourages education that is socially oriented rather than merely instrumental.

Keywords: social sciences education, cooperative learning, cooperative pedagogies, cooperative values

1. Introducció

Des de la dècada de 1990, nombrosos estudis han analitzat l'evolució de la docència i la recerca en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, de la qual han destacat avenços, dificultats i reptes. L'ensenyament d'aquesta disciplina requereix simultàniament una comprensió conceptual sòlida i el desenvolupament d'actituds socials vinculades al diàleg, la negociació i el consens (Dalongeville *et alii*, 2022). Temàtiques com el temps històric, la memòria democràtica, els conflictes socials o les geografies crítiques exigeixen formes d'aprenentatge que fomentin la participació activa, la reflexió crítica i la responsabilitat col·lectiva.

En aquest context, l'aprenentatge cooperatiu esdevé una estratègia didàctica fonamental per abordar aquests objectius (Gavaldà, 2016), en tant que afavoreix la construcció col·lectiva del coneixement i el desenvolupament del pensament històric i social (Gómez *et alii*, 2018). A més, incideix tant en els continguts substantius (de primer ordre) com en les competències i estratègies de pensament (de segon ordre) (Seixas i Morton, 2013).

Els estudis sobre la interacció cooperativa han evolucionat en tres grans etapes (Duran, 2018): la primera, centrada en els beneficis acadèmics i socials de la cooperació; la segona, en l'aplicació dels mètodes a diverses àrees curriculars, i la tercera, en l'anàlisi dels processos interns que afavoreixen l'aprenentatge mitjançant la interacció.

Tanmateix, malgrat que se n'hagi fet una aplicació extensa, l'aprenentatge cooperatiu presenta limitacions, especialment pel que fa a la participació democràtica dins l'aula (Ovejero, 2018). Això restringeix el desenvolupament de competències socials i cíviques, essencials en la formació ciutadana que promou la didàctica de les ciències socials. És per això que cal ampliar la mirada i incorporar enfocaments que vinculin l'acció cooperativa amb els valors de la democràcia participativa.

En aquest sentit, les pedagogies cooperatives d'origen francòfon representen una aportació rellevant: promouen pràctiques en què la cooperació no només és una estratègia metodològica, sinó també un fi educatiu orientat a la construcció d'una cultura democràtica i reflexiva dins l'aula. Lluny de ser enfocaments antagònics, l'aprenentatge cooperatiu anglosaxó i les pedagogies cooperatives francòfones poden ser complementaris i enriquir les pràctiques docents en l'àmbit de les ciències socials (Irigoyen, 2025).

Aquest treball explora ambdues perspectives de la didàctica de les ciències socials, tot posant l'accent en els valors cooperatius que cal tenir en compte i oferint una mirada reflexiva i crítica a partir de l'experiència en la formació de mestres en didàctica de les ciències socials.

2. L'aprenentatge cooperatiu en la didàctica de les ciències socials

Tot i la potencialitat que té, la recerca específica sobre l'aprenentatge cooperatiu dins la didàctica de les ciències socials és encara incipient. A Espanya, hi destaquen dues línies principals: el grup de recerca DICO (Universitat de Múrcia), centrat en metodologies actives (Miralles *et alii*, 2023), i el grup impulsat per Antoni Gavalda a Tarragona, que integra enfocaments crítics i valors del cooperativisme (Pons-Altés, 2021).

El concepte d'*aprenentatge cooperatiu* és la traducció del terme *cooperative learning*, que neix als Estats Units als anys setanta del segle xx i s'internacionalitza a partir dels vuitanta. Les seves arrels es troben en els treballs de John Dewey i en els estudis de psicologia social de Kurt Lewin, Herbert Thelen i Morton Deutsch. Lewin va influir Deutsch amb els seus estudis sobre interdependència social i aquest, al seu torn, va influir els psicòlegs socials Elliot Aronson i David W. Johnson. L'any 1971, Aronson va crear la tècnica coneguda com a puzle (*Jigsaw Classroom*), basada en la interdependència extrema entre estudiants, adaptada posteriorment per Slavin com a mètode amb el *Jigsaw II*. També als setanta, David i Roger Johnson van sistematitzar els principis de l'aprenentatge cooperatiu des de la teoria de la interdependència social. Altres autors, com Sharan i Kagan, també van contribuir a fer-ne la difusió internacional, amb una incidència especial a Israel, els Països Baixos, Noruega

i Anglaterra, i, més tard, en àmbits més reduïts a Itàlia, Suècia i Espanya (Shwalb i Shwalb, 1995).

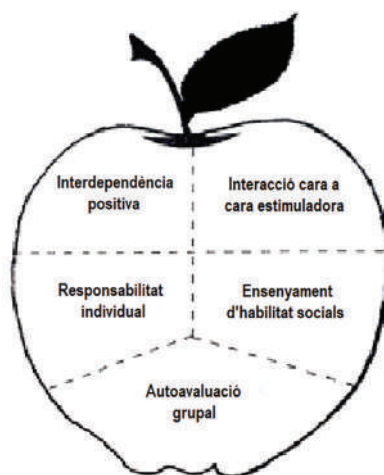
En el camp de les ciències socials, aquesta estructura pot afavorir el treball amb altres a l'entorn de problemes socials complexos, la interpretació d'esdeveniments històrics des de múltiples perspectives o la reflexió sobre processos geogràfics i socials. L'enfocament cooperatiu permet, a més, superar l'ensenyament únicament transmissor i fomentar la participació activa de l'alumnat, clau per al desenvolupament del pensament crític. Tanmateix, cal evitar una visió reduccionista d'aquest enfocament. Irigoyen (2023) assenyalava tres interpretacions errònies habituals: 1) una visió genèrica i difusa, 2) una aplicació limitada en un únic mètode o en tècniques aïllades, i 3) una identificació exclusiva amb el model d'aprendre en grups cooperatius de Johnson i Johnson.

L'*aprenentatge cooperatiu* és un concepte paraigua que inclou diferents estructures (mètodes i tècniques) orientades a fomentar la interacció cooperativa entre l'alumnat. Les tècniques, qualificades també com a *aprenentatge cooperatiu informal* (Johnson *et alii*, 1999), es distingeixen pel fet que són activitats senzilles que promouen la cooperació sense que calguin ajustaments significatius ni la formació prèvia dels estudiants. Aquestes tècniques, creades i popularitzades especialment per Spencer Kagan, complementen els mètodes i contribueixen al desenvolupament de competències socials complexes. D'altra banda, els mètodes, anomenats pels germans Johnson com a *aprenentatge cooperatiu formal*, són estructures més complexes.

Aquesta varietat d'enfocaments configura un panorama complex i difícil de classificar (Duran i Monereo, 2012). Malgrat que comparteixen característiques generals, els mètodes difereixen quant a l'estructura, el tipus d'interacció i els nivells de cooperació, i tampoc no són un conjunt homogeni pel que fa a les relacions entre cooperació i competició (Baudrit, 2005). Per aquest motiu, Sharan (2010) recomana referir-se a cada mètode pel seu nom específic, o Duran (2018) i Irigoyen (2023), fins i tot utilitzar el terme *aprenentatge entre iguals*. En l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, és especialment important vincular l'ús de mètodes cooperatius amb objectius de formació ciutadana i de reflexió crítica, més enllà de l'eficàcia instrumental.

A Espanya, l'article de Pujolàs (2008) «Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut» reflecteix el doble enfocament que sovint s'adopta en la didàctica de les ciències socials: 1) la cooperació com a recurs per afavorir l'aprenentatge de continguts (cooperar per aprendre) a través del treball en grups cooperatius i 2) la cooperació com a objecte d'aprenentatge en si mateix (aprendre a cooperar) perquè el grup treballi com un equip.

Figura 1. Metàfora de la poma en l'aprenentatge cooperatiu



Font: Johnson et alii (1999). Traducció pròpia.

Actualment, Duran i el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) de la Universitat Autònoma de Barcelona eixamplen la concepció clàssica de l'aprenentatge cooperatiu, orientant-lo cap a un model d'aprenentatge entre iguals més ampli i precís, distingint-se així d'enfocaments tradicionals.¹

3. Les pedagogies cooperatives: un enfocament emergent

Les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), nascudes en l'àmbit francòfon, constitueixen una proposta emergent en el context espanyol, introduïda principalment en la didàctica de les ciències socials a partir de les aportacions de la tesi doctoral d'Irigoyen (2023).²

Arrelades en els moviments de l'*éducation nouvelle* i la recerca científica sobre la dimensió social de l'aprenentatge, aquestes pedagogies parteixen del principi de «cooperar per aprendre». Figures de l'educació francesa han estat fonamentals en aquest desenvolupament: Célestin i Élise Freinet (cooperació escolar), Roger Cousinet (treball lliure en grups), Barthélémy Profit (cooperatives escolars), Fernand Oury (pedagogia institucional) i Philippe Meirieu (aprenentatge en grup i pedagogia diferenciada),

¹ Per saber-ne més, Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI): <<https://webs.uab.cat/grai/>> (consulta del 05/05/2025).

² Tesi doctoral titulada *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les pédagogies coopératives*, dirigida per Pons-Altés i Gavalda. Aquesta recerca introdueix les pedagogies cooperatives a Espanya. Finançada mitjançant un contracte FI-SDUR, ha estat distingida amb el premi extraordinari de doctorat de la URV. <<http://hdl.handle.net/10803/689820>>

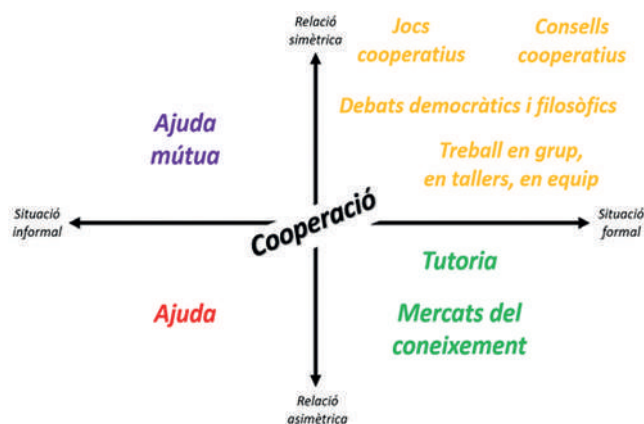
entre d'altres. Les seves aportacions han estat difoses a través de moviments educatius com l'ICEM-Pédagogie Freinet, l'OCCE, l'AGSAS, el GFEN, l'AVPI, el CRAP, les RERS o PIDAPI.

Paral·lelament, disciplines universitàries com les ciències de l'educació han explorat científicament la dimensió social de l'aprenentatge. En general, aquestes perspectives es fonamenten en teories constructivistes que consideren els obstacles cognitius com a motors del desenvolupament.

Sylvain Connac (LIRDEF, de la Universitat Paul-Valéry de Montpellier) és la figura clau en la sistematització i la recerca d'aquestes variants i pràctiques, les quals va reunir en el concepte de *pedagogies cooperatives*:

- Variants de cooperació per aprendre: ajuda, ajuda mútua, tutoria entre iguals, treball en grup, treball en equip i treball al taller.
- Pràctiques de cooperació per construir un col·lectiu i fomentar el pensament reflexiu: consell cooperatiu, Debat amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF), jocs cooperatius, mercat de coneixement, etc.

Figura 2. Variants i pràctiques de les pedagogies cooperatives

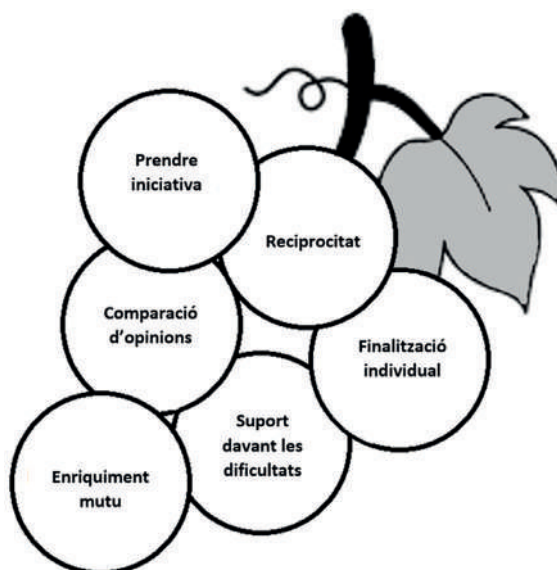


Font: Connac (2017). Traducció pròpia.

En aquest marc, segons Connac (2024) els obstacles cognitius constitueixen motors de desenvolupament personal i les relacions interpersonals actuen com a vectors que faciliten la superació d'aquestes dificultats, la diversitat d'idees i la confrontació constructiva. A partir d'aquesta base, Irigoyen (2023) adapta les pedagogies cooperatives a la didàctica de les ciències socials, de les quals destaca sis principis fonamentals:

1. El respecte a l'individu: no es pot forçar a cooperar.
2. La cooperació com a acció combinada entre dues o més persones, conscient i que aporta els beneficis individuals de la trobada.
3. La cooperació com a mitjà per aprendre.
4. La construcció col·lectiva: generació d'espais de socialització, reflexió i presa de decisions en comunitat.
5. L'heterogeneïtat: diversitat interna que enriqueix el grup classe.
6. La responsabilitat individual, col·lectiva i social.

Figura 3. Metàfora del raïm en les pedagogies cooperatives



Font: Connac i Irigoyen (2023). Traducció pròpia.

Aquest enfocament, més profund i integrador que l'aprenentatge cooperatiu tradicional, obre noves perspectives per a una didàctica de les ciències socials més democràtica, crítica i transformadora. Aplicades a la didàctica de les ciències socials, aquestes pràctiques afavoreixen la construcció d'un coneixement col·lectiu, l'expressió d'opinions divergents, el debat argumentat i l'exercici de la ciutadania dins l'aula. Això implica un canvi de mirada: de la cooperació com a tècnica a la cooperació com a cultura pedagògica.

4. Els valors cooperatius com a base de la pràctica educativa

En les darreres dècades, les propostes d'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) als centres educatius han experimentat un augment notable en nombrosos països. Malgrat això, la majoria d'aquestes iniciatives s'han desenvolupat al marge de projectes orientats al canvi social i, alhora, molts moviments socials no se senten interpel·lats per pràctiques d'aprenentatge cooperatiu que no incorporin de manera profunda els valors del cooperativisme.

Així doncs, tot i compartir terminologia, l'aprenentatge cooperatiu i el món del cooperativisme tenen orígens i objectius diferents. Mentre el primer sovint se centra en l'eficàcia educativa, el segon parteix d'una concepció transformadora de la societat. L'aprenentatge cooperatiu no implica, per si sol, una manera de conèixer, fer, ser i conviure basada en els principis del cooperativisme. No prioritza l'aspecte col·lectiu i social de l'educació, ni es fonamenta en les pràctiques pedagògiques de figures com Francesc Ferrer i Guàrdia, Célestin Freinet o Paulo Freire. Tampoc no integra les aportacions de les teories psicosocials i culturals de pensadors com Kropotkin o Tomasello sobre la cooperació i el suport mutu. L'aprenentatge cooperatiu sorgeix als Estats Units durant la dècada de 1970 a partir dels estudis de psicologia social del segle xx, s'expandeix globalment durant l'era Reagan i arriba a Espanya a finals dels anys vuitanta com una pràctica pedagògica innovadora. Per tant, el fet que el concepte *aprenentatge cooperatiu* inclogui el terme *cooperació* no implica necessàriament una connexió amb els valors del cooperativisme.

Amb l'objectiu de superar aquestes limitacions, propostes com la dels valors cooperatius desenvolupats per Antoni Gavalda (Universitat Rovira i Virgili) es presenten com una eina útil per gestionar la vida i l'esperit de l'aula. Aquests valors (taula 1), treballats pel grup Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop, URV),³ cerquen donar resposta a les mancances de l'aprenentatge cooperatiu en la seva formulació més clàssica.

Taula 1. Els valors cooperatius

Valor	Descripció
1. Valoració de les idees divergents	Reconeix que el context social influeix en la construcció d'idees i que la divergència és essencial per al progrés. Divergir obliga a fonamentar millor les pròpies conviccions i a contrastar-les amb altres punts de vista.
2. Necessitat de diàleg i consens	Impulsa la construcció col·lectiva del coneixement mitjançant la discussió reflexiva, superant la defensa de veritats absolutes i assumint el caràcter revisable de les idees.

³ Per saber-ne més: <<https://eacoop.blogspot.com/>> (consulta del 25/08/2025).

3. Compromís per la llibertat	Defensa el dret a opinar i decidir sense coaccions, com a fruit de conquestes socials que cal continuar protegint davant les amenaces regressives.
4. Partíciip de la igualtat	No és uniforme. Reivindica la igualtat de drets i deures en una societat democràtica, tot reconeixent les diferències entre igualtat legal i igualtat real, i promovent una mirada basada en l'equitat.
5. Responsabilitat en la participació	Promou l'assumpció de responsabilitats com a expressió de maduresa democràtica. L'escola ha d'afavorir aquesta actitud activa i compromesa davant de la passivitat o el nihilisme.
6. Contribució a la democràcia	Integra valors com la negociació i la capacitat d'assumir renúncies, fonamentals per a una convivència democràtica i solidària.
7. Voluntat d'aprenentatge	Estimula el desig de saber com a motor del progrés individual i social, fomentant la curiositat intel·lectual i l'exigència personal.
8. Regulació social de l'economia	Planteja la necessitat de mecanismes col·lectius per evitar l'augment de les desigualtats i l'abús de poder per part d'élits o empreses en contextos de lliure mercat.
9. Constància i persistència en la reflexió	Subratlla el valor de l'esforç i la perseverança per a l'adquisició de coneixements sòlids i per a la construcció de projectes educatius transformadors.

Font: elaboració pròpia a partir dels valors base proposats per Gavallda (2000) i la revisió d'aquests per Irigoyen (2023).

Aquests valors són especialment pertinents per a la didàctica de les ciències socials, ja que permeten connectar les pràctiques cooperatives amb els objectius de formació crítica i democràtica.

5. Reflexió final

La cooperació entre estudiants en la didàctica de les ciències socials no hauria de ser entesa només com una tècnica metodològica per millorar l'aprenentatge, sinó com una eina transformadora que permet repensar el sentit de l'educació en clau democràtica, crítica i col·lectiva. Integrar-hi els valors cooperatius i les aportacions de les pedagogies cooperatives emergents suposa un desafiament necessari per formar ciutadans capaços de comprendre la complexitat social del món actual i incidir-hi. Aquest repte implica un canvi de mirada: des de l'eficàcia pedagògica cap a una cultura educativa en la qual la cooperació esdevingui un principi ètic i polític de convivència i d'aprenentatge.

Les aportacions recollides en aquest treball posen de manifest la riquesa i complexitat del camp de la cooperació entre estudiants aplicat a la didàctica de les ciències socials. Tant les aproximacions clàssiques del món anglosaxó com les propostes emergents de l'àmbit francòfon ofereixen elements valuosos per repensar les pràctiques

educatives des d'una òptica cooperativa. Ambdues perspectives parteixen d'una base psicosocial comuna, inspirada en autors com Piaget, Vygotski, Mugny, Doise, Perret-Clermont, Bruner i Bandura. Tot i això, l'aprenentatge cooperatiu se centra fonamentalment en la teoria de la interdependència social, que posa l'accent en la configuració d'estructures que afavoreixin la cooperació dins dels grups. En canvi, les pedagogies cooperatives organitzen el procés d'aprenentatge a partir de múltiples formes d'interacció entre iguals, tot destacant la individualitat, la qualitat de la interacció, el conflicte sociocognitiu i el desequilibri cognitiu. També promouen una xarxa d'ajuda dins del grup classe i inclouen pràctiques orientades a construir col·lectivitat —una dimensió absent en la formulació clàssica de l'aprenentatge cooperatiu. Aquest aspecte és clau en la didàctica de les ciències socials, ja que implica generar espais de socialització, cultura democràtica, pensament crític i reflexiu, debat al voltant de temes controvertits i presa de decisions en comunitat.

Tanmateix, també s'evidencien limitacions quan aquestes pràctiques es deslliguen dels valors democràtics i del compromís social. En aquest sentit, incorporar valors cooperatius i pedagogies crítiques permet anar més enllà de l'eficiència didàctica i situar l'aprenentatge com un procés de construcció col·lectiva i de formació ciutadana. Assumir aquests valors en la pràctica docent implica recuperar el sentit social de l'educació: formar persones capaces de pensar, dialogar i actuar de manera compromesa amb el bé comú.

Pel que fa a la relació entre ambdós enfocaments, cal destacar-ne la complementarietat i el potencial de confluència. No es tracta de pràctiques antagòniques ni exclouents, sinó de sistemes pedagògics arrelats en tradicions diferents que poden enriquir-se mútuament. Articular-les pot contribuir a configurar un nou paradigma que qüestionï tant la idealització com l'ús acrític dels grups cooperatius en el sistema educatiu i en la recerca.

D'altra banda, cal tenir present que la cooperació no és un procés automàtic ni espontani. No n'hi ha prou a formar grups, asseure l'alumnat al voltant d'una taula i esperar que treballin conjuntament. Assignar rols de tutorització als alumnes amb més competències perquè ajudin els companys amb més dificultats tampoc no garanteix, per si sol, un aprenentatge significatiu. Igualment, l'aplicació de tècniques cooperatives no assegura per si mateixa una millora real en l'aprenentatge. A més, cal expressar-ho sense ambigüitats: les bones intencions no converteixen l'aprenentatge en una experiència automàticament agradable. Aprendre implica esforç, dedicació i constància, tant per part de l'alumnat com del professorat, cosa que sovint s'oblida, independentment que es treballi de manera cooperativa o no.

En definitiva, la cooperació és molt més que una acció col·lectiva: no és una mera suma d'accions individuals, sinó una acció combinada —no es pot cooperar en

solitari— i intencional —cooperem per una raó vinculada al context, no per una obligació externa. Els participants cooperen perquè n'obtenen un benefici, tot i que aquest pot estar motivat per un interès personal que oscil·la entre l'accés a un bé i la satisfacció interna que comporta l'acció cooperativa.

Per això, no n'hi ha prou a organitzar grups i assignar-los una tasca, esperant que la cooperació aparegui de manera natural. Si no hi ha una regulació pedagògica adequada, poden sorgir desigualtats significatives: es generen rols espontanis de «pensadors», «executants», «passius» i «molestadors» (Meirieu, 2010). En aquests casos, l'alumnat amb més competències tendeix a monopolitzar l'activitat, mentre que els que tenen més dificultats no avancen ni es beneficien realment del treball compartit.

Referències bibliogràfiques

- CONNAC, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Éditions Canopé.
- (2024). «Origins and Diversity of Cooperative Practices Between Pupils in France: Towards a Didactics of Cooperation». Dins M. DUCH-PLANA i J. M. PONS-ALTÉS (ed.), *Social Alternatives in Southern Europe and Latin America*. Routledge.
- i IRIGOYEN, A. (2023). «Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives?». *Éducation et Socialisation*, 67. <<https://doi.org/10.4000/edso.22840>>
- DALONGEVILLE, A.; ÉTHIER, M. A. i LEFRANÇOIS, D. (2022). *Enseigner l'histoire*. Chronique Sociale.
- DURAN, D. (2018). «Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda». Dins J. C. TORREGO SEIJO i C. MONGE LÓPEZ (coord.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (p. 175-200). Editorial Síntesis.
- i MONEREO, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.
- GAVALDÀ, A. (2000). «Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament?». *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Publicacions URV i Servei Publicacions UVic-Eumogràfic.
- GÓMEZ, C. J.; ORTUÑO, J. i MIRALLES, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos*. Octaedro.
- IRIGOYEN, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de didàctica de les ciències socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives* [Tesi doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. <<http://hdl.handle.net/10803/689820>>

- IRIGOYEN, A. (2025). «Aprententatge cooperatiu o pedagogies coopératives?». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 6-23. <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.1.1>>
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. i HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- MEIRIEU, P. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1. Chronique sociale*.
- MIRALLES, P.; RODRÍGUEZ, R. i GÓMEZ, C. J. (2023). «Formación inicial del profesorado en pensamiento histórico y método activos». Dins I. BELLATTI, C. FUENTES, P. MIRALLES i L. SÁNCHEZ (coord.), *Las ciencias sociales y su didáctica* (p. 225-243). Octaedro.
- OVEJERO, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico*. Pirámide.
- PONS-ALTÉS, J. M. (coord.) (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda*. Publicacions Universitat Rovira i Virgili. <<http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/480>>
- PUJOLÀS, P. (2008). «Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut». *Suports*, 12(1), 21-37.
- SEIXAS, P. i MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- SHWALB, B. J. i SHWALB, D. W. (ed.) (1995). «Cooperative learning in cultural context». *International Journal of Education Research*, 23(3), 191-300. <[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(95\)90075-6](https://doi.org/10.1016/0883-0355(95)90075-6)>

Investigació en perspectiva de gènere en la didàctica de les ciències socials

Paula Jardón Giner

Universitat de València

Grup de recerca CREARI. Pedagogias culturales

Resum

La inclusió del gènere en els sabers i en les metodologies didàctiques de les pràctiques coeducatives en l'ensenyament de les ciències socials requereix de recerques que identifiquin les oportunitats i els obstacles a les aules. Presentem aquí els marcs conceptuals i teòrics en l'àmbit del feminisme i la coeducació, les línies de recerca feminista en formació del professorat i didàctica de la història, la geografia, la història de l'art i el patrimoni i les principals estratègies i recursos coeducatius disponibles per a l'educació obligatòria.

Paraules clau: coeducació, inclusió de gènere, història feminista, igualtat en educació

Abstract

The inclusion of gender in the knowledge and didactic methodologies of co-educational practices in the teaching of social sciences requires research that identifies opportunities and obstacles in the classroom. Here we present the conceptual and theoretical frameworks in the field of feminism and co-education, the lines of research in teacher training and didactics of history, geography, art history and heritage, and the main co-educational strategies and resources available for compulsory education.

Keywords: coeducation, gender inclusion, feminist history, educational equality

1. Introducció

La investigació en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials s'ocupa de l'ensenyament i l'aprenentatge de sabers, destreses i competències per a la comprensió del temps, de l'espai i de les relacions i organitzacions humanes en les societats del passat i del present. No és aliena, però, a les condicions i els contextos en què es produeixen aquests aprenentatges. Per això, la cultura de la qual formem part, el nostre context històric, la situació actual i els problemes i temes rellevants de la nostra època influeixen, tant com els paradigmes sobre el coneixement, en les tendències en la investigació.

La importància de la perspectiva de gènere en la investigació educativa està fermament arrelada a l'acció transformadora i de millora de les societats com a fita i principi de l'educació.

La desigualtat és un problema social rellevant que es projecta a través del menyspreu, el masclisme i els estereotips, amb la seua major i terrible expressió en la violència masclista i la mort de centenars de dones al món per aquesta causa.

El patriarcat és el sistema social, polític i cultural amb el qual es justifica aquesta desigualtat, que reserva als homes el protagonisme en els espais públics, on exerceixen el poder i el control de la producció, la sexualitat i la reproducció tant en els afers públics com en els privats. D'aquesta manera es limita la llibertat i la participació de les dones amb l'exercici d'un poder factual o simbòlic. Els models de dones i homes que valida el patriarcat constreixen l'expressió de la identitat d'uns i altres.

L'educació com a element de transmissió de la cultura i socialització de xiquets i xiquetes tendeix a reproduir i reforçar de manera natural i implícita aquest sistema. Des d'una orientació crítica, educar per a l'alliberament suposa crear marcs de reflexió i acció que evidencien les problemàtiques i proporcionen les eines per desenvolupar les seues capacitats en tots els àmbits de la vida (Triviño, 2022).

Sembla que la desigualtat imperant en les societats humanes entre homes i dones apareix molt aviat en la història de la humanitat, en un moment avançat del neolític. No obstant, les diferències de poder i les llibertats relatives a les dones no segueixen un patró ni en el temps, ni en l'espai. És a dir, igual podem trobar diferències molt importants entre diferents països del món actual, com ara en diferents èpoques i cultures, i en trobem avenços i retrocessos al llarg de la història de la humanitat.

Totes, això sí, tenen en comú el domini masculí i que no tenim evidències que les dones hagen exercit el poder sobre els homes més que de manera subsidiària. Els exemples de matrilinealitat i matrilinealitat no porten associats la idea de matriarcat o poder femení en cap cas.

Els sabers que s'aprenen a les escoles en l'actualitat continuen presentant absències, presentismes, sexisme i biaixos de gènere que provoquen que més de la meitat de la història de la humanitat i les produccions culturals no s'hagen incorporat als currí-

culums oficials. Aquestes absències i biaixos tenen com a conseqüència la manca de rigor històric i una pèrdua cultural per a tota la humanitat. A més, l'absència de referents femenins amb els quals es puguin identificar, reforça el mite de que les dones no van contribuir significativament al desenvolupament de les societats i pot provocar que es menyspreen les dones i les expectatives en la seua projecció social i laboral.

Per això proposem un itinerari per a les principals problemàtiques i línies d'investigació amb mirada de gènere, seguint l'estela de persones que defensaren en un primer moment l'educació de les dones i posteriorment la coeducació, i amb la consciència que la desigualtat social entre homes i dones limita la igualtat d'oportunitats i necessita d'intervencions educatives i investigadores específiques, en l'organització i en les interaccions escolars i l'univers simbòlic en el qual es produeixen: creences i pràctiques. Des del camp específic de la didàctica de les ciències socials, la investigació se centra a saber què s'ensenya i de quina manera s'ensenya i s'aprèn.

Consegüentment, identifiquem dues línies d'investigació, una de més centrada a esbrinar les causes i maneres de la reproducció del sistema patriarcal en l'escola i proposar millores en la coeducació, i una altra que analitza el currículum de les ciències socials des de la didàctica i proposa canvis en els sabers i en les metodologies.

Els marcs legals en l'educació i la investigació del nostre context reconeixen la problemàtica associada a la desigualtat i determinen la inclusió del gènere en les nostres accions. Així és en la LOMLOE i llurs desenvolupaments autonòmics respectius, en els quals es reconeix la incorporació de la perspectiva de gènere i la visibilització de les dones creadores en els cànons dominants per estructurar les matèries. Concretament, al preàmbul s'especifica que la llei «adapta un enfocament d'igualtat de gènere a través de la coeducació i fomenta en totes les etapes l'aprenentatge de la igualtat efectiva de dones i homes, la prevenció de la violència de gènere i el respecte a la diversitat afectivosexual, i introdueix en l'educació secundària l'orientació educativa i professional de l'alumnat amb una perspectiva inclusiva i no sexista», entenent «la igualtat entre homes i dones com a pilar de la democràcia [...] així com el reconeixement i ensenyament del paper de les dones en la història» (LOMLOE, 2020).

Respecte a la investigació, la Declaració de Roma sobre «investigació i innovació responsable a Europa» (Consell de la Unió Europea, 21/11/2014) estableix «l'aplicació de nou coneixement en la societat amb total respecte a la igualtat de gènere, la dimensió de gènere en la investigació». En 2012, la Comissió Europea ja va incloure entre les prioritats clau la igualtat de gènere i la inclusió de gènere en els continguts de la investigació per promoure l'excel·lència científica. Al *Manual El género en la investigación*, elaborat pel grup consultor Yellow Window Management Consultants (2011), s'hi recull el gènere, la perspectiva de gènere i la igualtat en tot el cicle de la investigació: en la fase d'idees, en la fase de propostes, en la de investigació i en la de difusió.

La importància que les epistemologies feministes atorguen al coneixement situat emfatitza la necessitat de tenir una mirada situada en la construcció de la ciència (Haraway, 1988).

2. Marc teòric i conceptual de la coeducació

El concepte de gènere ha tingut diferents accepcions des que s'incorpora com a element d'anàlisi. Actualment, el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans el defineix com segueix: «Sexe en funció dels trets, dels rols i de les funcions que li són culturalment associats», amb la qual cosa crea una xicoteta confusió en no distingir entre sexe i gènere.

El mateix diccionari defineix *sexe* com: «Conjunt de les peculiaritats bioquímiques, fisiològiques i orgàniques que divideixen els individus d'una espècie en mascles i femelles i fan possible entre ells, mitjançant els adequats processos de conjugació o fecundació, una periòdica modificació de la informació genètica».

De manera general s'entén per gènere el conjunt de valors, sentiments, actituds, comportaments, capacitats i rols assignats culturalment a una persona pel fet de naixer d'un sexe o un altre en funció d'allò que en cada societat i en cada moment històric es considera que han de ser i fer un home i una dona. Per tant, podem considerar que el sexe està determinat biològicament, mentre que el gènere està relacionat amb la identitat individual i es defineix culturalment. Com a construcció cultural, pot limitar el desenvolupament integral de les persones. En una societat sexualment binarista, es considera que el gènere correspon al sexe.

El moviment feminista utilitzà als inicis el terme *gènere* per a al·ludir a l'experiència diferencial de les dones; per tant, els estudis de gènere equivaldrien a estudis feministes i s'ocuparien d'estudiar les relacions entre els dos sexes i els estereotips, biaixos i discriminacions que hi estan associats. No obstant, Judith Butler (2021), al seu llibre fundacional de la teoria *queer*, *Problemes de gènere*, afirma que el gènere és l'efecte d'una pràctica reguladora que intenta uniformitzar la identitat segons una heterosexualitat obligatòria. En aquesta utilització més recent del terme *gènere* que fa aquesta autora, el gènere no és essencial, sinó una pràctica performativa: el gènere no és una cosa que es té o és, sinó que es fa en l'acció i la interacció.

Com a conseqüència, actualment el terme *gènere* inclou altres gèneres i es comença a utilitzar més sovint el de *feminisme* per referir-se més específicament als estudis relatius a les dones i a la igualtat entre homes i dones, encara que poden aparèixer indistintament.

El procés d'inclusió de les dones en l'educació ha seguit una sèrie d'etapes: de l'escola segregada, que suposa una educació en diferents espais i amb currículums diferents; a l'escola mixta, que situa ambdós sexes als mateixos espais però no sempre compartint els mateixos currículums, i finalment l'escola inclusiva o coeducativa, en la

qual es corregeixen i s'eliminen tot tipus de desigualtats o mecanismes discriminatoris per raó de sexe i en la qual els alumnes i les alumnes poden desenvolupar lliurement la seua personalitat en un clima d'igualtat real, sense cap tipus de condicionants o limitacions imposats en funció del sexe.

La coeducació apareix associada a l'Escola Nova a finals del segle XIX. En 1892, Emilia Pardo Bazán, com a consellera d'Instrucció Pública, proposa la coeducació al Congreso Pedagógico, encara que no és aprovat a les conclusions.

Als anys vuitanta del segle XX, arran de les reflexions i la cooperació de professorat del Feminario de Alicante (1987), s'elabora un document sobre coeducació que recull conceptes i problemàtiques i marca les línies bàsiques d'actuació. Malgrat aquest tractament primerenc, no és fins 2008 que l'Instituto de la Mujer defineix el terme *coeducació*: «Es tracta de una proposta pedagògica en la que la formació i l'educació s'imparteixen en condicions d'igualtat per a ambdós sexes i en la qual no es posen límits als aprenentatges que ha rebre cadascun»¹ (Instituto de la Mujer, 2008, p. 6). En 2016, el mateix Instituto de la Mujer defineix: «S'entén per coeducació el procés educatiu que afavoreix el desenvolupament integral de les persones amb independència del sexe al qual pertanyen».²

En aquest tipus d'escola coeducativa s'estableixen mecanismes per eliminar el sexisme i els estereotips i s'evita la criptogínia, és a dir, l'ocultació de les dones en el currículum, que s'orienta amb perspectiva de gènere i, per tant, inclou les aportacions i les diferències en les experiències de dones i homes en totes les àrees.

Es pretén així eliminar el sexisme, que és el poder que exerceix un col·lectiu humà sobre un altre per raó del sexe. L'estereotip sexual és una idea que es fixa i perpetua respecte de les característiques que pressuposem que són pròpies d'un sexe o l'altre. Es tracta de representacions socials, que es construeixen a partir del coneixement socialment compartit i de la interacció amb els altres. Es relacionen amb la idea de sentit comú i són molt resistents al canvi (Moscovici i Duveen, 2000). Alguns exemples d'estereotips sexuals són: les dones s'han de dedicar a les tasques de l'àmbit domèstic, els homes són insensibles, les dones són passives i amables, etc.

Aquests estereotips són la plasmació de la ideologia patriarcal que afecta també els models de masculinitat hegemònica, com indica Antonia Garcia Luque, que amplia a tres idees més les característiques del model: l'individualisme de la modernitat en què l'home imposa la seua voluntat i els seus drets; l'exclusió i subordinació de l'alteritat, que rebutja la feminitat i altres masculinitats alternatives que puguen qüestionar el model hegemònic, i l'heterosexisme homofòbic (Bonino, 2003; Garcia Luque, 2021).

¹ Text original en castellà. Traducció de l'autora.

² Text original en castellà. Traducció de l'autora.

La coeducació necessita l'eliminació del sexisme i els estereotips sobre les dones i la visibilització d'altres masculinitats.

A partir de les investigacions amb perspectiva feminista es poden definir fonamentalment tres línies d'acció. La primera se centra en el canvi cultural de l'organització i les comunitats escolars, la segona en la formació del professorat i la tercera en el currículum escolar (tant el currículum prescrit com el currículum en acció) i els materials educatius (Garcia Luque i Jardón, 2023). Les dos últimes es relacionen més directament amb el camp de la didàctica específica, encara que l'organització escolar i les pràctiques i interaccions de la comunitat escolar formen part dels aprenentatges del currículum ocult de les competències socials i ciutadanes, també fonamentals per a les ciències socials. A continuació tractem les dos primeres, i al capítol següent, les investigacions i propostes des de la didàctica específica de les ciències socials: la història, la geografia, el patrimoni i la història de l'art, fonamentalment.

3. Línies d'investigació i de transformació coeducativa en la didàctica de les ciències socials

3.1 Propostes per a la transformació coeducativa de la comunitat escolar

Les investigacions dels espais i els contextos escolars durant les dècades de 1990 i 2000, relacionades amb l'ús del llenguatge inclusiu, els textos escolars (Subirats, 1993; Blanco, 2000; López Navajas, 2014; Bel *et alii*, 2016, entre altres), els patis i les interaccions entre professorat i alumnat, i les expectatives respecte de l'alumnat (Bonat, 1997; Tomé i Rambla, 2001; Subirats i Tomé, 2010, entre altres), van permetre identificar línies de millora necessàries per constituir escoles coeducatives. Les propostes amb més capacitat transformadora utilitzen la investigació-acció amb les comunitats escolars, com s'havia fet també en l'àmbit general amb la inclusió (Booth i Ainscow, 2000).

Tomé i Rambla identifiquen alguns aspectes que, malgrat que suposen millores, no assoleixen un canvi cultural: la introducció d'un currículum diferent (història de les dones, concepció no androcèntrica i usos lingüístics) i les estratègies compensatòries per a les joves, com ara potenciar un major protagonisme, l'assumpció de rols i l'orientació professional cap a àrees masculinitzades i a l'inrevés. Per a aquests autors i per al col·lectiu Pandora Mirabilia (2011) és necessari també encetar accions de sensibilització i investigació-acció per part de professorat i de la comunitat per aconseguir un canvi cultural. Les línies d'investigació són: el currículum, l'organització de l'escola, els materials curriculars, la mirada i el pensament dels docents, i les relacions entre l'alumnat. Cal analitzar evidències com el llenguatge públic del centre, els llibres de text i els materials didàctics; la distribució i l'ús del pati i altres espais comuns; les diferències en l'ús del

material escolar i les tecnologies; les manifestacions de violència i afectivitat al centre; les produccions de l'alumnat, i les interioritzacions dels estereotips de gènere.

3.2 Propostes per a la coeducació en la formació del professorat

Els últims anys, al nostre país han seguit molt abundants les publicacions que se centren a analitzar els estereotips de gènere i el coneixement de sabers històrics relatius a les dones, així com el coneixement de conceptes lligats a la igualtat i la coeducació, tant entre el professorat en formació com entre el que està en actiu.

Antonia Garcia Luque i Alba de la Cruz (2017) han elaborat propostes per combatre la violència de gènere en les escoles i han aplicat el model de transformació a partir de la sensibilització i la formació en coeducació, que inclou les fases següents:

1. Incompetència inconscient. Ceguesa de gènere (*ginopia*).
2. Incompetència conscient. Visibilització i presa de consciència respecte a les conseqüències socials del model patriarcal. Encara no se sap com actuar.
3. Competència conscient. Aprenentatge d'habilitats i destreses coeducatives. Esforç i accions puntuals.
4. Competència inconscient. Interiorització de competències coeducatives que s'apliquen quotidianament i transversalment: usa un llenguatge igualitari, promou les interaccions igualitàries, és capaç d'identificar materials coeducatius i d'implementar accions amb actualització i autoavaluació (García Luque i Jardón, 2023, p. 28).³

Per a cadascuna d'aquestes fases indiquen una sèrie de formacions específiques, des de la conscienciació a l'actualització permanent.

La situació actual entre el professorat, segons Matilde Peinado, presenta tres característiques:

- 1) El professorat en termes generals no té formació i, quan pensa que en té, la situació és encara més greu, perquè la seva «ceguesa de gènere» consolida i perpetua la desigualtat. Com a conseqüència d'aquesta realitat, no veuen necessària ni la formació ni la implementació de l'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit de la igualtat i la diversitat de gènere. 2) Si bé els recursos s'han multiplicat a les xarxes socials, la manca de formació en la matèria els impedeix tant el coneixement d'aquestes eines com fer-ne una selecció adient. 3) La formació integral de l'alumnat està supeditada al compromís individual d'un grup de docents formats, quantitativament poc rellevant però que progressivament té una incidència qualitativament més gran en les noves generacions discents⁴ (Peinado, 2024, p. 94).

³ Text original en castellà. Traducció de l'autora.

⁴ Text original en castellà. Traducció de l'autora.

3.3 Què ensenyem? Com ensenyem? Sabers, estratègies i metodologies en la didàctica de les ciències socials

Si les disciplines que ensenyem no han inclòs les experiències i aportacions femenines o no les han visibilitzat, difícilment els sabers escolars poden ser coeducatius. Des dels anys seixanta del segle xx es desenvolupen els marcs de recerca del feminisme que contribueixen a incorporar en les investigacions la mirada de gènere en la història, la geografia, la història de l'art i el patrimoni.

Respecte de la història, Gerda Lerner, al seu text «The Majority Finds Its Past» (1979), assenyalava com la lent androcèntrica provoca una distorsió de la història de les dones, perquè els valors de significativitat són masculins. A més, és necessari afegir-hi l'experiència femenina, no sols activitats o esdeveniments, sinó des dels canvis de la percepció sobre elles mateixes i els seus rols fins a la consciència femenina sobre els seus drets i l'emancipació que desemboca en l'autonomia. Cal incorporar els cicles de vida en cada època, que són diferents dels masculins, i les seues contribucions a la construcció de la comunitat, que té conseqüències en la història política i no sols en referència al sufragisme i el feminisme. Les dones no són una minoria; per tant, la història de les dones no pot ser una col·lecció de fets i punts de vista fallits. Malgrat que constitueixen la meitat de l'experiència humana, s'ha considerat que les seues contribucions eren marginals. Les mateixes categories de la història i les fites que marquen èpoques i moviments han de canviar, i també les fonts primàries d'estudi de la història. La història política privilegia les experiències masculines, les fases històriques i els valors androcèntrics (fig. 1).

Si considerarem per exemple el Renaixement, caldria tenir en compte que potser per a les dones és una època de pèrdua d'autonomia, com observem en molts regnes i comunitats de principis de l'edat mitjana, i que el centre d'aquest renaixement és l'home baró. No és estrany, per tant, que sigui quan sorgeix un moviment com el de la querella de les dones, que assenyalava una tensió entre les pràctiques i les justificacions sociopolítiques. Igualment, al segle XIX les dones desenvolupen una activa lluita pels seus drets, quan s'estén la idea de l'àngel de la llar (Cabrè i Muñoz, 2023). Com veurem més avall, estudiar les fonts que posen en qüestió les capacitats de les dones no hauria de fer-se aïlladament del context, com tampoc caldria considerar unes declaracions de partits d'extrema dreta actuals sense acompanyar-los dels avenços en les polítiques de gènere.

Gerda Lerner identifica els reptes de la història feminista i després una sèrie de fases per assolir una història global (Lerner, 1979). Els reptes són:

- ♦ Visibilitzar la història de les dones: la divisió sexual del treball no és conseqüència de cap superioritat o inferioritat natural. Les cures són la garantia de la continuïtat de la vida més que no pas la violència i les guerres. L'educació és una característica específicament humana.

- Com pensar sobre elles: no són una minoria, sinó un dels sexes i han segut i són almenys la meitat de la humanitat. Són diverses: hem de parlar de dones i no de dona. Cal revaloritzar les cures i estudiar-ne la col·laboració en l'extensió dels valors del patriarcat.
- Afegir-hi noves temàtiques i incorporar-hi la variable de gènere.
- Incorporar-hi altres fonts històriques que les visibilitzen.
- Transformar la periodització tradicional.
- Redefinir valors i categories i la seua significativitat històrica.

Figura 1. Nivells per a una història global.

Àmbits d'inclusió	Característiques	Limitacions
1. Història compensatòria	Història de les dones rellevants.	Només atén les privilegiades a manera de «vides exemplars». Currículum ocult: només les dones excepcionals (a l'altura dels homes) són dignes de memòria.
2. Història de l'extensió de les tasques domèstiques cap a la societat	Cura dels pobres i els malalts i majors, educació de les dones, supressió de la dependència.	No atén l'aportació quotidiana a l'economia i altres activitats en les quals sí que participaven (construcció, obradors, impremtes, etc.).
3. Història contributiva	Es mantenen les perioditzacions tradicionals i s'estudia com hi participaren les dones.	No valora algunes activitats: sexualitat, reproducció, comunitats i relacions entre les dones i amb els homes, etc. No problematitza la desigualtat.
CONSEQUÈNCIES d'1, 2 i 3	Victimització: no es reconeix les dones com a agents i subjectes actius. Infravaloració de les seues aportacions.	HISTÒRIA INCOMPLETA: HI FALTA RIGOR
PROPOSTA D'UNA HISTÒRIA GLOBAL	1. Història transicional. Noves categories d'organització del material històric: sexualitat, maternitat, adoctrinament de rols, cura d'infants i majors, mites, valors i consciència femenina. 2. Història de les dones des de la cultura i l'època a què pertanyen: ocupacions, estatus, experiències, rituals i conscienciació pròpia, assumptió de mandats patriarcals i tensions que generen, esforços per a l'autonomia. Canvis en el sistema sexe-gènere, construcció de la comunitat, cures, lluites per drets. 3. Comparació entre les experiències, relacions i subcultures masculines i femenines i les tensions que s'hi donen.	

Font: elaboració pròpia a partir de G. Lerner, 1979.

Seguint les línies recollides a la figura 1, presentem les indicacions d'Antonia Fernández Valencia (2001) i com determinades pràctiques actuals hi anirien en contra (fig. 2).

**Figura 2. La història coeducativa segons
Antonia Fernández Valencia i contraexemples**

PROPOSTA DIDÀCTICA	CONTRAEXEMPLE
Contextualitzar la situació en cada moment històric.	Jutjar el passat amb valors del present. No s'explica per comprendre en profunditat les lògiques i conseqüències en contextos complexos. Extraure'n situacions i documents sense context.
Parlar de les dones en plural i atendre la diversitat que presenten (interseccionalitat).	Parlar de «la dona», en singular essencialista, i no de les dones, sense tenir en compte la diversitat d'experiències entre classes, àmbits rural o urbà, diversitat ètnica, etc.
Incorporar el camp de les relacions interpersonals i com el poder intenta controlar-les.	No tenir en compte les relacions entre dones i amb els homes, en les instàncies privades i públiques. No recollir legislació i textos de control de les dones. Presència d'estereotips.
Investigar les diversitats en els discursos de gènere en cada societat, ja que el que s'imposa no és l'únic.	Centrar-se en els documents que qüestionen les capacitats, que estan en contra de la seua educació, sense parlar de les veus dissonants respecte dels discursos misògins. Només incorporar-les quan amenacen el sistema de poder entre gèneres: sufragismes, treball, espai públic... No recuperar l'agència femenina.
Recollir les iniciatives i avenços promoguts per les mateixes dones.	No s'incorpora la veu de les dones, els seus textos o les seues produccions, sinó el relat construït sobre elles en el present o en l'època. Quan es parla de dones es fa amb referència a un home (pare, germà, marit...) i no per ella mateixa.
Evitar que la història de les dones siga un afegit a la història androcèntrica.	Es tracta a les dones com un annex, no incorporades al currículum mateix. No es tracten temàtiques específiques relacionades més sovint amb les dones.

Font: elaboració pròpia.

Peggy McIntosh (1983) afegeix que en el currículum prescrit i en acció cal problematitzar la desigualtat històrica i:

- Evidenciar l'absència d'una història sense dones.
- Evidenciar les discriminacions quan se les presenta com a perdedores i absents.
- Incorporar les aportacions femenines: canvis en el cànon.

- Tenir en compte que l'experiència femenina sovint és privada, invisible o domèstica.

La transformació real consisteix a qüestionar les estructures androcèntriques subjacents, com afirmen Ruth Tringham i Margaret Conkey (Gero i Conkey, 1991; Colomer i Marcén, 1999).

La geografia feminista, per la seua banda, no només busca afegir nous temes d'investigació, sinó també impugnar les estructures teòriques i metodològiques existents i desenvolupar unes de noves, per poder realitzar una reinterpretació dels espais i les societats des de les perspectives de les relacions de gènere. La geografia anglosaxona reacciona contra la geografia neopositivista dominant, que posa al centre els processos espacials abstractes sense tenir en compte temes de canvi social, entre els quals es troba la perspectiva feminista.

A partir del sorgiment de la geografia de la percepció, comencen els primers estudis sobre la mobilitat específica de les dones i les seues imatges mentals, i l'interès per la desigualtat, els rols i la distribució del poder amb investigacions qualitatives (Monk i Janson, 1982, 1989; Sabaté, Rodríguez i Díaz, 1995). Els estudis dels canvis en la població i les dinàmiques geogràfiques, l'ús del territori rural i urbà, les diferències en la mobilitat i, com a conseqüència, les representacions mentals de l'espai, els rols socials i la distribució sexual del treball i de les tasques domèstiques, són línies que mostren les desigualtats, han de ser presents en el currículum i són susceptibles d'influir en l'aprenentatge de la geografia per a xics i xiques.

Quant a la història de l'art, cal destacar com hi han estat absents les aportacions femenines, bé perquè han segut signades per homes (moltes dones han treballat als tallers de pintura sense haver signat les seues obres) o bé perquè, malgrat la importància que tingueren a la seua època, posteriorment s'han menyspreat per ser obres de dones. Tenim l'exemple de les dones de la família Borrassà en el gòtic català o de Margarida i Dorotea Macip, que treballaven al taller valencià de Joan de Joanes. En ocasions, també s'han invisibilitzat enfront de la consideració d'artistes masculins, també en èpoques més recents, com ara Manuela Ballester o Helena Sorolla (Jardón-Giner i Hernández-Cardona, 2025).

Una altra problemàtica és la representació de les dones sexualitzades i en rols marginals en les obres d'art (López F. Cao i Martínez Díez, 2001). El feminisme en la història de l'art tracta de recuperar les obres femenines i els gèneres practicats majoritàriament per les dones, com ara els bodegons, autoretrats i tèxtils, ja que sovint se'ls prohibia la representació directa de la nuesa. Cal analitzar les iconografies per evidenciar-ne els estereotips (Gonzalez Marcén, Picazo i Cacheda, 2023).

Com afirmen Díez Bedmar i Fernández Valencia, «avui el corpus de coneixement aportat pels estudis de les dones en diferents àrees de coneixement pot cobrir

pràcticament totes les necessitats d'informació per al professorat de primària i secundària» (2019, p. 3).

És important també com s'incorpora aquesta informació dins del currículum en acció. No es tracta, com deien les primeres investigadores del feminisme en la dècada de 1980, «d'afegir-hi dones i agitar». Són les preguntes al passat, les explicacions, els problemes d'estudi, que canvien, per la qual cosa també cal canviar el currículum i la formació del professorat. La realitat és que en l'actualitat les investigacions en curs sobre com s'hi incorporen les dones mostren carències en la formació inicial i permanent (Castrillo, Apaolaza i Idoiaga, 2024; Boix i Fuertes, 2024).

El currículum en acció inclou, a més dels sabers, les interaccions i els contextos. En la seua proposta d'alfabetització crítica feminista, Laura Triviño dibuixa huit principis fonamentals per a l'alfabetització feminista: la interacció dialògica, que, com afirma Freire, permet trencar el silenci de determinats grups; el gènere com a hermenèutica de la sospita i com a categoria d'anàlisi; la desconstrucció de les dones com a objecte; el feminisme plural i interseccional (gènere, raça, classe, cos i espècies animals); la interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat; la visibilització de les dones com a subjectes; el foment del llenguatge inclusiu i visibilitzador de les dones, i el compromís ètic feminista (Triviño Cabrera, 2022).

4. Conclusions i línies d'innovació i d'investigació en la didàctica de les ciències socials

Les línies de investigació en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials amb perspectiva de gènere s'iniciaren impugnant el model androcentrista en relació amb els continguts d'història, història de l'art i patrimoni (Fernández Valencia, 2001; López F. Cao i Martínez Díez, 2001; Domínguez i Marina, 2015). La incorporació d'una crítica feminista a l'ensenyament de la geografia només s'observa molt recentment en el tractament dels objectius de desenvolupament sostenible (ODS), tenint en compte directament el 5 (igualtat de gènere) i indirectament el 4 (educació de qualitat) i el 10 (reducció de les desigualtats). Els últims anys, hi ha hagut aportacions rellevants en relació també amb el currículum.

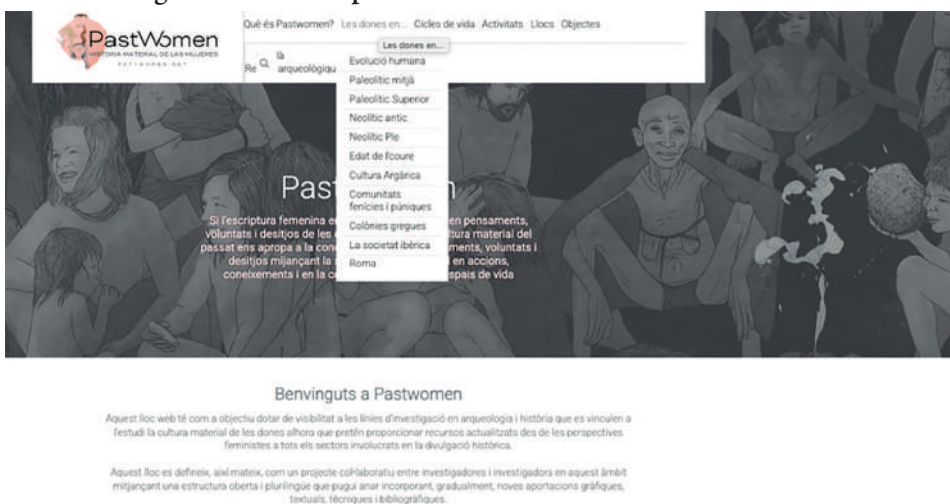
Un grup d'investigacions se centra a donar un marc crític que assenyalava línies d'acció (Triviño, 2022). Un altre enfocament ha treballat les propostes de formació del professorat de formació inicial i permanent en perspectiva de gènere i prevenció contra la violència masclista, així com els models de masculinitat (Garcia Luque i De la Cruz, 2017).

Respecte a la inclusió de les dones, els primers treballs se centraren a analitzar materials curriculars i detectar carències en el currículum i els llibres de text: textos i

imatges (Subirats, 1993; Blanco, 2000; López Navajas, 2014; Bel, 2016; Gómez-Carrasco i Gallego-Herrera, 2016, entre altres). També s'interessaren pels coneixements culturals que inclouen dones entre professorat en formació i en actiu. Alguns treballs s'orienten específicament a la detecció d'estereotips en els materials i altres a les narratives o a esbrinar les percepcions de l'alumnat de primària (Albero i Jardón, 2022) i secundària (Gómez Carrasco i Gallego, 2016), o del professorat en formació a la universitat (Jardón, Boj i Sospedra, 2025).

En l'àmbit de l'educació patrimonial, s'han fet aportacions significatives a la coeducació, des de la crítica al relat dels museus i les propostes innovadores (Campos *et alii*, 2022). A partir d'una anàlisi crítica del discurs museogràfic, en els centres arqueològics i els manuals, Andrea Mouriño proposa canvis en el llenguatge textual, el llenguatge visual i el contingut (Mouriño Schick, 2024, 2025). En la investigació de Maria Cacheda es combina l'atenció al relat en les interaccions educatives de l'acció educativa dels museus (Cacheda, 2019).

Figura 3. Recursos per a la inclusió de les dones en la història



Font: PastWomen.

El coneixement situat i la cultura que hem interioritzat actuen com a filtre que invisibilitza l'agència femenina (Jardón i Soler, 2019). Un altre aspecte que cal considerar és la pròpia mirada. Allò que pensem influeix en la percepció i en l'acció. En relació amb aquesta idea de les projeccions i expectatives del professorat, sorgeix una línia arrelada en el concepte de pensament del professorat en relació amb la seua acció docent (Castrillo *et alii*, 2024; Boix i Fuertes, 2024).

Paral·lelament, trobem la producció de materials didàctics que incorporen les dones i de fonts de divulgació de la ciència a internet amb propostes educatives de lliure accés, com les del grup PastWomen, que ofereix recursos a la pàgina web (García, Jardón i Masriera, 2022) i en l'exposició «Otras miradas al pasado» (figura 3) (Sánchez, Jardón i Soler, 2024), o el projecte Relecturas i el projecte europeu Women's Legacy: Our Cultural Heritage for Equity. (López Navajas, 2021) (figura 4). Aquest últim ofereix recursos informatius i propostes d'activitats per a totes les matèries d'ESO.

Algunes de les monografies més recents han recollit aquestes investigacions (Rubio, A.; Bermejo, E. i Piazuelo, I., 2025).

Des de la Universitat s'han elaborat textos aplicables també a l'educació secundària, com ara la guia *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna*, de la Universitat de Granada (Ortega y Ruiz, 2024), el llibre amb dossier didàctic *El lugar de las mujeres en la historia*, de la Universitat de València (Morant, Ríos i Valls, 2023), o la guia *Mujeres y represión franquista. Una guía para su estudio en Valencia* (Fuertes i Verdugo, 2017).

Figura 4. Buscador de propostes d'activitats del projecte Women's Legacy



Aquest **banc de recursos** et dona accés a activitats emmarcades en cursos i continguts de cada matèria de l'educació secundària obligatòria —llestes per a incorporar-se a l'aula—, així com a biografies i obres d'autoria femenina (literàries, musicals, artístiques, científiques).

Font: Women's Legacy.

Per finalitzar, apuntem dues línies d'investigació que necessiten més atenció.

En primer lloc, cal analitzar com s'incorporen aquests nous relats i recursos a les aules i a la formació del professorat. Urgeix, en segon lloc, esbrinar i evidenciar quines estratègies estan provocant resistències entre l'alumnat i el professorat a l'hora d'incorporar la mirada de gènere, i fins i tot quines poden ser contraproductives per a la coeducació i la igualtat com a drets humans fonamentals. L'informe de la Fundación Fad Juventud *Culpables hasta que se demuestre lo contrario* revela dades socials de percepció entre la població adolescent que caldria incloure en l'acció educativa (Boneta

Sádaba, Tomás Forte i Garcia Mingo, 2022). L'atenció a les modificacions del sistema sexe-gènere en la societat i específicament en l'àmbit escolar constitueix un marc contextual imprescindible.

Referències bibliogràfiques

- ALBERO RIZO, C.; JARDÓN GINER, P. (2022). «Imagen y género en Ciencias Sociales: la percepción del alumnado de Educación Primaria». Dins *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (p. 641-650). Tirant Humanidades.
- BEL MARTÍNEZ, J. C. (2016). «El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE». *Aula*, 22, 219-233. <<https://doi.org/10.14201/aula201622219233>>
- BLANCO, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BOIX VICENTE, A. i FUERTES MUÑOZ, C. (2024). «El profesorado de Secundaria ante la historia de las mujeres: carencias formativas y fuentes del conocimiento». Dins *La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: representaciones y prácticas democráticas* (p. 193-201). Octaedro.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- BONETA SÁDABA, N.; TOMÁS FORTE, S. i GARCÍA MINGO, E. (2022). *Culpables hasta que demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud.
- BONINO, L. (2003). «Masculinidad hegemónica e identidad masculina». *Dossiers feministes*, 6, 7-36.
- BOOTH, T. i AINSCOW, M. (2000). *Índice de inclusión*. UNESCO. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>>
- BUTLER, J. (2021). *Problemes de gènere: el feminisme i la subversió de la identitat*. Angle.
- CACHEDA, M. (2019). «La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos». *Cuadernos del CLAEH*, 38(110), 273-300.
- CABRÉ I PAIRET, M. i MUÑOZ FERNÁNDEZ, A. (2023). «La vida de las mujeres en el Occidente medieval». Dins Isabel MORANT, Rosa RÍOS i Rafael VALLS (dir.) *El lugar de las mujeres en la Historia*. PUV.
- CAMPOS-LÓPEZ, T.; CASTRILLO, J.; ALORIA, I.; ODRIÓZOLA, O. i GONZÁLEZ, A. (2022). «(Re) lectura feminista del patrimonio arqueológico como estrategia

- de visualización de las mujeres en la arqueología: Una propuesta metodológica desde el País Vasco». *Voces in crescendo: Del mutismo a la afonía en la historia de las mujeres en la arqueología española*, 283-295.
- CASTRILLO, J.; Apaolaza-Llorente, D., i Idoiaga-Mondragon, N. (2024). «History cannot be understood without women': Feminist teachers' representations of women's history in primary and secondary education in Spain». *European Journal of Women's Studies*, 31(4), 475-91.
- COLOMER, L. i GONZÁLEZ MARCÉN, P. (1999). «Arqueología y teoría feminista: Estudios sobre mujeres y cultura material en arqueología». Dins *Arqueología y teoría feminista: Estudios sobre mujeres y cultura material en arqueología*. Icaria.
- BEDMAR, M. C. D. i VALENCIA, A. F. (2019). «Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género». *Clío*, (45), 1-10.
- DOMÍNGUEZ ARRANZ, A. i MARINA SÁEZ, R. M. (2015). *Género y enseñanza de la historia*. Sílex.
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. <http://oficinaigualtat.uib.cat/digitalAssets/297/297598_elementos-edu-no-sexista-pdf.pdf>
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2001). «Las mujeres en la investigación histórica». *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, 61-93. Síntesis.
- FUERTES MUÑOZ, C. i VERDUGO MARTÍ, V. (2017). *Mujeres y represión franquista: una guía para su estudio en Valencia*. Universitat de València.
- GARCÍA LUQUE, A. (2021). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*. Octaedro.
- i DE LA CRUZ REDONDO, A. (2017). «Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género». *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (2), 30–50.
- GARCÍA LUQUE, A. i JARDÓN GINER, P. (2023). «Descubrir la diversidad en el pasado. Didáctica de la historia desde una perspectiva de género». Dins P. DE MIGUEL, P. DEL VALLE i I. Diéguez. *Comunicando el pasado en imágenes*. Gobierno de Navarra.
- GARCÍA LUQUE, A.; JARDÓN GINER, P. i MASRIERA ESQUERRA, C. (2023). «PastWomen: Un proyecto de investigación feminista colaborativo». *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (15), 58-74.
- GERO, J. M. i CONKEY, M. W. (ed.) (1991). *Engendering Archaeology: Women and Prehistory*. Basil Blackwell, Cambridge, Massachusetts.
- GÓMEZ-CARRASCO, C. J. i GALLEGU-HERRERA, S. (2016). «La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros

- de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España». *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.
- GONZÁLEZ MARCÉN, P.; PICAZO GURINA, M. i CACHEDA PÉREZ, M. (2023). «El test de Baeza. Una propuesta de Pastwomen para el análisis de ilustraciones arqueológicas e históricas». Dins *Comunicando el pasado en imágenes*, p. 66-99. Gobierno de Navarra.
- HARAWAY, D. (1988). «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective». *Feminist Studies*, 14(3), p. 575-99.
- JARDON-GINER, P.; BOJ CULLEL, I.; SOSPEDRA ROCA, R. «Représentation, lecture et interprétation des femmes dans les images de reconstruction préhistorique éducatives : une triangulation nécessaire.» *CIDEGEC24 Colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, Inspe. Académie de Nantes, Mar 2024, Nantes (France), France. (hal-04967284)
- JARDÓN GINER, P. i SOLER MAYOR, B. (2019). «Una mirada de género al Museu de Prehistòria para la formación del profesorado de primaria». *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?*, 385-392.
- JARDÓN-GINER, P. i HERNÁNDEZ-CARDONA, X. (2025). *Dones de la nostra història*. Angle.
- LERNER, G. (1979) (edició de 1983). *The majority finds its past. Placing women in history*. University of North Carolina Press.
- LÓPEZ, F.; CAO, M. i MARTÍNEZ DíEZ, N. (2001). «Las mujeres en las artes plásticas». Dins *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Síntesis.
- LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Ministerio de Educación.
- LÓPEZ NAVAJAS, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos: Un legado cultural para la igualdad* (vol. 45). Ediciones SM España.
- MCINTOSH, P. (1983). *Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective*.
- MONK, J. i JANSON, S. (1982). «On not excluding half of the human in Human geography». *Professional Geographer*, 34 (1), p. 11-23.
- (1989). «Temas de geografía feminista contemporánea». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 14, p. 31-50.
- MORANT DEUSA, I.; RIOS LLORET, R. E. i VALLS MONTES, R. (2023). *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*. PUV.

- MOURIÑO SCHICK, A. (2024). *La difusión del patrimonio arqueológico en el noroeste peninsular: Un análisis de los discursos desde la perspectiva de género* [tesi doctoral]. Universidade de Vigo.
- (2025). «La construcción discursiva del género en los libros de texto: el caso de la Prehistoria del noroeste peninsular». *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres*, 32(1), 83-124.
- MOSCOVICI, S. i DUVEEN, G. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge University Press.
- ORTEGA CHINCHILLA, M. J. i RUIZ ÁLVAREZ, R. (2024). *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje*. Universidad de Granada.
- PANDORA MIRABILIA (2011). *La coeducación en la escuela del siglo XXI*. La Catarata.
- PEINADO RODRÍGUEZ, M. (2024). Desde la corresponsabilidad a la ciudadanía en Educación Infantil. Cuando lo personal es político. *Revista Antropología Experimental*, 24, 89-100.
- RUBIO NAVARRO, A.; BERMEJO MALUMBRES, E. i PIAZUELO RODRÍGUEZ, I. (2025). «Didáctica de las Ciencias Sociales y perspectiva de género: un camino hacia el progreso». Dins *Didáctica de las ciencias sociales y perspectiva de género: un camino hacia el progreso* (p. 11-17). Dykinson. <<https://zaguan.unizar.es/record/152117/files/BOOK-2025-330.pdf>>
- SABATÉ MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ MOYA, J. i DÍAZ MUÑOZ, M. A. (1995). *Mujeres, espacio y Sociedad. Hacia una geografía del género*. Síntesis.
- SÁNCHEZ JUSTICIA, B.; JARDÓN GINER, P. i SOLER MAYOR, B. (2024). «Otras miradas al pasado. Una exposición virtual para descubrir la historia olvidada». *Innovando en los discursos, avanzando en la investigación: V Jornadas Pastwomen*, 20-21 desembre 2022, 175-193.
- SUBIRATS, M. (1993) (coord.). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer).
- i TOMÉ, A. (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- TOMÉ, A. i RAMBLA, X. (2001). *Contra el sexismo*. Madrid: Síntesis.
- TRIVIÑO CABRERA, L. (2022). *Feminist Critical Literacy: From Mainstream Culture to Didactic Produsage*. Ediciones Octaedro.
- WOYSHNER, Ch. (2002). «Political History as women's History: Toward a More inclusive curriculum». *Theory and Reserach in Social Education*, 30, 3, p. 354-380.

YELLOW WINDOW MANAGEMENT CONSULTANTS ENGENDER GENDERATWORK
(2011). *Manual El género en la investigación*. European Commision Research
& Innovation. Gobierno de España. <https://www.csic.es/sites/default/files/2023-01/manual_de_genero_en_la_invesigacion.pdf>

Recursos didàctics i de contingut

<<https://www.inmujeres.gob.es/home.htm>>

<<http://pastwomen.net>>

<<http://www.relecturas.es>>

<<https://otrasmiradas.pastwomen.net/otras-miradas-al-pasado/>>

<<https://letheproject.eu>>

<<https://womenslegacyproject.eu/es/home/>>

<https://editorial.ugr.es/libro/los-trabajos-de-las-mujeres-en-la-edad-moderna_139454/>

<<https://mupreva.org/exposiciones/38/es>>

Les dones en la prehistòria. Guia didàctica:

<https://mupreva.org/web_mupreva/publicaciones/?q=es&id=215>

<<https://museuart.cat/en-clau-de-dona/>>

<<https://mujeresconciencia.com>>

<https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/cdoc_publicacions_Elles.pdf>

<https://museosenfemenino.es/Guia_didactica_MuseodelPrado.pdf>

<<https://www.comunicandoelpasado.es>>

<<https://www.ub.edu/cultura/activitats/exposicions/dones-de-la-nostra-historia>>

<https://puv.uv.es/el-lugar-de-las-mujeres-en-la-historia.html?__store=espanyol&__from_store=valencia>

Nines i arqueologia: anàlisi del rol de gènere i la seva rellevància educativa i didàctica en la història

Núria Gil Duran
Universitat Rovira i Virgili,
Grup de recerca DHIGECs-COM

Resum

Les nines, sovint considerades simples objectes de joc, han representat una funció primordial en la construcció i transmissió dels rols de gènere al llarg de la història. A través de l'arqueologia, és possible recuperar i interpretar els contextos en els quals aquestes figures van ser utilitzades, revelant com les societats passades van inculcar en les nenes expectatives socials relacionades amb la maternitat, la cura i la llar. Aquest article explora la relació entre les nines i l'educació de gènere en diverses cultures utilitzant evidències arqueològiques per a entendre el paper d'aquests objectes en la formació de la identitat de gènere. Es proposa, a més, com l'estudi d'aquests artefactes pot ser utilitzat en l'educació per a reflexionar sobre la construcció social dels gèneres i la seva transformació, adaptant-se al context actual. El joc evoluciona amb l'edat de qui juga, però també ha evolucionat en cada etapa històrica i s'ha diversificat en cada cultura fins arribar a l'etapa contemporània i la societat actual.

Paraules clau: rol de gènere, coeducació, educació patrimonial, arqueologia.

Abstract

Dolls, often considered simple play objects, have played a crucial role in the construction and transmission of gender roles throughout history. Through archaeology, it is possible to recover and interpret the contexts in which these figures were used, revealing how past societies instilled in girls social expectations related to motherhood, caregiving,

and home. This article explores the relationship between dolls and gender education in various cultures using archaeological evidence to understand the role of these objects in the formation of gender identity. It also proposes how the study of these artifacts can be used in education to reflect on the social construction of genders and their transformation, adapting to the current context. The game evolves with the age of the player, but it has also evolved at every historical stage and diversified in every culture until reaching the contemporary stage and the current society.

Keywords: Gender role, coeducation, heritage education, archaeology.

1. Introducció

El patrimoni arqueològic aporta un gran valor històric i cultural que s'ha de transmetre a la societat, i que consisteix a apropar-nos al llegat del passat i al context de forma tangible, mitjançant els béns (Rivero *et alii*, 2018). Així, els béns patrimonials objecte d'estudi del present treball són les nines i l'anàlisi de la seva funció des de l'arqueologia, en què se n'explora el vincle amb els rols de gènere i es promou una reflexió crítica sobre els estereotips de gènere en els materials educatius actuals.

Les nines han estat un objecte comú en les infanteses de moltes cultures al llarg de la història, però, més enllà de la seva funció recreativa, aquestes figures van exercir un paper important en la socialització de gènere. En les societats antigues, les xiquetes van ser educades per exercir rols tradicionals associats a la llar i la maternitat, van ser un mitjà pedagògic clau per a aquest propòsit. A través de l'arqueologia, les investigacions han pogut recuperar nines de diferents períodes i cultures, cosa que ha permès observar com aquests fòtils reflectien les normes socials de gènere i contribuïen a la formació d'identitats de gènere en contextos familiars i educatius.

Així, cal tenir present que, promoure una educació transformadora de les qüestions de gènere mitjançant plans d'estudis i materials didàctics posaran en qüestió els estereotips i impulsaran l'efectivitat de la igualtat de gènere, la qual cosa farà que l'educació sigui més inclusiva i equitativa (UNESCO, 2021).

Quan ens referim al rol de gènere, fem al·lusió a les normes socials que dicten com han de comportar-se les persones segons el gènere i els creen expectatives sobre la manera com han de pensar i actuar. Tradicionalment, en moltes cultures occidentals s'ha assignat als homes la responsabilitat de les activitats productives i polítiques, mentre que a les dones se les ha vinculat amb les relacions afectives i domèstiques.

Aquests rols es justifiquen amb estereotips de gènere, els quals s'adquireixen en els processos d'aprenentatge i en els factors culturals, especialment en el context social més immediat, l'escola i la família (Gonzalez, 1999), que atribueixen característiques i qualitats a les persones segons el seu gènere. Amb el temps, la societat ha qüestionat

aquestes assignacions, qüestionament en què destaca que cap persona és exclusivament masculina o femenina i que aquests conceptes són construccions socials que poden limitar la llibertat personal.

Aplicada a l'àmbit universitari, la perspectiva de gènere o *gender mainstreaming* és una política integral per promoure la igualtat de gènere i la diversitat en la recerca, la docència i la gestió de les universitats, tots ells àmbits afectats per diferents biaixos de gènere. Com a estratègia transversal, implica que totes les polítiques tinguin en compte les característiques, necessitats i interessos tant de les dones com dels homes, tot distingint els aspectes biològics (sexe) de les representacions socials (normes, rols, estereotips) que es construeixen culturalment i històricament de la feminitat i la masculinitat (gènere) a partir de la diferència sexua. (Faxedas, 2018, p. 5).

L'educació, com a espai clau per a la reproducció o transformació dels rols de gènere, s'actua des de la infància i el sistema educatiu transmet models de comportament, expectatives i valors associats a una estructura social jeràrquica. Com afirma Subirats (2017), es tracta d'impulsar un canvi cultural que elimini els prejudicis, els límits imposats a les criatures, que els obri totes les possibilitats perquè puguin ser el que són i volen ser amb total llibertat. Aquesta eina poderosa la tenim a les nostres mans, cada dia.

Des de l'entorn familiar, des de l'escola i des del context ambiental, els infants recullen les vivències, els hàbits o els jocs. Com aquests hàbits poden transformar la societat i com la identitat i la simbologia, mitjançant el joc dels primers anys de vida, poden aportar l'evolució necessària en el tractament de la perspectiva de gènere, depèn de tothom que integri el procés d'acompanyament educatiu dels infants, des de l'entorn familiar o escolar, amb els mestres, els educadors, els agents socials, etc. Així, des de l'àmbit de l'educació es poden deixar de perpetuar desigualtats de gènere i formular propostes per avançar cap a la coeducació, tenint present la legislació.

Coeducació és l'acció educadora que potencia la igualtat real d'oportunitats i valora indistintament l'experiència, les aptituds i l'aportació social i cultural de dones i homes, en igualtat de drets, sense estereotips sexistes, homofòbics, bifòbics, transfòbics o androcèntrics ni actituds discriminatòries per raó de sexe, orientació sexual, identitat de gènere o expressió de gènere (Llei 17/2015, d'igualtat efectiva de dones i homes, article 2.d).

Tal com diu Marina Subirats (2010), la coeducació és educar els nens i les nenes en uns mateixos valors, hàbits, actituds i pràctiques. Per tant, en els graus d'educació i amb la finalitat coeducativa, inclouríem l'objectiu següent:

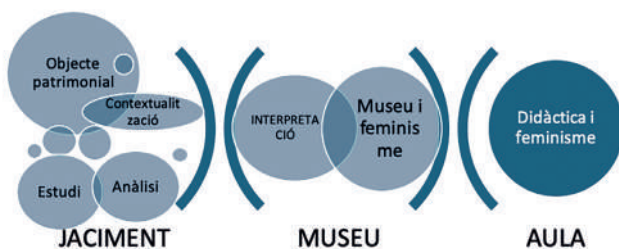
Analitzar les accions educatives de l'àmbit formal i no-formal des de la interseccionalitat del gènere, reflexionant sobre els processos de construcció de les identitats en edu-

cació, i interpretar els sabers, els cossos, els espais, els temps i els materials d'aquestes accions des de la justícia social, racial i de gènere. (Rifà, 2018, p. 16)

Inclores contextualment en les pedagogies feministes de Luke (1999) i de Koro (2007), Rifà (2018), afirma que «els sabers i l'anàlisi de la vida quotidiana esdevenen la clau per a transformar les relacions des d'una perspectiva de gènere» (p. 17). Aquestes premisses esmentades estan ben presents als observatoris o les unitats per a la igualtat de les universitats del nostre país; a les guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere, col·lecció d'obres de diferents disciplines i àmbits de coneixement que ofereixen pautes per revisar les assignatures des de la perspectiva de gènere (Xarxa Vives, s.d.), o al Pla d'igualtat del sistema educatiu (Generalitat de Catalunya, 2015).

La metodologia i els materials utilitzats per tractar l'ensenyament i l'aprenentatge de l'objecte patrimonial amb el context històric artístic de l'època contemporània, i per fer-ne l'aplicació didàctica, inclouen ben sovint objectes comuns. Per això, es pot organitzar, apropant i tocant l'objecte patrimonial sorgit del jaciment arqueològic, identificat i catalogat per l'investigador o la investigadora, traslladat al museu i reproduït, simbolitzat i substituït per l'objecte comú, a l'escola o al mateix museu, el que podríem anomenar com a possible recepta didàctica *Del jaciment a l'aula* (figura 1), que configuraria una didàctica feminista.

Figura 1. Del jaciment a l'aula. Didàctica feminista.



Font: elaboració pròpia.

1.2 Les ninetes, l'arqueologia i els rols de gènere

L'adquisició dels rols dels adults prové dels entreteniments i de les pràctiques d'exercici recreatiu que des dels jocs i les joguines en l'època romana s'ha acceptat com a generador d'estimulació i interactivitat. L'exposició «Jocs i joguines» (Gurri, 2016), presentada al Museu de Badalona, n'és un exemple.

Com sabem, els jocs són un dret dels infants recollit a l'article 7 (Assemblea General de les Nacions Unides. Declaració dels Drets dels Infants, 1959) i inclouen

l'orientació educativa, social i transformadora. Cal conèixer que, etimològicament, la paraula ve del llatí *iocus*, que té el significat de joc, diversió o esbarjo, amb un equivalent semblant, *ludus*, que ens remet a *lúdic*.

El joc simbòlic i jugar a nines o ninos és un dels jocs més antics, és el fonament per experimentar el joc de la vida i l'observació del món adult, cosa que ens condueix a considerar-ho la base de l'educació. En aquest cas, el nostre punt de partida és la tipologia de patrimoni arqueològic inclòs en l'educació patrimonial mitjançant els objectes, que cal tractar en tots els nivells educatius, sense marcar el rol de gènere que ve donat per antigues tradicions i que contemporàniament no harmonitzen amb els objectius d'igualtat i coeducació que es volen transmetre des de l'escola a infants i joves, i, per tant, també a les futures generacions que dues o tres dècades més tard crearan el seu context personal i familiar amb diferents tipologies.

Per tant, la hipòtesi explícita que, al llarg de la història, les nines han representat unes finalitats esbiaixades cap a les xiquetes i dones a partir de la interrelació de l'objecte patrimonial arqueològic i el joc amb nines, de manera que han identificat i no han modificat el rol de gènere.

2. Les nines en les cultures antigues: una eina de socialització de gènere

A l'antic Egipte el joc era la preparació per a la maternitat, les nenes jugaven amb nines fabricades de materials com fusta, marfil i terracota. Aquestes ninetes, algunes d'articulades, no només servien per a l'entreteniment, sinó que també preparaven les nenes per als rols que assumirien com a dones adultes. Les joguines, incloent-hi les nines d'argila, representaven figures maternes i familiars, i usar-les implicava un aprenentatge dels valors associats a la cura i a la maternitat. A través d'aquest joc simbòlic, les nenes podien assajar, fins i tot de manera inconscient, els rols que la societat esperava d'elles. De manera similar, a l'antiga Roma les nenes jugaven amb nines que imitaven adults, que reflectia la socialització cap a un futur com a esposes, cuidadores i mares.

Figura 2. Nina articulada de terracota, Empúries. s. v aC.
Ceràmica de la cultura grega.



Font: Museu Arqueològic de Catalunya (MAC), Empúries.

La nina (figura 2) del Museu d'Empúries procedeix de la necròpolis que hi ha al sud de la Neàpolis d'Empúries. Formava part, juntament amb la figureta d'un forner i una gerra decorada amb bandes pintades, del conjunt funerari d'una tomba d'inhumació d'una criatura localitzada en el cementiri que se situava al sud del nucli grec d'Empòrion (MAC, Empúries).

Un altre cas ben diferent és la *nineta de Nantes*, que conserva el Musée Dobrée, de Nantes, concebuda com un exvot per afavorir la fertilitat, anomenada també *Venus impúdica* i catalogada com una peça votiva, però que podria ser una figureta màgica de l'antiguitat clàssica que aporta sabers sobre la cultura grecoromana, reinterpretada per Arbeloa (2024) com una figureta adreçada a una dona perquè sentís passions irrefrenables.

Figura 3. Imatge del model 3D fotogramètric de la nina.



Museu Arqueològic de Tarragona. Font: González et alii, 2024.

D'època romana, veiem (figura 3) la nina d'ivori articulada de braços i cames, localitzada a la necròpolis paleocristiana de Tarragona, en la tomba d'una nena de cinc anys, la qual suposadament pertanyia a una classe social elevada, atès el material del qual està feta la nineta.

Exemples com aquest permeten extreure tota una seqüenciació didàctica, per fixar-nos en el valor dels materials i la seva riquesa, el tipus de joguina, la família, el tractament de les classes socials, el detall artístic de la cara, els cabells i les formes corporals, i la destinatària o l'usuari de la figura, i conceptualitzar-los. En l'aplicació didàctica i la virtualització del patrimoni, amb la digitalització de la col·lecció del Museu Nacional d'Arqueologia de Tarragona (s. d.), la nina articulada de marfil és un dels objectes destacats de la col·lecció, que ha facilitat noves perspectives sobre Tàrraco (González et alii, 2024). Podem destacar el treball del grup d'estudiants dels graus en Història i d'Història de l'Art i Arqueologia *La colección del MNAT a través de su digitalización: proyecto Digitaliz(art)e en Tarraco*, en el qual s'interpreta mitjançant la virtualització patrimonial la nina. Aquestes iniciatives són un camp en creixement, que ajuden a fer el patrimoni més accessible i interactiu.

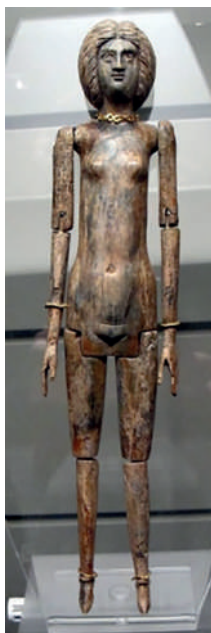
Figura 4. Nina de lli i paper, s. I-V dC, Egipte.



British Museum, Londres. Font: Gurri, 2016.

La *pupae* (figura 4) provinent d'Egipte estava feta de lli i farcida amb paper. En moltes cultures, les nines reflectien una diversitat de rols més enllà de la maternitat. Per exemple, en algunes societats indígenes, les nines eren utilitzades en rituals d'iniciació o en l'ensenyament d'habilitats laborals, en què s'incorporava la diversitat d'activitats que les nenes podrien assumir en l'adulesa. L'arqueologia ha permès identificar com els valors socials de gènere no són homogenis i com la funció educativa de les nines va variant d'acord amb el context cultural i l'època històrica.

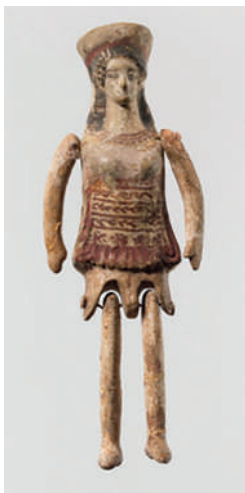
Figura 5. Nina d'ivori.



Finals del s. II dC. Via Valeria, Tívoli, Itàlia. Font: Gurri, 2016.

La nina d'ivori, de Tívoli, amb braçalets i collaret (figura 5) constitueix una excel·lent composició de cos i és la constatació de l'ús dels ornaments. Probablement, és una d'aquelles nines que a Roma eren consagrades als déus, per les seves propietàries, el dia abans del casament (Gurri, 2016, p. 12).

Figura 6. Nina coríntia de ceràmica.



Metrotopolitan Museum of Art, Nova York. Font: Gurri, 2016.

La *nina coríntia de ceràmica* (figura 6) revela els valors estètics i culturals de l'època mitjançant les decoracions amb motius geomètrics de colors, especialment el roig. També és articulada per poder generar moviment i interacció, amb les finalitats esmentades en els casos anteriors.

3. L'arqueologia com a disciplina per entendre els rols de gènere

Els artefactes arqueològics, incloent-hi els joguets i les nines, ofereixen una finestra única per comprendre com les societats passades van construir i imposar els rols de gènere. La recerca de nines en contextos arqueològics ha permès analitzar els significats que se'ls atribueixen, com es feien servir i com es relacionaven amb l'educació i la socialització. En moltes ocasions, les nines no eren simplement un objecte d'entreteniment, sinó un vehicle per transmetre comportaments i valors de gènere, ja que ensenyaven a les xiquetes el que s'esperava d'elles dins d'una estructura patriarcal. L'estudi de l'arqueologia de gènere de les pioneres Conkey i Sørensen (1984) ha estat fonamental per desentrançar la invisibilitat de les dones en el registre arqueològic, tradicionalment centrat en l'home. Inclosa en la crítica de gènere dins les ciències socials i humanes, l'anàlisi d'objectes com les nines ha de permetre desafiar interpretacions androcèntriques que han predominat en l'arqueologia tradicional.

Tinguem present que, si una joguina es troba en una tomba d'un infant i en lloc de ser una nina la troballa té cap d'animal, s'associa directament a una tomba que pertany a un nen i no a una nena (Arqueología en Red, 2018).

Tots els exemplars de ninetes que es mostren aquí tenen una gran qualitat i valor històric artístic arqueològic; però n'hi ha una que ens és familiar. Ho és arran de les múltiples visites realitzades amb l'alumnat dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili, motiu pel qual hem observat la nineta andalusina (figura 7) de manera reiterada. Aquesta trobada sovintejada ha conduït a fer la reflexió sobre el paper que tenien les nines en l'antiguitat i ha provocat entrellaçar-lo amb un altre aspecte social, que he anat observant durant dècades en la conducta de les famílies i el paper de cura de la mare i del pare cap als infants i com es pot defensar la desitjada finalitat del joc de les nines i els ninos en la contemporaneïtat, allunyant-se de manera inexcusable de prejudicis i d'estereotips ancestrals.

Figura 7. Nineta andalusina, islàmica (primera meitat del segle XI).



Jaciment de la plaça de Sant Jaume de Tortosa. Núm. d'inventari 1752. Font: Museu de Tortosa.

La nineta andalusina de fang cuit es considera una troballa singular a la península Ibèrica, ja que la religió islàmica prohibia la representació de les figures humanes en els espais religiosos per evitar idolatries, rebutjades pel profeta Mahoma. Aquesta peça es va trobar en un habitatge d'època andalusina al jaciment de la plaça de Sant Jaume, a Tortosa. La figura femenina modelada de manera simple i de dimensions reduïdes s'identifica amb una joguina de nena. Segons Martínez (1998), la referència humana més propera és la dels cavallets amb genet. La nina podria haver sorgit de les mans d'un artesà terrisser, que la va coure aprofitant el forn utilitzat per a altres objectes (Muñoz, s. d.).

Figura 8. Nino o nina amb articulació.



Font: elaboració pròpia.

L'empresa que ha comercialitzat aquesta figureta (figura 8) de producció actual probablement es va basar en algunes de les referències visuals que aquí s'han esmentat. En els dissenys de programació didàctica, és rellevant mostrar referències a l'objecte patrimonial que tenim, amb rèpliques que es puguin tocar. Si no és possible visitar el museu o no es disposa d'una rèplica amb què es pugui treballar i construir un imaginari coeducacional mitjançant l'arqueologia, es proposa l'exemple assequible, un objecte comercialitzat (figura 8) que ens pot apropar a la iconografia de les ninetes arqueològiques i que podem tenir disponible amb els missatges que la història de l'arqueologia i les figures andrògines ens han transmès.

Les rèpliques en resina de la nineta romana de Grottarossa (Arqueología en Red, 2022) o de la nina coríntia Neurospastos, d'un original del Museu d'Atenes, o de la Venus del Musée Dobrée, a Nantes, i de la nina romana tarragonina (figura 3) són només uns exemples de les valuoses representacions.

4. Reflexions sobre els estereotips de gènere en l'educació infantil i primària

L'estudi de les nines en el context arqueològic pot servir com a eina pedagògica per reflexionar sobre els rols de gènere obsolets i la realitat actual. A través de l'anàlisi dels materials de joc, és possible identificar com els estereotips de gènere continuen presents en l'educació contemporània i com aquests objectes poden contribuir a la reproducció d'una visió limitada dels rols dels xiquets i de les xiquetes.

Quan ens referim a la identitat com alguna cosa inherent a l'ésser humà, hem de constatar que la identitat no és estanca i, per tant, és variable. Aquests canvis poden ser produïts per l'època històrica, pel context social i per la mateixa evolució de l'individu. En la línia de l'educació patrimonial, ja ho afirmava Fontal (2003):

Los individuos son «portadores» de determinados valores culturales y, como tales, los sienten, los utilizan para diferenciarse de otros sujetos y de otras culturas y, en definitiva, se consideran pertenecientes a esa o esas culturas, lo que a su vez les permite estar contextualizados. De manera que, como sujetos de estos valores, los individuos efectúan diferentes usos de ellos, que van desde la configuración de su carácter, hasta la identificación como parte de un contexto, pasando por la asunción de diferentes roles culturales (Fontal, 2003, p. 54).

Per tant, aquests valors que els individus configurem i identifiquem formen part d'un context i d'un rol cultural, que poden ser diferents en un moment històric durant la seva pròpia evolució. Si socialment, històricament i artísticament hi ha avenços i transformacions que afecten directament l'individu, en l'àmbit de la perspectiva i la

igualtat de gènere i en la coeducació, per què no es produeix aquesta evolució en la simbologia que aporta una nineta?

Recordem que l'arqueologia de gènere ens facilita les bases per a l'educació amb perspectiva de gènere, mitjançant els objectes patrimonials arqueològics.

Tal com afirma Martínez Lirola (2020, p. 41):

Formar al profesorado [...] sobre aspectos relacionados con la EPG [educación con perspectiva de género] no solo contribuye a su formación integral como personas, sino que les ofrece herramientas que les capacitan para poder ayudar a su alumnado a empoderarse, a ser más igualitario y a crecer en igualdad de oportunidades y trato, con independencia de si es niña o niño. La igualdad de género es una cuestión de humanos y de justicia social.

A més, incorporar el principi d'igualtat de gènere no és només una qüestió de justícia social, sinó de qualitat de la docència (Rifà, 2018, p. 7). Tal com diu Castrillo *et alii* (2025, p. 16), treballant-ho a l'aula, a poc a poc es pot revertir l'imaginari notablement estereotipat respecte a èpoques passades. També a l'anàlisi dels discursos històrics a les aules d'educació primària (Castrillo, 2022).

Per tant, seria bo cloure la idea que les nines només estan destinades al joc i al rol femení. Aquest és l'objectiu específic proposat, facilitar la reversió dels rols en la cura dels infants, tant en l'àmbit escolar com en l'àmbit familiar.

Quan Scott (1990) afirma que el gènere és un element de les relacions socials basades en diferències percebudes entre els sexes i és una forma primària de significació del poder, concreta que qui l'exerceix i segueix l'organització de les jerarquies socials ens situa directament en la desigualtat.

L'anàlisi de les nines en l'àmbit arqueològic permet als professionals de l'educació ensenyar a l'estudiantat sobre la història de les dones i els rols de gènere en el passat, amb la qual cosa ajuden a deconstruir les nocions tradicionals de feminitat i masculinitat. La inclusió d'aquesta perspectiva en el currículum escolar pot fomentar una comprensió crítica més gran sobre la manera com les societats han construït les identitats de gènere al llarg del temps.

4.1 L'arqueologia a l'aula: ensenyant història amb perspectiva de gènere

Pel que fa a la coeducació patrimonial en l'àmbit de l'arqueologia prehistòrica en museus, Cacheda (2021) proposa una eina de diagnòstic respecte de la coeducació patrimonial per aplicar la perspectiva de gènere en la divulgació de la prehistòria. L'objectiu d'aquesta metodologia pedagògica és identificar i superar estereotips sexistes en museus i institucions patrimonials, a fi de promoure una educació equitativa i justa.

4.2 Propostes didàctiques per a la coeducació i la perspectiva de gènere

Diferents grups de recerca aborden la necessitat de repensar la disciplina arqueològica incorporant-hi perspectives de gènere i feministes, entre les quals destaca la importància de generar narratives que contribueixin a una educació més inclusiva i reflexiva. Arsmaya, PastWomen o la investigació dels elements per a una educació no sexista, del referent Feminario de Alicante (2002), orientada a ser una guia didàctica per a la coeducació, presenten pràctiques docents que incorporen la perspectiva de gènere en l'estudi de les cultures de l'antiguitat.

Des de l'inici, el projecte col·laboratiu PastWomen evidencia aquest potencial didàctic des de la coeducació com a paradigma educatiu, amb l'eix central del feminisme (García Luque *et alii*, 2003, p. 63), i defensa la necessitat de poder incloure l'educació en valors i la perspectiva de gènere en la configuració dels espais de vida.

Coneixem la innovació didàctica aplicada a l'arqueologia, mitjançant les EduLabCase (Martínez i Martín, 2019), en què s'indaga a l'aula i el museu amb restes de les conductes humanes o rèpliques, que també són susceptibles d'incorporar laboratoris de coeducació o joguines i identitat, perfectament adaptables.

La nina de fusta articulada, presa com a font objectual en la intervenció *Un día en la vida de Lucio Numisio* (Morales i Egea, 2018, p. 142), és una anàlisi associada a un procés d'interpretació inclòs en la fase de motivació de l'entorn d'un centre on s'organitza una excavació arqueològica fictícia, en què s'utilitzen, entre altres elements, unes fitxes de treball una de les preguntes de les quals és: A qui va pertànyer l'objecte? Era una dona o un home, un adult, un jove, un nen o un nadó? (Morales i Egea, 2018). Cal fer-se aquestes preguntes. O en una experiència educativa en què es formulen hipòtesis a partir de l'observació d'objectes, en la qual els estudiants han de conèixer la relació passat-present, es demana quina importància tindria per a les persones que el van utilitzar (Pinto, 2018, p. 174), incloent-hi la relació amb la identitat personal i excloent-ne el rol de gènere. De la mateixa manera, s'introdueix la demanda participativa i activa de l'estudiantat amb més possibilitats de potenciar el pensament històric (Carretero i Montanero, 2008).

Altres referències als antagonismes de valors femenins i masculins que apareixen en l'art prehistòric podrien fer pensar en un culte a la fecunditat? Martínez *et alii* (2018, p. 219) afirmen que és una conclusió irrisòria i ho justifiquen al·ludint a les sovintejades conclusions de les religions primitives. Per tant, les narratives són poderoses.

5. Conclusió

L'arqueologia de les nines i la seva relació amb els rols de gènere ofereixen una perspectiva inestimable sobre com les societats han utilitzat el joc i els objectes per educar i socialitzar les generacions futures respecte de les expectatives de gènere. Aquestes pràctiques no només representen les estructures de poder del seu temps, sinó que també brinden una oportunitat única per reflexionar sobre com podem repensar i transformar l'educació de gènere en l'actualitat. A través de l'arqueologia, és possible entendre millor la història de la socialització de gènere i utilitzar aquest coneixement per promoure una educació inclusiva, que qüestionï els estereotips i promogui la igualtat. Uns dels biaixos de gènere en la pràctica museística (Sullivan, 1994, Pagán, 2022) són els estereotips o l'assignació de rols i atributs tradicionals a certs col·lectius, que invisibilitzen i oculten la diversitat i el desequilibri en la inclusió i exclusió d'objectes que distorsionen la història.

Tal com afirma Cereceda (2023), la possibilitat de mostrar els objectes i artefactes sense donar-los una classificació de gènere per defecte estimularia el qüestionament de temàtiques complexes com la identitat i el gènere en la materialitat arqueològica.

Talment, no ens pot passar per alt que proporcionar a l'alumnat noves eines per identificar els estereotips, normes i rols socials de gènere contribueix a desenvolupar-ne l'esperit crític i a adquirir competències que li permeten evitar la ceguesa de gènere en la seua pràctica professional futura (Faxeda, 2018, p. 5).

Si en la diversitat de gènere les persones són educadores en el context familiar, comparteixen sabers pràctics i tasques domèstiques, i proporcionen jocs i joguines als infants per desenvolupar-ne el creixement, serà fonamental que aquests objectes lúdics siguin compartits, fruites i representats en el seu joc simbòlic. Si aquest rol líquid s'exemplifica, com sembla que s'està esdevenint en el context contemporani familiar i escolar, pot ser transformador.

Consegüentment, les joguines tenen un paper fonamental en la construcció de la identitat de gènere i en la creació de l'univers simbòlic dels infants. Per aquesta raó, podem asseverar que podem introduir nines, ninos i joguines que desafin aquests estereotips de gènere obsolets, a fi de promoure la igualtat i la representació diversa.

El profesorado de Educación Primaria tendrá en sus manos la educación de muchas niñas y niños que formarán la futura ciudadanía, lo cual les confiere un poder de cambiar la sociedad o mantener los patrones y estereotipos actuales que reproducen desigualdades entre hombres y mujeres. (Resa, 2021, p. 24)

Per acabar, trencar estereotips amb les joguines ens pot apropar a una societat més igualitària, més justa socialment, sense limitar el desenvolupament. En definitiva,

és necessari incorporar la perspectiva feminista per tractar la realitat que s'estudia, de manera ben propera (Pastor i Mateo, 2019).

Per aquest motiu, l'educació mitjançant l'arqueologia és essencial per garantir un ensenyament inclusiu i equitatiu, que destaquï la importància de visibilitzar el paper de les dones en la història i fomenti una educació lliure d'estereotips de gènere i, per tant, igualitària.

Referències bibliogràfiques

- ALBA PAGÁN, E. (2022). *Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere de Museologia i Museografia*. Xarxa Vives d'Universitats. ISBN: 978-84-09-44327-7
- ARBELOA BORBÓN, P. (2024). «Una nueva figurilla mágica (galo-romana) conservada en el Musée Dobrée (Nantes)». *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 101-124. DOI: 10.6018/pantarei.604431
- ARQUEOLOGIA PALEORAMA EN RED (2018). Disponible a: <<https://arqueologia-enred.paleorama.es/2018/01/juguetes-de-piedra-y-hueso-en-una-tumba.html?m=1>>
- (2020). Disponible a: <<https://arqueologiaenred.paleorama.es/2020/02/replika-en-resina-de-la-munequita.html>>
- ASSEMBLEA GENERAL DE LES NACIONS UNIDES (1959). *Declaració dels Drets dels Infants*. Resolució 1386 (XIV). ONU.
- CARRETERO, M. i MONTANERO, M. (2008). «Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales». *Cultura y Educación*, 20 (2), 2.
- CACHEDA Pérez, M. (2021). *Coeducació patrimonial en arqueologia prehistòrica: Model i aplicació en els casos de la Roca dels Moros del Cogul (Les Garrigues, Lleida) i el Museu d'Art Precolombí i Indígena (Montevideo)* [tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <<https://www.tdx.cat/handle/10803/673212>>
- CASTRILLO, J.; APAOLAZA-LLORENTE, D.; CAMPOS-LÓPEZ, T.; GILLATE, I. (2022). «Trabajando la competencia del futuro profesorado para abordar la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género». Dins *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* / coord. per J. C. BEL MARTÍNEZ, J. C. Colomer Rubio de Alba Fernández. V. 1, ISBN 978-84-19071-10-1, p. 563-572.
- CASTRILLO, J.; GILLATE, I.; APAOLAZA-LLORENTE, D. i CAMPOS-LÓPEZ, T. (2025). «Formación del futuro profesorado para enseñar Historia con perspectiva de género. Efectos del proyecto "Prehistoria y Género"». *Revista de Investigación Educativa*, 43. DOI: <<https://doi.org/10.6018/rie.611751>>

- CERECEDA GANA, K. (2023). *Patrimonio, Identidad y Muñecas. Construcción de la identidad de género a partir de la cultura material de diversos objetos escolares del siglo XIX*. Disponible a: <<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/197704>> DOI: 10.58011/q7w8-2c98>
- CONKEY, M. W. i SØRENSEN, M. L. S. (1984). «Gender and Archaeology». *Annual Review of Anthropology*, 13, 429-495.
- FAXEDAS BRUJATS, M. L. (2018). *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. Història de l'Art*. Xarxa Vives d'Universitats, 2018. ISBN: 978-84-09-05892-1
- FEMINARIO DE ALICANTE (2002). *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible a: <<https://www.cervantesvirtual.com/obra/elementos-para-una-educacin-no-sexista---gua-didctica-de-la-coeducacin-0/>>
- FONTAL, Olaia. 2003. *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- GARCÍA LUQUE, A.; JARDÓN GINER, P. i MASRIERA ESQUERRA, C. (2023). Pas-twomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 58–74. <<https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>>
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). *Generalitat de Catalunya. Pla d'igualtat del sistema educatiu*. Disponible a: <<http://ensenyament.gencat.cat/>>
- GONZÁLEZ CANALEJO, B.; CAZALLAS PERRONI, L. i DE ANDRÉS FALCON, S. [Bel-trán] (25 d'octubre 2024) CIDICO VI. *La colección del MNAT a través de su digitalización: proyecto Digitaliz(art)e en Tarraco* [Vídeo]. YouTube. <<https://n9.cl/dyb2a>>
- GONZÁLEZ GABALDÓN, B. (1999). «Los estereotipos como factor de socialización en el género». *Comunicar*, 12, 79-88. ISSN 1134-3478.
- GOVERN DE CATALUNYA (2015). Llei 17/2015, del 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6919. <<https://cido.diba.cat/legislacio/6132785/llei-172015-del-21-de-juliol-digualtat-efectiva-de-dones-i-homes-departament-de-la-presidencia>>
- GURRI, E. (2016). *Jocs i joguines en època romana*. Museu de Badalona.
- KOROL, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogia feminista, género y educación popular*. El colectivo.
- LUKE, C. (comp.) (1999). *Feminismos y pedagogias en la vida cotidiana*. Morata.
- MARTÍNEZ GIL, T.; LÓPEZ BENITO, V. i SANTACANA MESTRE, J. (2018). «La arqueología como factor de motivación para el aprendizaje tecnocientífico. Una investigación entre adolescentes». Dins L. ARIAS, A. EGEA, i J. SANTACANA (coord.).

- Y la arqueología llegó a l'aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (p. 217-231). Trea.
- MARTÍNEZ GIL, T. i MARTÍN-PIÑOL, C. (2019). «La innovació didàctica aplicada a l'arqueologia i transferida a l'educació artística: Les EduLabCase i l'aprenentatge procedimental i metodològic». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 77-89. <<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363105>>
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2020). «Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género». *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <<https://doi.org/10.35362/rie8223596>>
- MARTÍNEZ TOMÀS, J. (1998): «Nineta». Catàleg. Dins ACIÉN ALMANSA, M. *L'Islam i Catalunya*. Institut Català de la Mediterrània d'Estudis i Cooperació, Museu d'Història de Catalunya, 68. ISBN 84-7782-554-8.
- MORALES, M. J. i EGEA, A. (2018). «El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación primaria. Diseño y análisis de una propuesta para una aula de ocho-nueve años». Dins L. ARIAS, A. EGEA, i J. SANTACANA (coords.). *Y la arqueología llegó a l'aula*. Trea.
- MUSEU D'ARQUEOLOGIA DE CATALUNYA. Empúries (s. d.). <<http://www.macempuries.cat/Col-leccions/Objectes-de-la-col-leccio/Mon-grec/Nina-articulada-de-terracota>>
- MUSEU NACIONAL D'ARQUEOLOGIA DE TARRAGONA (s. d.). <<https://www.mnat.cat/es/obra/24/muneca-articulada-de-marfil/>>
- PASTOR QUILES, M. i MATEO CORREDOR, D. (2019). «Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia». *PantaRei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 37-53. ISSN: 2386-8864. DOI: 10.6018/pantarei/2019/02
- PINTO, H. (2018). «El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de Portugal: una experiència de aula para alumnos de doce-trece años». Dins L. ARIAS, A. EGEA, i J. SANTACANA (coord.). *Y la arqueología llegó a l'aula*. Trea.
- RESA OCIO, A. (2021). «La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>>
- RIFÀ VALLS, M. (2018). *Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere d'Educació i Pedagogia*. Xarxa Vives d'Universitats. ISBN: 978-84-09-05887-7.
- RIVERO, P.; FONTAL, O.; MARTÍNEZ, M. i GARCÍA, S. (2018). «La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). Disponible a: <<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>>

- SCOTT, J. W. (1990). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press.
- SUBIRATS, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. Emakunde - Instituto Vasco de la Mujer. Recuperat de <http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf>
- (2017). *Coeducació, aposta per la llibertat*. Octaedro.
- SULLIVAN, R. (1994). «Evaluating the ethics and consciences of museums». A: GLASER, J. R. i ZENETOU, A. (ed.), *Gender perspectives. Essays on women in museums*, Washington, Smithsonian Institution Press, p. 100-107.
- UNESCO (2021). *La inclusión y la igualdad de género: informe sobre inclusión y educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387889_spa>
- XARXA VIVES (s. d.). *Guies per a la docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. <<https://www.vives.org/programes/igualtat-gendre/guies-docencia-universitaria-perspectiva-genere/>>

De l'objecte a la maleta didàctica: redefinint models per mostrar noves realitats adaptatives a les aules escolars i universitàries

Carolina Martín Piñol
Tània Martínez Gil
Universitat de Barcelona
Grup de recerca DHIGES-COM

Resum

El present capítol respon a la necessitat de reflexionar entorn de dos models educatius àmpliament utilitzats per l'ensenyament-aprenentatge de la didàctica del patrimoni: la didàctica de l'objecte i la maleta didàctica. En el text es presenta una dissecció d'aquests prototips coneguts i estesos en l'educació formal i no formal per a extreure part de les seves bases en la concepció de nous models emergents en l'escenari educatiu. Fruit d'aquesta desconstrucció dels models existents, es proposa un nou model híbrid basat també en la interactivitat amb els objectes i l'ús de receptacles mòbils, que resulten molt més adaptatius a les necessitats docents i són ja una realitat a les aules escolars i universitàries.

Paraules clau: didàctica de l'objecte, maleta didàctica, interactivitat, patrimoni cultural.

Abstract

This chapter responds to the need to reflect on two educational models widely used for the teaching-learning of heritage didactics: the didactics of the object and the didactic suitcase. The text presents a dissection of these well-known and widespread prototypes in formal and non-formal education in order to extract part of their bases

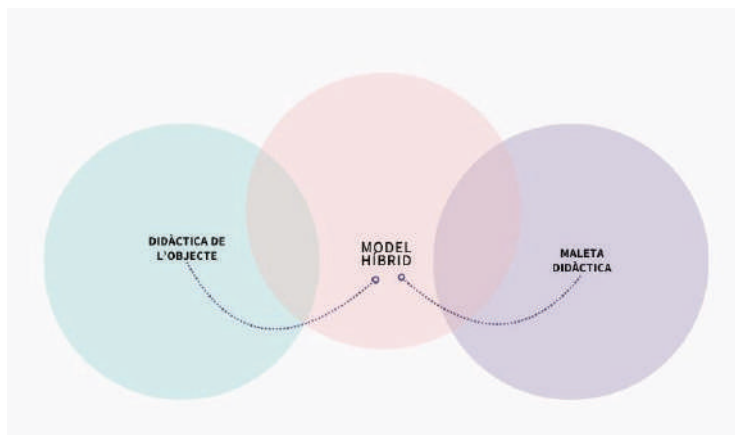
in the conception of new emerging models in the educational scenario. As a result of this deconstruction of the existing models, a new hybrid model is proposed, also based on interactivity with objects and the use of mobile receptacles, which is much more adaptive to teaching needs and which is already a reality in school and university classrooms.

Keywords: object-based learning, didactic case, interactivity, heritage education

1. Introducció

Al llarg del temps, diferents autors han teoritzat sobre la didàctica de l'objecte i de la maleta didàctica (MD) com a recurs associat a l'ús d'objectes i han establert models per esquematitzar-ne els processos evolutius. Com és ben sabut, sovint per crear nou coneixement hem de desmembrar l'anterior; en algunes ocasions, simplement es tracta de superposar una altra capa de coneixement al que ja sabem i, en d'altres, és necessari sacsejar-lo, tornar-lo a repensar i analitzar perquè apareguin nous models que responguin a una visió més real del que s'està fent en el camp educatiu o davant un nou paradigma. El present capítol és d'aquests últims, un espai per repensar com s'estan emprant els models esmentats abans i si responen, o no, a les categories «ja establertes», i per reflexionar-hi. El cert és que la línia de la didàctica de l'objecte ha estat molt treballada conceptualment en les darreres dues dècades (Cava i Arias, 2021; Coma *et alii*, 2024; Chatterjee i Hannan, 2015; Durbin i Wilkinson, 1990; Egea i Arias, 2015; Llonch, 2017; McGregor, 2012; Morales *et alii*, 2017; Prats i Santacana, 2011; Santacana i Llonch, 2012, 2021; Santacana i Martínez, 2024; Tapia i Arias, 2021) i el recurs de la maleta didàctica té una llarga tradició, especialment en el camp dels museus (Martínez i Martín, 2019; Portela *et alii*, 2024), que culmina amb treballs com el de les *Maletas didàcticas* (Portela i Martín, 2024). Amb tot, fruit de la pràctica diària en el món de l'educació, sobretot centrat en el context formal, les autores volem reflexionar sobre aquests dos models didàctics, entenent per *model* una simplificació de la realitat (Coma i Santacana, 2011), ja que s'ha observat un fenomen recurrent en l'àmbit educatiu que es manifesta en un tercer model, a mig camí entre l'ús dels objectes i la maleta didàctica. Aquest model híbrid, una mena de *self-service*, convergeix en característiques dels dos anteriors i es defineix pel fet que és molt més adaptatiu a les necessitats del docent, sense que calgui tenir una estratègia concreta o un fil conductor necessàriament comú.

Figura 1. Esquema visual del model híbrid, que té característiques de la didàctica de l'objecte i de la maleta didàctica, però que és molt més adaptatiu.



Font: Carolina Martín-Piñol.

Aquest prototip s'ha detectat després d'analitzar el que en la majoria d'ocasions és duu a terme dins d'entorns educatius formals i no formals. La realitat és que al llarg de més d'una dècada s'ha comprovat que el creixement de propostes basades en l'objecte didàctic no sempre s'ha desenvolupat d'una mateixa manera en els diferents contextos, cosa que ens ha fet replantejar els models tal com els teníem entesos des del camp de la recerca en l'àmbit de l'educació patrimonial.

Per una banda, s'ha observat la resistència a la implantació del model de la maleta didàctica, que prové bàsicament de quatre justificacions: la poca formació del professorat en la temàtica de l'objecte, el desconeixement del recurs com a instrument didàctic, la manca de recursos temporals o econòmics per accedir-hi i la qüestionada idoneïtat de les temàtiques transversals en què se centren les maletes didàctiques ja creades. Pel que fa a aquest últim punt, recordem que les maletes didàctiques solen anar relacionades amb les temàtiques dels equipaments culturals que les executen i que poden anar des d'un personatge emblemàtic fins a una època, un fet històric o un moviment artístic, però que no necessàriament responen a les necessitats concretes del docent que ha de respondre a un currículum oficial. I, per l'altra, és habitual que en el moment que un docent s'interessa per emprar una maleta didàctica sorgeixin molts dubtes al voltant de l'eina: Com s'ha de demanar? Com funciona? Algú ens explicarà com cal dinamitzar l'aula amb aquest recurs? Hi podran participar tots els estudiants? De quins temes n'hi ha? Els continguts tenen a veure amb el que s'ha d'explicar a classe? És possible avaluar a partir de la maleta? Tindrà una continuïtat en la meua programació?

Totes aquestes inquietuds desapareixen quan el docent agafa un receptacle i inclou un seguit d'objectes que escull ell mateix i que respon a uns objectius concrets, normalment derivats d'un tema o lliçó. Per exemple, si parlem d'una època històrica, llunyana en el temps i que es dibuixa de manera abstracta per als nostres estudiants, és possible dissenyar una estratègia d'ensenyament i aprenentatge que centri l'atenció en un element (objecte), que pot ser autònom o bé pertànyer a una maleta didàctica. La finalitat és convertir aquest recurs físic en un objecte, que materialitza la temporalitat del que estem explicant i que sovint és abstracta per als nostres estudiants. Per tant, per mantenir l'interès cal que aquest objecte es relacioni amb un altre element o concepte, per la qual cosa el més eficaç és emprar un element paral·lel, de manera que l'objecte o el receptacle es converteixin en font d'aprenentatge significatiu. Sobre aquest model híbrid, autoadministrat, girarà necessàriament una part de la present reflexió.

Figures 2 i 3. Imatges d'un receptacle buit que s'emptra com a contenidor en diversos contextos per a objectes relacionats entre si per treballar temàtiques concretes a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.



Font: Carolina Martín-Piñol.

2. Desconstruir models per readaptar realitats: de la didàctica de l'objecte al disseny de maletes didàctiques

Com s'apuntava a la introducció, tradicionalment, en la literatura relacionada amb l'objecte com a eina educativa, es presenten dos grans models per explotar aquest recurs. El primer té a veure amb la didàctica de l'objecte, i el segon, amb les maletes didàctiques com a receptacles. Autors com Santacana i Llonch (2012, 2021) han tractat amb profunditat la didàctica de l'objecte com a instruments que permeten als educadors treballar determinats continguts de manera metodològica; d'altra banda, les maletes didàctiques (Portela i Martín-Piñol, 2024) es basen en la denominada *didàctica de l'objecte*, però no sols amb aquesta didàctica, ja que es presenten com a contenidors

que ofereixen diversos objectes i/o elements materials a partir dels quals, mitjançant l'observació, l'anàlisi i la interrogació, podem activar una seqüència d'aprenentatge intencionada. En aquest punt del capítol, volem dissecar els dos recursos perquè, essent conscients dels segments que componen tant la didàctica de l'objecte com la maleta didàctica, puguem identificar els fragments de cada una que formen el nou model híbrid. És un exercici de desconstrucció necessari per poder construir formalment el nou model híbrid.

2.1 Revisió de la didàctica de l'objecte

En les darreres dècades, l'ús de la cultura material en els espais educatius ha anat guanyant tímidament protagonisme (Coma *et alii*, 2024; Llonch, 2017; Santacana i Martínez, 2024). Ja no es qüestiona el potencial que els objectes tenen com a reclam, motivació i aprenentatge; malgrat això, la implementació encara està lluny de ser una realitat comparable a la d'altres recursos, com podrien ser els llibres de text o les fonts escrites i visuals. L'objecte es considera una font del passat que catalitza històries, però de la qual cal conèixer la didàctica per generar un aprenentatge real. És justament aquest camí entre l'objecte i la seva didàctica el que marca les distàncies entre l'oportunitat i l'aplicabilitat; per tant, entre la consideració de les fonts del passat i la creació d'estratègies d'ensenyament i aprenentatge. Introduir l'objecte en el procés d'aprenentatge implica conèixer-ne els mètodes d'anàlisi com a font material de la història, però també conèixer o deduir els guions que amaga. En aquest sentit, és important adonar-se que els objectes poden ser interrogats des de la materialitat, però també des de la immaterialitat. Entendre aquesta doble naturalesa n'amplia sens dubte les possibilitats didàctiques i ens connecta amb objectius i finalitats molt diversos, tenint present sempre la clau de tot el mecanisme: saber fer preguntes als objectes.

Quan introduïm el factor pregunta com a element clau, desencadenem tot un procés d'interacció mental, és a dir, introduïm en aquest procés elements que fan que el nostre cervell s'activi i interactui, i, per tant, passi d'un rol passiu a un d'actiu. És per aquest motiu que formular una qüestió inicial, un enigma o un misteri esdevé, metafòricament parlant, l'oli que permet l'engranatge de la «màquina» més precisa que tenim: el cervell. Si, a més, mantenim la formulació de preguntes com a element definitori de l'ús dels objectes a l'aula i el museu, aquesta interacció perdura durant l'acció i permet mantenir l'atenció i la participació. És justament aquest aspecte el que interrelaciona les persones amb les col·leccions, ja que, com se sap, el cervell humà és una potent màquina interactiva que pot activar-se de múltiples formes, una de les quals pot ser mitjançant la interrogació dels objectes i el desenvolupament d'una intel·ligència més racional, pautada i metodològicament seqüenciada.

Davant aquest aspecte, no podem obviar la intel·ligència emocional, és a dir, la capacitat d'emocionar-nos. Els objectes hi tenen un paper important, ja que no podem oblidar que, com a fonts materials, estan lligats estretament a les persones i és justament en aquest aspecte que la línia entre la materialitat i la immaterialitat es desdibuixa. Com també ho fa la nostra intel·ligència quan passa de la racionalitat a l'emoció en voler entendre un procés o fet concret o aproximar-s'hi. Els objectes amaguen històries personals, amaguen records i, per tant, amaguen significats. Desvelar aquests significats és també una tasca essencial de la didàctica, ja que quan plantejem la importància de despertar una interactivitat de tipus mental, sovint pensem en qüestions més evidents, com els mecanismes de pregunta/resposta, malgrat que cal tenir presents altres mecanismes que procedeixen del complex món de les emocions.

Posar en valor el patrimoni objectual, a les aules i al museu, inclou avui, necessàriament, la significació i la immaterialitat de la materialitat, és a dir, saber preguntar per la morfologia, la tècnica, l'ús, però també per les persones que el van fer servir i les històries que amaguen. Quan parlem d'objectes antics, és ben cert que és complex poder introduir-nos en aquesta significació, però sí que podem posar en valor aquestes persones que els van donar vida i el que van representar aquells objectes en un moment i un context concrets. També és possible fer reviure aquests objectes de l'antiguitat a partir dels relats que les societats ens han deixat, ja que no hem d'entendre els objectes com a fonts úniques del coneixement, sinó com una part d'aquest gran llegat que ens permet parlar del passat. En aquest camí, sovint, es desperta una emoció clau en l'aprenentatge del passat com és l'empatia i els objectes esdevenen els connectors entre el passat i nosaltres. Conèixer-ne, doncs, els significats desperta la cadena dels vincles. En concret, com diuen Fontal i Marín (2018: 484) «poniendo el acento en las relaciones entre los bienes y las personas en términos de conformación de identidad, propiedad, pertenencia y emoción; todas ellas vínculos, en definitiva».

Arribats a aquest punt, no podem obviar que els objectes són elements tangibles que faciliten l'experimentació directa i, per tant, proporcionen en tenir-hi contacte una interactivitat menys subtil com és la mecànica, la que té a veure amb la manipulació directa (Cava i Arias, 2021) i, en conseqüència, amb l'estimulació dels sentits (Montessori, 2021). És aquest ús del despertar sensorial, poder tocar, oler, observar i escoltar el que el fa un recurs inclusiu i universal tant a les aules com al museu, ja que és un recurs real enfront de la complexitat del pensament abstracte propi del coneixement històric. Justament en aquesta línia del contacte sensorial amb l'objecte es desencadena un procés d'apropiació en l'aproximació de l'estudiant amb la peça, òptim per a l'aprenentatge. És també aquesta sensorialitat la que ens permet com a educadors i educadores emprar les fonts objectuals des de la infància, per aquesta tangibilitat que els permet aplicar el propi procés cognitiu, com seria l'observació, la descripció del tot

i de les parts, l'estructuració del llenguatge i la realització de preguntes, entre d'altres. Així doncs, junt amb les imatges, els objectes esdevenen un dels recursos clau per a la comprensió del temps històric en la infància.

En aquesta línia, és important tenir present que la nostra imaginació, tant la infantil com l'adulta, funciona a partir d'elements concrets i no d'abstraccions. Quan algú imagina el barroc, que és un constructe teòric i abstracte, en realitat la seva ment parteix de models reals, concrets, com podrien ser les escultures de Bernini o les pintures de Caravaggio; el mateix passa quan un estudiant es planteja la crisi baixmedieval o la presa de la Bastilla de París. Al cap de l'historiador, igual que en el de l'estudiant, no només hi ha documents que li permeten recrear el període, sinó també imatges concretes que constitueixen el nexa que aglutina el tema objecte d'investigació. Per tant, quan construïm abstraccions del passat —és a dir, història— partim sempre d'elements concrets (Santacana i Llonch, 2012, 2021). Així, és impossible imaginar la vida a l'edat mitjana o en un habitatge obrer del segle XIX sense que ens vinguin al cap imatges d'objectes que atribuïm a la vida diària del període que pretenem historiar.

Per tot això, és indubtable el potencial educatiu dels objectes i les possibilitats interactives que els connecten amb les persones, sense oblidar que són veritables inclussors de la ment, ja que són elements físics que permeten fixar el coneixement i faciliten l'organització mental de conceptes, amb la qual cosa esdevenen importants recursos per a l'educació.

2.2 Dissecció de les maletes didàctiques

Tot i que el recurs de la maleta didàctica està estès com a material educatiu, hi ha moltes nomenclatures i definicions per anomenar-la, fet que provoca confusió. A la publicació monogràfica de Portela i Martín (2024), s'hi acorda definir-lo com a recurs independent i lúdic conceptualitzat com una unitat i, per tant, amb uns objectius i recursos per tractar qualsevol temàtica. Aquest element educatiu té una base pedagògica activa, ja que només s'entén des de la participació dels qui la utilitzen. Per tant, ja no val mirar passivament, sinó que et convida a dur a terme accions per arribar a acomplir una seqüència didàctica. El plantejament de la maleta didàctica no es pot allunyar del motor de la motivació, que neix fonamentalment del procediment manipulatiu envers els objectes que conté la maleta. A banda, en incloure objectes és evident que també connecta, com es descriu en el punt anterior, amb l'aprenentatge emocional. De fet, la finalitat de la majoria de propostes que contenen les maletes és establir un pont cognitiu amb records, sensacions o emocions viscudes perquè l'aprenentatge sigui més significatiu.

En realitat, el recurs es presenta a l'agent educatiu en dos grans aspectes: el primer és el contenidor, que, seguint Martín i Gil (2024), podem analitzar quant a disseny pel que fa a aspectes com l'estètica, l'originalitat o bé la forma del mateix con-

tenidor, que es pot adaptar per vincular aspectes físics amb el contingut. També hem de tenir en compte temes d'usabilitat, com seria la mida i el pes. Per altra banda, podem analitzar-ne el contingut des del nombre de rèpliques del que hi ha a l'interior, com està seqüenciat i com està organitzat. En aquest sentit, és interessant retrobar el plantejament de Portela (2024), que descompon el concepte de maleta didàctica. En el seu plantejament mostra set eixos que la defineixen: (1) portabilitat, (2) contenidor de diversos recursos, mitjans i materials educatius, (3) unitat, (4) recurs autònom, (5) seqüència formativa de durada mitjana-llarga, (6) diversitat de formats i (7) dirigida a diversos públics. Analitzarem breument cada un dels set components que són definitoris del model i més tard percebrem les semblances i diferències amb els models emergents (taula 1):

1. Portabilitat. Parlem de recursos movibles i, per tant, que transiten d'un lloc a l'altre, de manera que tenen un element perquè l'educador o monitor pugui desplaçar-los.

2. Contenidor de diversos recursos, mitjans i materials educatius. La segona característica és que conté elements i components per desenvolupar les activitats pertinents. Inclouen des d'objectes fins als dossiers didàctics, el contingut dels quals guiaran l'educadora.

3. Recurs autònom. En relació amb el punt anterior, la maleta didàctica conté tots aquells materials que fan que pugui ser un artefacte autònom. És a dir, conté en forma de guia o dossier unes pautes didàctiques que fan que qualsevol educador o monitor pugui entendre en pocs minuts quins en són els objectius i sabers, i la metodologia que s'ha d'usar perquè sigui efectiu envers l'aprenentatge.

4. Unitat. Aquesta característica és molt definítoria d'aquest tipus de metodologia i és que els elements que participen en un conjunt anomenat *maleta didàctica* tenen un objectiu comú, i entre ells, un nexa que els possibilita posar el focus en un tema concret.

5. Seqüència formativa de durada mitjana-llarga. A l'hora de fer-ne el disseny, s'ha de preveure una seqüència educativa, és a dir, una sèrie d'activitats entrellaçades perquè es duguin a terme en un ordre determinat, per assolir els continguts que s'han plantejat prèviament i que solen tenir una durada mitjana-llarga.

6. Diversitat de formats. El contenidor en que hi ha els objectes i que es relaciona en un primer moment amb una maleta seria per definició un receptacle amb una nansa per poder-lo transportar. Tot i això, es consideren dins el concepte de *maleta didàctica* o *pedagògica* tots els contenidors que puguin transportar objectes, com ara carros, baguls, armaris, motxilles o fins i tot ronyoneres.

7. Dirigides a diversos públics. No existeix un públic concret al qual es dirigeixin, tot i que en un primer moment se solia conceptualitzar les maletes didàctiques

perquè donessin resposta a les visites a equipaments culturals d'estudiants d'educació formal (des d'infantil fins a primària). Aquest recurs pot servir per dinamitzar qualsevol tipus de públic (del familiar al general).

2.3 Construint un nou model: el model híbrid adaptatiu

La necessitat de modelitzar aquesta tercera tipologia, de tipus híbrid, a cavall entre la didàctica de l'objecte i la maleta didàctica, neix de les observacions realitzades dins els contextos de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona al llarg dels últims sis cursos universitaris (de 2018-2019 a 2024-2025). Com és ben sabut, el concepte *modelitzar* implica reduir innumerables activitats concretes a un model abstracte susceptible de ser reproduït. Per tant, s'ha observat aquest model en relació amb diferents matèries dels graus i màsters dins de la Facultat. És per això que per elaborar models cal usar metodologies comparatives, analíticodescriptives, que es deriven dels resultats obtinguts a les aules descrites. Cada un dels models obtinguts ha de ser posteriorment desenvolupat, exemplificat i traduït a propostes didàctiques adaptables a qualsevol equipament educatiu o cultural, i han de permetre assolir els objectius marcats pel docent.

Arran d'aquest plantejament, podem formular preguntes com ara: Què es un model? Com s'organitza un mètode basat en models? Quines dificultats hi pot haver en aplicar cada un dels models? Quins exemples es poden emprar per il·lustrar-los?

És evident que el més pràctic per a un docent és emprar els recursos habituals de l'escola, com ara el llibre de text o les presentacions en PowerPoint (o similar), etc. Però, com hem vist al llarg d'aquest text, una fórmula eficaç de fer-ho és fomentar l'aprenentatge de la història i l'art mitjançant objectes i maletes didàctiques com a recursos altament interactius. Però hem comprovat que no són models estancs, sinó que les necessitats del professorat han fet emergir un model intermedi, autoadministrat i fet a mida, que sol consistir en l'agrupació d'un conjunt d'objectes dins d'un únic receptacle amb una finalitat específica. En són exemples les imatges 4, 5, 6 i 7 de contenidors amb diversos objectes que s'han emprat en assignatures com Art, Societat i Educació al llarg dels sis cursos als quals feiem referència abans. En aquests casos, no es tracta d'una maleta didàctica tal com s'ha definit. Així es treballa de forma inductiva, a partir de casos particulars per arribar a una proposició general del model.

Figures 4, 5, 6 i 7. Imatges de diversos receptacles (des d'històrics, com una maleta de la dècada de 1940, fins a materials moderns, com el plàstic) que serveixen com a contenidor per a diversos objectes per poder treballar un contingut específic.



Font: Carolina Martín-Piñol.

Tanmateix, com hem dit anteriorment, aquests objectes no només són imprescindibles per historiar, és a dir, per construir abstraccions sobre el que ja no existeix, sinó que, com és ben sabut, constitueixen amb freqüència fonts inestimables per a la comprensió del passat des de la materialitat i la immaterialitat. El coneixement directe dels objectes permet deduir i comprendre molts aspectes del passat que d'una altra manera resultaria molt difícil entendre. És evident, per tant, que molts conceptes en l'àmbit de la història i l'art haurien de derivar, fonamentalment, de l'anàlisi metòdica dels objectes; conceptes i objectes són dues cares de la mateixa moneda (Santacana i Llonch, 2012, 2021; Santacana i Martínez, 2024). Si s'accepten aquestes premisses, és lògic poder ensenyar amb les restes materials, formant petites col·leccions creades *ad hoc* pel docent per poder ensenyar un tema o lliçó sense haver de recórrer necessàriament a maletes didàctiques ja creades per altres institucions culturals (museus, biblioteques, arxius, centres de recursos, etc.), amb les implicacions formatives i logístiques que comporten. Aconseguir materials de qualitat existents i que responguin als objectius d'un curs sol ser complex, ja que les institucions no tenen per què tancar-se en els requeriments curriculars i creen materials per transferir els continguts de les seves pròpies col·leccions. Aquest és un aspecte que potencia també la creació *self-service* d'un

model portable per a tots aquells docents que creuen en el potencial dels objectes i la seva didàctica, dins un conjunt de materials, sense la necessitat de recórrer a maletes amb seqüències didàctiques més llargues i complexes, amb dossiers educatius perfectament estructurats i dissenyats.

Un cop revisats els models preestablerts i havent observat l'aparició sobre l'escenari educatiu d'un model híbrid adaptatiu, considerem oportú poder presentar la taula 1, en la qual és possible veure com comparteix característiques amb l'un i l'altre, de la qual cosa, en realitat, és fàcil adonar-se, perquè és el més emprat en entorns educatius, atès que dona una resposta real a unes necessitats docents i en això consisteix justament la innovació educativa, crear estratègies específiques per als grups classe que en millorin els aprenentatges (Martínez i Martín, 2019).

Taula 1. Característiques comparades entre la didàctica de l'objecte, el model híbrid i la maleta didàctica.

Didàctica de l'objecte	Model híbrid adaptatiu	Maleta didàctica
Portabilitat	Portabilitat	Portabilitat
Sense receptacle	Contenidor de diversos recursos, mitjans i materials educatius	Contenidor de diversos recursos, mitjans i materials educatius
No unitat/unitat	No unitat/unitat	Unitat
Recurs docent o autònom	Recurs docent o autònom	Recurs autònom
Seqüència formativa de durada curta	Seqüència formativa variable	Seqüència formativa de durada mitjana-llarga
No disposa de dossier didàctic	No disposa de dossier didàctic	Disposa de dossier didàctic
Sense format	Diversitat de formats	Diversitat de formats
Dirigit a diversos públics	Dirigit a diversos públics	Dirigit a diversos públics

Font: Carolina Martín i Tània Martínez.

Si observem la taula comparativa, un dels avantatges d'aquest nou model és que beu de les característiques dels altres dos, per la qual cosa en disminueix el nombre d'ítems més complexos conceptualment, cosa que el fa un recurs pràctic i ràpid de preparar, a fi que sigui eficaç. Permet, doncs, la creació pròpia, atès que el docent l'adapta segons les seves necessitats mitjançant un receptacle (contenidor) i un seguit d'objectes que pot canviar i/o substituir sempre que ho necessita. En aquest sentit, atès que és un material propi, no es dota de dossier didàctic i la seqüenciació formativa està més adaptada al grup al qual es destina l'activitat, sense pensar necessàriament en un model exportable a altres espais i grups. Com es pot veure a la imatge, el dossier didàctic és un recurs simple amb un disseny que pot ser més acurat i que no sol formar part d'aquest

model híbrid adaptatiu (com l'exemple de la maleta didàctica en línia 7 de cinema de la Filmoteca de Barcelona o bé un simple dossier de fotocòpies com les que es mostren a la imatge 9).

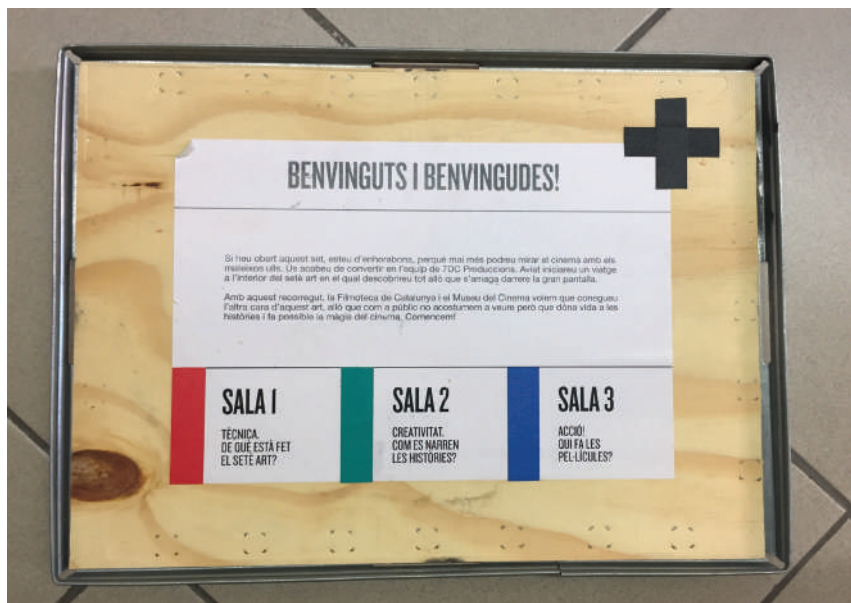
Figura 8. Imatge de dossiers explicatius que podem trobar dins de maletes didàctiques. D'esquerra a dreta i de dalt a baix: MD del Museu Marítim de Barcelona, MD *Expressart* del MACBA, MD 7 de cinema de la Filmoteca de Barcelona, MD *Dan Dan Dansa* del Mercat de les Flors de Barcelona).



Font: Carolina Martín-Piñol.

Aquests dos aspectes seran el que diferenciaren clarament el model híbrid de la maleta didàctica. Per una banda, el dossier didàctic, element imprescindible en el model més complex, que esdevé el full de ruta per a un funcionament correcte del material, el qual inclou tota la programació quant a finalitats i objectius, registre de materials i desplegament de les activitats que s'han de dur a terme; és a dir, que l'equip creador del material en pauta la implementació. Això, tot i que és un sistema idoni per a alguns docents, per a d'altres implica més rigidesa a l'hora de fer-lo servir i, de vegades, comporta una formació específica. El factor temps, tant a l'aula com en la formació o la lectura d'un dossier molt complex, poden arribar a ser dissuasius en alguns casos. Val a dir que també hi ha maletes didàctiques que tenen la intenció d'acostar al docent recursos com el que mostra la imatge 9, que pertany al revers de la tapa de l'MD 7 de cinema i que té com a objectiu presentar unes breus instruccions de la maleta. Amb aquesta estratègia s'aconsegueix que el docent, sense que li calgui llegir tot el dossier ni haver rebut una formació prèvia, tingui una idea clara del que es trobarà a l'interior de la maleta.

Figura 9: Imatge del revers de la tapa de l'MD 7 de cinema de la Filmoteca de Catalunya (Barcelona).



Font: Carolina Martín-Piñol.

Per contra, al model híbrid, en ser executat pel creador, no li cal aquest manual d'instruccions o, en el cas que en tingui un ja fet amb les mateixes característiques, pot adaptar-lo al grup i als seus objectius. Estem pensant, per exemple, en les capses o maletins de la prehistòria, molt abundants en les botigues d'alguns museus o en els centres de recursos, que esdevenen una col·lecció d'objectes d'indústria lítica sense cap altra explicació que el nom de cada un dels objectes. Aquest tipus de material forma part d'un contenidor/receptacle en el qual es guarden diversos objectes de la mateixa cronologia però que el docent ha de decidir com ha d'emprar, quins dels objectes ha d'utilitzar i el grau d'autonomia dels estudiants a l'hora de fer-los servir. No té una seqüenciació prevista i pot decidir utilitzar-ne alguns o tots. És cert que el docent ha de conèixer molt bé els objectes que voldrà utilitzar i això també pot determinar l'ús que es faci del material.

Figures 10 i 11: Maletí de la prehistòria.



Font: DHIGECs-COM. Natàlia Regàs.

Així doncs, veiem que la seqüenciació també és un element definitori per marcar la diferència entre models, atès que una maleta sol programar accions de durada mitjana o llarga en implicar més recursos i materials, i, en canvi, el model híbrid sol emprar seqüències més específiques com a activitats puntuals dins d'una programació més general. L'altre element que volíem destacar és la variabilitat dels materials, en

tant que la maleta és un recurs més complex que inclou més recursos i materials que fan possible l'execució del conjunt de la seqüenciació i que disposa de l'espai interior del contenidor per a tots i cada un dels elements, atès que parlem de materials de més pressupost. Aquests elements poden ser des de fonts de diversa naturalesa (imatges, documents...) fins a material didàctic del tipus llibretes, pissarres, *eddings*, brúixoles, carpetes de suport, etc. Per contra, el model híbrid sol incloure el conjunt d'objectes, ja que són el recurs principal i, si calen més materials, els distribueix el docent independentment del contingut del recurs.

Figures 12 i 13. Col·leccions d'objectes relacionats entre si en un receptacle per poder treballar un tema o lliçó sense indicacions didàctiques clares sobre els continguts; per tant, és un material adient per a qui l'ha creat però no és clar que sigui eficaç per a un altre docent que el vulgui emprar.



Font: Carolina Martín-Piñol.

3. Unes paraules finals

Després de més d'una dècada analitzant i conceptualitzant maletes didàctiques i emprant objectes a les aules com a estratègies efectives per a l'aprenentatge de les ciències socials i les arts, ha estat necessari fer una revisió sistematitzada del que fins ara s'estava fent, entenent que no tot el que s'estava fent en el terreny educatiu tenia cabuda en les categories que tantes vegades havíem descrit. Aquesta anàlisi detallada dels objectes i les maletes ha implicat que haguéssim de desconstruir aquestes estratègies didàctiques per poder incloure-hi altres de noves, que d'una manera invisibilitzada envaïen les aules de les escoles i centres universitaris sense un tractament teòric previ. Aquesta necessitat dona, doncs, el que de forma honesta hem anomenat *model híbrid adaptatiu*,

una sistematització que absorbeix parts de la didàctica de l'objecte i parts del disseny de maletes didàctiques, amb la qual cosa esdevé una nova realitat que desperta l'interès i la motivació tan essencials en els processos d'aprenentatge, la qual s'ha d'entendre com una resposta necessària, com una emergència educativa, de creació de recursos que s'apropen, sense ser-ho, als models didàcticament acceptats per la recerca i la innovació. En definitiva, és un model adaptatiu que posa en diàleg la didàctica de l'objecte i la maleta didàctica.

Referències bibliogràfiques

- BARDAVIO, A. i GONZÁLEZ, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Horsori.
- COMA, L. i SANTACANA, J. (2011). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Trea.
- COMA QUINTANA, L.; MARTÍNEZ GIL, T. i ULIBARRENA HERCE, E. (2024). «El Museo viaja a la Escuela. Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia». *Cabás*, 31, 205-219. <<https://doi.org/10.1387/cabas.26150>>
- DURBIN, G.; MORRIS, S. i WILKINSON, S. (1990). *Learning from objects. A teacher's guide*. English Heritage.
- FONTAL-MERILLAS, O. i MARÍN-CEPEDA, S. (2018). «Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal». *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500.
- LLONCH, N. (2017). «Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 147-174. <<https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>>
- LLONCH, N. i PARISI, V. (2018). «Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior». *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-176. <<https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8>>
- MCGREGOR, N. (2012). *La historia del mundo en 100 objetos*. Debate.
- MARTÍNEZ, T. i MARTÍN, C. (2019). «La innovación didáctica aplicada a la Arqueología y transferida a la Educación Artística: las Edulabcase y el aprendizaje procedimental y metodológico». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 77-8. <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.6>>
- MONTESORI, M. (2021). *El descubrimiento del niño: el método Montessori*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- MORALES, M. J.; EGEA, A. i ARIAS, L. (2017). «El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia».

- Her&Mus. Heritage & Museography*, 18, 102-115. <<https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/338105>>
- PAGÁN, M. C. i ARIAS FERRER, L. (2021). «Aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil: evaluación de una estrategia de intervención». *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 224-242. <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.224>>
- PORTELA, A.; CASTELL-VILLANUEVA, J. i MARTÍN-PIÑOL, C. (2024). «La maleta didáctica en educación formal: un recurso versátil para la enseñanza-aprendizaje en el aula». *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (31), 12–31. <<https://doi.org/10.1387/cabas.26215>>
- PORTELA, A. i MARTÍN-PIÑOL, C. (2024). *Maletas didácticas. Definición, modelos y pautas para su diseño*. Trea.
- SANTACANA, J. i LLONCH, N. (2012). *Manual de la didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- (2021). *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Tascabili Faber.
- SANTACANA, J. i MARTÍNEZ, T. (2024). «Entre el conocimiento escolar y el patrimonio histórico y cultural. El museo y su didáctica». Dins S. LOVAY (coord.). *El museo en clave educativa. Miradas diversas* (p. 295-248), Báez Ediciones.
- TAPIA, F. i ARIAS, L. (2021). «El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental». *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 44-56. <<https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3928>>

L'ensenyament i aprenentatge de la geografia i el patrimoni

Cristina Yáñez de Aldecoa

Universitat d'Andorra

Grup de recerca GRIE

Isabel María Gómez-Trigueros

Universitat d'Alacant

Grup de recerca GIDTAC

Resum

Aquest capítol analitza l'ensenyament de la geografia, el patrimoni i el paisatge cultural com a pilars en la formació d'una ciutadania crítica i activa del segle XXI. Des d'un marc teòric que connecta aquests tres eixos, s'examinen els reptes i oportunitats per a la seva integració en l'àmbit educatiu.

El paisatge cultural es destaca com a eina interdisciplinària essencial per a comprendre les interaccions entre societat i territori. Les metodologies actives, com l'aprenentatge basat en projectes, les sortides de camp i l'ús de tecnologies d'informació geogràfica (TIG), enriqueixen el procés educatiu en connectar teoria i pràctica i fomentar el desenvolupament de competències espacials, digitals i crítiques.

Finalment, es proposa una metodologia innovadora que combina competències espacials, digitals i estratègies docents per promoure un aprenentatge significatiu i contextualitzat. Aquesta proposta permet a futurs docents dissenyar activitats interdisciplinàries que impulsin el pensament crític i una comprensió més profunda de l'entorn.

Paraules clau: geografia, patrimoni, paisatge cultural, TIG, pensament geogràfic, competència digital docent

Abstract

This chapter analyzes the teaching of geography, heritage, and cultural landscapes as pillars for shaping a critical and active citizenship in the 21st century. Using a theoretical framework that connects these three themes, it examines the challenges and opportunities for their integration into education.

Cultural landscapes are highlighted as essential interdisciplinary tools for understanding the interactions between society and territory. Active methodologies, such as project-based learning, fieldwork, and the use of geographic information systems (GIS), enhance the educational process by linking theory and practice while fostering the development of spatial, digital, and critical skills.

Finally, the article proposes an innovative methodology that combines spatial and digital competencies with teaching strategies to promote meaningful and contextualized learning. This approach enables future teachers to design interdisciplinary activities that encourage critical thinking and a deeper understanding of the environment.

Keywords: geography, heritage, cultural landscape, GIS, geographic thinking, digital teaching competence

Introducció

L'ensenyament i l'aprenentatge de la geografia i el patrimoni esdevenen fonamentals per al desenvolupament d'una ciutadania activa i crítica. La UNESCO (2016) destaca que aquests coneixements permeten als individus comprendre les relacions entre el territori, les societats i les cultures, la qual cosa fomenta una visió global i interdisciplinària que és clau per interpretar el món actual. Aquest coneixement no només facilita la comprensió del món físic, sinó també el desenvolupament d'una identitat col·lectiva i la preservació de la memòria històrica, elements clau per a la construcció de la identitat personal, la memòria col·lectiva i el desenvolupament del pensament crític (Vásquez, 2022; Yáñez i Larraz, 2014). En aquest sentit, la geografia i el patrimoni són també eines indispensables per entendre el passat i orientar l'acció futura, ja que promouen la reflexió crítica sobre reptes globals com el canvi climàtic i la sostenibilitat (Gómez-Trigueros, 2020; Gómez-Trigueros i Yáñez, 2023; Yáñez i Gómez-Trigueros, 2021).

Aquest enfocament és coherent amb els objectius educatius que destaquen la necessitat de formar individus capaços d'interpretar el seu entorn i participar activament en la societat. En aquest context, el paper dels docents és crucial per dissenyar activitats que ajudin els estudiants a comprendre la rellevància de la geografia i el patrimoni tant en el seu context immediat com en el context global. A més, la interrelació entre geografia, patrimoni i valors ciutadans ofereix una base educativa que transcen-

deix el coneixement purament conceptual i promou competències essencials per afrontar els desafiaments del segle XXI.

Aquest capítol té com a objectiu oferir un marc teòric que faci èmfasi en els conceptes clau de geografia i patrimoni i la seva didàctica, integrant enfocaments tradicionals i innovadors en l'ensenyament de les ciències socials. En aquest sentit, és essencial que els docents desenvolupin una visió crítica dels continguts que transmeten, a fi de fomentar-hi un aprenentatge actiu i reflexiu sobre els seus entorns socials i culturals. Es posa un èmfasi especial en la necessitat d'integrar competències espacials i digitals en l'ensenyament, combinant-les amb estratègies d'innovació docent que fomentin un aprenentatge actiu i contextualitzat. Aquesta perspectiva, articulada mitjançant la fórmula $(CE + CDD) \times EID = OPG$, il·lustra com la interacció entre competència espacial (CE), competència digital docent (CDD) i estratègies d'innovació docent (EID), pot generar oportunitats per al desenvolupament del pensament geogràfic (OPG).

D'aquesta manera, l'objectiu d'aquest text és proporcionar una base teòrica i pràctica, que contribueixi a la formació de docents capaços d'integrar la geografia i el patrimoni de manera efectiva en les seves pràctiques docents, de manera que contribueixin a la formació d'una ciutadania crítica, respectuosa i compromesa amb els reptes globals i locals del segle XXI.

L'estructura del capítol aborda inicialment un marc teòric per comprendre la relació entre geografia, patrimoni i educació. A continuació, es presenta una anàlisi de l'estat de la qüestió, en què es revisen investigacions recents i es destaquen els reptes i avenços en la didàctica d'aquests continguts. També es descriuen les competències clau que els docents han de desenvolupar en aquest àmbit, il·lustrades amb exemples pràctics i activitats aplicables a l'educació primària. Finalment, el capítol conclou amb recomanacions per millorar la pràctica docent, amb l'objectiu d'enfortir la capacitat dels mestres per transmetre continguts interdisciplinaris, fomentar la comprensió del patrimoni i contribuir a la formació d'una ciutadania compromesa amb el seu entorn social i cultural.

D'aquesta manera, el capítol ofereix una base sòlida que combina teoria i pràctica, orientada a preparar docents capaços d'integrar la geografia i el patrimoni de manera efectiva a les seves aules, amb l'objectiu de contribuir alhora a afrontar els reptes globals del segle XXI des de l'educació.

1. La rellevància de la geografia en la formació ciutadana

La geografia és la disciplina que estudia les relacions entre l'espai físic, les societats humanes i els processos que modelen el territori. Aquesta comprensió multidimensional permet als estudiants analitzar conceptes fonamentals com

el paisatge, el lloc i el territori, alhora que desenvolupen habilitats per interpretar les interaccions complexes entre els elements naturals i humans (Yáñez i Gómez-Trigueros, 2021; Yáñez i Larraz, 2014).

Martínez (2017) destaca les raons exposades per Pélissier (1989), que constitueixen un conjunt sòlid d'arguments per justificar la necessitat d'ensenyar geografia en tots els nivells educatius. Aquestes raons són especialment rellevants en la formació de futurs mestres, atesa la responsabilitat que tenen de capacitar l'alumnat de primària per comprendre el món a través de la geografia i fomentar-ne una visió crítica i responsable del territori. A continuació, la taula següent resumeix aquestes raons:

Taula 1. Adaptació del text de Pélissier (1989) sobre els arguments per justificar la necessitat d'ensenyar geografia en tots els nivells educatius.

Raó	Descripció
Comprensió del món contemporani	La geografia aporta coneixements indispensables per entendre les solidaritats, desigualtats i conflictes del món actual.
Cultura basada en interrelacions	Analitza la relació entre el llegat històric, el medi físic, les tècniques i les estructures socials.
Interdisciplinarietat	Es troba en l'encreuament entre la natura i les ciències humanes, de manera que és un model d'aprenentatge interdisciplinari.
Jerarquització i combat del dogmatisme	Ensenya a jerarquitzar escales, comparar situacions i analitzar societats diverses, sense reflexos deterministes ni dominacions culturals.
Anàlisi estructural	Ofereix un mètode d'anàlisi que equilibra factors naturals i tècnics, i destaca la preeminència dels factors estructurals en l'organització social.
Escola de llibertat i responsabilitat	Mostra com els canvis en una societat influeixen en la seva geografia i promou una reflexió i una acció responsables.
Memòria i arrels	Retorna a cada societat i a cada ciutadà la memòria i les arrels, diagnosticant situacions i oferint eines per comprendre-les i actuar-hi.

Font: taula elaborada per les autores a partir de Pélissier (1999).

Aquest conjunt de raons subratlla com la geografia no només facilita el coneixement del territori, sinó que també contribueix a formar ciutadans actius, reflexius i crítics. Mitjançant el seu ensenyament, l'estudiantat adquireixen eines per entendre un món en constant transformació i valorar les interaccions entre els elements humans i naturals i les seves conseqüències, com ara el canvi climàtic, les migracions o les desigualtats socials, entre altres (González-Vázquez i Feliu, 2022).

La societat actual demana un sistema educatiu capaç de preparar els estudiants per a aquest nou context canviant, amb una economia basada en la informació, amb

coneixements en ràpida expansió i tecnologies en desenvolupament continu. Treballar la capacitat d'aprendre és tan important com adquirir coneixements. A través d'activitats i projectes, els estudiants potencien la seva capacitat d'explorar i comprendre el món per compte propi. Durant el seu pas per l'escola, l'objectiu és que esdevinguin aprenents actius i crítics, en lloc de consumidors passius de coneixements (Van der Schee *et alii*, 2003).

D'aquesta manera, la geografia es consolida com una disciplina que transcendeix l'estudi del territori i esdevé una eina fonamental per formar ciutadans amb consciència global, capacitat d'adaptació i compromís amb el futur del planeta.

2. La dimensió interdisciplinària de la geografia a través del patrimoni i el paisatge cultural

La geografia destaca per una marcada dimensió interdisciplinària, que integra coneixements de disciplines com la història, l'economia i l'ecologia per oferir una visió global i holística dels problemes contemporanis (Van der Schee *et alii*, 2006). Aquesta interdisciplinarietat és especialment rellevant en l'estudi del patrimoni, en el qual elements històrics, socials i culturals convergeixen per donar forma al paisatge cultural, un reflex de les interaccions entre les activitats humanes i el medi natural que resulta en l'antropització del paisatge (Jerez, 2013). Els valors del paisatge ofereixen múltiples òptiques d'aproximament com a instrument de coneixement i procedimental. L'enfocament holístic de la geografia és essencial per dotar els estudiants de competències clau, com el pensament crític i la capacitat per a la resolució de problemes complexos, habilitats imprescindibles per entendre i abordar les dinàmiques globals i locals (Catling, 2004). Com afirmen Bajo i Fernández (2022), cal ensenyar el paisatge entès com a coneixement i com un procediment complex de les ciències socials en què la introducció de les tecnologies de la informació geogràfica (TIG) en faciliten la interpretació i la comprensió.

2.1 La construcció de la identitat a través del patrimoni cultural

El patrimoni es defineix com el conjunt de béns materials i immaterials que reflecteixen la història, la cultura i les identitats de les societats. En el context educatiu, el patrimoni esdevé una eina essencial per a l'aprenentatge, ja que facilita la comprensió del passat i la seva connexió amb el present a través de l'espai geogràfic (Ballesté *et alii*, 2023; Yáñez, 2015). Alhora, el paisatge cultural s'entén com el resultat de la interacció entre les activitats humanes i el medi natural, la qual reflecteix les dinàmiques històriques i socials. Aquest vincle entre la geografia i el patrimoni es fa especialment evident

quan els estudiants treballen amb exemples locals, que els permet relacionar conceptes abstractes amb experiències significatives.

El patrimoni cultural és un element fonamental en la configuració de la identitat col·lectiva. Com s'argumenta en diversos estudis, el patrimoni no només inclou béns materials com ara monuments o objectes, sinó també pràctiques, tradicions i coneixements transmesos generacionalment. Aquest conjunt de valors forma part essencial de la nostra comprensió de qui som com a societat, ja que contribueix a la construcció d'una memòria compartida, oferint referents que ens ajuden a donar sentit al present. Per tant, l'aprenentatge del patrimoni en el seu context geogràfic és clau per entendre com els espais, els paisatges i les tradicions es converteixen en un reflex de les dinàmiques socials, polítiques i econòmiques d'una comunitat.

En una societat globalitzada, el patrimoni cultural local pot experimentar una tensió entre la preservació de les tradicions i l'adopció de noves influències. La globalització pot portar, d'una banda, a una homogeneïtzació cultural, però també pot generar noves identitats basades en la diversitat. En aquest sentit, l'ensenyament del patrimoni en el context geogràfic pot ajudar les noves generacions a comprendre les dinàmiques globals i locals, i a reconèixer com els espais i paisatges estan connectats a les identitats i històries individuals i col·lectives.

La incorporació del patrimoni en l'ensenyament del paisatge s'ha d'entendre considerant els diferents elements del patrimoni que configuren el paisatge com a resultat de l'acció antròpica, així com les intervencions artístiques més recents que se sumen al paisatge com una capa més sobre la seva transformació. Un exemple seria el cas de l'itinerari d'escultures contemporànies al camí de la Ruta del Ferro a Andorra.

2.2 L'educació en patrimoni cultural

El patrimoni és també una eina poderosa per fomentar el pensament crític i la consciència sobre la sostenibilitat. Un dels principals reptes és assegurar que els estudiants entenguin el valor del patrimoni, més enllà d'una perspectiva purament històrica o turística. És a dir, com afirmen Gil i Bellati (2025), una transformació educativa i social convida a reflexionar sobre la importància de fomentar una formació compromesa i basada en valors com la sensibilització envers el patrimoni, la perspectiva de gènere, el pensament crític i la coeducació, que són elements transversals integrats en la competència social i ciutadana.

Com a element central en l'ensenyament de la història, el patrimoni ofereix als estudiants una manera tangible de connectar-se amb el passat. El seu valor no rau només en els objectes i monuments en si mateixos, sinó també en les narratives que generen, en la reconstrucció dels paisatges que revelen i en les identitats que ajuden a configurar. A través de l'estudi del patrimoni, l'estudiantat pot aprendre a valorar

la diversitat cultural i a entendre les complexitats històriques que han configurat les societats actuals. L'ensenyament basat en el patrimoni possibilita l'aprofitament del seu potencial pedagògic, no només per a l'estudi de la història, sinó també per enfortir altres àrees del currículum gràcies a la seva capacitat transversal. El patrimoni cultural afavoreix la construcció d'una identitat ciutadana conscient i responsable, estimula el pensament crític, impulsa l'acció activa per preservar-lo i enriqueix el coneixement històric i social. Aquesta perspectiva permet abordar qüestions significatives i complexes, amb la qual cosa contribueix tant a l'educació com a la formació d'una societat més compromesa (Ballesté *et alii*, 2023; Yáñez i Gómez-Trigueros, 2021).

Segons González (2019), el valor educatiu del patrimoni cultural rau en la seva capacitat per fomentar la construcció d'una identitat ciutadana responsable, el pensament crític, l'acció efectiva en la conservació d'aquest recurs i el coneixement històric i social, cosa que contribueix al desenvolupament de ciutadans compromesos i actius. Per tant, treballar des d'aquesta perspectiva permet analitzar i abordar qüestions complexes i rellevants tant per a la societat com per a l'educació.

En el procés de l'experiència patrimonial s'entrellacen vivències personals, records i memòria, marcats per un fort component afectiu en què intervenen els afectes i les emocions (Gómez, 2014). S'estableix una dialèctica entre patrimoni i memòria històrica, que atorga al patrimoni la capacitat de suscitar emocions a través de l'experiència. Per aquest motiu, les estratègies didàctiques com els itineraris, les rutes i les visites a llocs de memòria són especialment efectives, ja que promouen aquesta connexió emocional (González i Feliu, 2022; Tudela i Alegre, 2024).

En aquesta línia, Fontal i Ibáñez-Etxebarria (2017) assenyalen que el treball didàctic des del patrimoni fomenta processos de valoració, conservació, respecte i transmissió com a eina clau d'educació per a la ciutadania crítica.

Més enllà del coneixement teòric, l'educació patrimonial adopta un enfocament integral que combina sabers conceptuals, procedimentals, actitudinals i experiencials, fet que facilita una comprensió profunda i vivencial del patrimoni des de perspectives diverses. Aquesta disciplina aguditza les percepcions, fomenta la indagació personal i les habilitats de resolució de problemes, i ajuda els ciutadans a identificar el potencial del patrimoni per al futur i a connectar-lo amb el desenvolupament de la societat (González, 2019; Tudela i Alegre, 2024).

L'ensenyament del patrimoni ha de ser una oportunitat per desenvolupar el pensament crític, ha d'ajudar els estudiants a reflexionar sobre el valor que atorguen a determinats béns patrimonials i sobre les implicacions de preservar-los o destruir-los. La integració i l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en l'ensenyament permeten crear experiències d'aprenentatge interactives i immersives que

poden fomentar una connexió emocional més gran amb els elements patrimonials i històrics (Yáñez *et alii*, 2024).

És per tot això que l'educació patrimonial no només ofereix un context innovador per a l'aprenentatge d'assignatures curriculars i el desenvolupament de nous materials, sinó que també connecta el passat amb el present i el futur, amb la qual cosa fomenta una societat més conscient i respectuosa amb el seu patrimoni cultural i natural (Ballesté *et alii*, 2023).

2.3 El paisatge cultural com a escenari per al desenvolupament del pensament geogràfic 360°

L'ensenyament i l'aprenentatge de la geografia i el patrimoni han esdevingut àmbits d'un interès acadèmic creixent en els darrers anys, ja que consideren el paisatge amb una visió interdisciplinària en la qual conflueixen diverses disciplines. És per això que cal destacar-ne la importància en el desenvolupament del pensament crític i la comprensió dels contextos espacials i temporals dels estudiants.

L'ensenyament de la geografia requereix incorporar l'anàlisi dels paisatges com a elements dinàmics que reflecteixen les interaccions entre la natura i la societat. Els paisatges no només són escenaris passius: són productes de processos geogràfics i humans i, per tant, representen un punt de partida per al desenvolupament del pensament geogràfic i la construcció d'identitats culturals. En aquest context, els mestres han de fomentar la capacitat dels estudiants per interpretar el paisatge com a reflex de transformacions socials i ambientals, ajudant-los a entendre com el territori s'ha configurat a partir de les interaccions entre l'home i la natura. Aquest enfocament interdisciplinari és essencial per assolir una comprensió més profunda dels paisatges i el seu paper en la configuració d'identitats, cultures i històries.

El paisatge cultural constitueix un escenari ideal per al desenvolupament del pensament geogràfic. Com a entorn tangible i visiblement modificat per l'activitat humana, el paisatge cultural ofereix als estudiants una eina per comprendre com les societats han influït en el medi natural i, alhora, com aquest medi ha condicionat les seves activitats. En l'ensenyament de la geografia, l'estudi dels paisatges culturals permet als estudiants analitzar les interaccions entre la història, la geografia, l'economia i la política, que integren la dimensió humana de l'espai.

El paisatge cultural és també un espai de memòria i d'identitat, que reflecteix els valors i creences d'una societat en un moment determinat de la seva història. D'aquesta manera, l'ensenyament del paisatge cultural no només contribueix al desenvolupament del pensament geogràfic, sinó també al reconeixement del patrimoni com un element fonamental de la identitat cultural.

La diversitat cultural, juntament amb la globalització, influeix profundament en les comunitats locals i en la manera com perceben i gestionen el seu patrimoni. Aquestes comunitats poden experimentar conflictes identitaris a mesura que els canvis globals interactuen amb els seus costums i valors arrelats. Tanmateix, la diversitat constitueix una font d'enriquiment i innovació, perquè fomenta la comprensió intercultural i el respecte mutu, alhora que ofereix noves perspectives per al desenvolupament del patrimoni. En aquest marc, l'ensenyament del patrimoni cultural en el seu context geogràfic permet als estudiants explorar les interseccions entre diferents cultures i identificar el patrimoni com un espai de diàleg i un punt de trobada per a la convivència.

Els entorns d'aprenentatge no es limiten només a l'aula, sinó que s'estenen a altres espais, com ara els museus, els espais patrimonials i els entorns naturals. Els espais formals, com les escoles, ofereixen un context estructurat i curricular per a l'aprenentatge, mentre que els espais no formals proporcionen oportunitats d'aprenentatge més flexibles i dinàmics. Els museus, els parcs naturals, els centres d'interpretació i altres entorns patrimonials esdevenen escenaris privilegiats per explorar el patrimoni cultural i natural en el seu context geogràfic i ofereixen als estudiants una experiència directa amb els elements que configuren el llegat de la seva comunitat i del món.

Aquests espais permeten als estudiants interactuar amb el patrimoni d'una manera més pràctica i immersiva, la qual cosa afavoreix un aprenentatge experiencial que estimula la reflexió crítica. A més, treballar en aquests entorns pot ajudar a trencar la divisió entre teoria i pràctica, ja que els estudiants poden aplicar els coneixements adquirits a l'aula en un context real, alhora que desenvolupen habilitats com la observació, l'anàlisi i la comunicació de la informació geogràfica i cultural.

En l'àmbit ibèric, destaca la contribució de García Pérez (2018), que remarca l'impacte positiu de les metodologies a l'aire lliure, com ara el treball de camp, en la consolidació dels continguts geogràfics i patrimonials, fet que permet als estudiants establir una relació directa amb el territori i fomenta una comprensió profunda del paisatge i el patrimoni locals. Així mateix, aquesta metodologia facilita l'aplicació pràctica dels coneixements adquirits a l'aula i potencia l'aprenentatge significatiu, en què els estudiants no només memoritzen conceptes, sinó que també els integren de manera activa en la seva realitat quotidiana.

Les tendències actuals apunten cap a la incorporació de les TIC, que faciliten l'elaboració de mapes interactius i la representació digital del patrimoni. La digitalització del patrimoni cultural ha estat clau per preservar-lo i difondre'l, però també per permetre als estudiants explorar aquests elements de manera innovadora. Les TIC, com les plataformes de realitat augmentada o els sistemes d'informació geogràfica (SIG), permeten crear experiències immersives que connecten l'aprenentatge amb l'entorn real dels estudiants. Així mateix, metodologies com l'aprenentatge per projectes i les sortides de camp estan adquirint un paper destacat. Segons Catling i Willy (2009),

aquestes estratègies enriqueixen l'experiència educativa i fomenten una connexió més profunda amb l'entorn immediat dels estudiants, la qual cosa contribueix a millorar la comprensió crítica dels paisatges culturals i naturals.

3. Reptes i oportunitats en l'ensenyament de la geografia: desenvolupant el pensament espacial i geogràfic

Malgrat els beneficis que té, l'ensenyament de la geografia presenta encara certs reptes. D'una banda, una de les principals dificultats dels professors que formen futurs mestres és garantir que els futurs docents adquireixin una comprensió profunda dels conceptes geogràfics i desenvolupin habilitats pedagògiques efectives per transmetre'ls. Això requereix una formació inicial sòlida i oportunitats de desenvolupament professional continu.

En aquest sentit, sovint s'enfronten al repte de transmetre aquesta complexitat de manera assequible, alhora que desenvolupen el pensament geogràfic, una habilitat clau que implica la capacitat d'analitzar problemes espacials i interpretar patrons i processos territorials (Van der Schee *et alii*, 2003, 2006). El «pensament geogràfic» es considera un dels objectius principals en l'ensenyament de la geografia i, per tant, «el pensament espacial» (García-González *et alii*, 2021). Aquest tipus de pensament implica un coneixement conceptual de l'espai, la capacitat de comprendre i analitzar el món des d'una perspectiva espacial, que reconegui les interconnexions entre llocs, persones i entorns, i les habilitats i procediments que en permeten la representació (Gómez-Trigueros i Yáñez, 2023). És una habilitat teóricoconceptual fonamental de la formació humana, ja que permet una relació qualificada del subjecte amb el món, una relació amb una abundant mediació d'elements que li permeten comprendre la complexitat d'aquest món en la seva especialitat (De Souza i Alves, 2020).

L'operacionabilitat d'aquest pensament es tradueix en el «raonament geogràfic», que consisteix a aplicar els conceptes i mètodes geogràfics per resoldre problemes i prendre decisions informades sobre qüestions territorials i ambientals (De Souza i Alves, 2020; Moreira, 2007). Aquest raonament porta a considerar el pensament espacial com una competència bàsica: la competència espacial (CE), que s'entén com «las capacidades para percibir con exactitud el mundo visual, realizar transformaciones y modificaciones de las percepciones iniciales propias, y recrear aspectos de la experiencia visual, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados» (Gómez-Trigueros i Yáñez, 2023, p. 106).

L'enorme disponibilitat de geoinformació a Internet requereix una capacitat específica en CE. La ciutadania ha de ser capaç d'orientar-se en el territori, saber llegir i interpretar mapes i utilitzar amb eficàcia els serveis basats en la geolocalització. En

aquest context, les tecnologies de la informació geogràfica (TIG) esdevenen eines essencials per a l'anàlisi territorial, cosa que transforma profundament la disciplina geogràfica i desenvolupa el pensament crític espacial. Les eines TIG i la seva aplicació didàctica, les tecnologies de la informació i aprenentatge (TAC), permetran potenciar un ensenyament i aprenentatge de la geografia que incideixi en la formació de continguts geoespacionals, que preparin els discent per comprendre l'entorn i les problemàtiques que puguin sorgir com a conseqüència de les pròpies dinàmiques i les interaccions de l'home amb el seu entorn (Gómez-Trigueros i Yáñez, 2023).

A les aules de primària, un obstacle freqüent amb què s'enfronten els i les docents és aconseguir que els conceptes geogràfics abstractes siguin accessibles i rellevants per als alumnes, així com superar la diferència entre l'assoliment conceptual —entendre què és un paisatge o un territori— i la capacitat d'aplicar aquests coneixements en situacions reals. Això pot generar una bretxa entre l'adquisició de coneixements teòrics i la capacitat de l'alumnat per aplicar-los en contextos pràctics (Lambert i Morgan, 2010). Aquesta esclatxa dificulta la consolidació del raciocini geogràfic, entès com l'aplicació pràctica del pensament geogràfic, és a dir, una manera de gestionar el pensament que s'inicia amb saber localitzar i continua amb la identificació de les distribucions, de les posicions, de les escales i les connexions (De Souza i Alves, 2020). En conseqüència, l'ensenyament de la geografia ha de promoure un equilibri entre teoria i pràctica, mitjançant estratègies actives i contextualitzades.

4. El model TPACK per a l'ensenyament de la geografia i el patrimoni

La integració de les competències espacionals (CE) i digitals (CD) en els processos educatius respon a la necessitat de preparar els i les estudiants per afrontar els desafiaments d'un entorn canviant i globalitzat. Com subratlla la Comissió Europea (Comissió Europea, 2007), l'adquisició d'aquestes competències no només contribueix al desenvolupament personal, sinó també a l'exercici d'una ciutadania responsable i compromesa.

Aquest apartat explora com l'ús de les TIG en l'ensenyament de la geografia i el patrimoni pot fomentar aquestes competències. Un enfocament basat en el marc de l'ensenyament i aprenentatge amb tecnologies de *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), proposat per Mishra i Koheler (2006), permet que el professorat en formació assoleixi les competències digitals docents (CDD) i la CE, i que s'explorin les oportunitats i els reptes que planteja l'alfabetització geogràfica i digital tant per al professorat com per a l'alumnat de l'educació primària. Planteja tres dimensions en l'adquisició de la CDD del futur professorat (Gómez-Trigueros i Yáñez, 2023):

1. Coneixement pedagògic del contingut (PCK)
2. Coneixement tecnològic disciplinari (TCK)
3. Coneixement pedagògic tecnològic (TPK)

Els currículums educatius actuals destaquen la importància de desenvolupar la competència espacial (CE) com un pilar fonamental en l'ensenyament de la geografia. La creixent demanda d'eines de geolocalització i geoinformació fa encara més palesa la millora de les competències espacials (Gómez *et alii*, 2012). Aquesta competència permet comprendre la distribució espacial dels fenòmens, analitzar patrons geogràfics i interpretar mapes i dades espacials. Tal com destaquen Binimelis *et alii* (2024), aquestes competències són instruments essencials per accedir al coneixement i fomentar l'aprenentatge al llarg de la vida.

Paral·lelament, la competència digital (CD) és imprescindible per navegar i gestionar la gran quantitat d'informació disponible en l'era digital i la competència digital docent (CDD) és clau en la formació de mestres. Per tant, capacitar els futurs docents en la integració de la CE i la CD és clau per garantir que els siguin capaços d'ensenyar l'alumnat a utilitzar eines digitals i geogràfiques de manera crítica, creativa i orientada a resoldre problemes de manera informada i responsable (Binimelis *et alii*, 2024). Així, l'educació en geografia i patrimoni es converteix en una eina poderosa per connectar el passat amb el futur i per preparar els ciutadans per entendre el món globalitzat del segle XXI i actuar-hi.

El marc d'ensenyament i aprenentatge TPACK ofereix un model conceptual per integrar les tecnologies en l'educació que combina coneixements tecnològics, pedagògics i del contingut. Aquest model és especialment útil en l'ensenyament de la geografia i el patrimoni, ja que facilita:

1. **La inclusió tecnològica:** facilita la incorporació d'eines com Google Earth o TIG per treballar conceptes geogràfics amb l'alumnat.
2. **El desenvolupament de competències:** contribueix a l'adquisició d'habilitats digitals i espacials mitjançant l'ús d'aplicacions interactives que promouen l'exploració i l'anàlisi del territori.
3. **L'adaptació pedagògica:** promou l'ús de metodologies actives, com el treball per projectes o l'aprenentatge basat en reptes, que afavoreixen un procés educatiu més significatiu i contextualitzat.

Experiències concretes, com la utilització de la geolocalització (Gómez-Trigueros, 2020), han evidenciat que aquestes eines poden impulsar la motivació i el compromís de l'alumnat. A més, contribueixen a consolidar un aprenentatge profund i aplicable, ja que permeten als estudiants connectar el coneixement amb el món real i desenvolupar un pensament crític i espacial sòlid.

És per tot això que la integració de competències espacials i digitals en l'ensenyament de la geografia i el patrimoni, combinada amb el TPACK, representa una oportunitat única per formar ciutadans crítics, creatius i compromesos. Aquest enfocament no només respon als desafiaments del segle XXI, sinó que també prepara l'alumnat per comprendre un món globalitzat i digital i actuar-hi de manera responsable.

5. Una proposta per revisar les estratègies per ensenyar geografia i patrimoni en el marc del segle XXI

En l'actual context del segle XXI, l'ensenyament de la geografia i el patrimoni adquireix una dimensió fonamental, ja que permet als alumnes desenvolupar competències clau com el coneixement del medi, la competència espacial, la ciutadania democràtica, l'anàlisi i el pensament crític. Per fomentar aquestes competències, les estratègies docents han d'estar orientades a potenciar una formació activa i participativa, centrada en l'experiència directa i l'ús de les tecnologies digitals.

En aquest text, proposem una formulació metodològica per al desenvolupament del pensament geogràfic que combina les competències clau i estratègies d'innovació docent, amb les quals els estudiants poden desenvolupar el pensament geogràfic de manera eficaç i rellevant per al context actual. La fórmula que sintetitza la interacció entre la competència espacial (CE), la competència digital docent (CDD) i les estratègies d'innovació docent (EID) per afavorir el desenvolupament del pensament geogràfic (PG) és la següent:

$$\begin{aligned} &(\text{competència espacial} + \text{competència digital docent}) \times \text{estratègies d'innovació docent} \\ &= \text{oportunitats per desenvolupar el pensament geogràfic} \\ &(\text{CE} + \text{CDD}) * \text{EID} = \text{OPG} \end{aligned}$$

Per entendre com es pot aplicar la fórmula, analitzarem cada competència de forma aïllada i després veurem com interactuen amb un exemple pràctic en què aquesta interacció permeti afavorir una anàlisi holística i un pensament geogràfic.

1. Competència espacial (CE)

La competència espacial és essencial per entendre les relacions entre els diferents elements geogràfics (físics, humans, socials i econòmics) i els seus canvis al llarg del temps. Aquestes competències ajuden l'estudiantat a llegir, interpretar i representar el món que els envolta, entendre'n l'espai físic, social i cultural. El coneixement de l'espai permet veure el món com un conjunt de processos dinàmics i interrelacionats, en lloc d'un conjunt de fets aïllats.

Un projecte com la creació de mapes interactius del patrimoni local pot ser una manera eficaç d'aplicar la competència espacial. Mitjançant eines com Google Earth, ArcGIS o Instamaps o de programari lliure com QGIS, els estudiants poden identificar i representar geogràficament elements patrimonials, com ara edificis històrics, espais naturals protegits i indrets amb valor cultural. A més, l'alumnat pot analitzar com les activitats humanes, els processos geogràfics i els esdeveniments històrics han modelat aquests paisatges. Aquesta activitat no només enforteix la competència espacial, sinó que també fomenta el pensament crític sobre l'evolució del paisatge i el seu valor patrimonial.

2. Competència digital docent (CDD)

La competència digital docent fa referència a la capacitat dels mestres per integrar les tecnologies digitals de manera efectiva en els processos d'ensenyament i aprenentatge. En el context de la geografia i el patrimoni, les TIC ofereixen múltiples eines per facilitar l'aprenentatge actiu i dinàmic. L'ús de recursos digitals permet als estudiants explorar de manera interactiva i visual els conceptes geogràfics i patrimonials, i també els proporciona noves vies per crear i comunicar el coneixement.

Els i les docents poden fer ús de les tecnologies per dur a terme simulacions de processos geogràfics (com ara la formació de paisatges o els canvis en l'ús del sòl). A través de plataformes digitals, els estudiants poden dissenyar escenaris que mostrin les conseqüències de decisions polítiques, econòmiques o ambientals en els àmbits local i global, i experimentar-hi. La utilització de recursos interactius, com ara vídeos i animacions, fa que l'ensenyament sigui més atractiu i accessible, cosa que facilita la comprensió d'aspectes complexos.

3. Estratègies d'innovació docent (EID)

Les estratègies d'innovació docent són fonamentals per integrar de manera coherent les competències espacials i digitals en l'ensenyament de la geografia i el patrimoni. Aquestes estratègies han d'estar orientades a promoure un aprenentatge actiu, cooperatiu i centrat en l'alumnat, en què el docent actui com a guia i facilitador del coneixement. Les estratègies innovadores permeten als docents connectar els coneixements teòrics amb les seves experiències pràctiques i personals, de manera que se'n potenciï el pensament crític i la capacitat de reflexió sobre els temes tractats (Morote i Colomer, 2024).

Una estratègia innovadora per desenvolupar la competència geogràfica i patrimonial seria l'aprenentatge basat en projectes (ABP), en què l'estudiantat treballi en equips per investigar, dissenyar i presentar solucions a problemes reals relacionats amb la geografia o el patrimoni. Per exemple, els i les estudiants podrien investigar els efec-

tes del canvi climàtic sobre el patrimoni local, mitjançant eines digitals per a la recollida i l'anàlisi de dades, i per crear presentacions visuals que mostrin els resultats de la seva recerca. Aquesta metodologia no només enforteix la competència espacial i digital, sinó que també impulsa el pensament crític, la resolució de problemes i la capacitat de treballar en equip.

4. Oportunitats per desenvolupar el pensament geogràfic $(CE + CDD) \times EID = OPG$

Quan les estratègies d'innovació docent (EID) es fusionen amb les competències espacials (CE) i digitals docents (CDD), es creen oportunitats úniques per al desenvolupament del pensament geogràfic (PG). Aquest pensament implica la capacitat d'analitzar, entendre i interpretar el món en què vivim a partir de les seves dimensions físiques, socials, culturals i econòmiques. A més, fomenta una visió crítica sobre la sostenibilitat, la globalització i els desafiaments ambientals, i prepara l'alumnat per ser ciutadans responsables i informats.

Un exemple pràctic seria la creació d'un projecte en què investiguessin els efectes de la urbanització en el patrimoni cultural i natural d'una ciutat o regió determinada. Els estudiants podrien utilitzar eines digitals per recollir dades sobre els canvis en l'ús del sòl, el desenvolupament urbà i la preservació del patrimoni. A través de l'anàlisi d'aquestes dades, podrien generar mapes, informes i presentacions que mostressin com la urbanització ha alterat els paisatges i el patrimoni, i proposar solucions per preservar-los.

La taula següent sintetitza la fórmula $(CE + CDD) \times EID = OPG$, juntament amb els exemples pràctics per a cada part de la fórmula. Aquesta visualització facilita entendre com cada element interactua per generar oportunitats per desenvolupar el pensament geogràfic.

Taula 2. Oportunitat per desenvolupar el pensament geogràfic i per potenciar l'ensenyament i aprenentatge de la geografia des d'un vessant innovador (model desenvolupat per les autores).

Aplicació gràfica de la fórmula $(CE + CDD) \times EID = OPG$	
CE - Competència espacial	Crear mapes interactius del patrimoni d'una regió.
CDD - Competència digital docent	Utilitzar Google Earth per simular canvis històrics i urbanístics.
EID - Estratègies d'innovació docent	Investigar l'impacte de la urbanització sobre el patrimoni cultural.
OPG - Oportunitats de pensament geogràfic	Oportunitats per desenvolupar el pensament geogràfic. Anàlisi crítica sobre l'impacte de la urbanització en el patrimoni.

Font: taula elaborada per les autores amb la formulació metodològica per al desenvolupament del pensament geogràfic.

Les estratègies per ensenyar geografia i patrimoni en el segle XXI han de ser dinàmiques, integradores i orientades a desenvolupar competències clau com el pensament crític, la ciutadania democràtica, l'anàlisi espacial i el coneixement del medi. A través de metodologies actives i innovadores, com l'aprenentatge basat en projectes i l'ús de les TIC, els docents poden oferir als estudiants les eines necessàries per comprendre i analitzar el món en què viuen, alhora que els preparen per afrontar els desafiaments globals i locals del segle XXI. La combinació de la competència espacial, la competència digital docent i les estratègies d'innovació docent obre un ampli ventall d'oportunitats per al desenvolupament del pensament geogràfic i el compromís ciutadà.

5. Conclusions: debats, problemàtiques i perspectives de futur en l'ensenyament de la geografia

Malgrat els avenços en l'ensenyament de la geografia i el patrimoni, a l'hora d'implementar-lo encara cal afrontar desafiaments rellevants. Un dels principals obstacles és garantir que la formació dels futurs i futures docents inclogui les competències necessàries per dissenyar activitats que promoguin un aprenentatge actiu i contextualitzat. A més, la integració efectiva d'aquests continguts als currículums escolars sovint es veu limitada per la prioritització d'altres disciplines en detriment de les ciències socials. També cal avançar en el desenvolupament d'eines d'avaluació que permetin mesurar amb precisió les competències específiques adquirides pels estudiants.

Les línies d'investigació actuals apunten a la integració de les TIC i l'adaptació de metodologies a diferents contextos educatius, així com a l'estudi de l'impacte de metodologies actives, com les sortides de camp, en el desenvolupament de competències crítiques. En aquest marc, també s'entreveu el potencial de la intel·ligència artificial (IA) per personalitzar els processos d'aprenentatge i optimitzar l'anàlisi de dades educatives, cosa que contribuirà a millorar l'eficàcia de les intervencions pedagògiques. Segons De Lázaro (2024), el ChatGPT pot ser una eina molt útil en la preparació, disseny i avaluació d'activitats d'aprenentatge sobre geoinformació per a les classes de Geografia. Tanmateix, subratlla la importància de verificar la fiabilitat de les fonts i la informació utilitzada, alhora que es treballen qüestions ètiques relacionades amb l'ús d'aquesta informació. D'altra banda, Morote i Colomer (2024) també han explorat com l'ús de la intel·ligència artificial en les assignatures de Geografia i Història contribueix al desenvolupament de la competència digital (CCD). En definitiva, com expliquen Martínez-Hernández (2025), en un marc d'aprenentatge competencial, la intel·ligència artificial genera principalment continguts tancats de caràcter enciclopèdic, que requereixen un procés d'anàlisi, selecció i reinterpretació, fet que permet a l'alumnat trobar

i discernir respostes a problemes culturals, intel·lectuals o experimentals, i els capacita per als reptes d'una societat complexa i en constant transformació.

Aquest capítol destaca l'aportació d'una nova proposta metodològica basada en la fórmula $(CE + CDD) \times EID = OPG$, que integra la competència espacial (CE), la competència digital docent (CDD) i les estratègies d'innovació docent (EID) per generar oportunitats per al desenvolupament del pensament geogràfic (OPG). Aquesta fórmula proporciona un marc innovador i pràctic per al disseny d'activitats didàctiques que connecten coneixements teòrics amb experiències pràctiques.

Tot i el seu potencial, l'aplicació d'aquesta metodologia requereix més formació específica del professorat i eines d'avaluació adequades per mesurar-ne l'impacte en diversos contextos educatius. Aquestes limitacions obren noves oportunitats d'investigació per explorar-ne l'efectivitat i adaptabilitat, que consolidin la fórmula com una eina clau per transformar l'ensenyament de la geografia i el patrimoni en un procés interdisciplinari i rellevant per al segle XXI.

Referències bibliogràfiques

- BAJO, M. J. i FERNÁNDEZ, R. (2022). «El paisaje en la formación inicial de maestros». *REIDICS*, 10, 96-121. <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.96>>
- BALLESTÉ, M.; FERNÁNDEZ, A.; YÁÑEZ-ALDECOA, C. i SOLÉ-LLUSÀ, A. (2023). «Heritage conceptions, perceptions and learning context: Research on primary and secondary schools in Andorra». *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1108/JCHMSD-03-2023-0030>
- BINIMELIS, J.; GÓMEZ-GONÇALVES, A.; GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. i MUNTANER, J. (2024). «Geographic literacy in third-year compulsory secondary education students». *Journal of Baltic Science Education*, 23(6), 119-1133. <<https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.1119>>
- CATLING, S. (2004). «An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers». *GeoJournal*, 60, 148-158.
- i WILLY, T. (2009). *Teaching primary geography*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- COMISSIÓ EUROPEA (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf>
- DE LÁZARO, M. L. (2024). «La utilidad de ChatGPT en la enseñanza universitaria a distancia de geoinformación para futuros docentes de enseñanza secundaria». *Interdisciplinary Journal of Didactics*, 1, 83-104. <<https://doi.org/10.14198/ijd.28204>>

- DE SOUZA CAVALCANTI, L. i ALVES DOS SANTOS, L. (2020). «Formar para la docencia en Geografía: Un camino para la cooperación». *Didáctica de la Geografía*, 21, 19-39. <<https://doi.org/10.21138/DG.471>>
- FONTAL, O. i IBÁÑEZ-ETXEBARRÍA, Á. (2017). «La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto». *Revista de Educación*, 375, 184-214. <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>>
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2018). «¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía?». En *Reflexiones sobre educación geográfica: Revisión disciplinar e innovación didáctica*. Universidad Autónoma de Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma. <<https://idus.us.es/items/85d81165-85fa-483d-9daf-98200a956db8>>
- GARCÍA-GONZÁLEZ, J. A.; GÓMEZ-GONÇALVER, A.; Gómez-Trigueros, I. M., i BIBIMELIS, J. (2021). «Geographic literacy in Spain with mental maps». *Journal of Geography in Higher Education*, 47(1), 85-195. <<https://doi.org/10.1080/03098265.2021.2001643>>
- GIL DURAN, N. i BELLATI, I. (2025). «Educación patrimonial activista para promover competencia social y ciudadana en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria». *Clio. History and History teaching*. <https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010791>
- GÓMEZ, C. (2014). «El origen de los procesos de patrimonialización: La afectividad como punto de partida». *Educación Artística. Revista de Investigación*, 5, 66-80. <<http://dx.doi.org/10.7203/eari.5.3324>>
- GÓMEZ RUIZ, M. L.; DE LÁZARO, M. L. i GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. J. (2012). «Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe». Dins *La educación geográfica digital* (p. 279-296). Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE): Universidad de Zaragoza. <<https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/16gomezetal.pdf>>
- GÓMEZ-TRIGUEROS, C.; GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. i GILI, S. (2024). «El valor del patrimonio cultural y natural como eje instrumental en la consolidación de los valores de la cultura democrática en la formación inicial de futuros docentes». Dins *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (p. 21-28). Octaedro. <<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/04/9788410054592.pdf>>
- GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. (2020). «Geolocalizando con TAC: la competencia digital docente y la competencia espacial con TPACK». *Revista de Estudios Andaluces*, 40, 43-57. <<https://doi.org/10.12795/rea.2020.i40.03>>
- GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. i YÁÑEZ-ALDECOA, C. (2023). «El aprendizaje del espacio en didáctica de la Geografía: Recursos tecnológicos y TPACK para ad-

- quirir la competencia espacial». *Didáctica Geográfica*, 103-123. <<https://doi.org/10.21138/DG.655>>
- GONZÁLEZ, N. (2019). «La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica». *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>>
- GONZÁLEZ-VÁZQUEZ, D. i FELIU-TORRUELLA, M. (2022). «Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: La visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)». *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 241-266. <<https://doi.org/10.6018/pantarei.509261>>
- JEREZ, O. (2013). «Competencias geográficas del profesorado en Educación Básica». Dins *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (p. 221-231). Universidad de Castilla-La Mancha. <https://www.researchgate.net/publication/280718076_Competencias_geograficas_del_profesorado_en_Educacion_Basica>
- LAMBERT, D. i MORGAN, J. (2010). *Teaching Geography 11–18 A Conceptual Approach*. Mc Graw Hill. Open University Press. <https://spada.uns.ac.id/plugin-file.php/822218/mod_resource/content/1/EBOOK-2010-%5BDavid_Lambert%2C_John_Morgan%5D_Teaching_Geography_11%20V.pdf>
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, L. C. (2017). «La enseñanza de la Geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestros». *TABANQUE*, 30, 195-217. <<https://doi.org/10.24197/trp.30.2017.195-217>>
- MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ, C. (2025). «Evaluación de competencias geográficas permitiendo el uso discente de la IA generativa». *Interdisciplinary Journal of Didactics*, 2, 59-74. <<https://doi.org/10.14198/ijd.28999>>
- MISHRA, P. i KOEHLER, M. (2006). «Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge». *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <<https://doi.org/10.1177/016146810610800610>>
- MOREIRA, R. (2007). *Pensar e ser em Geografia*. Contexto.
- MOROTE, Á. i COLOMER, J. C. (2024). «Competencia digital Docente: Desafíos para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de un proyecto de innovación educativa». *Interdisciplinary Journal of Didactics*, 1, 19-32. <<https://doi.org/10.14198/ijd.27976>>
- PÉLISSIER, P. (1989). «Pourquoi enseigner la géographie?». *L'Espace Géographique*, 18(2), 185.
- TUDELA, A. i ALEGRE, C. (2024). «Memoria histórica democrática y patrimonios personales: A apropiaciones del pasado conflictivo en las narrativas del profesorado

- en formación». *CLIO. History and History Teaching*, 50, 211-232. <https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010808>
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>>
- VAN DER SCHEE, J.; LEAT, D. i VANKAN, L. (2006). «Effects of the Use of Thinking Through Geography Strategies». *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(2), 124-133.
- VAN DER SCHEE, J.; VANKAN, L. i LEAT, D. (2003). «The international challenge of more thinking through geography». *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(4), 330-343. <<https://doi.org/10.1080/10382040308667545>>
- VÁSQUEZ, D. (2022). «Patrimonio e identidad cultural, el desafío de la educación patrimonial en la era de los avances tecnológicos». *Revista de Historia y Geografía*, 47, 191-217. <<https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.29344/07194145.47.3384>>
- YÁÑEZ-ALDECOA, C. (2015). *Patrimoni cultural d'Andorra*. Universitat d'Andorra.
- i GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. (2021). «Experiencia innovadora internacional online para la introducción de la geografía y el patrimonio a través de Google EarthTM en la formación inicial del profesorado». *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 5. <<https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/387826>>
- YÁÑEZ-ALDECOA, C. i LARRAZ, V. (2014). «L'educació en patrimoni cultural com a estratègia de futur de les societats. La creativitat com a motor per al disseny d'entorns d'aprenentatge del segle XXI». *CIDUI 2024. Congrés Internacional de Docència Universitària, Models flexibles de formació: una resposta a les necessitats actuals*. <<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/568>>

El pensament crític a través de les històries de vida per a 6è de primària

Manuel Martí Puig

Emma Dunia Vidal Prades

Universitat Jaume I

HISTVIDA - Grup d'innovació educativa Innovació amb històries de vida

Resum

Les històries de vida permeten a l'alumnat de primària aprendre a partir de l'experiència de persones adultes majors mitjançant una metodologia de recerca qualitativa. Aquest enfocament ajuda a comprendre situacions històriques reals, com la postguerra i la dictadura, en el seu context polític, social, econòmic i cultural.

En sisè de primària, dins de l'àrea de ciències socials, aquesta tècnica fomenta la reflexió crítica i la connexió amb els continguts curriculars. El capítol ofereix una base teòrica de les històries de vida, explica la seva aplicació i com l'anàlisi col·laborativa d'aquestes experiències facilita l'adquisició de coneixements (segons el Decret 106/2022). A més, afavoreix el desenvolupament de competències específiques i la presa de consciència, promovent una ciutadania activa i crítica mitjançant metodologies participatives.

Paraules clau: històries de vida, didàctica de les CCSS, pensament històric i crític.

Abstract

Life stories allow primary school students to learn from the experiences of older adults through a qualitative research methodology. This approach helps them understand real historical situations, such as the post-war period and the dictatorship, within their political, social, economic, and cultural contexts.

In sixth grade, within the social sciences area, this technique encourages critical reflection and connection with curricular content. The chapter provides a theoretical foundation for life stories, explains their application, and how the collaborative analysis of these experiences facilitates the acquisition of knowledge (according to DECREE 106/2022). Furthermore, it promotes the development of specific competencies and awareness, fostering an active and critical citizenship through participatory methodologies.

Keywords: life stories, social sciences didactics, historical and critical thinking.

1. Introducció

Les històries de vida se situen com una opció que possibilita a l'alumnat aprendre utilitzant l'experiència. El repte que l'alumnat d'educació primària construeixi històries de vida de persones adultes majors amb els seus relats de vida, implique utilitzar una metodologia d'investigació qualitativa sensible al context, que els ajudarà a comprendre situacions històriques reals contextualitzades en els àmbits polític, social, econòmic i cultural.

Així, els esdeveniments viscuts en l'etapa de la postguerra i la dictadura els han marcat personalment. Utilitzar-los dins de la formació bàsica, comparant-los i buscant semblances amb els continguts curriculars de sisè curs d'educació primària, en l'àrea de les ciències socials com a tècnica introspectiva i de presa de consciència sobre fets històrics, és útil i interessant per als aprenentatges curriculars, si l'alumnat ho fa de forma reflexiva i crítica.

En aquest capítol, a més de fonamentar teòricament les històries de vida com a ferramenta qualitativa, en presentem l'aplicació i expliquem com i per què és bo treballar-hi, quina informació aconseguim i com fer-ne una anàlisi de forma col·laborativa ens possibilita, a més de l'adquisició dels coneixements curriculars que explicita el Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell de la Generalitat Valenciana, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària, el treball de competències específiques de la disciplina i la presa de consciència de l'experiència de vida de les persones adultes majors entrevistades, per a aconseguir una ciutadania activa i crítica mitjançant metodologies de treball en equip que siguin col·laboratives i participatives com les que es pretén implementar.

2. Fonamentació legislativa i curricular

El Decret 106/2022, en l'annex III, estableix:

L'ésser humà es relaciona amb un entramat social complex. El coneixement i comprensió del món i de la societat en la qual vivim part, d'una banda, de l'anàlisi dels fets històrics i persones de rellevància per a ser conscients dels processos de canvi produïts al llarg del temps i de l'impacte de l'ésser humà sobre el medi tenint en compte els factors polítics, econòmics, socials i culturals. És inherent a això, la comprensió de la pluralitat ètnica i cultural de les societats i la importància de conèixer des de valors com el respecte i la igualtat de gènere. D'altra banda, és imprescindible conèixer les diferents organitzacions més pròximes i les seues funcions (institucions valencianes, espanyoles i europees), comprenent l'organització física i social del món en el qual viuen i desenvolupant formes de participació democràtica i responsabilitat en la línia dels drets humans.

Així mateix, també entén que és necessari que:

l'alumnat desenvolupe hàbits i valors que li permeten treballar de manera cooperativa, adquirint habilitats per a la resolució pacífica de conflictes i la prevenció de la violència, desenvolupant l'emprenedoria, l'autoestima, l'esforç, la responsabilitat i la creativitat. Per això, en les situacions d'aprenentatge l'alumnat abordarà qüestions o problemes propis de l'àrea, plantejant diferents respostes o solucions, producte de la investigació i l'experimentació, utilitzant de manera autònoma, crítica i segura tècniques, eines i estratègies pròpies de les ciències. En aquesta línia i amb el mateix propòsit, l'alumnat utilitzarà elements de l'entorn tecnològic i digital de manera responsable i crítica.

Per a dur a terme tot açò, s'ha de tindre en compte:

les característiques de l'alumnat i garantiran la inclusió educativa, a partir de l'ús de mecanismes de reforç i flexibilització que resulten adequats després de la detecció de les barreres que impedisquen la presència, la participació i l'aprenentatge de l'alumnat.

Els sabers bàsics que cal que aprenguen en aquesta etapa requereixen el «suport i guia del docent la major part del temps, donant especial importància al procés d'aprenentatge més que al resultat final». És necessari considerar que:

els sabers de l'àrea inclouen elements transversals i comuns amb altres àrees curriculars com el gust i foment per la lectura, el coneixement i les actuacions concordes amb els objectius de desenvolupament sostenible, el reconeixement i conservació del patrimoni, la inclusió i tolerància davant la diversitat social i cultural i el respecte dels drets universals.

A continuació presentem de forma detallada els sabers bàsics, les competències específiques i les competències clau que es treballen en el procés d'elaboració de la història de vida, per a la qual cosa mantenim la nomenclatura del mateix decret.

Els *sabers bàsics* que treballem en aquesta proposta són:

3.4. Bloc 3: Societats i territoris

3.1. Reptes del món actual. Transversal a totes les CE

G1. Pensament crític

- ♦ Estratègies per a l'emissió d'opinions i judicis de valor a partir de diferents tipus de fonts.
- ♦ Adquisició d'habilitats per a l'expressió de conclusions a través de textos expositius i elements gràfics.
- ♦ Es de fonts diverses (primàries i secundàries), com ara textos, fotografies, mapes, obres d'art, edificis històrics i documents audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació i altres fonts.

G2. Drets i llibertats

- ♦ Noció de diversitat cultural.
- ♦ Noció de drets i llibertats.
- ♦ Noció d'obligacions.

3.2. Societats en el temps. CE6, CE8. Adquisició de nocions bàsiques de temps i unitats de mesura

G3. Societats i diversitat cultural

- ♦ Aproximació a la història recent (Guerra Civil, dictadura i transició) i a la memòria democràtica.

G4. Interpretació històrica

- ♦ Noció de canvi, continuïtat, simultaneïtat i durada i evidència.

3.3. Alfabetització cívica. CE7

G1. Organització social

- ♦ Economia domèstica: noció de diners, despeses i ingressos, estalvi, compte bancari, moneda i targeta de crèdit.
- ♦ La Constitució espanyola.
- ♦ Identificació de l'organització social d'Espanya.

G2. Estructura política

- ♦ Institucions de govern municipals, autonòmiques i estatals.
- ♦ Aproximació a la Unió Europea: organització territorial, institucions, competències i responsabilitats.
- ♦ Reconeixement de l'organització política i territorial d'Espanya.
- ♦ La monarquia parlamentària.
- ♦ Diferenciació de formes de govern: règims democràtics i autoritaris.

G3. Població

- ♦ Moviments migratoris a la Comunitat Valenciana, Espanya i Europa.
- ♦ Identificació de les característiques demogràfiques dels països desenvolupats i subdesenvolupats.
- ♦ Reconeixement i respecte per la diversitat cultural i lingüística d'Espanya.

Pel que fa a les **competències clau**, presentem les que es desenvolupen a la proposta:

Competència en comunicació lingüística (CCL) (Generalitat Valenciana)

CCL1. S'expressa de manera oral, escrita, signada o multimodal amb coherència, correcció i adequació als diferents contextos socials, i participa en interaccions comunicatives amb actitud cooperativa i respectuosa tant per a intercanviar informació, crear coneixement i transmetre opinions, com per a construir vincles personals.

CCL2. Comprén, interpreta i valora amb actitud crítica textos orals, escrits, signats o multimodals dels àmbits personal, social, educatiu i professional per a participar en diferents contextos de manera activa i informada i per a construir coneixement.

CCL3. Localitza, selecciona i contrasta de manera progressivament autònoma informació procedent de diferents fonts, avaluant la seua fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura i evita els riscos de manipulació i desinformació, i la integra i transforma en coneixement per a comunicar-la adoptant un punt de vista creatiu, crític i personal al mateix temps que respectuós amb la propietat intel·lectual.

CCL4. Llig amb autonomia obres diverses adequades a la seua edat, selecciona les que millor s'ajusten als seus gustos i interessos; aprecia el patrimoni literari com a llig privilegiat de l'experiència individual i col·lectiva; i mobilitza la seua pròpia experiència biogràfica i els seus coneixements literaris i culturals per a construir i compartir la seua interpretació de les obres i per a crear textos d'intenció literària de progressiva complexitat.

CCL5. Posa les seues pràctiques comunicatives al servei de la convivència democràtica, la resolució dialogada dels conflictes i la igualtat de drets de totes les persones, evitant els usos discriminatoris, així com els abusos de poder, per a afavorir la utilització no sols eficaç sinó també ètica dels diferents sistemes de comunicació.

Competència plurilingüe (CP)

CP1. Usa eficaçment una o més llengües, a més de la llengua o llengües familiars, per a respondre a les seues necessitats comunicatives, de manera apropiada i adequada tant al seu desenvolupament i interessos com a diferents situacions i contextos dels àmbits personal, social, educatiu i professional.

CP2. A partir de les seues experiències, realitza transferències entre diferents llengües com a estratègia per a comunicar-se i ampliar el seu repertori lingüístic individual.

CP3. Coneix, valora i respecta la diversitat lingüística i cultural present en la societat, i la integra en el seu desenvolupament personal com a factor de diàleg, per a fomentar la cohesió social.

Competència digital (CD)

CD1. Realitza cerques en internet atenent criteris de validesa, qualitat, actualitat i fiabilitat, seleccionant els resultats de manera crítica i arxivant-los, per a recuperar-los, referenciar-los i reutilitzar-los, respectant la propietat intel·lectual.

CD2. Gestiona i utilitza el seu entorn personal digital d'aprenentatge per a construir coneixement i crear continguts digitals, mitjançant estratègies de tractament de la informació i l'ús de diferents eines digitals, seleccionant i configurant la més adequada en funció de la tasca i de les seues necessitats d'aprenentatge permanent.

CD3. Es comunica, participa, col·labora i interactua compartint continguts, dades i informació mitjançant eines o plataformes virtuals, i gestiona de manera responsable les seues accions, presència i visibilitat en la xarxa, per a exercir una ciutadania digital activa, cívica i reflexiva.

Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA)

CPSAA1. Regula i expressa les seues emocions, enfortint l'optimisme, la resiliència, l'autoeficàcia i la cerca de propòsit i motivació cap a l'aprenentatge, per a gestionar els reptes i canvis i harmonitzar-los amb els seus propis objectius.

CPSAA3. Comprén proactivament les perspectives i les experiències de les altres persones i les incorpora al seu aprenentatge, per a participar en el treball en grup, distribuint i acceptant tasques i responsabilitats de manera equitativa i emprant estratègies cooperatives.

CPSAA4. Realitza autoavaluacions sobre el seu procés d'aprenentatge, buscant fonts fiables per a validar, sustentar i contrastar la informació i per a obtenir conclusions rellevants.

CPSAA5. Planeja objectius a mitjà termini i desenvolupa processos metacognitius de retroalimentació per a aprendre dels seus errors en el procés de construcció del coneixement.

Competència ciutadana (CC)

CC1. Analitza i comprén idees relatives a la dimensió social i ciutadana de la seua pròpia identitat, així com als fets culturals, històrics i normatius que la determinen,

demostrant respecte per les normes, empatia, equitat i esperit constructiu en la interacció amb els altres en qualsevol context.

CC3. Comprén i analitza problemes ètics fonamentals i d'actualitat, considerant críticament els valors propis i aliens, i desenvolupant judicis propis per a afrontar la controvèrsia moral amb actitud dialogant, argumentativa, respectuosa i oposada a qualsevol mena de discriminació o violència.

Competència emprenedora (CE)

CE2. Avalua les fortaleeses i febleses pròpies, fent ús d'estratègies d'autoconeixement i autoeficàcia, i comprén els elements fonamentals de l'economia i les finances, aplicant coneixements econòmics i financers a activitats i situacions concretes, utilitzant desreses que afavorisquen el treball col·laboratiu i en equip, per a reunir i optimitzar els recursos necessaris que porten a l'acció una experiència emprenedora que genere valor.

CE3. Desenvolupa el procés de creació d'idees i solucions valuoses i pren decisions, de manera raonada, utilitzant estratègies àgils de planificació i gestió, i reflexiona sobre el procés realitzat i el resultat obtingut, per a portar a terme el procés de creació de prototips innovadors i de valor, considerant l'experiència com una oportunitat per a aprendre.

Competència en consciència i expressió culturals (CCEC)

CCEC3. Expressa idees, opinions, sentiments i emocions per mitjà de produccions culturals i artístiques, integrant el seu propi cos i desenvolupant l'autoestima, la creativitat i el sentit del lloc que ocupa en la societat, amb una actitud empàtica, oberta i col·laborativa.

Les competències específiques que se treballen són:

Competència específica 1

- 1.1. Buscar informació en Internet, de forma guiada, segura i eficient, usant dispositius, programes i aplicacions informàtiques senzills.
- 1.3. Crear textos, presentacions i vídeos en format digital utilitzant pautes per a la seua elaboració.

Competència específica 2

- 2.1. Plantejar qüestions o problemes relacionats amb l'entorn natural, social o cultural pròxim, i identificar possibles fonts susceptibles de proporcionar informació segura, fiable i útil per a abordar-los.
- 2.3. Elaborar cooperativament un producte final que done solució a un problema senzill de disseny relacionat amb l'entorn natural, social o cultural pròxim, esta-

blint uns objectius precisos i provant diferents prototips o solucions, utilitzant de manera segura les eines, dispositius, tècniques i materials adequats.

2.4. Avaluar, de forma guiada, el procés seguit en les diferents fases del disseny i desenvolupament d'un projecte senzill, i identificar possibilitats de millora.

2.5. Presentar el resultat d'un projecte senzill de disseny, explicant els passos seguits, i valorar si la solució obtinguda o el prototip elaborat compleix o no amb els seus objectius. Identificar possibles reptes per a futurs projectes.

Competència específica 3

3.2 Buscar, seleccionar, contrastar i organitzar informació, recorrent a diferents fonts segures i fiables, sobre el medi natural, social i cultural pròxim.

3.4 Identificar diferents respostes donades a preguntes relacionades amb l'entorn natural, social i cultural pròxim, contrastar-les amb la informació obtinguda de fonts fiables i segures, i formular una conclusió personal.

Competència específica 6

6.1. Reconèixer i utilitzar les unitats de temps, dècada, lustre, segle i mil·lenni, per a situar i ordenar cronològicament fets rellevants del passat

6.2. Situar espacial i temporalment els fets socials i persones rellevants de la història de la Comunitat Valenciana i d'Espanya mostrant la seua interrelació i incorporant la perspectiva de gènere.

Competència específica 7

7.1. Identificar i descriure els elements, estructura i funcions dels principals òrgans de govern del municipi, la província, la Comunitat Valenciana, Espanya i la Unió Europea, i reconèixer la seua funció i responsabilitat en el benestar de les persones i en la millora de la convivència social.

7.2. Distingir les característiques i funcionament de l'estructura política i territorial del municipi, la Comunitat Valenciana, Espanya i la Unió Europea.

7.3. Distingir les funcions de l'administració del municipi i de la Comunitat Valenciana, destacant la importància i el seu valor per a la ciutadania, la participació ciutadana i el desenvolupament dels principis del funcionament democràtic.

3. Marc teòric

Iniciar-se en el món de la investigació científica dins de les ciències socials (CS) pot fer-se de diferents formes. En el nostre cas, ens apropiarem a la realitat social mitjançant les fonts orals que se troben dins de la metodologia qualitativa. Com diu Penalva (2015), la perspectiva qualitativa interprete els discursos socials, aborde qüestions subjectives, treballa amb el significat de tot allò que és social, se posa en el lloc dels altres, és un model flexible i inductiu, amb una observació no estructurada, mentre que la metodo-

logia quantitativa medeix els fets de forma objectiva, numèrica i estructurada, i és un model rígid i lineal.

La narrativa, entesa com un mètode d'investigació i recerca, com diuen diversos autors (Castellví *et alii*, 2023; Plummer, 1989; Medrano, Aierbe i Cortés, 2002), pot contribuir a la millora del desenvolupament personal i, en el nostre cas, el coneixement dels fets històrics d'una altra forma que la classe magistral. Si entenem que la investigació qualitativa pot abordar-se des dels estudis de cas, podem fer que l'alumnat es trobe davant limitacions respecte a la subjectivitat del cas concret a partir del qual fa la investigació (Castellví *et alii*, 2023; Bisquerra, 2004).

La investigació narrativa és una modalitat d'investigació qualitativa que considera els relats de l'experiència de les persones, que inclou una varietat de pràctiques d'investigació emergents que Denzin (1997) denomina *narratives del jo*. Així, com diuen Bolívar, Domingo i Fernández (2001), l'experiència singular de les persones en la seua dimensió temporal constitueix el nucli de la tematització i anàlisi de les seues narracions, amb la finalitat de generar coneixement personal, professional o social (Hernández i Sancho, 2013).

L'enfocament biogràfic-narratiu s'ha constituït com una modalitat d'investigació després de la crisi del positivisme i el gir hermenèutic en les ciències socials (Bolívar, Domínguez i Fernández, 2001). Com manifesten Hernández i Sancho (2013), en el camp de l'educació i la investigació social, la investigació amb històries de vida està directament relacionada amb el *naïve realism*, nom que Guba i Lincoln (1998) van donar al gir narratiu que va començar cap a la dècada de 1970 i que afirmava que el món exterior podia ser descrit amb precisió, mesurat i explicat (Bisman, 2010). Així mateix, podem veure les investigacions dutes a terme per Logue (2012; 2014), Fish (2021), Díaz (2022) i Benoist (2023), que, des de la vessant filosòfica, consideren que el discurs personal és subjectiu malgrat que la persona que el relate el considere objectiu. Açò ens ajuda que l'alumnat siga crític amb allò que està sentint. Per tal d'aconseguir-ho, hem de procurar desenvolupar l'alfabetització mediàtica i històrica. Hem d'aprofitar aquesta tasca per a aprendre a qüestionar les fonts, entendre què és el que estava passant en eixe moment en eixe lloc, és a dir, entendre el context, i a partir d'ahí, ser capaços de produir en l'alumnat el coneixement històric, de manera que siguen competents per a identificar les múltiples perspectives que es poden donar a l'hora de reconèixer un mateix fet històric viscut per diverses persones i relatat des del punt de vista subjectiu. Així doncs, han d'aprendre a utilitzar estratègies per poder construir la història des d'una combinació de fets basada en evidències. El rol del docent esdevé l'element de guia a l'aula per a ajudar-los a desenvolupar el pensament històric (Colomer i Pons, 2023).

Aquest gir narratiu ha fet que allò que és biogràfic-narratiu es veja potenciat amb les noves dimensions del discurs i el text. Ferrarotti (2007, p. 33) manifesta la ne-

cessitat de «vincular el text amb el context», ja que aquesta forma d'investigació exigeix una major comprensió de les interrelacions entre el context i l'agent. Tota narració està contextualitzada, qualsevol relat té una història que està dins d'un context (Bolívar, 2014). Donar veu a persones majors anònimes implica reconèixer-los el dret a poder manifestar-se i contar les seues experiències de vida.

Metodològicament, les històries de vida fan possible l'ús descriptiu, interpretatiu, reflexiu, sistemàtic i crític dels fets contats a la vegada que donen significat i intencionalitat al discurs. Una història de vida és una ferramenta perquè les persones donen llum i mostren els seus coneixements sempre dins d'un context social (Goodson, 2004). Partint sempre de l'entrevista, cal diferenciar entre un relat de vida (*life story*) i una història de vida (*life history*). El primer és la transcripció literal d'eixa entrevista, mentre que una història de vida és el relat de vida situat dins d'un context històric que és ampliat i complementat amb la triangulació amb altres narracions, arxius o fonts documentals relacionats amb eixa vida que ens ajuden a comprendre-la millor. Per a Biesta, Hodgkinson i Goodson (2005, p. 5), la història de vida representa sempre la interpretació d'una persona de la seua pròpia vida, a la qual s'afegeix la interpretació, per la qual cosa podem dir que la investigació sobre històries de vida és interpretativa. Arias (2020) ressalta que és des de la perspectiva de les històries de vida centrades en la genealogia del context, que emergeix el relat biogràfic com a diàleg de testimoni amb el context sociohistòric.

Així mateix, constitueixen un procés d'aprenentatge, ja que en contar una vida la persona entrevistada organitza de manera reflexiva les seues experiències. No sols hi ha descripció, com ens diu Dominicé (1990), sinó que es produeix un procés de formació en pensar què va fer, en quin context, de quina manera i per quins motius. La narració organitza el que se conta mitjançant una trama amb una estructura que selecciona esdeveniments rellevants, cosa que converteix la història contada en narrativa (Bolívar, 2014: 721). En el context francès, les històries de vida són una ferramenta de formació de les persones adultes, ja que en realitzar-la se produeix un desenvolupament personal i professional que dona lloc a una determinada identitat professional (Dominicé, 1990).

Les històries de vida mostren els efectes de les experiències viscudes en la vida de les persones entrevistades. Un exemple d'açò pot ser el projecte Profknow, que va analitzar com la reestructuració escolar afectava la vida professional dels docents (Goodson i Norrie, 2009). Són una font important per a estudiar el món social i aplicar-ho a l'ensenyament i una bona ferramenta per a vore els efectes de la reestructuració produïda en les vides de les persones adultes, en tots els nivells: social, polític, econòmic, personal, etc., així com comprendre la història des de l'experiència viscuda per persones del nostre context. Les històries de vida donen llum i visibilitzen les experiències de

vida de persones anònimes de les quals se pot aprendre. És important desenvolupar en la formació dels infants les competències socials i cíviques per a aconseguir el pensament crític. En el nostre cas, les ciències socials són fonamentals en aquest procés, perquè faciliten tan aquest aprenentatge com la promoció de valors com la solidaritat i l'empatia (Santisteban i Oller, 2011).

La investigació educativa ha d'apropar l'educació i la societat. El repte de construir històries de vida de persones adultes majors dins de l'educació primària, és utilitzar una metodologia d'investigació qualitativa que és sensible al context i que ens ajude a comprendre fets històrics dins de les ciències socials, relacionant el que ens conten les persones entrevistades amb els continguts acadèmics curriculars que ha d'aprendre l'alumnat de primària. La investigació basada en els relats biogràfics de persones adultes majors ens possibilita comprendre l'experiència i arriba a ser un instrument crític que ens ajuda a elaborar una nova mirada que possibilita l'aprenentatge de coneixements curriculars teòrics.

Tal com planteja Botto (2011), la dimensió ètica de tota investigació qualitativa no és sols un element extern, sinó que ha de ser considerat com un factor que forma part del disseny, cosa que vol dir que l'ètica és un element fonamental de la metodologia.

Dins de la investigació qualitativa, la mostra no la podem triar de forma probabilística. No té cap sentit fer-ne una selecció aleatòria. Ha de garantir l'heterogeneïtat que siga fruit del mateix procés. Triem els subjectes que ens interessin atenent una sèrie de descriptors com l'edat, el lloc de residència o el parentesc. Podem dir que és un mostreig per conveniència i intencional.

Cal tindre en compte que, com diu Ruiz (2012, p. 165), l'entrevista és «l'art de formular preguntes i escoltar respostes», és un acte en el qual ens endinsem en la vida de la persona entrevistada perquè ens conte la seua experiència de vida. A l'hora de fer l'entrevista, cal considerar que aquesta naix de la conversa entre l'entrevistat i l'entrevistador, amb el propòsit d'obtenir informació per a generar la posterior història de vida. L'entrevistat de forma oral aporta una informació que l'entrevistador enregistra (ja siga escrivint o gravant-la), amb una duració suficient per a obtindre les dades necessàries. Davant l'entrevista grupal, en el cas que ara tractem, hem apostat per la individual, que és la més comuna i l'única que ens assegura que no hi haurà interrupcions per la presència d'altres persones. L'entrevista oberta no estandarditzada ens possibilita obtenir un tipus d'informació a la qual no es pot tindre accés responent un qüestionari.

Per a poder tractar les dades que s'han obtingut, el primer pas és fer la transcripció, convertir allò que és verbal en text escrit. Aquesta tasca no és fàcil, ja que Penalva *et alii* (2015) estimen que una hora de gravació costa quatre hores de transcripció. A hores d'ara, el programari per a transcriure de forma automàtica una entrevista depèn en

gran mesura de la IA generativa, com el ChatGPT, Gemini o altres, i tal volta l'alumnat no hi té accés des de l'aula. Aquest mateix autor recomana que per a fer la transcripció se faça la transcripció literal, que s'utilitzin els signes [] per a indicar l'inici i el final del text, i que s'utilitze una mida de lletra que en facilite la lectura.

Feta la transcripció, la persona docent acompanyarà l'alumnat per a descompondre el text, llegir-lo i rellegir-lo, per a iniciar el camí cap a la reescriptura, que genera la història de vida. Penalva *et alii* (2015) manifesten que igual que «la truita, el resultat final d'aquest procés de ruptura i batuda és una cosa molt diferent del que hi havia al moment que es va començar». Se descomponen les dades en fragments i aquests s'agrupen en noves categories (Dey, 1993). Se produeix una classificació en la qual se conceptualitzen, de manera que es possibiliten les tasques d'interpretació i explicació pròpies de l'anàlisi qualitativa. Apareixen noves categories de forma inductiva. Se contextualitza, s'estableixen noves relacions, se reescriu, en definitiva, neix la història de vida.

Les històries de vida resulten rellevants en tractar aspectes reals de la vida personal dels entrevistats i entrevistades, i esdevenen una ferramenta que possibilita connectar els interessos de l'alumnat en facilitar-los la interpretació real del món i les seues societats, a la vegada que són un treball d'aula que reactive un currículum positivista carregat de continguts llunyans als interessos del nostre alumnat (Santisteban, 2019 i 2024). En aquest sentit, Souto destaca la millora didàctica de treballar amb problemes reals i socialment rellevants, cosa que contribueix a «dotar de utilidad social el conocimiento de los contenidos escolares relacionados con la geografía, la historia y otras ciencias sociales» (2024, p. 5).

4. La història de vida

Les històries de vida no són una font donada, són construïdes al llarg de la investigació. Són un procés interactiu que implique una relació dialèctica entre diferents agents, instàncies i nivells de realitat (Feixa, 2018). Mitjançant una narrativa lineal i individual, aconseguim informació subjectiva de la vida de la persona entrevistada, tenint en compte el context i les situacions en les quals ha participat. «Se refiere a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto» (Santamaria i Marinas, 1995). En paraules de Lucca i Berríos (2003), «las historias de vida hacen explícito lo implícito, visible lo oculto y claro lo confuso».

Així, el primer pas és la selecció dels informants. Com diu (Pujadas, 1992), «el investigador debe asegurarse de que la persona elegida para la entrevista responde al perfil y es representativo del universo sociocultural que estudiará ». En el nostre cas, serà el professorat qui s'encarregarà d'aquesta tasca, sempre escoltant l'opinió de l'alumnat. La mostra s'adapta al mostreig intencional i respon a les característiques que han de tindre els entrevistats i les entrevistades. Tenint en compte que el que ens interessa

és el període de la dictadura, han de ser persones adultes majors que hagen viscut en Espanya entre els anys 1940 o anteriors i l'actualitat. Utilitzarem el procés de l'encadenament. Aquesta cadena comença amb els propis contactes personals. En segon lloc, anem a les amistats o familiars i, en tercer lloc, als coneguts d'alguns d'aquests. El criteri de selecció de la mostra ha d'atendre la paritat en la quantitat d'entrevistats dins dels grups de l'aula. Cada grup ha de triar perquè la mostra global siga paritària.

El segon pas del procés és la realització de l'entrevista. Abans d'enregistrar l'entrevista en vídeo en format MPEG-4 (aconsellable), ens posem en contacte amb la persona que volem entrevistar via telefònica o per correu electrònic per explicar-li el projecte i invitar-la a participar-hi. És convenient no iniciar una conversa sobre la seua vida amb contingut que puga resultar rellevant, perquè quan els fem l'entrevista aquesta informació proporcionada ja no la contarán perquè pensen que la repeteixen i, com que ja l'han contada, l'obvien. Així mateix, una vegada ha acceptat participar-hi i complir els requisits ètics, ha de signar el document de cessió d'imatge per gravar, transcriure i poder tractar i fer públiques les seues declaracions i imatges, d'acord amb la normativa sobre protecció de dades (Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals). No se pot oblidar el lloc on s'enregistra l'entrevista. Cal que siga un lloc acordat per la persona entrevistada i els entrevistadors i que resulte tranquil, còmode i consensuat per les dues parts.

A l'hora de gravar l'entrevista, cal tindre en compte si el treball és individual o grupal. En el nostre cas, atenent l'edat de l'alumnat participant (6è de primària), el treball se desenvoluparà de forma col·laborativa, seguint les dinàmiques i principis de l'aprenentatge cooperatiu, en grups heterogenis de 5 alumnes, dos dels quals seran els encarregats d'enregistrar l'entrevista. Aquests alumnes han de complir les qualitats que Tojar (2006) recomana que han de tindre les persones encarregades de fer l'entrevista: curiositat, escolta activa, loquacitat, neutralitat afectiva, flexibilitat i pragmatisme, i han de tindre clares les idees al llarg del procés. En aquesta línia, Pérez Serrano (2000) diu que l'entrevistador no ha de ser passiu, ha d'estar sempre atent i ha de donar una imatge de coherència de si mateix i socialment acceptable.

Donat el cas que vegem que la persona entrevistada demostra poca profunditat o se desvia del propòsit de l'estudi, cal redirigir el procés, com diuen Lucca i Berríos (2003), per a aconseguir la informació que interessa.

L'entrevista pot ser estructurada, no estructurada o semiestructurada. Nosaltres apostem per la segona modalitat. Cal dissenyar una entrevista flexible en la qual la persona entrevistada siga la que ens conte la seua vida i en què es cree «una atmósfera de tolerancia, aceptación y comprensión» (Vela, 2001: 70-71). En aquest cas, la tasca de l'alumnat encarregat de fer l'entrevista no és directiva, ha d'intervindre el mínim possible i sols ha de reconduir la conversa cap al tema d'interès si fa falta. L'entrevista ha de començar amb una pregunta genèrica de l'estil: Pots contar-me de forma crono-

lògica en el temps com ha estat la teua vida?, després que hage donat les seues dades personals: nom, cognoms, data i lloc de naixement, etc. Se li pot donar el consell de seguir els períodes bàsics d'infantesa, adolescència, etapa adulta: primera etapa (fins els 40/50) i segona etapa (fins l'actualitat), i que considere l'escenari cultural, social, econòmic i polític de cada etapa.

És aconsellable redactar un guió previ a l'entrevista, que ens ha d'ajudar en el procés i no ha d'utilitzar-se de forma sistemàtica. L'objectiu és que la persona entrevistada siga la que ens conte la seua experiència de forma cronològica. Les intervencions de la persona entrevistadora han de ser escasses i sols si se vol que amplien o expliquen amb més detall el que ens conten. Recomanem que l'entrevista siga individual en lloc de grupal, ja que ens interessa l'itinerari vital dels entrevistats i no un discurs molt més desarticulat.

El següent pas en aquest procés d'investigació qualitativa és la transcripció. El més important és ser fidels a la persona que ha parlat i mantenir la font original, cosa que vol dir que transcriurem literalment el que ens ha contat. Cal incloure les varietats dialectals i fonètiques, les repeticions o les interrupcions, ja que l'oralitat és així. Malgrat açò, quede a criteri del mestre que l'alumnat utilitze alguna forma de senyalar aquelles paraules que no siguen correctes ortogràficament (cursiva, cometes, etc.). Se poden utilitzar programes informàtics que ens ajuden en la transcripció o fer-ho manualment (aquest apartat quede a consideració del docent i de les possibilitats tècniques de les quals se dispose).

Una vegada ja tenim l'entrevista transcrita, la facilitem a la persona entrevistada per tal que ens diga si hi està d'acord o vol matisar o llevar alguna de les seues declaracions. Quan ja tenim l'última versió de l'entrevista i aconseguim presentar el material de forma elaborada, la distribuïm entre els membres del grup per a ajudar-los extrauen un guió que de la lectura, que ens ajudarà a escriure la nostra història de vida. Atenent el que diu Feixa (2018), el podem fer per temàtiques, per episodis, per espais o biogràfic.

Quan comencem la interpretació, el que pretenem és reconstruir una part de la història partint del que ens han contat, d'un recorregut que fan per la memòria. És el moment en què el nostre alumnat, a partir del contingut curricular que han d'estudiar a l'escola, van relacionant i completant el que ens ha contat la persona entrevistada, i després utilitzem altres fonts documentals (fotos, imatges, llibres, Internet, etc.). El nostre objectiu és aconseguir que aprenguen els coneixements curriculars a partir de l'entrevista, fent relacions entre el contingut i els aprenentatges acadèmics.

El producte final és la història de vida, que és el document en el qual l'alumnat reescriu, focalitzant l'interès en els temes que n'han extret i de forma col·laborativa, l'experiència de vida que ens ha contat la persona entrevistada. Buscaran relacions en-

tre el que han transcrit i el contingut acadèmic que tenen en el seu currículum. El document final estarà format de la manera següent:

1. Text de producció pròpia, en el qual escriuran amb les seues pròpies paraules el que diu la persona entrevistada, sempre sense utilitzar les mateixes paraules que l'entrevistat o entrevistada, i afegint-hi aquella informació adquirida en altres llocs (llibres, Internet, etc.) i utilitzant la forma de citar APA 7 per a referenciar allò que han copiat.
2. La cita, el tros de text de l'entrevista del qual han fet el comentari anterior. En aquest cas, utilitzarem una mida de lletra més menuda i una sagnia d'1 cm en els dos costats del text.
3. Per a finalitzar, aportarem un apartat de conclusions, en les quals farem explícit el més destacat de la nostra història de vida.

Referències bibliogràfiques

- ARIAS, D. H. (2020). «El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia». *Pedagogía y Saberes* (52), 77–92. <<https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>>
- BENOIST, J. (2023). «Elementos de filosofía realista. Reflexiones sobre lo que hay. Materia Oscura». *Revista de Filosofía UCSC*, 22(2), 289-293. <<https://doi.org/10.21703/2735-6353.2023.22.2.2317>>
- BIESTA, G.; HODKINSON, P. i GOODSON, I. (2005). «Combining life history and life-course approaches in researching lifelong learning: some methodological observations from the Learning Lives Project». Dins J. CALDWELL et alii (ed.), *What a difference a pedagogy makes: researching lifelong learning and teaching*, CRL Conference Proceedings- Stirling, Scotland, CRL (Centre for Research in Lifelong Learning), p. 27-34.
- BISMAN, J. (2010). «Postpositivism and Accounting Research: A (Personal) Primer on Critical Realism». *Australasian Accounting Business and Finance Journal*, 4(4), 3-25. Disponible a: <<http://ro.uow.edu.au/aabfj/vol4/iss4/2>>
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (2014). «Las historias de vida del profesorado: voces y contextos». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. Recuperat el 15 de gener de 2025 de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es>
- ; DOMINGO, J. i FERNÁNDEZ, M. I. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid: La Muralla.

- BOTTO, A. (2011). «Dimensión ética de la investigación cualitativa». *Revista GPU, Psiquiatría Universitaria* 354-357. Recuperado de: <http://revistagpu.cl/2011/GPU_Dic_2011_PDF/Editorial.pdf>.
- CASTELLVÍ, J.; MAROLLA, J. i ESCRIBANO, C. (2023). «La investigación cualitativa». Dins D. ORTEGA-SÁNCHEZ (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (p. 11-120). Octaedro.
- COLOMER, J. C. i PONS, A. (2023). «Digital resources for rethinking history education». Dins C. J. CARRASCO (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (p. 42-52). Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781003289470-5>>
- DENZIN, N. (1997). *Interpretive Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. DOGV. Núm. 9402 / 10.08.2022.
- DEY, I. (1993). *Qualitative data Analysis. A user-friendly guide for social scientists*, Londres, Routledge.
- DÍAZ, M. (2022). «Realismo ingenuo e intencionalismo: una vía intermedia en búsqueda de una relación interpretativa con el entorno». (2022). *Revista de Filosofía UCSC*, 21(2), 97-109. <<https://doi.org/10.21703/2735-6353.2022.21.02.05>>
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- FEIXA, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación*. Barcelona: Gedisa Ed.
- FERRAROTTI, F. (2007). «Las historias de vida como método», *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- FISH, W. (2021). «Naïve Realism». Dins *Philosophy of Perception* (segona edició, p. 101–134). Routledge Taylor i Francis Group.
- GOODSON, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro i EUB. [edició en castellà de Goodson, 1992].
- i NORRIE, C. (2009). «Les enseignants de demain: Perspective anglo-saxonne sur la restructuration des vies professionnelles et des connaissances des enseignants du primaire». *Education et Sociétés*, 23(1), 153-168.
- GUBA, E. G. i LINCOLN, Y. S. (1998). «Competing paradigms in qualitative research». Dins N. K. DENZIN i Y. S. LINCOLN (ed.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (p. 195-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- HERNÁNDEZ, F. i SANCHO, J. M. (2013). «Històries de vida en educació: un balanç». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 9-16.

- LOGUE, H. (2012). «Why Naive Realism?». *Proceedings of the Aristotelian Society*, 112(2), 211–237. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9264.2012.00332.x>>
- (2014). «Experiential Content and Naïve Realism: A Reconciliation». Dins B. BROGAARD (ed.), *Does Perception Have Content?* Oxford University Press.
- LUCCA, N. i BERRÍOS, R. (2003) *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- MEDRANO, C.; AIERBE, A. i CORTÉS, A. (2002). «Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo». *Revista Española de Pedagogía*, 223, 523-541.
- PENALVA, C.; ALAMINOS, A.; FRANCÉS, F. J. i SANTACREU, O. (2015): *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Ecuador: Pydlos Ed.
- PÉREZ, G. (2000) «Investigación cualitativa: Retos e interrogantes». Dins *Técnicas y análisis de datos* (3a. ed.). Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- PLUMMER, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la biografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RUIZ, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANTAMARINA, C. i MARINAS, J. M. (1995). «Historias de vida e historia oral». Dins J. M. DELGADO i J. GUTIÉRREZ (ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- SANTISTEBAN, A. i OLLER, M. (2011). «Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía». Dins A. SANTISTEBAN i J. PAGÈS, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- SANTISTEBAN, A. (2019). «La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación». *El Futuro del Pasado*, 10, 57-59.
- (2024). «Los temas controvertidos en la educación para la ciudadanía democrática», Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 115, p. 8-13.
- SOUTO, X.M. (2024). «La educación para la ciudadanía democrática desde la didáctica de las ciencias sociales», Íber, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 115, p. 4-7.
- TÓJAR, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- VELA, F. (2001). «Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa». Dins TARRÉS, M. L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México.

Transformacions tecnològiques en l'ensenyament de les ciències socials: del guix a la intel·ligència artificial

Juan Carlos Colomer Rubio

Universitat de València

Grup de recerca i d'innovació en educació geogràfica i històrica

Resum

Aquest treball analitza l'evolució de la integració tecnològica en l'ensenyament de les ciències socials en educació primària, des dels primers recursos com la pissarra i el llibre de text fins a l'impacte actual de la realitat virtual, la realitat augmentada i la intel·ligència artificial. Al llarg del temps, la tecnologia ha enriquit les formes d'accés al coneixement, encara que no sempre ha transformat les metodologies educatives de manera significativa. Es destaca la importància d'una reflexió crítica sobre l'ús de les TIC, evitant enfocaments reduccionistes centrats únicament en els dispositius o en metodologies transmissives. El capítol aposta per una alfabetització digital crítica i una integració conscient de la tecnologia des d'edats primerenques, orientada al desenvolupament del pensament històric i geogràfic, a la comprensió profunda del coneixement i a la formació d'una ciutadania crítica.

Paraules clau: tecnologia educativa, ensenyament de les ciències socials, pensament crític, alfabetització digital.

Abstract

This paper analyzes the evolution of technological integration in the teaching of Social Sciences at the primary education level, from early resources such as blackboards and textbooks to the current impact of virtual reality, augmented reality, and artificial intelligence. Over time, technology has enriched access to knowledge, although it has not always led to significant changes in educational methodologies. The importance of a critical reflection on the use of ICT is highlighted, avoiding reductionist approaches focused solely on devices or transmissive methodologies. The chapter advocates critical digital literacy and a conscious integration of technology from an early age, aiming at the development of historical and geographical thinking, a deeper understanding of knowledge, and the formation of a critical citizenship.

Keywords: educational technology, social sciences education, critical thinking, digital literacy.

1. Introducció

La presentació pública del primer iPhone per Steve Jobs el 9 de gener de 2007 va marcar un abans i un després en la història de la tecnologia. En un esdeveniment que va captivar milions de persones arreu del món, Jobs va anunciar un dispositiu que unificava telèfon, reproductor de música i navegador d'Internet en una sola eina. Aquest moment simbòlic va evidenciar com la tecnologia mòbil, fins aleshores limitada a trucades i missatges de text, es transformava radicalment i obria les portes a una nova era de connectivitat constant. Tal com va expressar el mateix Jobs: «Avui Apple reinventa el telèfon». Aquella fita va posar de manifest la velocitat amb què la innovació pot relegar al passat models tecnològics que semblaven inamovibles, i consolidava els *smartphones* i les dades com a nous centres de gestió de la vida quotidiana (Isaacson, 2011; Srnicek, 2018). A més, consolidava el missatge que la tecnologia mòbil era el motor de les transformacions que havien d'arribar.

Aquesta percepció de la tecnologia com a motor de novetat i millora va impregnar progressivament tots els àmbits de la vida pública i fou especialment intensa en el món educatiu (Selwyn, 2021). Tot i que els recursos tecnològics han estat presents en l'educació formal des de l'origen dels sistemes escolars, la irrupció dels mitjans audiovisuals —especialment els mòbils— va provocar una transformació profunda en les formes d'ensenyar i aprendre. De fet, el 2023 més del 90 % dels centres educatius d'Europa i Amèrica del Nord utilitzaven algun tipus de dispositiu mòbil (tauletes, ordinadors portàtils o telèfons mòbils) com a part habitual del procés d'ensenyament i aprenentatge, segons dades d'European Schoolnet.

En el cas concret de l'ensenyament de les ciències socials, la tecnologia ha influït tant en els materials disponibles com en les metodologies docents. S'ha passat d'un en-

senyament centrat en la pissarra i els llibres de text cap a enfocaments més tecnològics i visuals (Colomer *et alii*, 2022). La incorporació de mitjans audiovisuals, l'ús d'ordinadors i programes educatius, així com l'arribada d'Internet, han modificat radicalment la manera com l'alumnat accedeix a la informació i l'explora, com el professorat planifica les seues sessions i com es construeixen xarxes d'aprenentatge. L'expansió dels dispositius mòbils i les aplicacions educatives ha afavorit un augment de la interactivitat, mentre que la realitat virtual i augmentada ha permès viure experiències històriques immersives fins fa poc unimaginables. Finalment, la intel·ligència artificial s'està introduint per personalitzar l'aprenentatge segons les necessitats individuals. Aquest procés evolutiu reflecteix l'afany per fer l'ensenyament de les ciències socials més motivador, accessible i eficaç, tot i que també planteja riscos i qüestions crítiques que analitzarem al llarg d'aquest capítol.

2. Què entenem per tecnologia aplicada a l'ensenyament de les ciències socials?

La tecnologia ha estat un factor clau en la manera com la humanitat crea, transmet i transforma el coneixement. La definició que ofereix del terme la Real Academia Española posa l'accent en el seu caràcter funcional i en la seua presència transversal al llarg del temps, tot i que és a partir de les revolucions científiques i industrials que el desenvolupament tecnològic s'accelera i s'expandeix globalment (Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, s. d., definició 1).

En el context educatiu, la tecnologia ha format part dels sistemes formals d'aprenentatge des de l'inici com a eina per diversificar l'accés al saber. L'evolució d'elements com els llibres de text, la pissarra —que ja s'utilitzava en èpoques antigues i fou popularitzada amb l'escolarització moderna— i recursos més recents, com ara diapositives, retroprojectors, ordinadors personals, tauletes electròniques o pissarres digitals interactives (PDI), en demostra la presència generalitzada a les aules de tot el món. Tot i que la finalitat principal d'aquests recursos era millorar l'aprenentatge, no sempre la seua integració pedagògica ha estat efectiva (Flury i Geiss, 2023; Selwyn, 2021).

Pel que fa a les ciències socials, la presència de la tecnologia ha estat constant. Algunes eines, com el llibre de text, han tingut una influència fonamental en la disciplina; altres, especialment les digitals, han estat més dependents de factors com els recursos econòmics disponibles en cada centre educatiu o la formació específica del professorat. A més, en molts casos, la introducció de la tecnologia a les aules va respondre a pressions externes, provinents d'organismes internacionals com l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) o de grans corporacions tecnològiques, sense una estratègia d'implementació clara ni una formació adequada dels i les professionals (Machado-Trujillo, 2021).

En els apartats següents analitzarem com ha evolucionat la integració tecnològica en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials i quines implicacions educatives ha tingut. Això ens permetrà identificar els reptes i les problemàtiques que es deriven d'aquest procés i les possibles conseqüències a llarg termini.

3. Evolució històrica d'una integració desigual

3.1 Del llibre de text als primers recursos audiovisuals

Com hem vist, l'organització de l'aula de ciències socials ha estat, des de l'inici, marcada per la integració de recursos tecnològics. Atès que el coneixement és de naturalesa eminentment abstracta, el professorat s'ha trobat sovint amb el repte de generar tècniques i materials que facilitessin l'exemplificació clara de les idees que havia de transmetre. En aquest marc, la necessitat de fer tangible el saber va donar lloc a la creació de materials didàctics i el llibre de text fou un exemple tecnològic de gran impacte en la didàctica de les ciències socials.

Durant dècades, el llibre de text ha constituït l'eix fonamental de l'ensenyament històric i geogràfic, encara que la seua presència i funció han anat evolucionant quant a continguts, recursos i enfocaments (Valls, 2007). La seua transformació ha estat lligada a factors educatius, polítics, econòmics i demogràfics. De fet, en temps recents, s'ha detectat un desplaçament progressiu des de discursos nacionalistes cap a perspectives que incorporen elements d'història econòmica, social i de gènere (Parra i Segarra, 2018). Tot i això, les narratives predominants continuen estructurant els relats escolars d'una manera molt similar a escala nacional i internacional.

El desenvolupament de la tecnologia audiovisual, sobretot a partir de la Segona Guerra Mundial, va obrir les portes a la incorporació de nous mitjans a les aules i va complementar el paper tradicional del llibre. Aquesta transformació no sols va modificar les formes de presentar la informació, sinó que va oferir al professorat la possibilitat de diversificar les seues pràctiques més enllà del suport escrit (Cuban, 1986).

En aquest període, mitjans com el cinema i la televisió, juntament amb dispositius com els projectors de diapositives, les filmines o l'ús escolar de la ràdio, van començar a formar part de les estratègies didàctiques en l'ensenyament de la història i de la geografia. Aquestes eines combinaven imatge, so i narració, i oferien noves possibilitats per fer més accessible i significativa la comprensió de fets, espais i processos històrics entre l'alumnat, especialment en les etapes d'educació primària.

L'ús del cinema històric va permetre visualitzar grans esdeveniments de la història amb un grau d'empatia i immersió impossible d'assolir només amb els llibres de text. Pel·lícules com *Espàrtac* (1960) o *La reina d'Àfrica* (1951) foren utilitzades en moltes escoles europees i americanes per il·lustrar períodes històrics de forma atractiva. De la

mateixa manera, els documentals educatius produïts per institucions públiques, com la BBC amb sèries com *Civilisation* (1969), apropiaren continguts de cultura general i història de l'art a un públic escolar.

Els projectors de diapositives i les filmines esdevingueren una eina habitual a les aules, especialment en les dècades de 1960 i 1970. Mitjançant imatges fixes de mapes, monuments, obres d'art o cronologies, el professorat podia guiar una explicació més visual i estructurada, que ajudava l'alumnat a situar espacialment i temporalment els esdeveniments històrics.

Quant a l'ús escolar de la ràdio, es desenvoluparen programes educatius específics en moltes emissores públiques. Per exemple, a Espanya, s'aprofitava la ràdio per difondre coneixements d'història, ciències naturals o literatura gràcies a programes específics de Radio Nacional (Gómez, 2011). A altres països com els Estats Units o el Regne Unit, s'hi van crear emissions específiques destinades a la formació històrica, que combinaven narració dramatitzada, efectes de so i música per contextualitzar episodis clau.

Aquest conjunt de mitjans tradicionals introduí una nova dimensió sensorial en l'aprenentatge, cosa que feu que l'experiència escolar fora més rica, multisensorial i, en molts casos, més motivadora per a l'alumnat, encara que sovint continuaren depenent d'un enfocament docent unidireccional, centrat en la transmissió i la recepció passiva d'informació.

La proliferació d'aquests materials audiovisuals no sols va enriquir el contingut educatiu, sinó que va possibilitar l'exploració de períodes i esdeveniments des d'una nova perspectiva. No obstant això, sovint la seua introducció no va alterar substancialment la dinàmica estàtica de l'ensenyament, que continuava centrada en la lectura o en la visualització de continguts (Colomer *et alii*, 2022).

En definitiva, l'aparició dels recursos audiovisuals va transformar l'ensenyament de les ciències socials, aportant eines que continuen presents en les aules actuals, especialment com a complement als llibres de text tradicionals. Plataformes com YouTube són, avui dia, fonts habituals de materials audiovisuals que s'incorporen a les sessions de classe. Paral·lelament, els llibres de text moderns han evolucionat per incloure activitats, fonts i recursos digitals, encara que, en molts casos, l'ús del llibre de text digital no ha suposat una veritable innovació metodològica, sinó una simple adaptació del format imprès, que manté intactes les relacions tradicionals entre professorat i alumnat (Colomer *et alii*, 2018).

3.2 De l'ordinador personal a Internet: la Galàxia Gutenberg

La introducció dels ordinadors personals a les aules, a partir de mitjans de la dècada de 1980 al món occidental (amb alguns intents previs), va suposar una nova etapa en

la integració tecnològica (Romero, 2001). Posteriorment, la implantació d'Internet i la generalització d'altres dispositius digitals van modificar de manera profunda l'espai educatiu, ja que van potenciar entorns d'aprenentatge interconnectats.

Com assenyala Machado-Trujillo (2021), ja des de la dècada de 1950, amb l'aparició de les màquines d'ensenyar inspirades en el conductisme de Skinner, es va obrir un intens debat sobre el paper dels mitjans de comunicació de masses i les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en la modernització dels sistemes educatius. La creació dels primers ordinadors personals a finals de la dècada de 1960, juntament amb la seua posterior reducció pel que fa a cost i grandària, va començar a fer visibles les possibilitats educatives d'aquestes eines.

Aquest context d'innovació va coincidir amb una expansió de l'accés a l'educació i organismes internacionals com la UNESCO, l'OCDE o el Banc Mundial van impulsar iniciatives de modernització educativa, atès que consideraven els mitjans tecnològics com a instruments clau per al desenvolupament econòmic. Inicialment, com hem vist, la ràdio, el cinema i la televisió van ocupar aquest espai, però, amb el temps, foren substituïts per l'ordinador personal.

Aquesta conjuntura va motivar l'interès de governs i grans corporacions per desenvolupar programes d'introducció massiva d'ordinadors a les escoles, com els projectes Atenea i Mercurio a Espanya. Aquests programes no només van transformar la infraestructura escolar, sinó que també van establir els fonaments per a una col·laboració continuada entre tecnologia, educació i accés al coneixement (Romero, 2001).

En aquest període, els ordinadors esdevingueren instruments valuosos per a l'estudi de la història i de la geografia, especialment com a eines d'emmagatzematge i accés a la informació. La seua introducció progressiva a les aules durant la dècada de 1990 va coincidir amb una etapa de creixent alfabetització digital i amb una aposta institucional per la integració de les TIC en el sistema educatiu. L'aparició d'enciclopèdies digitals com *Microsoft Encarta* (1993) o l'*Enciclopedia Universal Micronet* (1995) va suposar un canvi de paradigma: per primera vegada, l'alumnat i el professorat podien accedir, de forma interactiva, a una gran quantitat d'informació multimèdia —textos, imatges, vídeos, mapes i cronologies— des d'un sol suport digital.

Aquestes enciclopèdies no sols milloraren la rapidesa de consulta, sinó que també introduïren elements visuals i sonors que enriqueixen l'experiència d'aprenentatge, especialment útils en etapes com l'educació primària, en la qual la comprensió de conceptes abstractes pot veure's facilitada per recursos audiovisuals. A més, es començaren a generar activitats didàctiques basades en l'ús d'aquestes plataformes: recerques dirigides, jocs de preguntes o línies del temps interactives que, tot i estar lluny d'una proposta metodològica crítica, representaven un primer acostament a la consulta autònoma i a la gestió de fonts digitals per part de l'alumnat.

Tanmateix, la irrupció generalitzada d'Internet a finals de la dècada de 1990 va suposar una revolució molt més profunda que qualsevol tecnologia educativa anterior. L'accés a la xarxa va democratitzar el saber, oferint la possibilitat d'accedir a fonts diverses, perspectives múltiples i materials actualitzats en temps real, que trencaven amb la rigidesa dels continguts tancats dels llibres de text. A més, va obrir la porta a metodologies actives i basades en la recerca, com les *webquests*, una estratègia didàctica que guia l'alumnat a través d'una investigació estructurada en línia per resoldre una tasca significativa. Aquestes activitats s'adaptaren ràpidament a l'etapa de primària, amb propostes sobre temes com l'edat mitjana o els ecosistemes del món, que fomentaven la navegació crítica, la selecció d'informació i el treball cooperatiu.

Al mateix temps, van proliferar altres pràctiques, com la creació de blogs escolars, en els quals els alumnes publicaven relats històrics o cròniques de sortides didàctiques, i l'ús de fòrums virtuals moderats pel professorat per debatre temes relacionats amb el temari. També s'incorporaren mapes digitals interactius, com els proporcionats per *Google Earth* (2001), que oferien una nova dimensió per treballar la geografia física i humana amb una perspectiva global i visual. Aquest tipus de recursos permetien, per exemple, que els alumnes recorregueren les rutes de les civilitzacions antigues o compararen paisatges rurals i urbans amb imatges de satèl·lit.

Amb la difusió de plataformes educatives en línia, com *edu365.cat* o *Mestre a casa*, es va consolidar un entorn digital que integrava continguts curriculars, activitats interactives i eines per al seguiment docent. Aquest nou ecosistema tecnològic ha anat evolucionant fins als nostres dies, estructura la pràctica educativa en xarxa i afavoreix una cultura escolar més oberta, col·laborativa i flexible, encara que amb un accés desigual segons el context.

La integració d'Internet i de les tecnologies emergents, com la realitat augmentada o la realitat virtual, ha reforçat la immediatesa i la interactivitat en el treball amb fonts digitals, cosa que ha facilitat que el que McLuhan anomenava la Galàxia Gutenberg (1962) siga més accessible i manipulable per a l'alumnat de ciències socials.

3.3 Realitat virtual i augmentada i intel·ligència artificial: el futur de la integració tecnològica en l'aprenentatge de la història

Actualment, vivim un procés d'acceleració tecnològica sense precedents. A la consolidació d'una xarxa d'Internet cada vegada més ràpida, gràcies a les connexions de banda ampla i fibra òptica, s'hi suma la irrupció de tecnologies emergents com la realitat virtual (RV), la realitat augmentada (RA) i la intel·ligència artificial (IA), que estan redefinint el futur de l'aprenentatge de moltes disciplines escolars.

Aquesta transformació també comença a fer-se visible en l'etapa d'educació primària, en la qual ja s'experimenten iniciatives educatives que incorporen la RA per

acostar els continguts curriculars de manera més vivencial. Un exemple d'això és l'ús de dispositius com les ulleres de realitat virtual per simular un viatge a l'antic Egipte, amb què l'alumnat pot «visitar» les piràmides, observar jeroglífics i comprendre la vida quotidiana dels antics egipcis mitjançant una experiència immersiva. Igualment, aplicacions d'RA com Quiver o Merge EDU s'han començat a introduir en activitats de ciències socials per sobreposar mapes antics o reconstruccions de monuments sobre els llibres de text, la qual cosa enriqueix la comprensió espacial i històrica. Aquest tipus de recursos tenen un gran potencial en la primària, ja que permeten treballar conceptes abstractes —com el pas del temps o els canvis socials— amb un suport visual i interactiu, adaptat al ritme cognitiu dels infants.

Aquestes innovacions ofereixen experiències educatives altament immersives que superen les limitacions de l'aula tradicional. La realitat virtual permet a l'alumnat viatjar a escenaris històrics o paisatges específics i interactuar amb contextos plurals d'una manera completament nova. Per la seua banda, la realitat augmentada incorpora capes d'informació sobre la realitat física, que enriqueixen l'experiència educativa i afavoreixen una comprensió més contextualitzada dels fets.

La intel·ligència artificial, mentrestant, aporta un nou nivell de personalització al procés d'aprenentatge. L'evolució dels assistents virtuals de xat com ChatGPT permet adaptar els continguts i els ritmes d'aprenentatge a les necessitats particulars de cada alumne, a partir, per exemple, de l'anàlisi dels seus patrons d'ús. Aquest enfocament integrat obre oportunitats inèdites per a la participació activa del jove en la comprensió de les ciències socials i potencia una connexió més viva amb el contingut (Tirado-Olivares *et alii*, 2023). Ara bé, encara resta per veure si aquesta vinculació tecnològica contribuirà realment a enfortir una mirada crítica i reflexiva davant els reptes del futur.

Tot i aquests avenços, l'evidència mostra que la simple introducció de tecnologia a l'aula no garanteix transformacions significatives en les metodologies educatives (Selwyn, 2021). Massa sovint, la manca d'una formació específica i estructurada per al professorat ha comportat un ús superficial o merament decoratiu de la tecnologia, sense una integració profunda en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Per aquest motiu, és essencial que l'ús de la tecnologia en l'ensenyament de les ciències socials es connecte amb plantejaments metodològics que busquen finalitats emancipadores i crítiques, més enllà de l'eina utilitzada. Sols així es podrà garantir una incorporació efectiva i significativa dels recursos tecnològics en l'educació històrica i geogràfica.

En definitiva, la trajectòria històrica de la integració tecnològica en l'ensenyament de les ciències socials ha transitat des del predomini del llibre de text fins a la proliferació de dispositius digitals i entorns virtuals. No obstant això, davant els nous

reptes, cal insistir en la necessitat d'una reflexió crítica constant que assegure que l'ús de la tecnologia responga a objectius pedagògics coherents i afavorisca el desenvolupament d'una ciutadania informada, compromesa i lliure.

4. Reptes i problemàtiques en la introducció de la tecnologia en l'ensenyament i aprenentatge de la història

En el context de l'ensenyament de les ciències socials, els desafiaments derivats de la integració de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) no només són metodològics, sinó també epistemològics i ideològics. Tal com indiquen Arancibia i Badia (2013), l'ús específic de les TIC està fortament vinculat a pràctiques pedagògiques que ja existien abans de l'arribada massiva de la tecnologia digital. Aquesta continuïtat pedagògica es reflecteix, especialment a la primària, en un ús instrumental i sovint superficial de les tecnologies, que reforça enfocaments transmissors i centrats en la repetició i la memorització.

Per una banda, els autors assenyalen la persistència d'un model de processament de la informació d'arrel conductista, en què la tecnologia —ja siguin ordinadors, tauletes o pissarres digitals— s'utilitza com un mitjà per reforçar continguts prefixats, sovint sense modificar ni les pràctiques docents ni el paper de l'alumnat. Aquest enfocament entén l'aprenentatge com una assimilació d'informació externa, presentada de forma fragmentada i jeràrquica, que l'estudiant ha de reproduir fidelment. A l'escola primària, això es tradueix habitualment en la utilització de presentacions de PowerPoint o vídeos curts sense una mediació crítica, ni contextualització didàctica, ni connexió amb les experiències de l'infant. Aquest ús reiteratiu de les TIC pot fer-se passar per innovació, però en realitat perpetua estructures educatives tradicionals en un format digitalitzat.

Per altra banda, Arancibia i Badia identifiquen un segon enfocament vinculat al constructivisme individual, en què les tecnologies s'utilitzen com a eines cognitives que donen suport al desenvolupament personalitzat del coneixement. Aquest model promou que l'alumnat decidisca itineraris, activitats i objectius propis, i es basa en plataformes i aplicacions educatives adaptatives. En el cas de la primària, aquest enfocament ha tingut una certa penetració a través de l'ús d'aplicacions educatives ludificades (com Kahoot!, ClassDojo o Quizizz), que potencien la participació individual però que, alhora, poden desconnectar-se del desenvolupament de competències socials i cíviques. A més, si no van acompanyades d'una orientació pedagògica crítica, aquestes eines poden acabar reduint l'aprenentatge a una activitat lúdica a curt termini, desvinculada dels processos de comprensió i anàlisi profundes.

Paral·lelament, els mateixos autors remarquen la importància d'enfocaments de base constructivista social, que aposten per entorns d'aprenentatge oberts, col·laboratius i participatius. Aquests plantejaments tenen un especial potencial transformador en l'ensenyament de les ciències socials a primària, ja que connecten amb la idea de formar la ciutadania des de les primeres etapes educatives. Exemples d'això són l'ús de projectes col·laboratius en línia, l'accés a plataformes com la Viquipèdia en contextos guiats o la producció de narracions digitals sobre fets històrics o geogràfics des del punt de vista de l'alumnat. No obstant això, aquest tipus de pràctiques són encara minoritàries i depenen molt de la formació prèvia del docent i de la cultura pedagògica del centre.

Ara bé, més enllà de la tria metodològica o de l'enfocament psicològic, és fonamental abordar el debat des d'una perspectiva crítica i sociopolítica. Reduir l'acció educativa al «com» sense atendre el «perquè» i el «per a qui» limita les possibilitats transformadores de la tecnologia. Tal com adverteixen diversos autors, incloent-hi Arancibia i Badia (2013), la tecnificació de l'educació —especialment en les primeres etapes— pot donar lloc al que s'ha anomenat *psicopoder*, una forma de governabilitat pedagògica que modela infants adaptables, eficients i acrítics, preparats per a un mercat laboral flexible però mancats d'una formació ètica, crítica i ciutadana (Han, 2014).

Aquesta tendència, visible en la promoció de programacions individualitzades i de ritmes «personalitzats», no sempre implica una millora pedagògica, sinó que sovint encobreix una «desresponsabilització» de l'Estat i dels sistemes educatius. En el cas de la primària, aquest risc és encara més gran, ja que s'estableixen els fonaments de les relacions amb el saber i amb l'altre. Per això, és imprescindible que la tecnologia no siga només una eina funcional, sinó una oportunitat per repensar la finalitat de l'educació i el paper de les ciències socials en la formació d'infants crítics, empàtics i compromesos amb la realitat que els envolta.

5. Conclusions

Des de la pissarra fins a la intel·ligència artificial, els diversos recursos tecnològics introduïts en l'ensenyament de la història han tingut la finalitat última d'ampliar les vies d'accés al coneixement i millorar-ne la transmissió. Malgrat això, la seua importància ha estat desigual. El llibre de text, com a gran instrument vertebrador, ha estat acompanyat per altres suports com el cinema o els recursos informàtics, que, tot i representar fites rellevants, no han arribat a desplaçar ni el protagonisme del manual ni les pràctiques escolars tradicionals.

La introducció progressiva de dispositius digitals i plataformes en línia ha modificat certes dinàmiques, posant l'accent en l'autonomia de l'alumnat i relegant, en molts casos, el paper docent a un segon pla. Aquest canvi, però, no sempre ha com-

portat una millora real: sovint la tecnologia s'ha utilitzat com a recurs motivador sense un veritable plantejament pedagògic i molts docents, amb una formació limitada en aquest camp, han hagut de navegar com han pogut enmig del «marasme digital». De fet, s'ha tendit a confondre innovació amb simple ús de la tecnologia, confusió que ha derivat en resultats desiguals i, de vegades, contraproductius.

Per avançar cap a un ús crític i efectiu de la tecnologia, especialment en les classes de ciències socials, cal seguir la línia proposada per Kozma (2012), que defensa una revisió profunda dels objectius educatius. L'educació hauria d'anar més enllà de la mera alfabetització bàsica i aspirar a desenvolupar la comprensió crítica del coneixement existent, la creació de nou saber, la resolució de problemes complexos i l'ús conscient i reflexiu de les eines digitals.

Això implica superar la formació merament tècnica per incorporar una alfabetització digital i audiovisual crítica, basada en una formació epistemològica sòlida. Aquesta perspectiva permetrà qüestionar les narratives dominants i desnaturalitzar els relats aparentment neutres que impregnen els nous suports tecnològics. De fet, des d'una didàctica crítica, el nostre camp disciplinari pot oferir reflexions fonamentals per guiar la integració de la tecnologia en l'educació, entenent que aquesta condicionarà de manera inevitable la manera com ensenyem i aprenem ciències socials ara i en el futur.

Referències bibliogràfiques

- ARANCIBIA, M. i BADIA, A. (2013). «Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria». *Estudios Pedagógicos*, número especial, 7-24.
- COLOMER, J. C.; SÁIZ, J. i VALLS, R. (2018). «Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas». *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- COLOMER, J. C.; FUERTES, C. i PARRA, D. (2022). «Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?». *Con-ciencia social: Segunda Época*, 5, 143-160. <<https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24271> Principio del formulario>
- CUBAN, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. Teachers College Press.
- FLURY, C. i GEISS, M. (2023). *How Computers Entered the Classroom, 1960-2000: Historical Perspectives*. De Gruyter Oldenbourg. <<https://doi.org/10.1515/9783110780147>>

- GÓMEZ, S. (2011). «Adoctrinando el futuro: las emisiones infantiles y juveniles de Radio Nacional de España durante el primer franquismo». *ZER: Revista de Estudios de Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 16(30).
- HAN, B. C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- ISAACSON, W. (2011). *Steve Jobs*. Debate.
- KOZMA, R. (2012). *Las TIC y la transformación de la educación en la economía del conocimiento*. <<http://www.debats.cat/es/debates/las-tic-y-la-transformacion-de-la-educacion-en-la-economia-del-conocimiento>>
- MACHADO-TRUJILLO, C. (2021). *Education and historical evolution of information and communication technologies: Background, international influences and their development in Spain in the 1980s* (tesi doctoral, Universidad de La Laguna).
- McLUHAN, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.
- PARRA, D. i SEGARRA, J. R. (2018). «El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea». Dins A. QUIROGA i F. ARCHILÉS (ed.), *Ondear la nación: nacionalismo banal en España* (p. 181-204). Comares.
- RAE (s. d.). *Diccionario de la lengua española*, 23a ed. [versió 23.5 en línia]. <<https://dle.rae.es>>
- ROMERO, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal.
- SELWYN, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- SRNICEK, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- TIRADO-OLIVARES, S.; NAVÍO-INGLÉS, M.; O'CONNOR-JIMÉNEZ, P., i CÓZAR-GUTIÉRREZ, R. (2023). «From human to machine: Investigating the effectiveness of the conversational AI ChatGPT in historical thinking». *Education Sciences*, 13(8), 803.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Formar el pensament crític a l'escola en un context de desinformació i en temps d'intel·ligència artificial

Antoni Santisteban Fernández
Universitat Autònoma de Barcelona
Grup de recerca GREDICS

Resum

La formació del pensament crític és essencial per formar una ciutadania crítica, que ha de viure en una societat que alguns autors han denominat *societat de la ignorància*. Les bases fonamentals del pensament crític s'han de consolidar en l'educació primària, des dels primers cursos, quan els nens i nenes analitzen problemes socials que afecten d'alguna manera la seva vida. L'alumnat ha de saber identificar les múltiples perspectives o interessos quan analitza qüestions socials, diferenciar els fets de les opinions o tenir arguments per distingir la veritat de la mentida o quines fonts d'informació són més fiables, entre altres habilitats que descrivim en el text. En temps de desinformació i d'intel·ligència artificial, cal desenvolupar una predisposició en el nostre alumnat per posar en qüestió qualsevol missatge o relat, que poden rebre a través de qualsevol mitjà de comunicació o xarxa social, en qualsevol format visual, audiovisual o escrit.

Paraules clau: pensament crític, societat de la ignorància, desinformació, participació democràtica.

Abstract

The development of critical thinking is essential to developing critical citizens, who must live in a society that some authors have called a society of ignorance. The foundations of critical thinking must be consolidated in primary education, from the earliest years, when children analyze social issues that, in some way, affect their lives. Students must know how to identify multiple perspectives or interests when analyzing

social questions, differentiate facts from opinions, and argue to distinguish truth from lies and which sources of information are more reliable, among other skills we describe in the text. In times of misinformation and Artificial Intelligence, it is necessary to develop in our students a predisposition to question any message or story they may receive through any means of communication or social network, in any visual, audiovisual, or written format.

Keywords: critical thinking, ignorance society, misinformation, democratic participation.

Introducció: Per què cal formar el pensament crític a l'escola?

El coneixement és un producte, és el resultat de processar internament la informació que obtenim dels sentits, barrejar-la amb coneixements previs, i elaborar estructures que ens permeten entendre, interpretar i, en darrer terme, ser conscients de tot allò que ens envolta i de nosaltres mateixos.¹ Brey, A. (2009, 27).

La citació anterior ens intenta explicar que el coneixement, l'autèntic coneixement, no és una acumulació de dades, sinó que ens ha d'ajudar a situar-nos en el nostre temps i en el nostre espai.² També ens vol fer entendre que cal interpretar amb autonomia la realitat, ser conscients de tot el que ens envolta, però també de qui som i de com ens relacionem. Des d'aquesta perspectiva no podem afirmar, com de vegades s'ha fet, que ens trobem en la societat del coneixement o de l'aprenentatge, tot i que tenim a l'abast una gran quantitat d'informació des de múltiples pantalles. Aprendre és un procés molt més complex i ric. Més aviat podríem dir que estem en la societat de l'espectacle, com la va dominar Debord (1976), és a dir, una societat on l'aparença o la simulació semblen més importants que la realitat. Altres propostes més actuals la denominen *societat de la ignorància* (Brey, 2009) o *del desconeixement* (Innerarity, 2022).

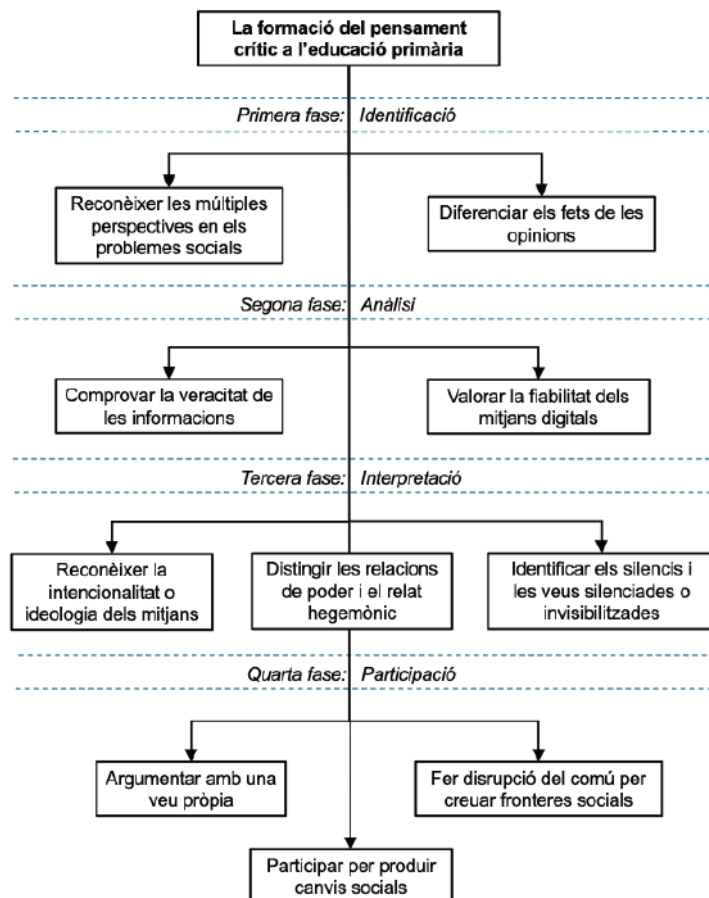
En un context digital, de globalització, i amb la irrupció de la intel·ligència artificial, una educació en competències de pensament crític és més important que mai i cal començar-la des de les primeres edats. La formació del pensament crític ha de ser la columna vertebral de l'educació democràtica i de qualsevol currículum de ciències socials. Podem afirmar que sense pensament crític no hi ha educació, ja que una persona no està ben educada si és fàcilment manipulable o si no distingeix la veritat de la mentida. També podem assegurar que és molt difícil conviure en una societat democràtica si la ciutadania no és vigilant amb l'exercici del poder, si no qüestiona les injustícies o les

¹ Traducció del castellà de l'autor.

² Aquest treball forma part del projecte de recerca PID2024-160676OB-I00, que indaga en les Competències de Cultura Democràtica en Educació Primària.

desigualtats. És a dir, sense una ciutadania amb una consciència crítica és molt difícil construir una democràcia de qualitat (Santisteban, 2017; Castellví, 2024).

Figura 1. Fases de formació del pensament crític en l'educació primària



Font: elaboració pròpia.

La formació del pensament crític en l'educació primària no significa només desenvolupar una sèrie d'habilitats cognitives d'una manera sistemàtica, sinó que ha de partir de problemes socials rellevants (Santisteban, 2019), de la interpretació crítica de la informació sobre aquests problemes i de la recerca d'alternatives o possibles solucions. És un procés que adquireix sentit si acaba amb la construcció d'una argumentació coherent per part de l'alumnat, per prendre decisions i justificar alguna proposta de participació o acció social.

La formació del pensament crític en l'educació primària és un procés de desenvolupament d'una sèrie de competències d'una certa complexitat, però que poden adaptar-se a cada etapa educativa, tenint en compte que hem de partir de problemes socials que siguin adequats a cada edat. En aquest treball es presenta una proposta de formació de les competències del pensament crític, basades en les investigacions del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS) (Santisteban i González-Monfort, 2019; Santisteban, Castellví i González-Monfort, 2025). La proposta consta de 4 fases, aplicades al tractament d'un problema social determinat: 1) fase d'identificació: múltiples perspectives, fets i opinions; 2) fase d'anàlisi: veracitat i fiabilitat; 3) fase d'interpretació: ideologia, relat hegemònic i veus silenciades; 4) fase de participació: una veu pròpia, disrupció i canvi social.

Les fases de treball s'han de desenvolupar de manera progressiva, ja que responen a competències de pensament crític cada vegada més complexes. És a dir, diferenciar fets d'opinions seria una competència molt bàsica del pensament crític, de manera que, si no s'ha assolit, serà molt difícil avançar en la conquesta d'altres competències com valorar la fiabilitat dels mitjans digitals o descobrir veus silenciades. Les últimes competències han de ser, sens dubte, identificar possibles canvis de millora de la societat i participar en aquests canvis.

1. Fase d'identificació: múltiples perspectives, fets i opinions

En aquesta primera fase, l'alumnat ha de comprendre l'existència de múltiples perspectives davant d'un fenomen social, cosa que reflecteix el pluralisme d'idees en les persones o l'existència d'interessos diversos davant una problemàtica social. D'altra banda, també inclou la capacitat de distingir entre els fets i les opinions, una competència bàsica del pensament crític.

1.1 Reconèixer les múltiples perspectives en els problemes socials

En primer lloc, cal que l'alumnat entengui que en qualsevol problema social hi ha persones amb interessos diferents o amb una manera diferent de percebre el problema, ja que les persones pensem diferent i no tothom percep els problemes de la mateixa manera. Ens enfrontem a la pluralitat, les persones pensem de manera diversa. També hem de comprendre que quan hi ha problemes o conflictes les persones poden tenir interessos personals també diversos.

D'altra banda, hem de ser conscients que en l'era digital la informació ha esdevingut molt més complexa, amb un gran augment de les fonts d'informació i dels punts de vista. També hem de tenir en compte que els problemes socials no tenen una única solució, sinó que hi poden haver distintes alternatives, algunes d'oposades, segons les

persones o els grups socials que hi intervenen. L'alumnat ha de reconèixer totes aquestes perspectives i comprendre'n l'existència.

1.2 Diferenciar els fets de les opinions

Una competència que podem considerar bàsica per a la formació del pensament crític és la que ens permet diferenciar els fets de les opinions. Moltes vegades els diaris expressen opinions com si fossin fets: el fet són inqüestionables i únics, però les opinions són diverses i subjectives. Quan una opinió s'expressa com si fos un fet estem davant d'un intent de manipulació.

En una investigació realitzada pel grup GREDICS a diferents ciutats espanyoles, prop del 50 % de l'alumnat de 4t d'ESO no va distingir fets d'opinions (Santisteban i Pagès, 2009). Aquesta situació és molt greu, ja que ens podem preguntar com es pot participar en democràcia si no distingim un fet d'una opinió. Aquest és un aspecte essencial que cal treballar des de les primeres edats.

2. Fase d'anàlisi: veracitat i fiabilitat

En aquesta segona fase, l'objectiu és formar una ciutadania que sigui capaç d'analitzar les notícies o qualsevol forma de comunicació, per lluitar contra les *fake news* o, millor encara, contra la desinformació. Per un costat, hem de distingir quan una informació té veracitat i quan estem davant d'una falsedat o d'una mitja veritat que amaga una part important de la informació. Cal formar el pensament crític del nostre alumnat perquè aprengui a distingir totes les formes de manipulació. Identificar la veritat i la mentida també ens ajudarà a saber quins mitjans són més fiables.

2.1 Comprovar la veracitat de les informacions

En un estudi dirigit per Wineburg et al. (2016), de la Universitat de Stanford als Estats Units, s'arriba a la conclusió que el 80 % dels joves no distingeixen la veritat de la mentida. Internet i les xarxes socials difonen amb els mateixos formats veritats i mentides, informacions importants i publicitat. Des de l'ensenyament de les ciències socials, hem d'oferir recursos perquè l'alumnat adquireixi hàbits de verificació de la informació.

Saber si una informació és veritat no és gens fàcil, però podem ensenyar a seguir dos passos força simples per comprovar-ho. En primer lloc, cal llegir la notícia i comprovar si l'afirmació que es fa en el titular es demostra en el text, és a dir, si es donen els arguments pertinents per demostrar allò que s'afirma, és a dir, si hi ha una coherència interna en el relat. En segon lloc, podem comparar la notícia amb altres informacions d'altres mitjans, com ara diaris o altres plataformes audiovisuals.

2.2 Valorar la fiabilitat dels mitjans digitals

Els diaris, les televisions, les diverses plataformes o xarxes socials, no tots els mitjans són igual de fiables, de vegades els seus interessos estan per sobre de la tasca d'informar sobre la veritat del que passa al món. La llibertat que existeix per introduir continguts de tot tipus a les plataformes digitals no vol dir que tota la informació que hi trobem sigui igual de fiable. No podem donar per vàlida qualsevol informació de qualsevol mitjà digital.

En el mateix sentit, hem d'ensenyar l'alumnat a informar-se en mitjans que siguin fiables, a la vegada que ha de ser responsable de no difondre informacions de mitjans poc fiables o que no estiguin contrastades. Que una informació sigui difosa milers de vegades no li atorga més veracitat. La fiabilitat dels mitjans s'adquireix perquè es demostra que les informacions han estat comprovades pel mateix mitjà, són coherents i estan ben argumentades, fent servir un coneixement social validat.

3. Fase d'interpretació: ideologia, relat hegemònic i veus silenciades

En una tercera fase aprofundim en la complexitat de la interpretació de la informació i en la intencionalitat dels mitjans. En primer lloc, qualsevol mitjà informatiu té una intencionalitat o ideologia. No tenir consciència d'aquest fet fa molt difícil valorar qualsevol discurs o relat. En segon terme, sempre hi ha un discurs oficial o un relat hegemònic que no sempre correspon a la realitat, sinó que pot defensar uns interessos determinats. Per acabar, cal reflexionar sobre els silencis en les informacions o persones invisibilitzades, la veu de les quals no pugui ser escoltada.

3.1 Reconèixer la intencionalitat o ideologia dels mitjans

El reconeixement de la ideologia de qualsevol relat en qualsevol mitjà és una qüestió central de la literacitat crítica digital. Totes les cadenes de televisió, totes les plataformes digitals, tots els mitjans analògics o digitals tenen una ideologia i defensen uns interessos. Totes les informacions sobre una qüestió social s'ofereixen des d'una intencionalitat o posició ideològica determinada. Ignorar aquest fet ens deixa indefensos davant dels mitjans. És imprescindible que l'alumnat sigui conscient d'aquesta realitat per jutjar tots els discursos i prendre decisions.

En l'educació primària, aquesta competència s'ha de començar a treballar a partir del concepte d'*intencionalitat*, és a dir, quines són la intencions de les persones que intervenen en els problemes que tractem, quins interessos tenen, quins són els seus objectius, quines propostes de solució ofereixen. Ens hem d'anar aproximant a través d'aquestes anàlisis al concepte d'*ideologia*.

3.2 Distingir les relacions de poder i el relat hegemònic

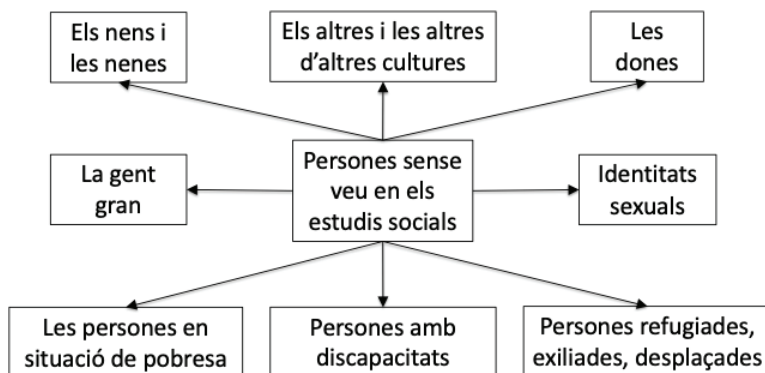
Els mitjans de comunicació també estan exposats a les relacions de poder i, en general, prioritzen un relat hegemònic, que pretén imposar-se a l'opinió pública com la veritat sobre els problemes socials que vivim. Però aquest relat hegemònic pot ser contestat amb un contrarelat alternatiu, basat en valors democràtics, en els drets humans i la justícia social.

Hem d'ensenyar al nostre alumnat a construir relats contrahegemònics, a fer les seves pròpies narracions amb uns valors alternatius (Castellví *et al.*, 2023). En aquest nou relat, l'alumnat ha de posar en joc un pensament lateral o divergent a l'hora de cercar noves perspectives per resoldre un problema, cosa que requereix un ambient d'indagació a l'aula i d'interacció. Al mateix temps, els contrarelatats han de servir per superar prejudicis i estereotips presents en altres relats.

3.3 Identificar els silencis i les veus silenciades o invisibilitzades

Hi ha problemàtiques socials silenciades en alguns mitjans de comunicació, de tal manera que hi ha notícies sobre les quals pot ser difícil informar-se, si és que els mitjans les ignoren o les amaguen. Hem de saber per què s'oculten algunes informacions, si és per una qüestió d'interessos d'algun grup que pensa que el poden perjudicar o si és, per exemple, per qüestions morals.

Figura 2. Persones invisibilitzades en els estudis socials.



Font: tret de Santisteban i González-Monfort (2019, 97).

Un altre aspecte que cal tenir en compte és que encara que la informació sobre un problema social sigui accessible, és molt probable que hi hagi veus silenciades que no apareixen als mitjans digitals, veus de persones o identitats que podem considerar invisibilitzades. En l'ensenyament de les ciències socials, hi ha una gran quantitat de

persones sense veu o invisibilitzades, com les dones, la gent gran, persones en situació de discapacitat o algunes identitats sexuals, entre d'altres.

4. Fase de participació: una veu pròpia, disrupció i canvi social

L'última fase d'aquest procés de formació del pensament crític de l'alumnat ha de ser construir una argumentació personal, que sigui la base de la seva presa de decisions o el seu posicionament davant els problemes socials, amb la qual se superi qualsevol barrera social i que sigui prèvia a la participació de l'alumne i a la seva aportació a la transformació social.

4.1 Argumentar amb una veu pròpia

Perquè l'alumnat cerqui una veu pròpia, ho ha de poder fer en un ambient de llibertat i de confiança (Miranda, 2028). Aquesta veu pròpia s'ha de configurar com un discurs argumentatiu, és a dir, que se sustenta en una base teòrica, aporta prou raons i, fins i tot, ofereix una contraargumentació. Argumentar amb veu pròpia vol dir estar obert a escoltar i defensar les idees en un context democràtic i de llibertat.

Els temes controvertits s'han de debatre a les aules sense por, amb els drets humans i la justícia social sempre a l'horitzó, que han de ser acceptats per qualsevol cultura o ideologia. El diàleg ha de ser la base de l'aprenentatge i l'argumentació s'ha de contrastar en els debats entre l'alumnat, amb la moderació del professorat, que ha d'indicar quines són les inconsistències de cada argument, per convidar a millorar-lo (Casas, 2005).

4.2 Fer disrupció del que és comú per creuar fronteres socials

La societat ha avançat quan en el passat allò que semblava «normal» o «comú» s'ha denunciat com a discriminatori. Era normal o comú que les dones no votessin, fins que les dones van reivindicar els seus drets i feren disrupció del que és comú. Avui hi ha situacions que s'entenen com a comunes, però que no ho són. Una funció essencial del pensament crític és analitzar aquestes situacions normalitzades i descobrir com podem avançar per aconseguir una societat més justa.

L'objectiu de la formació del pensament crític ha de ser superar aquelles barres físiques, socials o psicològiques que provoquen exclusió social, per ètnia, gènere o orientació sexual. L'alumnat ha de comprendre que, igual que en el passat es van creuar fronteres socials que semblaven insalvables, en el present s'han de traspasar també murs que es consideren inamovibles, però que han estat establerts per persones i, per tant, també les persones els poden enderrocar.

4.3 Participar per produir canvis socials

Per donar sentit a la formació del pensament crític, l'educació s'ha d'orientar cap a la intervenció de les persones en la societat, per produir canvis socials. L'ensenyament de les ciències socials ha de ser un instrument de transformació social, d'estudi del passat per comprendre el present i construir el futur. És el que dona sentit a l'estudi de la societat, però també a qualsevol aprenentatge.

Dins les competències de pensament crític, la participació democràtica és un element clau, sense el qual el *pensament reflexiu*, com l'anomenava Dewey (2002), no tindria sentit. Cal educar en la predisposició a produir canvis que millorin la societat d'alguna manera. Hauria de ser la finalitat més important de l'ensenyament de la geografia, la història i les ciències socials. En aquest sentit, cada tema de ciències socials hauria d'acabar amb una acció social; per exemple, comunicar una situació de desigualtat o injustícia a la comunitat, fer una campanya al centre escolar, crear una pàgina web sobre la temàtica, escriure a l'alcaldia sobre algun problema de la localitat que els afecta, una carta al director o directora d'un diari, fer una proposta a l'associació de veïns i veïnes, reclamar al barri que defensi un cert patrimoni proper, proposar canvis en l'organització de l'espai públic, entre moltes altres possibilitats.

Conclusions

En les nostres investigacions i en la nostra experiència, hem comprovat que els joves d'avui són molt competents en l'ús de les noves tecnologies, però que no han desenvolupat el pensament crític, és a dir, no acostumen a comprovar si una informació que apareix a les xarxes socials és veritat. No són conscients dels interessos, la intencionalitat o la ideologia dels mitjans, moltes vegades confonen la publicitat amb la informació, la ficció amb la realitat. Les generacions de joves estan cada cop més ben formades en molts aspectes, encara que es mostren indefenses davant la proliferació de pantalles i davant l'augment d'interaccions amb sistemes de comunicació en formats de tota mena, cada cop més sofisticats.

Una part important de les nostres investigacions s'han dirigit a l'educació primària (Tosar, 2017; Castellví, 2020), perquè estem convençuts que la formació en competències de pensament crític s'ha de començar a fer en les primeres edats, cosa que ja és una normalitat en molts països. Els nens i nenes són ciutadans i ciutadanes amb drets i deures, usen serveis públics, influeixen en les decisions familiars, entre altres coses; per tant, hem de considerar-los com a part plena de la ciutadania, que són i seran protagonistes de la societat.

Els problemes socials tenen una gran dificultat per la seva multiplicitat de mirades, d'explicacions, d'alternatives; no tenen una única solució, ja que són problemes

en els quals influeix l'economia, la democràcia, la història, la identitat... Els problemes socials comporten de manera intrínseca valors socials. Tot això és cert. Però també és una fantàstica realitat que aquest pluralisme o aquesta diversitat de mirades i maneres de pensar és el que caracteritza la humanitat i, a l'escola, ens permet educar en el dubte, en la indagació, en el diàleg o l'argumentació i, en l'últim terme, en la participació i el canvi social.

Per acabar, si volem formar en el pensament crític a l'escola haurem de començar per assegurar-nos que el professorat d'educació primària tingui competències de pensament crític i que les apliqui a la interpretació de problemes i conflictes socials, una necessitat que s'hauria de fer realitat en la formació inicial. En cas contrari, estaríem davant del principal obstacle per canviar l'ensenyament de les ciències socials, com demostren algunes recerques (Santisteban, Díez-Bedmar i Castellví, 2020; Castellví, Díez-Bedmar i Santisteban, 2020).

La proposta que es presenta en aquest treball té una vocació transdisciplinària, però, en especial, és imprescindible en l'ensenyament de les ciències socials. És el producte de la recerca i la pràctica educativa del grup GREDICS a les escoles. Però qualsevol proposta ha de ser validada pel professorat, que ha de ser, sens dubte, l'agent del canvi. Cal mantenir l'esperança d'una nova educació davant la IA, la digitalització de la vida, però sobretot davant de la desinformació. Som davant de nous grans problemes per a l'ensenyament, però també són nous reptes apassionants.

Referències

- BREY, A. (2009). «La sociedad de la ignorancia». Dins A. BREY, D. INNERARITY i G. MAYOS, *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos* (p. 16-41). *Infonomia*. <http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/SociedadIgnorancia-Cas.pdf>
- CASAS, M. (2005). «Què ensenyar de ciències socials a l'educació obligatòria?» *Perspectiva Escolar*, 295, 2-18.
- CASTELLVÍ, J. (2020). «Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 17-28. <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.3>>
- (2024). «Formar el pensament crític orientat a la justícia social per fer front al feixisme». *Comunicació Educativa*, 37, 103-122. <<http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc>>
- DÍEZ-BEDMAR, M.-C. I SANTISTEBAN, A. (2020). «Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems». *Social Sciences*, 9, 134. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>

- CASTELLVÍ, J., ANDREU, B., ESCRIBANO, C., VIDAL, E. D., GIL, F. i Díez-BEDMAR, M. C. (2023). «Relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria». Dins M. E. CAMBIL, A. R. FERNÁNDEZ i N. DE ALBA (ed.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (p. 219-226). Narcea.
- DEBORD, G. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Castellote. 1a edició de 1967.
- DEWEY, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós (edició original de 1910).
- INNERARITY, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutenberg.
- MIRANDA, A. (2018). «Aprender a argumentar a les aules de primària». *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 449, 46-50.
- SANTISTEBAN, A. (2017). «Educació política i mitjans de comunicació». *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6095432>>
- (2019). «La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación». *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>>
- i GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2019). «Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar». Dins M. BALLBÉ, N. GONZÁLEZ-MONFORT i A. SANTISTEBAN (ed.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (p. 91-103). Servei de Publicacions de la UAB / GREDICS. <<https://ddd.uab.cat/record/220367>>
- SANTISTEBAN, A.; CASTELLVÍ, J. i GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2025). «Literacidad Crítica Digital: un decálogo para la enseñanza de las ciencias sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 118, 16-22.
- SANTISTEBAN, A., Díez-BEDMAR, M. C. i CASTELLVÍ, J. (2020). «Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age». *Culture and Education*, 32 (2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- TOSAR, B. (2017). «Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 5-12 <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.1>>
- WINEBURG, S., MCGREW, S., BREAKSTONE, J. i ORTEGA, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. <<https://purl.stanford.edu/fv751yt5934>>

Autories

Dr. Joaquim Prats Cuevas, catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona. Doctor en Història Moderna, especialitzat en didàctica de la història, en l'anàlisi dels sistemes educatius i en la història de les universitats. Li han concedit els títols següents: doctor *honoris causa* de la Universitat de Múrcia, Medalla d'Or de la Universitat Pontifícia de Valparaíso (Xile), Medalla d'Or de la Universitat Federal de Milagro (Equador) i Premi Internacional Il Portico d'Oro-Jacques Le Goff, de la Universitat de Bolonya. Ha format part de la Comissió Gestora que va crear la Universitat Nacional d'Educació, UNAE (Equador) i fou fundador (IP) del grup Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials (DHIGECS), grup d'investigació reconegut i finançat per la Generalitat de Catalunya de 2005 a 2021. Ha publicat més de tres-centes publicacions, entre les quals hi ha articles científics, llibres, capítols de llibre, materials didàctics. Ha estat secretari d'Universitats i Recerca del Govern de la Generalitat de Catalunya, president de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) i subdirector general de Formació del Professorat del Ministeri d'Educació i Ciència espanyol.

Dra. Núria Gil Duran, professora de Didàctica de les Ciències Socials i coordinadora de l'àrea al Campus Terres de l'Ebre de la URV. Graduada en Història de l'Art per la Universitat de Barcelona, màster en Estudis Culturals Mediterranis i professora del Departament d'Història i Història de l'Art de la URV. Investigadora del grup de recerca consolidat DHiGeCs-COM, de la UB. Directora del Campus Extens de la URV a Tortosa. Ha participat en projectes competitius de recerca sobre l'ensenyament de la memòria històrica, el patrimoni cultural, el pensament crític i la ciutadania. Ha dirigit la col·lecció de publicacions Campus Terres de l'Ebre (CTE) de la URV. Ha publicat llibres, articles i capítols sobre didàctica de la història, educació patrimonial activista, dones i art, i perspectiva de gènere. Paral·lelament, ha desenvolupat recerca i trans-

ferència amb informes i comissariats d'exposicions en institucions i museus, com el Museu Picasso de Barcelona. Ha realitzat estades a la Sorbonne Université, a Nantes Université, Université de Montpellier III, Université de Genève, a la UNAM de Mèxic i a la PUCV, com a investigadora convidada de projectes internacionals.

Dra. Isidora Sáez Rosenkranz, doctora en Didàctica de les Ciències Socials i del Patrimoni per la Universitat de Barcelona. Actualment és professora agregada del Departament de Didàctiques Aplicades de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, investigadora del grup de recerca consolidat DHiGeCs-COM i responsable del grup d'innovació docent consolidat DHiGeCs de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha estat professora d'Història, Geografia i Ciències Socials en centres d'educació primària i secundària. Ha participat en projectes competitius de recerca i divulgació sobre l'ensenyament de la història, com ara DEMOC, ICIP o Erasmus +. La seva línia principal de recerca gira entorn de l'ensenyament de la història, la dimensió ciutadana d'aquesta disciplina, els llibres de text, la memòria històrica i la història pública des de la dimensió didàctica. Ha publicat treballs en revistes i llibres i ha participat en diversos fòrums acadèmics i docents.

Dra. Ilaria Bellati, professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, al Departament de Didàctiques Aplicades, secció Ciències Socials. Pertany al grup de recerca DHiGeCs-COM des de l'any 2010. Al llarg d'aquest període ha participat en investigacions nacionals, estatals i internacionals sobre l'ensenyament i aprenentatge de la història en l'educació bàsica, la qualitat de l'ensenyança superior i l'educació per a la ciutadania, col·laborant en la creació de material escolar per a l'exercici de la democràcia. Últimament s'ha interessat per la desinformació i l'alfabetització mediàtica i informacional en el projecte Digital Information Literacy innovating History School Curricula and learning delivery (2023-1-ES01-KA220-SCH-000161144), i la perspectiva de gènere aplicada, amb el projecte «La capacitació del professorat en la implementació de la perspectiva de gènere en les aules universitàries» (REDICE24-3501). De 2019 a 2023 ha realitzat el projecte d'innovació docent «La dramatització com a recurs d'aprenentatge i avaluació formativa» (Rimda 2019PID-UB/002).

Dr. Joan Callarisa Mas, professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Doctor en Didàctica de les Ciències Socials. Llicenciat en Història i màster en Història Contemporània. Membre del grup de recerca GRECC (Grup de Recerca en Construcció del Coneixement) de la UVIC-UCC. S'ha especialitzat en la didàctica de les ciències socials i en la didàctica del patrimoni. Coordinador del grup de formació de mestres en didàctica en patrimoni local del

CIFE (Centre d'Innovació i Formació en Educació) de la UVIC-UCC, que treballa en diferents projectes, com el projecte PEAM (Projecte Educatiu d'Adopció de Monuments). Aquests materials estan recollits al bloc <http://mon.uvic.cat/didactica-patrimoni/>. Coordinador de la menció en Interdisciplinarietat i Didàctiques Específiques (IDE), que s'ofereix al grau en Mestre d'Educació Primària de la UVIC-UCC des de l'any 2017 fins ara.

Dra. Judit Sabido Codina (1992-2025), doctora en Didàctica de les Ciències Socials, les Llengües, les Arts i les Humanitats. Graduada en Història i màster universitari en Formació de Professorat de Secundària Obligatoria i Batxillerat. Va treballar exercint la docència i la recerca a la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, a la Universitat de Barcelona i a la Universitat de Manresa. Membre del grup de recerca GRECC de la UVIC-UCC i del grup de recerca DHiGeCs-COM de la UB. Es va especialitzar en la didàctica de l'estudi del temps històric. També en temàtiques relacionades amb la didàctica de la memòria, la competència científica i la competència social i ciutadana. Va participar en nombrosos projectes relacionats amb l'educació formal i la investigació educativa. És autora de diferents articles i llibres relacionats amb les temàtiques d'investigació.

Dra. Concha Fuentes Moreno, professora agregada al Departament de Didàctiques Aplicades, secció departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, i membre del grup de recerca DHiGeCs-COM. La seva recerca se centra en la formació del professorat, la competència social i ciutadana, i l'ús de metodologies actives en l'ensenyament de les ciències socials. Ha participat en diversos projectes d'innovació educativa i recerca aplicada, com ara LabCase, orientat a fomentar vocacions científiques a la secundària mitjançant laboratoris arqueològics. Ha publicat nombrosos articles indexats i capítols sobre didàctica de la història, educació patrimonial i alfabetització mediàtica i informacional.

Dr. Jesús Granados Sánchez, professor agregat i investigador en el camp de la didàctica de les ciències socials al Departament de Didàctiques Específiques i la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. És membre de l'Institut de Recerca Educativa i del grup de recerca GRECA. Actualment, és el coordinador del màster universitari de Formació del Professorat (MUFPS). Doctorat en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i llicenciat en Geografia (UAB), màster en Didàctica de les Ciències Socials (UAB) i màster en Educació i Comunicació Ambiental (ISEMA). Entre la seva experiència professional prèvia destaquen un lectorat en Geografia, Medi Ambient i Sostenibilitat a la Universitat de Glasgow (2014-2016), la co-

ordinació de recerca i estudis de la Global University Network for Innovation (UPC-UNESCO-UNU) (2011-2013), així com la seva activitat de professor de Didàctica de les Ciències Socials a la UAB (2004-2011) i la Universitat de la Rioja (2003).

Dra. Elisabeth Ripoll Gil, doctora en Història per la Universitat de les Illes Balears. Forma part del Grup d'estudi de la cultura, la societat i la política al món contemporani de la mateixa universitat. Imparteix docència en el grau en Història i el grau en Educació Primària. Professora titular de Ciències Històriques i Teoria de les Arts i d'Història Contemporània.

Ha participat en projectes de recerca autonòmics i estatals vinculats a la història contemporània i ha participat i encapçalat projectes d'innovació i millora de la qualitat docent de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE), centrats principalment en la memòria democràtica, el treball amb fonts orals i la creació de material didàctic. És membre dels grups consolidats R+D+I, Estudio de la Cultura, la Sociedad y la Política en el Mundo Contemporáneo (CSPMC) i Laboratori de Turisme Cultural (CULTUR LAB). És autora del llibre *La memòria democràtica a les aules* (Leonard Muntaner, 2021).

Dr. Albert Irigoyen Zaragoza, professor lector de Didàctica de les Ciències Socials al Departament d'Història i Història de l'Art de la URV. Doctor excel·lent *cum laude* amb menció internacional i premi extraordinari de doctorat per una tesi sobre aprenentatge cooperatiu i pedagogies cooperatives en la didàctica de les ciències socials en la formació de mestres, és graduat en Educació Primària i Història i màster en Formació del Professorat. Col·labora com a docent a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i a la Universitat d'Andorra. Dirigeix la revista *Comunicació Educativa* i és membre del grup ISOCAC (Història, societat, política i cultura des de Catalunya al món), a més de col·laborar en diverses xarxes i grups d'investigació. Ha participat en projectes, com *Historia de la Catalunya subalterna contemporània: alternativas solidarias y cooperativas*, i ha realitzat estades a les universitats de Montpeller i València. La seva recerca se centra en la cooperació entre estudiants i en pràctiques de pensament reflexiu i crític en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials.

Dr. Josep M. Pons i Altés, professor titular de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Rovira i Virgili, forma part del grup de recerca ISOCAC. Entre les seves publicacions destaquen els llibres *Moderats i progressistes a la Lleida del segle XIX* (2002), *Lluís Companys, els orígens d'un símbol* (2005) i *Pere Boldú i Tilló. Cooperació i formació* (2013), i és coautor d'*El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials* (2016). Ha estat editor de llibres com *Didàctica, història, cooperació i*

justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda (2021), Ciutadania compromesa i educació (2021) o Social Alternatives in Southern Europe and Latin America (2024). Algunes de les revistes en què ha publicat són *Investigación en la Escuela, Íber, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Afers, Historia Social, Storia e Futuro. Rivista di storia e storiografia* i *International Journal of Iberian Studies*.

Dra. Paula Jardón Giner, professora del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València. Doctora en Història, sòcia fundadora de Darqueo. Estudi i Difusió del Patrimoni SL. Docent universitària i extrauniversitària i gestora del patrimoni en museus i entitats d'arqueologia. Integrada en projectes de la Universitat de València, de la Universitat de Lieja, l'Institut Reial de Ciències Naturals de Brussel·les, el Laboratori del CNRS de Carcassona, la missió francesa a l'Àsia Central, la Universitat de San Luis Potosí (Mèxic), la Universitat de La Laguna i l'École Normale Supérieure de Lyon. Ha participat en el llibre de text d'ESO de Naullibres. Pertany als grups d'innovació GEA-CLIO i EspaiCinema de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València (UV), Passarel·la Docent del màster universitari en Professorat de Secundària i del grup CREARI (Grup d'Investigació en Pedagogies Culturals) de l'Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la UV, així com de la Red PastWomen i de la RedGen DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales. És IP del projecte KA2 Womens Legacy i coautora de les publicacions *Dones de la nostra història* i *Dechados de creatividad en museos para Secundaria*.

Dra. Tània Martínez Gil, professora agregada del Departament de Didàctiques Aplicades de la Universitat de Barcelona. És llicenciada en Història, màster en Gestió del Patrimoni Cultural i doctora en Didàctica de les Ciències Socials i del Patrimoni per la mateixa universitat. Col·labora en diversos màsters en el camp de la gestió i la didàctica del patrimoni, així com en la formació inicial del professorat de secundària dins l'especialitat de Geografia i Història. Membre del grup DHiGeCs-COM, ha format part del Taller de Projectes, en el qual va coordinar nombrosos projectes de museografia didàctica i programes educatius. Les seves línies de recerca estan centrades en l'educació en espais patrimonials i museus, i en l'aprenentatge mitjançant recursos de base digital en el camp de la didàctica de la història.

Dra. Carolina Martín Piñol, historiadora de l'art i doctora en Didàctica de les Ciències Socials i del Patrimoni. És investigadora i professora agregada a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, on imparteix assignatures d'un ampli espectre des del punt de vista artístic i investigador. Ha impulsat i treballat durant més de dues

dècades en la creació de centres d'interpretació i de museografia didàctica i interactiva vinculats al Taller de Projectes, així com en la conceptualització de recursos didàctics. És membre del grup consolidat d'innovació docent ARTINNOVA i del grup de recerca DHiGeCs-COM, des del qual impulsa la línia de recerca centrada en l'objecte patrimonial. Autora de nombroses publicacions sobre aquestes temàtiques, destaquen el *Manual de museografia interactiva* (C. Martín i J. Santacana, Trea, 2010) o el *Manual del centre d'interpretació* (C. Martín, Trea, 2013), així com multitud d'articles en revistes científiques i de divulgació. Actualment, el seu centre d'interès en l'àmbit docent i investigador és treballar en la didàctica de l'objecte i el recurs de la maleta didàctica per evidenciar que són elements eficaços per educar la societat.

Dra. Cristina Yáñez de Aldecoa, doctora per la Universitat d'Andorra (UdA), on actualment és professora i investigadora al Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació (GRIE). La seva tasca se centra en l'educació patrimonial, l'avaluació d'estratègies digitals en l'àmbit del patrimoni i els museus, la bretxa digital de gènere i la competència digital en la formació inicial del professorat en ciències socials. Ha format part dels principals òrgans de govern de la UdA, com ara el Consell Universitari, i ha exercit com a vicerectora d'Internacionalització i Relacions Institucionals. Va treballar al Ministeri de Cultura del Govern d'Andorra i ha estat professora al màster universitari en Gestió Cultural de la Universitat de Barcelona. Ha estat membre del Consell Assessor del Patrimoni Cultural del Ministeri de Cultura d'Andorra i forma part del Consell Assessor de la Càtedra d'Educació i Patrimoni Immaterial dels Pirineus de la Universitat de Lleida. És *fellow senior* de l'Observatori Interdisciplinari d'Història, Ciència Política, Relacions Internacionals i Unió Europea, on desenvolupa recerques sobre la història d'Andorra.

Dra. Isabel Maria López Trigueros, doctora en Ciències de l'Educació. Premi extraordinari de doctorat. Professora titular al Departament de Didàctica General i Didàctiques Específiques, i vicedegana de Recerca, Postgrau i Transferència a la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant. Catedràtica de Geografia i Història de l'Educació Secundària a la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant. Directora del Grup Interdisciplinari de Didàctica de les Ciències Socials i de les Tecnologies de l'Aprenentatge i del Coneixement (GIDTAC) de la Universitat d'Alacant. Coordinadora del projecte «La bretxa digital de gènere i el model TPACK en la formació del professorat: anàlisi de la capacitat digital docent» (GV/2021/077) de la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat València. En l'àmbit de l'R+D+I, dirigeix i coordina diversos MOOC relacionats amb les tecnologies de la informació geogràfica i les ciències socials del Vicerectorat d'Investigació de

la Universitat d'Alacant. Ha centrat els seus interessos investigadors en la didàctica de les ciències socials amb tecnologia i en el model d'ensenyament i aprenentatge TPACK en l'àrea de les ciències socials.

Dra. Emma-Dunia Vidal Prades, professora permanent laboral del Departament de Pedagogia de l'Àrea de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Jaume I. Llicenciada en Humanitats per la Universitat Jaume I (UJI) i doctora en Història per la mateixa universitat. Membre del grup d'R+D en Història Social Comparada (2000-2025). Membre de l'Associació Universitària de Professors de Didàctica de les Ciències Socials (AUPDCS) (des del 2013) i membre de la Junta Nacional (2022-2026) de l'Associació, membre de la Càtedra UNESCO sobre Esclavitud i Afrodescendents (des del 2022). Últims projectes europeus i nacionals: Atlantic World Race and Inequality (AWORI) ERASMUS-EDU-2022-EMJM-DESIGN; Esclavos, trabajo racializado y sociedades post-esclavistas, i Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED). Últims projectes d'innovació educativa: *Las historias de vida: un reto en la formación de docentes* i *Los ODS en la educación superior a través del cambio de paradigma en la metodología de la Historia*.

Dr. Manuel Martí Puig, professor del Departament de Pedagogia de l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat Jaume I. Mestre, llicenciat i doctor en Pedagogia per la Universitat de València. Els seus àmbits de recerca són la formació de les persones adultes dins del paradigma de l'aprenentatge al llarg de la vida, la recuperació de la memòria històrica de l'educació, l'ús de metodologies actives i participatives (aprenentatge servei i aprenentatge cooperatiu) i la investigació qualitativa fonamentada en la investigació biogràfica narrativa, en què les històries de vida són l'eix central. És membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i del Consell Acadèmic de la Fundació-Càtedra Enric Soler i Godes. Investigador principal del projecte Memòria Històrica de l'Educació: Digitalització d'Entrevistes de Docents Jubilats de Castelló i director del grup d'innovació educativa HISTVIDA - Grup d'innovació educativa Innovació amb històries de vida, i membre del Grup d'Innovació Educativa Seminari Permanent d'Innovació Metodològica, SPIMEU.

Dr. Juan Carlos Colomer Rubio, doctor en Història i màster en Història Contemporània i en Recerca en Didàctiques Específiques per la Universitat de València. Ha estat becari FPU al Departament d'Història Contemporània i docent en educació formal i no formal durant més d'una dècada en entitats de voluntariat. Especialitzat en història recent, les seves publicacions analitzen l'ensenyament de la història, els llibres

de text i l'ús de les TIC en contextos educatius. Ha participat en diversos congressos i projectes d'investigació, i ha realitzat estades a la Harvard School of Education i a la Universitat d'Alagoas (Brasil). Ha estat vicedegà de Cultura Professional i Tecnologia Educativa de la Facultat de Magisteri. Actualment és professor titular d'universitat al Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València.

Dr. Antoni Santisteban Fernández, professor de la Universitat Autònoma de Barcelona, al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i al de Ciències Socials. Ha estat director del Departament i vicedegà de Qualitat i Innovació a la Facultat de Ciències de l'Educació. És coordinador de GREDICS, grup de recerca i innovació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials i reconegut per l'AQU. Ha estat molts anys coordinador dels estudis de postgrau en Didàctica de les Ciències Socials a la UAB. Ha impartit nombroses conferències i ha participat en màsters i doctorats nacionals i internacionals. Les seves línies de treball són sobre la formació del pensament històric, la memòria i la consciència històrica, el treball amb problemes socials rellevants, l'educació en competències de cultura democràtica i la formació del pensament crític, a totes les etapes educatives i en la de formació del professorat.

Aquest volum reuneix recerques i reflexions sobre els reptes actuals de la didàctica de les ciències socials a l'educació primària: integració tecnològica, memòria democràtica, perspectiva de gènere, patrimoni i pensament crític. Les aportacions ofereixen fonaments teòrics i propostes metodològiques rigoroses per a la formació docent i la innovació educativa en un context social en transformació.



PUBLICACIONS
UNIVERSITAT D'ALACANT



[publicacions]
urv