

OBSTACLES PER A L'APRENTATGE EN CIÈNCIES SOCIALS

Santiago Cucurella i Fernández

Introducció

L'any 1976 vaig començar a treballar en l'ensenyament de la Geografia i de la Història al Batxillerat. Aleshores, per a mi, eren només unes matèries escassament globalitzades i interrelacionades que, de manera poc concreta, eren considerades com «unes» Ciències Socials, amb objectius escadusserament definits, amb una concreció de valors extremadament difusa i amb uns procediments i tècniques que tot just començaven a redefinir-se i a divulgar-se. Tot plegat, amb una total imprecisió pel que fa al significat, la utilitat i la transcendència de les Ciències Socials que no anava més enllà de tòpics coneguts; les estratègies per a l'aprenentatge anaven, en uns casos de professors d'escoles tradicionals i/o positivistes, poc més enllà de l'estímul a la memorització, mentre altres sectors del professorat estava convençut que per a la configuració del pensament de l'alumnat era absolutament secundària la informació conceptual, i només tenia vagues intuïcions sobre el paper del context en el procés d'aprenentatge. Aquest segon model veia la hiperactivitat de l'alumnat com una estratègia insubstituïble i, en molts casos, única, que, en obviar per poc concrets els continguts actitudinals, va arribar a eliminar totalment, per considerar-lo desferrat i inútil, qualsevol mena de coneixement conceptual, oblidant que l'alumnat difícilment pot construir el seu pensament si no té una informació conceptual mínima (que no necessàriament ha d'anar gaire més enllà de les seves idees prèvies) i que aquesta informació només resulta efectiva si té en compte el seu context (i probablement el del seu mestre/a).

En aquella època el context era un element ignorat i la constatació de les idees prèvies dels alumnes pràcticament inexistent, tot i que el corrent humanista, en teoria, partia de les estructures cognitives prèvies (capacitats). Així, doncs, ens trobàvem davant uns plantejaments que generaven un procés d'aprenentatge igualment esbiaixat en el millor dels casos, per molta «escola activa» que es practiqués.

Tanmateix, de cap manera pretenc negar l'avenç que va representar aquest segon corrent ni el paper que van jugar institucions com ara Rosa Sensat, que darrerament estan força qüestionades ¹; es tracta, simplement, de desmitificar estratègies, no tant errònies com incompletes, basades molt més en la simple intuïció i bona voluntat que no pas en l'aplicació d'una metodologia didàctica prou elaborada i contrastada.

Àdhuc els sectors que aleshores més al dia estaven dels corrents pedagògics, seguidors generalment de les tesis de Bloom (pedagogia conductista) ², les aplicaven incorrectament, i la majoria de les escoles que las van adoptar -majoritàriament privades- ho van fer per tal d'adquirir un vernís de modernitat de cara a les famílies, més que no pas a partir d'un convenciment de la bondat d'aquelles tesis. Així es va començar a programar a partir d'objectius, a diferenciar les activitats del professorat de les de l'alumnat, va aparèixer la seqüenciació de les diverses matèries, alhora que es distribuïa el temps i l'espai físic de forma no aleatòria, de manera que es contemplava el concepte de reiteració i el d'aprofundiment: d'alguna manera, es va intentar començar a aplicar el que després es va conèixer com a ensenyament personalitzat. En qualsevol cas, absolutament totes les experiències que vaig conèixer durant la dècada dels setanta ³, pretesament seguidores dels principis teòrics de Bloom, no van assolir els seus objectius, fonamentalment a causa d'una incorrecta formació del professorat i, molt especialment, per no invertir el capital suficient per a fer possible a la realitat el que en teoria eren un plantejaments innovadors francament estimulants.

Plantejament del problema

Poc temps després de començar a ensenyar vaig plantejar-me les causes de l'elevat fracàs escolar (tal com s'anomenava en aquells anys) que es produïa entre determinats sectors d'alumnes (independentment de la nota que obtenien, ja que aquesta obeïa sovint a raons

molt diverses), i a interrogar-me no només sobre les causes d'aquest fet sinó, molt especialment, sobre què calia entendre per fracàs escolar en Ciències Socials. No va ser fins el 1980 que em vaig començar a preocupar sobre quins eren els principals obstacles al procés d'aprenentatge de les Ciències Socials i a intentar elaborar estratègies que contribuïssin a pal·liar el fracàs. Això darrer ho vaig començar a fer de manera intuïtiva a partir dels primers anys vuitanta, i de manera més sistemàtica a partir de 1995, quan vaig optar per realitzar els cursos de doctorat de Didàctica de les Ciències Socials a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fruit dels primers anys d'observació a les aules i de contrast amb Pere Ramon i Roca, un piagetia convençut, van aparèixer publicades les primeres reflexions al respecte ⁴.

Atès que, des de ben aviat, vaig creure que un dels obstacles per a l'aprenentatge de les Ciències Socials era la manca de qualitat del material didàctic, vaig optar per començar, a partir de 1988, una activitat professional nova: l'elaboració de material, especialment llibres de text, en editorials especialitzades ⁵. En aquesta tasca bàsicament vaig contemplar diversos objectius: suprimir qualsevol mena de llenguatge sexista, de manera que poguessin ser dels primers llibres que permetessin fer exitosament lectures no androcèntriques, evitar en la mesura possible l'eurocentrisme, aspiració força limitada pel currículum oficial, donar presència a aspectes de les Ciències Socials explícitament referenciats en el territori al que anaven adreçats els llibres, introduir procediments i tècniques, actituds i valors i, ja en la darrera experiència dels llibres per al batxillerat postobligatori, seguir les pautes corresponents al corrent crític o democràtic de les Ciències Socials, començant per l'atenció als coneixements previs i continuant per la regulació de l'aprenentatge, i per plantejaments epistemològics que tinguessin present de manera destacada els fets més rellevants, la seva problematització, la transmissió d'uns valors molt més específics, bàsicament a l'entorn dels defensats per la UNESCO, l'adquisició de procediments i de tècniques més estimulants per a l'aprenentatge de l'alumnat, i l'ús d'un llenguatge que li fos fàcilment assequible.

Poc després vaig entendre que calia sintetitzar el que la doctora Pilar Benejam, juntament amb l'equip d'investigació de didàctica de les CCSS de la UAB, anomenen «conceptes clau», i la importància en el procés d'aprenentatge de l'elaboració de material i d'experiències didàctiques amb l'alumnat.

En qualsevol cas, totes les intuïcions que havien intentat donar resposta al problema detectat no tindrien prou validesa efectiva fins que no vaig aconseguir determinar una definició clara sobre què calia entendre com a fracàs escolar en Ciències Socials.

En aquest sentit, vaig passar per diverses fases que anaven des de trobar definicions parcials sobre les diverses disciplines que configuren les Ciències Socials fins a obtenir-ne una que -si més no, provisionalment- em satisfà per al conjunt de les Ciències Socials com un tot⁶. No seria fins entrada la dècada dels noranta que vaig descobrir la persona com a protagonista de les Ciències Socials, en lloc dels accidents físics, econòmics o les contingències polítiques, la qual cosa em permetia abordar un nou intent de definir el concepte de fracàs escolar en Ciències Socials.

A més, lluny de considerar que un/a alumne/a fracassa en Ciències Socials perquè no ha aconseguït comprendre determinats conceptes o no domina determinats procediments i tècniques, penso que *la idea de fracàs ha d'anar molt més lligada a la seva incomprensió de determinats processos històrics, del que són fets rellevants del passat i del present, del que són les Ciències Socials i de quina és la seva utilitat pràctica, no només a un macronivell sinó, i molt especialment, en el seu compromís quotidià en el procés de canvi positiu de la societat en què viu*. En definitiva, diria que un/a alumne/a fracassa en Ciències Socials quan després de la seva escolarització -evidentment en funció de cada nivell- *és incapaç de veure aquestes disciplines com un instrument de transformació de la realitat, és incapaç de problematitzar situacions del seu entorn o, com a mínim, d'analitzar-les críticament, i és incapaç de donar resposta als reptes que a tots nivells (macro i micro) tenim plantejats des d'una perspectiva democràtica i transformadora, que només s'assoleix a partir del domini de determinats procediments i tècniques i de l'adopció de determinats valors i actituds*.

Consideracions sobre els principals obstacles actuals per a l'aprenentatge de les Ciències Socials

Arribats a aquest punt, cal interrogar-se sobre les causes que fan possible que, malgrat l'escolarització durant molts anys de l'alumnat en Ciències Socials, es produeixi un índex tan elevat de fracàs escolar. Dit en altres paraules, quins són els obstacles per a l'aprenentatge de les Ciències Socials que troba l'alumnat en el seu itinerari acadèmic.

El que no es troba és falta d'informació. Més aviat succeeix tot el contrari: durant molts anys l'alumnat es bombardejat sistemàticament amb una pluja de conceptes, sovint inconnexos i mal interpretats (des del punt de vista lògic) que, en el pitjor dels casos, pot trobar en qualsevol enciclopèdia temàtica, o en qualsevol CD ROOM.

Probablement, doncs, i sense ànim de ser exhaustiu, podríem considerar com a obstacles per a l'aprenentatge de les Ciències Socials:

- El creixent aïllament de l'alumnat del seu context social i l'increment de famílies desestructurades o inhibides en el procés d'aprenentatge dels fills.
- Uns sistemes d'avaluació erronis.
- Un desconeixement dels canvis físics i de personalitat de l'adolescent, que ens incapaciten per a connectar amb ells de manera efectiva i afectiva.
- Un material didàctic poc adient, pensat bàsicament com a transmissor (a través d'un llenguatge poc escaient) de conceptes. Aquest material acostuma a tenir una actitud poc clara en la defensa dels valors democràtics, i a estar mancat d'una proposta coherent de regulació de l'aprenentatge.
- L'encotillament i la inadequació dels currículums oficials a les necessitats reals de l'aprenentatge.
- Ignorància del paper rellevant que el context té en tot procés d'aprenentatge.
- El paper poc rellevant que es dóna al pensament del professorat.
- Deficient formació, actuació i reciclatge de part del professorat. Manca d'estratègies adients.
- Un sistema poc adient de selecció del professorat.
- Dèficits importants en l'exercici de la tutoria.

En les mans del professorat de Ciències Socials està el repte d'elaborar estratègies didàctiques per tal de superar aquests obstacles, de la mateixa manera que és responsabilitat de l'administració posar-hi els mitjans i els estímuls necessaris per a que això sigui possible. Fins ara, els treballs sobre fracàs escolar que conec es limiten majoritàriament a diagnosticar el problema sense determinar-ne ben bé les causes i sense plantejar propostes concretes per a superar-lo. És hora, doncs, de fer un pas endavant i proposar camins que puguin esdevenir solucions al problema diagnosticat.

NOTES

1. Vegeu l'article de Roig i López, Olga, «Rosa Sensat»: renovació pedagògica progressista?» dins la revista *Via fora!*, núm. 54, primavera de 1997. Edita Enllaç, Ripollet (El Vallès Occidental)

2. BLOOM, E., *Taxonomia*, Ed. Ayuso, Madrid, 1974

3. Principalment la *Institució Pedagògica Alpe* de La Garriga (vinculada a capital immobiliari de perfil ideològic poc concret, però de signe conservador) i la *Institució Familiar d'Educació* (molt propera a l'*Opus Dei*).

4. Entre 1979 i 1985 vaig redactar prop d'un centenar d'articles sobre la qüestió per al setmanari *Canigó* i per a la pàgina d'ensenyament que en aquells anys publicava el diari *Avui*. Molts d'aquests treballs, prèviament reelaborats, gràcies a l'estímul i el guiatge del doctor Antoni M. Badia i Margarit, que va prologar l'edició del treball, juntament amb la inestimable aportació de Pere Ramon i Roca, es van aplegar en el volum *Els reptes de l'escola catalana*. Ed. Rourich, Sant Cugat del Vallès, 1988.

5. Editorial Cruïlla:

- *Geografia Humana i Econòmica* (2n de BUP)
- *Geografia i Història* (3r de BUP)

Editorial Distrimapas-Telstar:

- *Iniciació al vocabulari i als conceptes de la Història*
- *Iniciació al vocabulari geogràfic*

Editorial Casals:

- Projecte curricular de Ciències Socials (crèdits comuns i variables) per a ESO i per a Batxillerat de diverses administracions educatives (Catalunya, Galícia, Com. Valenciana, Andalusia i territori MEC).

6. En un primer moment em vaig conformar amb definir la Història com «la interpretació del procés de progrés de la Humanitat», i la Geografia com «l'instrument que, a partir de la descripció dels fenòmens físics i socials que tenen lloc en el nostre planeta, ens permet comprendre el comportament de la nostra espècie, fortament determinat pel seu context». Com es pot veure, es tracta de definicions probablement encara poc elaborades, que difícilment em permetien en els nivells d'ensenyament secundari determinar què significava el concepte «fracàs escolar» relacionat amb elles. D'altra banda, aquestes definicions no tenien en compte la persona com a subjecte de les Ciències Socials, eren encara excessivament compartimentades i poc interdisciplinars.