

●
**marcs referencials
de programació**

**experimentació
cicle superior**

●
desplegament curricular

**CIÈNCIES
SOCIALS**
●



ÍNDIX

PRESENTACIÓ	3
DESPLEGAMENT CURRICULAR	5
. presentació	6
. primer nivell de concreció	12
. 2n. nivell de concreció, 6è. d'EGB	20
. 2n. nivell de concreció, 7è. d'EGB	34
. 2n. nivell de concreció, 8è. d'EGB	48
. Tractament dels Procediments al llarg del Cicle (6è., 7è. i 8è. EGB)	53

El grup de treball que ha elaborat els marcs referencials de programació de l'àrea de Ciències Socials per al Cicle Superior d'EGB ha estat format per:

ROSER BATLLORI

XAVIER HERNÁNDEZ

JOAN PAGÈS

La proposta de marcs referencials de programació que us presentem és el resultat del treball realitzat en aquest camp durant els cursos d'Experimentació del Cicle Superior d'EGB.

Aquest treball va ser iniciat abans de l'adopció del Marc curricular per a l'ensenyament obligatori per la qual cosa no segueix estrictament les seves indicacions. De fet, la necessitat de clarificar la presentació i organització de les programacions de les diverses àrees és una de les raons d'elaboració i adopció de l'esmentat marc.

Les orientacions originàries consideraven la conveniència de fer un segon nivell seqüenciat en funció dels cursos del Cicle --6è., 7è. i 8è.--, perquè, com és conegut a bastament, l'experimentació del Cicle Superior tenia entre els seus objectius, la recerca de nous currícula de tal manera que es continués el de Cicle Inicial i el de Cicle Mitjà. La proposta de l'etapa educativa 12-16, i la intenció de refer tot el sistema educatiu no universitari modificà aquesta concepció.

Amb tot, la tasca feta ha estat molt útil, perquè, d'una banda, s'ha pogut contrastar amb la realitat quotidiana dels centres experimentals i, d'una altra, ha estat un dels eixos del desplegament curricular de l'etapa 12-16.

Us preguem, doncs, de llegir-lo prenent en compte les consideracions precedents i us agraïm el vostre interès.

Ramon Juncosa i Ferret
Director General d'Ordenació
i Innovació Educativa

NOTA: Els professors interessats en conèixer les propostes de desplegament curricular que el Departament d'Ensenyament fa per al Cicle 12-16, les podran trobar en les publicacions del Programa Experimental de Reforma referents a aquest Cicle.

PRESENTACIÓ

CONSIDERACIONS GENERALS

En línies generals, al final del Cicle Superior els nois i les noies han d'haver adquirit els coneixements i els procediments metodològics necessaris per comprendre les característiques més significatives de la realitat que els envolta i haurien de ser capaços, al seu nivell, d'explicar-la.

A través de l'aprenentatge de les Ciències Socials, els nois i les noies s'han de poder situar en el temps i en la realitat on viuen, han de trobar resposta a les seves preocupacions i a les seves inquietuds i han de trobar raons i satisfaccions que els permetin viure intensament la seva pròpia personalitat i la vida del grup i del col·lectiu al qual pertanyen.

Per això és important que, a l'hora de fer un programa de Ciències Socials, es tinguin molt en compte tant les característiques psicològiques dels alumnes d'aquest cicle -aquí cal recordar que les característiques dels alumnes de 6è. són qualitativament diferents de les dels de 7è. i 8è.- com les sociològiques, atès que bona part de les inquietuds i expectatives dels alumnes provenen del medi sociocultural a què pertanyen.

En partir d'aquestes consideracions més generals, una programació de Ciències Socials s'hauria d'articular a l'entorn dels quatre grans aspectes que ens poden servir per definir els objectius, el contingut, la metodologia i les actituds que cal potenciar a l'àrea de Ciències Socials de Cicle Superior: l'estudi del territori, l'estudi de l'actualitat, l'estudi del món i l'estudi del passat.

SOBRE ELS CONTINGUTS

a) L'estudi del territori

S'entén per territori aquella realitat física, econòmica, social, etc. amb la qual els alumnes es vinculen de manera directa a través, en primera instància, de l'experiència i posterior

ment de la comprensió racional.

Tot i que l'estudi del territori constitueix l'objectiu fonamental de les Ciències Socials de Cicle Mitjà, aquest s'ha de tenir present en el Cicle Superior a fi de:

Consolidar el coneixement de les realitats territorials estudiades anteriorment -la localitat, la comarca, Catalunya i Espanya- i aprofundir-hi des de perspectives diferents, tant regionals (com per exemple, l'estudi dels trets geogràfics, econòmics o culturals de les diferents nacionalitats i regions espanyoles), com temàtics (per exemple, la concreció i comparació d'una mateixa situació o d'un mateix problema en territoris diferents com pugui ser, la densitat de població de les comarques catalanes o de les regions espanyoles).

Exemplificar els conceptes socials, geogràfics o històrics en la realitat territorial més propera a fi d'aconseguir la seva comprensió racional i poder-los projectar -generalitzar- amb coneixements de causa, cap a altres realitats del passat o del present amb les qual no és possible un intercanvi ni una experiència directa. En aquest sentit, també, de la mateixa manera que el medi permet disposar de la conceptualització bàsica i necessària per analitzar altres realitats, l'estudi d'aquestes permet, si es potència la comparació, tenir un coneixement més aprofundit i generós del propi medi. Tant l'aprofundiment com la generositat en el coneixement del propi medi i de les altres realitats, però, es van modificant i ampliant a mesura que els alumnes maduren intel·lectualment. És per això que l'estudi del territori no és exclusiu d'un cicle determinat, sinó que ha de ser un punt de referència ordenat i constatat al llarg de l'EGB, ja que la seva precepció per part dels alumnes és substancialment diferent segons l'edat.

La realitat immediata possibilita, doncs, l'exemplificació d'aspectes del present, del passat o d'altres realitats més allunyades amb molta més facilitat que la utilització exclusiva del llibre de text.

alumnes tenen a l'abast i capacitar-los per formar-se una opinió pròpia i personal.

2n. Descobrir la complexitat de la realitat social i de les diferents maneres de copsar-la i adquirir la capacitat de relativitzar-ne qualsevol aspecte, i evitar postures dogmàtiques o inhibidores.

3r. I, en definitiva, adquirir els coneixements, els hàbits i les vivències, de la manera més directa possible, de tots aquells aspectes de la realitat, de l'ara i de l'aquí, que facin possible el desenvolupament de la seva personalitat i permetin situar-se socialment en un territori i en un temps concret.

El present constitueix, sens dubte, la base de l'aprenentatge dels conceptes econòmics, socials, polítics, culturals, etc., que, projectats comparativament cap el passat, han de fer possible la comprensió de l'evolució històrica.

Des d'un punt de vista metodològic, qüestionar, interrogar el present, vol dir fer entrar a l'escola els mitjans de comunicació de masses i aprendre a recollir, classificar, sistematitzar i valorar les informacions més significatives de la realitat social.

c) L'estudi del món

La precepció que del món tenen avui els alumnes d'EGB és, quantitativament i qualitativa, superior a la que tenien els alumnes i, en general, els adults fa només 25 anys, a causa, en gran part, de la importància dels mitjans de comunicació, que posen a l'abast de tothom el que passa a qualsevol indret del planeta.

Aquesta constatació ha de presidir la programació dels temes destinats a l'estudi del món a fi de no provocar també un tall excessiu entre el que els alumnes poden saber del món i el que s'ensenya a l'escola.

La divisió de la Terra en continents i l'estudi descriptiu de països difícilment permet entendre com és i què passa al món, com viuen i quins problemes i aspiracions tenen els homes i les dones d'altres comunitats, d'altres països, si no s'acompanya d'una aproximació a l'estudi dels principals problemes de la Humanitat, en l'existència de desequilibris regionals i en la doble bipolarització entre nord-sud i est-oest.

Per això, en el Cicle Superior cal combinar el coneixement descriptiu dels principals trets físics i humans del món (un objectiu important del final del Cicle Superior és saber localitzar els fets, notícies, esdeveniments més significatius en el món amb un treball més aprofundit i analític que, per una banda, se centri en l'estudi dels principals problemes que pateix avui la humanitat globalment i, per l'altra, en la seva concreció en un nombre no gaire elevat de països representatius de les divisions apuntades més amunt). En aquest sentit, l'estudi de realitats culturals, econòmiques i polítiques diverses i la seva comparació amb la pròpia realitat hauria de garantir l'assumpció de les finalitats següents:

1. Descobrir les manifestacions de la interdependència i de la supranacionalitat dels fenòmens econòmics, socials, polítics i culturals.
2. Identificar algunes de les principals aportacions que posen en relleu la riquesa del pluralisme cultural de la humanitat, descobriment en els canvis (condicions físiques, ambientals, tradicions, costums...) i la possibilitat de solucionar problemes semblants de maneres diferents.
3. Fomentar el respecte per les altres comunitats i la solidaritat entre tots els homes i els pobles del món. Descobrir causes dels desequilibris.

d) L'estudi del passat

En la programació encara vigent de Ciències Socials de Cicle Superior, el pes del passat és tan important o més que el de l'es-

tudi del territori, l'actualitat i el món conjuntament. En canvi, les dificultats perquè els alumnes copsin el passat històric de la manera més racional possible són nombroses. Això s'origina, en bona part, per tres problemes:

1. L'estudi del passat és poc significatiu per a la majoria dels alumnes en la mesura en que no troben respostes a les seves inquietuds i als seus problemes, perquè l'eix vertebrador del passat se centra, de manera gairebé exclusiva, en un determinat enfocament de la història que prioritza els continguts de la història política.
2. El grau d'abstracció que suposa l'aprehensió del temps històric.
3. La dificultat de la majoria de conceptes històrics que expliquen el passat i la interrelació de variables diferents en un mateix moment.

Els darrers treballs publicats aquí i a l'estranger apunten cap a la necessitat de tornar a situar els estudis històrics dins les Ciències Socials, de donar més importància al present i d'introduir l'estudi del passat de manera menys ambiciosa i més realista, perquè la comprensió d'una bona part dels problemes assenyalats és difícil en aquest cicle educatiu. Mentrestant, però, és possible introduir ja algunes modificacions centrades en l'estudi d'aquells aspectes del passat que puguin ser més significatius i que els permetin arrelar-se en la seva societat i en el seu país. Els objectius de l'ensenyament de la història haurien de permetre:

- 1r. Descobrir la relació, a partir del propi territori i de la pròpia realitat nacional i social, entre el present i el passat, les diferents manifestacions de la presència del passat en el present (tant urbanístiques i artístiques com culturals i ideològiques) i els elements del passat que són necessaris per entendre el present.
- 2n. Analitzar l'evolució de la vida de la humanitat, a partir dels fets més significatius de la vida quotidiana, compa-

rant diverses manifestacions de la manera de ser i comportar-se en diferents moments del passat amb el present, tant de la seva pròpia col·lectivitat com d'altres.

- 3r. Saber-se situar en el seu temps, saber entendre que el seu temps és el resultat de l'evolució del passat i que es projecta cap el futur.
- 4t. Desvetllar la inquietud i les ganes de conèixer i respectar el propi passat i el de la resta d'homes i pobles del món.
- 5è. En definitiva, l'ensenyament de la història hauria de permetre l'adquisició d'uns esquemes cronològics i d'una metodologia que pogués ser utilitzada com a punt de referència vàlid per a qualsevol anàlisi de la realitat. És evident que aquest objectiu no s'assoleix a través de l'acumulació de molts coneixements poc sistematitzats, sinó a través de la selecció dels més significatius. En aquest sentit, creiem que no cal treballar tots i cadascun dels temes proposats ni angoixar-se per voler acabar el programa, sinó que cal seleccionar en funció de les possibilitats reals del grup classe per garantir l'assoliment d'esquemes clars.

Pel que fa a la percepció del temps i a l'aprenentatge dels conceptes històrics és important, d'una banda, treballar la geneologia i la història familiar, aspectes que permeten una recerca directa del passat, i, d'altra, incidir en aquells conceptes que més fàcilment tinguin traducció en el present.

Primer nivell de concreció

CONTINGUTS

1. Procediments:

1. Observació de la realitat:
 - a) Observació directa de la realitat: descripcions i interpretacions.
 - b) Observació indirecta de la realitat mitjançant làmines, imatges, fotografies, gravats, etc., descripció i interpretació.
2. Treball amb mapes:
 - a) Lectura i interpretació de signes.
 - b) Utilització d'escala gràfiques i numèriques.
 - c) Confecció de mapes de localització.
 - d) Lectura de mapes.
 - e) Composició de mapes temàtics o d'èpoques diferents.
3. Treball amb plànols:
 - a) Lectura i interpretació de plànols.
 - b) Confecció de mapes senzills.
 - c) Situar la situació en diferents tipus de plànols.
 - d) Utilitzar plànols per fer correccions.
 - e) Compondre plànols de diferents èpoques.
4. Fer croquis geogràfics i maquetes a escala.
5. Enquestes: elaborar, ordenar resultats, tabular, representar i interpretar.
6. Procediments artístics:
 - a) Fer gràfiques, diagrames de barres, lineals i de percentatges (quadrats i en cercles).
 - b) Interpretar informacions representades amb gràfiques.
7. Comentari de text:
 - a) Treure les idees essencials d'un text.
 - b) Reformular les idees essencials d'un text.

OBJECTIUS TERMINALS

1. Procediments.

1. Generalitzar a partir de l'observació, experimentació i recerca de fets concrets geogràfics i històrics.
2. Classificar i deduir fenòmens i fets concrets a partir de lleis i idees generals.
3. Recollir, ordenar, interpretar i representar dades geogràfiques i històriques.
4. Fer la síntesi i treure conclusions a partir de l'observació i la lectura de dades, imatges i textos, i fer treballs monogràfics.
5. Manejar i relacionar diferents variables (espacials, temporals i estadístiques) per simular una situació geogràfica i històrica.
6. Observar, analitzar i descriure fenòmens geogràfics i històrics a partir de la realitat i d'imatges.
7. Confeccionar croquis i maquetes geogràfiques i històriques.
8. Realitzar i interpretar mapes i plànols utilitzant correctament l'escala i la simbologia.
9. Utilitzar fonts bibliogràfiques i periodístiques, classificar-les, interpretar-les i arxivar-les.
10. Preparar i elaborar enquestes, ordenar, tabular, representar i interpretar les dades obtingudes.
11. Manejar fonts estadístiques senzilles, confeccionar i interpretar gràfiques i diagrames de barres, lineals i percentuals.
12. Analitzar i comentar textos fent un treball de síntesi posterior en forma de redacció, sèries de dibuixos, llistes, classificació de la informació, resum oral i representació.

8. Ús de fonts bibliogràfiques:

Recerca d'informació.

9. Anàlisi de la informació a través dels mitjans de comunicació social.

10. Elaborar treballs monogràfics: Recollir, ordenar i interpretar la informació. Redactar, explicar i exposar oralment.

13. *Elaborar i interpretar esquemes i quadres sinòptics.*

14. *Construir i interpretar quadres cronològics.*

15. *Simular (dramatitzar) situacions històriques i socials.*

2. Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

1. EL PRESENT

Característiques i evolució dels processos socioculturals, econòmics i polítics immediats i/o contemporanis.

Relacions entre els processos. Interpretacions diverses dels processos i del seu significat.

1.1 Estudi del territori

Característiques més significatives de la realitat (física, econòmica, social, política, cultural, demogràfica, etc.) immediata: localitat, comarca, Catalunya, Espanya.
Conceptes necessaris per descriure les característiques més significatives de la realitat.

Relacions entre les diferents característiques i aspectes de la realitat.

Interpretacions diverses, complementàries o oposades, de la realitat immediata.

1.2 Estudi del món

Característiques dels trets físics, humans, econòmics, polítics i culturals del món actual.

Comparacions i interrelació entre països i regions.

Interpretacions diverses de l'estat actual del món, globalment i per regions o països.

2. EL PASSAT

Aspectes del passat històric presents al món actual, urbanístics, artístics, culturals, polítics, ideològics, etc.
Evolució dels aspectes significatius (costums, hàbits, treball, etc.) de la vida quotidiana dels homes i de les dones: esquema morfològic).

Conceptes històrics necessaris per descriure els aspectes del passat i llur evolució.

Interpretacions diverses de l'evolució històrica i de la repercussió en el món actual.

2. Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

1. *Conèixer i explicar les principals característiques del medi físic, social, econòmic, polític, cultural i històric de Catalunya i d'Espanya. Saber-les comparar amb d'altres comunitats europees i mundials.*
2. *Conèixer les principals lleis, organismes i institucions de la vida política democràtica local, nacional, estatal i internacional.*
3. *Conèixer les principals característiques del món del treball i les seves possibilitats professionals.*
4. *Conèixer els mecanismes bàsics del funcionament de la societat capitalista (elements d'economia domèstica).*
5. *Conèixer els drets i els deures dels homes, dones, nens i nenes i minories ètniques socials i nacionals.*
6. *Portar a terme una anàlisi dels diferents aspectes de la realitat (físics, socioeconòmics, polítics, culturals, laborals, posant en relleu les seves interrelacions.*
7. *Situar en el temps els principals grans de l'evolució històrica de Catalunya i d'Espanya amb algunes referències a la història de la humanitat.*
8. *Conèixer i explicar les principals semblances i diferències entre la història de la pròpia comunitat i la de les altres comunitats.*
9. *Reconèixer en el paisatge i en el medi les manifestacions principals del passat, situar-les en el curs històric.*
10. *Conèixer els principals aspectes geogràfics de la localitat, la comarca, Catalunya, i Espanya i situar-los en un mapa.*
11. *Relacionar fets o fenòmens de tipus físic, econòmic, social, polític i cultural amb els fenòmens de la vida quotidiana.*

3. Actituds, valors i normes.

1. Tolerància i antidogmatisme.
2. Participació, no inhibició.
3. Responsabilitat individual i de grup.
4. Solidaritat.
5. Curiositat.
6. Respecte envers el passat.
7. Respecte envers el medi ambient.
8. Respecte envers les altres formes culturals.
9. Espèrit crític.
10. Cooperació.

3. Actituds, valors i normes.

1. Comportar-se de manera respectuosa amb les persones, grups socials i institucions i ser tolerant amb la seva manera de fer i de ser.
2. Acceptar el pluralisme polític, social i cultural i valorar-lo com una aportació al patrimoni col·lectiu de la humanitat.
3. Participar activament en la vida escolar, familiar i ciutadana.
4. Practicar el diàleg, la tolerància, el pluralisme i els valors democràtics en les relacions personals i de grup.
5. Contrastar les informacions i les opinions abans d'acceptar-les, comprovant la fiabilitat dels orígens i el grau de versemblança.
6. Ser conscient de les pròpies responsabilitats (i acceptar-les: participar en el treball i en la vida del grup i compartir les responsabilitats comunes.
7. Comportar-se de manera respectuosa amb el medi físic i urbà de la pròpia comunitat i de les altres comunitats.
8. Comportar-se de manera respectuosa amb els elements del paisatge que pertanyen entre nosaltres.

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES

1. Procediments

Potenciar el treball de camp i les sortides, i prepara prèviament un programa de treball i d'activitats.

Donar entrada a l'escola dels mitjans de comunicació social que proporcionen informacions sobre la realitat immediata i/o contemporània.

Introduir els aspectes històrics donant la màxima importància al present com a punt de referència.

Treballar la nissaga i la història familiar com a recerca directa del passat que es reflecteix i manifesta en el present.

Utilitzar els recursos suficients per motivar els/les alumnes.

2. Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

Relacionar els conceptes nous amb els que ja tingui l'alumne/a. Necessitat de repetició periódica dels conceptes i termes a treballar durant tot el cicle.

Introduir els conceptes a partir de materials i tècniques concretes.

La comprensió dels conceptes ha d'anar al davant de llur memorització.

La manifestació de la informació ha d'anar al davant de la seva memorització.

3. Actituds, valors i normes.

La convivència quotidiana a la classe i a l'escola forneix situacions per aprendre les normes de respecte, tolerància, acceptació de la diversitat, etc. que formen la convivència democràtica.

Fomentar el treball en petits grups.

Organitzar debats col·lectius.

Organitzar festes o treballs a nivell de classe i d'escola.

Segon nivell de concreció, 6è. d'EGB

1.-Procediments.

1.- OBSERVACIÓ DE LA REALITAT (DIRECTA I INDIRECTA)

- Sortides i excursions.
 - Treball de camp.
 - Visites a museus, fàbriques, monuments,...
 - L'observació indirecta s'ha de realitzar a través de làmines (gravats, dibuixos), fotografies, diapositives, pel·lícules i reportatges (cinema i vídeo), còmics,...
-
- . situació espacial i temporal,
 - . identificació de la realitat observada,
 - . classificació per categories,
 - . descripció i anàlisi dels elements de cada categoria,
 - . descobriment i interpretació de les relacions entre variables de diferents categories,
 - . reconeixement dels elements observats en representacions simbòliques o literàries,
 - . representació gràfica i esquemàtica dels elements observats,
 - . descripció dels elements observats i llurs relacions,
 - . aplicació a altres elements de les conclusions tretes de l'observació,
 - . construcció d'hipòtesis prèvies i posteriors a l'observació,

2. TREBALL AMB PLÀNOLS I MAPES

- Lectura i interpretació de símbol i signes cartogràfics. Relació amb la realitat.
- Classificació de símbols que s'utilitzen per representar les diferències dins d'una mateixa categoria:
 - . utilització d'escales gràfiques i numèriques
 - . construcció de plànols d'espais coneguts (gran escala),
 - . itineraris curts sobre plànols,
 - . itineraris sobre mapes comarcals i regionals

- . comparació de distàncies de línia recta i seguint les carreteres.
- Anàlisi del relleu: les corbes de nivell i els mapes topogràfics,
 - . realitzacions de maquetes senzilles amb plastilina o materials fàcils de manipular,
 - . interpretació de mapes topogràfics muts d'àrees petites (gran escala),
 - . descoberta de relacions entre els elements més importants del medi físic,
 - . descoberta de relacions entre alguns elements del medi físic i alguns elements del medi humà,
 - . realització d'una maqueta a escala i tenint en compte l'equidistància entre corbes (especialment amb mapes topogràfics de gran escala fins a 1:100.000),
 - . comparació de mapes d'escales diferents.
- Lectura de plànols i mapes (símbols i escales) i interpretació. Anàlisi d'algunes relacions.
- Localització d'informacions en plànols i mapes:
 - . orientació i determinació de la situació,
 - . identificació del plànol i del mapa amb la realitat observada,
 - . localització d'informació,
 - . criteris de classificació d'informació.
- Memorització d'informacions bàsiques.
- Utilització de plànols i mapes per fer recorreguts i itineraris.
- Interpretació de mapes temàtics.
- Interpretació de les relacions entre mapes temàtics diferents
- Elaboració de mapes temàtics (situació d'informació en mapes muts).
- Simulació de situacions en plànols i mapes, analitzant les relacions entre 2 o 3 variables.
- Interpretació i anàlisi de plànols i mapes històrics, situació en el temps i comparacions.

3.- ENQUESTES I ENTREVISTES

- Formulació de preguntes i determinació amb exactitud d'allò que es vol esbrinar.
- Ordenació de manera lògica dels diferents ítems que han de permetre la recollida d'informacions.
- Determinació de característiques de la població que ha de respondre a una determinada informació -selecció de la mostra.
- Aplicació de l'enquesta.
- Ordenació dels resultats.
- Contrastació dels resultats.
- Tabulació dels resultats i representació gràfica.
- Interpretació dels resultats i extracció de conclusions.
- Relació dels resultats amb la qüestió formulada per l'enquesta.
- Contrastació i relació dels resultats amb d'altres informacions.

4.- PROCEDIMENTS ESTADÍSTICS

- Tipografia dels textos per utilitzar en Ciències Socials:
 - . textos geogràfics i històrics per a l'estudi del vocabulari i anàlisi de fets;
 - . textos literaris (narracions, relats, novel·les, contes, llibres de viatges, correspondència, cançons,...) per a l'estudi de fets, opinions, etc.;
 - . textos periodístics;
 - . lectura global del text;
 - . situació de l'autor i del seu temps;
 - . extracció d'idees essencials;
 - . anàlisi de les relacions entre les idees essencials;
 - . formulació de les idees essencials;
 - . sintetització de les idees essencials en forma de redacció, sèries de dibuixos, llistes, classificacions, representacions;
 - . sintetització de les idees essencials de manera oral;

- . relació de textos amb imatges, dades estadístiques;
- . relació d'informacions de dos o tres textos;
- . dramatització d'informacions extretes de diferents textos.
- . memorització de les informacions bàsiques d'un text.

6.- ELABORACIÓ DE TREBALLS MONOGRÀFICS, UTILITZANT FONTS BIBLIOGRÀFIQUES DIVERSES.

- Recollida, ordenació i arxiu d'informacions sobre un mateix tema.
- Relació d'informacions d'un mateix tema.
- Detecció de les diferents informacions que hi pugui haver sobre un mateix tema.
- Elaboració d'un guió de treball amb ajut del mestre després de la lectura de les informacions recollides.
- Sintetització de les principals idees.
- Aplicació al treball de tota mena de procediments adients (estadístiques, cartogràfics...)
- Explicació oral del resultat d'un treball.

Aquests procediments han de presentar-se de forma graduada referint-los sempre a les característiques del grup classe, tenint en compte l'adequació que d'aquests procediments n'hagin fet els alumnes en els cicles anteriors i també les possibilitats de realització per part del mestre.

2.- Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

1.- CATALUNYA I ESPANYA

- Localització de Catalunya i d'Espanya dins d'Europa i del món.
- Catalunya dins d'Espanya. Les relacions actuals i les relacions actuals i les relacions històriques.
- L'Estat Espanyol: les comunitats autònomes.
- Mapa de la població peninsular. La població no es distribueix de manera equilibrada. Raons que expliquen i justifiquen aquesta distribució.

2.- EL MEDI FÍSIC

2.1 El relleu

a) La representació del relleu:

- lectura del mapa de relleu de Catalunya, diferenciació de relleus,
- lectura i interpretació de les corbes de nivell del mapa de la comarca (100m),
- estudi dels talls transversals del mapa de corbes de nivell.

b) El relleu de la península Ibèrica:

- estudi i interpretació del relleu, diferenciació de relleus.
- treball sobre el mapa: vocabulari (altiplà, depressió, falla, terreny sedimentari ...) i itineraris,
- influència del relleu en els tipus de costes. Les costes peninsulars: possibilitats i dificultats que ofereixen a la navegació,
- el relleu del fons del mar.

c) Les relacions entre el relleu i l'home:

- el relleu possibilita o dificulta l'acció de l'home: comparació entre el relleu i les comunicacions; les comunicacions a l'època romana,

- el relleu no sempre separa i aïlla comarques i pobles; exemples històrics (les relacions entre Catalunya i Castella, entre Castella i Galícia...),
- el relleu i la seva influència en el poblament: el paper de la muntanya com a refugi (exemples històrics), el poblament actual de la muntanya mitjana, el paper de la plana com a lloc de relació (exemples històrics).

2.2 Les aigües

- a) Els rius de la península Ibèrica:
 - lectura del mapa dels rius peninsulars,
 - concepte de vessant i relació amb el relleu,
 - concepte de conca i relació amb el cabal, el règim...,
 - erosió i sedimentació dels rius: les valls i les planes al·luvials.
- b) Els rius en la configuració del paisatge humà:
 - les valls com a lloc de pas,
 - les valls com a lloc de poblament,
 - relació entre la vall i la muntanya,
 - estudi d'una vall fluvial; històrica (exemples),
 - la plana al·luvial i el seu drenatge,
 - la plana al·luvial com a lloc d'activitat humana,
 - estudi d'una horta fluvial.
- c) Les aigües i l'home:
 - les aigües superficials i freàtiques i llur aprofitament,
 - l'aigua com a bé escàs, l'ús racional dels recursos naturals,
 - el problema de la contaminació de les aigües terrestres,
- d) El mar:
 - les aigües del mar; salinitat i temperatura,
 - els moviments de les aigües del mar (ones, marees i corrents),

- l'acció del mar en el modelatge de les costes,
- l'exploatació de les riqueses del mar,
- la contaminació de les aigües marines.

2.3 El clima

a) El temps atmosfèric:

- l'home necessita saber el temps que fa,
- lectura del termòmetre de màxima i mínima: representació i interpretació,
- lectura de l'higròmetre, representació i interpretació.
- observació de la direcció i intensitat del vent; identificació,
- informació que tenim sobre la previsió del temps.

b) La situació climàtica de la Península:

- situació de la Península dins la zona temperada de la terra amb quatre estacions diferenciades,
- el relleu i la seva influència en el clima,
- l'acció del mar i la seva influència en el clima,
- les grans divisions climàtiques de la península.

c) L'Espanya mediterrània. Lectura del mapa:

- mapa de pluges, temperatures i vents dominants; diferències nord-sud,
- característiques del clima mediterrani,
- influències del clima en el règim dels rius, en la vegetació, en l'hàbitat, en el tipus de casa, en els conreus i en la ramaderia tradicionals, en el turisme...,
- estudi de la importància del clima en el turisme.

d) L'Espanya interior:

- lectura del mapa i interpretació,
- lectura de gràfiques, interpretació i explicació; característiques del clima mediterrani-continental,
- estudi de la transhumància com a fet que permet de relacionar molts d'aquests factors.

e) L'Espanya atlàntica

- lectura de mapes i gràfiques. Característiques del clima oceànic,
- com ha influït el clima en el règim dels rius, en la vegetació, en els conreus i en la ramaderia tradicionals, el tipus de casa ...

f) Les Illes Canàries

- lectura del mapa i interpretació; situació a distància en relació a l'Espanya peninsular,
- el clima, la vegetació, els conreus i el turisme,
- el problema de la manca d'aigua,
- el descobriment i la conquesta de les Canàries.

2.4 Els problemes que la natura crea a l'home

- Les pluges torrencials i les inundacions.
- Els vents violents i les tempestes al mar.
- L'erosió dels sòls.
- Les plagues i malalties.
- Els terratrèmols i les erupcions volcàniques.

3. EL TREBALL DE L'HOME

3.1 Les activitats primàries

a) L'agricultura:

- cada vegada hi ha menys persones actives al camp,
- l'home treballa al camp practicant diversos tipus d'agricultura: agricultura de subsistència i de mercat; monocultura i policultura (problemes); agricultura intensiva i extensiva (problemes),
- la grandària de les explotacions canvia molt: minifundi, explotació mitjana i latifundi; orígens històrics; mapa de la península on dominen; possibilitat d'una distribució diferent,
- l'explotació de la terra es pot fer en règim d'explotació directa, parceria i arrendament: problemes.

b) L'agricultura a Catalunya i a Espanya:

- les condicions del sòl i del clima expliquen la distribució dels conreus però és important la voluntat

de l'home.

- mapa de conreus i taules estadístiques.

c) Les altres activitats primàries:

- mapa de les mines més importants de Catalunya i d'Espanya: estadístiques i població minera,
- mapa dels principals ports de pesca; estadístiques de la població que hi està ocupada; el problema de la pesca.

3.2 Les activitats secundàries.

a) La indústria:

- les indústries són de diferents tipus i sectors: estudi de la nomenclatura (indústries de base, d'equip de bens d'ús i consum; el sector siderúrgic, el sector metallúrgic...),
- organització de la producció: producció en sèrie, muntatge en cadena. La robotització i la informació.
- la indústria segons la grandària: indústria familiar, mitjana indústria, gran empresa industrial; diferències.

b) La indústria a Catalunya i a Espanya:

- la localització de les indústries per sectors a Catalunya i a Espanya; estadístiques,
- localització de la mà d'obra industrial a Catalunya i Espanya,
- causes d'aquesta distribució de la indústria; possibilitat d'una distribució diferent,
- la divisió tècnica i social del treball industrial els conflictes laborals; organitzacions d'empresaris i de treballadors; el problema de l'atur.

3.3 Les activitats terciàries

- Concepte de sector terciari.
- Característiques i divisions del sector terciari i de serveis.
- Estudi de diversos exemples: la banca; el comerç; el sistema educatiu.

- Creixement del sector terciari a Catalunya i a Espanya.
- Localització al mapa.
- Relació entre serveis i ciutat.

4. LA CIUTAT

- L'emplaçament de la ciutat; característiques i evolució històrica; estudi del plànol.
- L'activitat pròpia d'una ciutat crea molts llocs de treball.
- Les ciutats són centres: de residència, d'indústria, de comerç, de comunicacions; aquestes funcions no es distribueixen igual per tota la ciutat.
- Les funcions de la ciutat no arriben només als seus habitants sinó que afecten un espai més ampli; introducció del concepte de zona d'atracció.
- Principals ciutats de Catalunya i d'Espanya i llur població.
- Els problemes de la ciutat: l'abastament.

5. LA SOCIETAT EN QUÈ VIVIM

- Els grups humans i la convivència.
- Les divisions de la societat en funció de les condicions de vida.
- L'home parla, s'organitza i pensa.

6. ESTRUCTURA POLÍTICA DE L'ESTAT ESPANYOL

6.1 El govern de l'Estat

- La Constitució
- El sistema electoral
- Les principals institucions polítiques
- Partits polítics i ideologies
- Els drets i deures dels ciutadans.

6.2 Organització autonòmica d'Espanya.

- Espanya està formada per nacions i pobles diferents.
- Grans etapes de l'organització política del territori: Catalunya i Espanya.
- Problemes específics i problemes comuns.

6.3 L'Autonomia de Catalunya

- L'Estatut d'Autonomia
- La Generalitat:
 - . el Parlament,
 - . el President de la Generalitat,
 - . el Consell Executiu o Govern.

7. L'HOME EN LA HISTÒRIA

7.1 El temps històric

- Els homes compten el temps.
- Existeixen temps diversos.
- La teva història i la història de la teva filla.

7.2 Les grans etapes de l'evolució històrica

- Els temps més antics.
- Els orígens de l'agricultura.
- Els canvis més recents: la industrialització.

3.- Actituds, valors i normes.

VALORS I ACTITUDS PERSONALS

- Autenticitat, honestat, sinceritat, coherència personal...
- Esforç, constància, tenacitat, lluita, iniciativa...
- Austeritat i senzillesa
- Actitud activa davant la vida i esperit crític i constructiu.
- Curiositat, gust per aprendre, imaginació i creativitat.

ACTITUDS I VALORS SOCIALS

- Sentit de responsabilitat envers els companys i amb el grup.
- Respecte, sensibilitat, delicadesa, atenció als altres, comprensió, tolerància amb els companys, agraïment.
- La pau i la no violència.
- Respecte, sensibilitat, conservació del medi ambient, del patrimoni artístic i cultural; respecte a altres formes de pensar i a altres cultures.
- Eficàcia, bona disposició per ser útil al grup o a la col·lectivitat.
- Cooperació i participació en la vida de classe, de l'escola i en el treball en petit grup.
- Cooperació i participació en alguns aspectes de la vida col·lectiva, per exemple, assistència a manifestacions culturals, actes cívics, etc.
- Assumpció de responsabilitat en la vida de la classe, del grup i de l'escola.
- Mètode en el treball.

NORMES

- Relatives a les relacions personals: respecte verbal (cura en les expressions), moderació en el to de la veu, no destorbar els altres, respecte a llurs pertinences, actitud i ajut, acolliment, escoltar els altres, etc.
- Relatives a l'ordre: silenci, andreaça dels treballs i papers cura en la presentació de treballs, positura correcta, especialment en seure, circulació correcta per la classe, recollida a l'hora de plegar.

- Relatives a neteja, de la pròpia persona en tot moment, però especialment després del patí i abans de dinar; de la taula, especialment després d'activitats que la poden embrutar; de la pissarra (esborrar-la); del terra (recollir papers)...
- Relatives a funcionament general: ser puntual, trucar abans d'entrar a classe, obrir i tancar portes amb suavitat, no menjar a classe, apagar els llums...

Segon nivell de concreció, 7è. d'EGB

Segon nivell de concreció, 6è. d'EGB

1.-Procediments.

1.- OBSERVACIÓ DE LA REALITAT (DIRECTA I INDIRECTA)

- Sortides i excursions.
 - Treball de camp.
 - Visites a museus, fàbriques, monuments,...
 - L'observació indirecta s'ha de realitzar a través de làmines (gravats, dibuixos), fotografies, diapositives, pel·lícules i reportatges (cinema i vídeo), còmics,...
-
- . situació espacial i temporal,
 - . identificació de la realitat observada,
 - . classificació per categories,
 - . descripció i anàlisi dels elements de cada categoria,
 - . descobriment i interpretació de les relacions entre variables de diferents categories,
 - . reconeixement dels elements observats en representacions simbòliques o literàries,
 - . representació gràfica i esquemàtica dels elements observats,
 - . descripció dels elements observats i llurs relacions,
 - . aplicació a altres elements de les conclusions tretes de l'observació,
 - . construcció d'hipòtesis prèvies i posteriors a l'observació,

2. TREBALL AMB PLÀNOLS I MAPES

- Lectura i interpretació de símbol i signes cartogràfics. Relació amb la realitat.
- Classificació de símbols que s'utilitzen per representar les diferències dins d'una mateixa categoria:
 - . utilització d'escales gràfiques i numèriques
 - . construcció de plànols d'espais coneguts (gran escala),
 - . itineraris curts sobre plànols,
 - . itineraris sobre mapes comarcals i regionals

- . comparació de distàncies de línia recta i seguint les carreteres.
- Anàlisi del relleu: les corbes de nivell i els mapes topogràfics,
 - . realitzacions de maquetes senzilles amb plastilina o materials fàcils de manipular,
 - . interpretació de mapes topogràfics muts d'àrees petites (gran escala),
 - . descoberta de relacions entre els elements més importants del medi físic,
 - . descoberta de relacions entre alguns elements del medi físic i alguns elements del medi humà,
 - . realització d'una maqueta a escala i tenint en compte l'equidistància entre corbes (especialment amb mapes topogràfics de gran escala fins a 1:100.000),
 - . comparació de mapes d'escales diferents.
- Lectura de plànols i mapes (símbols i escales) i interpretació. Anàlisi d'algunes relacions.
- Localització d'informacions en plànols i mapes:
 - . orientació i determinació de la situació,
 - . identificació del plànol i del mapa amb la realitat observada,
 - . localització d'informació,
 - . criteris de classificació d'informació.
- Memorització d'informacions bàsiques.
- Utilització de plànols i mapes per fer recorreguts i itineraris.
- Interpretació de mapes temàtics.
- Interpretació de les relacions entre mapes temàtics diferents
- Elaboració de mapes temàtics (situació d'informació en mapes muts).
- Simulació de situacions en plànols i mapes, analitzant les relacions entre 2 o 3 variables.
- Interpretació i anàlisi de plànols i mapes històrics, situació en el temps i comparacions.

3.- ENQUESTES I ENTREVISTES

- Formulació de preguntes i determinació amb exactitud d'allò que es vol esbrinar.
- Ordenació de manera lògica dels diferents ítems que han de permetre la recollida d'informacions.
- Determinació de característiques de la població que ha de respondre a una determinada informació -selecció de la mostra.
- Aplicació de l'enquesta.
- Ordenació dels resultats.
- Contrastació dels resultats.
- Tabulació dels resultats i representació gràfica.
- Interpretació dels resultats i extracció de conclusions.
- Relació dels resultats amb la qüestió formulada per l'enquesta.
- Contrastació i relació dels resultats amb d'altres informacions.

4.- PROCEDIMENTS ESTADÍSTICS

- Tipografia dels textos per utilitzar en Ciències Socials:
 - . textos geogràfics i històrics per a l'estudi del vocabulari i anàlisi de fets;
 - . textos literaris (narracions, relats, novel·les, contes, llibres de viatges, correspondència, cançons,...) per a l'estudi de fets, opinions, etc.;
 - . textos periodístics;
 - . lectura global del text;
 - . situació de l'autor i del seu temps;
 - . extracció d'idees essencials;
 - . anàlisi de les relacions entre les idees essencials;
 - . formulació de les idees essencials;
 - . sintetització de les idees essencials en forma de redacció, sèries de dibuixos, llistes, classificacions, representacions;
 - . sintetització de les idees essencials de manera oral;

- . relació de textos amb imatges, dades estadístiques;
- . relació d'informacions de dos o tres textos;
- . dramatització d'informacions extretes de diferents textos.
- . memorització de les informacions bàsiques d'un text.

6.- ELABORACIÓ DE TREBALLS MONOGRÀFICS, UTILITZANT FONTS BIBLIOGRÀFIQUES DIVERSES.

- Recollida, ordenació i arxiu d'informacions sobre un mateix tema.
- Relació d'informacions d'un mateix tema.
- Detecció de les diferents informacions que hi pugui haver sobre un mateix tema.
- Elaboració d'un guió de treball amb ajut del mestre després de la lectura de les informacions recollides.
- Sintetització de les principals idees.
- Aplicació al treball de tota mena de procediments adients (estadístiques, cartogràfics...)
- Explicació oral del resultat d'un treball.

Aquests procediments han de presentar-se de forma graduada referint-los sempre a les característiques del grup classe, tenint en compte l'adequació que d'aquests procediments n'hagin fet els alumnes en els cicles anteriors i també les possibilitats de realització per part del mestre.

2.- Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

1.- CATALUNYA I ESPANYA

- Localització de Catalunya i d'Espanya dins d'Europa i del món.
- Catalunya dins d'Espanya. Les relacions actuals i les relacions actuals i les relacions històriques.
- L'Estat Espanyol: les comunitats autònomes.
- Mapa de la població peninsular. La població no es distribueix de manera equilibrada. Raons que expliquen i justifiquen aquesta distribució.

2.- EL MEDI FÍSIC

2.1 El relleu

a) La representació del relleu:

- lectura del mapa de relleu de Catalunya, diferenciació de relleus,
- lectura i interpretació de les corbes de nivell del mapa de la comarca (100m),
- estudi dels talls transversals del mapa de corbes de nivell.

b) El relleu de la península Ibèrica:

- estudi i interpretació del relleu, diferenciació de relleus.
- treball sobre el mapa: vocabulari (altiplà, depressió, falla, terreny sedimentari ...) i itineraris,
- influència del relleu en els tipus de costes. Les costes peninsulars: possibilitats i dificultats que ofereixen a la navegació,
- el relleu del fons del mar.

c) Les relacions entre el relleu i l'home:

- el relleu possibilita o dificulta l'acció de l'home: comparació entre el relleu i les comunicacions; les comunicacions a l'època romana,

- el relleu no sempre separa i aïlla comarques i pobles; exemples històrics (les relacions entre Catalunya i Castella, entre Castella i Galícia...),
- el relleu i la seva influència en el poblament: el paper de la muntanya com a refugi (exemples històrics), el poblament actual de la muntanya mitjana, el paper de la plana com a lloc de relació (exemples històrics).

2.2 Les aigües

- a) Els rius de la península Ibèrica:
 - lectura del mapa dels rius peninsulars,
 - concepte de vessant i relació amb el relleu,
 - concepte de conca i relació amb el cabal, el règim...,
 - erosió i sedimentació dels rius: les valls i les planes al·luvials.
- b) Els rius en la configuració del paisatge humà:
 - les valls com a lloc de pas,
 - les valls com a lloc de poblament,
 - relació entre la vall i la muntanya,
 - estudi d'una vall fluvial; històrica (exemples),
 - la plana al·luvial i el seu drenatge,
 - la plana al·luvial com a lloc d'activitat humana,
 - estudi d'una horta fluvial.
- c) Les aigües i l'home:
 - les aigües superficials i freàtiques i llur aprofitament,
 - l'aigua com a bé escàs, l'ús racional dels recursos naturals,
 - el problema de la contaminació de les aigües terrestres,
- d) El mar:
 - les aigües del mar; salinitat i temperatura,
 - els moviments de les aigües del mar (ones, marees i corrents),

- l'acció del mar en el modelatge de les costes,
- l'exploatació de les riqueses del mar,
- la contaminació de les aigües marines.

2.3 El clima

a) El temps atmosfèric:

- l'home necessita saber el temps que fa,
- lectura del termòmetre de màxima i mínima: representació i interpretació,
- lectura de l'higròmetre, representació i interpretació.
- observació de la direcció i intensitat del vent; identificació,
- informació que tenim sobre la previsió del temps.

b) La situació climàtica de la Península:

- situació de la Península dins la zona temperada de la terra amb quatre estacions diferenciades,
- el relleu i la seva influència en el clima,
- l'acció del mar i la seva influència en el clima,
- les grans divisions climàtiques de la península.

c) L'Espanya mediterrània. Lectura del mapa:

- mapa de pluges, temperatures i vents dominants; diferències nord-sud,
- característiques del clima mediterrani,
- influències del clima en el règim dels rius, en la vegetació, en l'hàbitat, en el tipus de casa, en els conreus i en la ramaderia tradicionals, en el turisme...,
- estudi de la importància del clima en el turisme.

d) L'Espanya interior:

- lectura del mapa i interpretació,
- lectura de gràfiques, interpretació i explicació; característiques del clima mediterrani-continental,
- estudi de la transhumància com a fet que permet de relacionar molts d'aquests factors.

e) L'Espanya atlàntica

- lectura de mapes i gràfiques. Característiques del clima oceànic,
- com ha influït el clima en el règim dels rius, en la vegetació, en els conreus i en la ramaderia tradicionals, el tipus de casa ...

f) Les Illes Canàries

- lectura del mapa i interpretació; situació a distància en relació a l'Espanya peninsular,
- el clima, la vegetació, els conreus i el turisme,
- el problema de la manca d'aigua,
- el descobriment i la conquesta de les Canàries.

2.4 Els problemes que la natura crea a l'home

- Les pluges torrencials i les inundacions.
- Els vents violents i les tempestes al mar.
- L'erosió dels sòls.
- Les plagues i malalties.
- Els terratrèmols i les erupcions volcàniques.

3. EL TREBALL DE L'HOME

3.1 Les activitats primàries

a) L'agricultura:

- cada vegada hi ha menys persones actives al camp,
- l'home treballa el camp practicant diversos tipus d'agricultura: agricultura de subsistència i de mercat; monocultura i policultura (problemes); agricultura intensiva i extensiva (problemes),
- la grandària de les explotacions canvia molt: minifundi, explotació mitjana i latifundi; orígens històrics; mapa de la península on dominen; possibilitat d'una distribució diferent,
- l'explotació de la terra es pot fer en règim d'explotació directa, parceria i arrendament: problemes.

b) L'agricultura a Catalunya i a Espanya:

- les condicions del sòl i del clima expliquen la distribució dels conreus però és important la voluntat

de l'home.

- mapa de conreus i taules estadístiques.

c) Les altres activitats primàries:

- mapa de les mines més importants de Catalunya i d'Espanya: estadístiques i població minera,
- mapa dels principals ports de pesca; estadístiques de la població que hi està ocupada; el problema de la pesca.

3.2 Les activitats secundàries.

a) La indústria:

- les indústries són de diferents tipus i sectors: estudi de la nomenclatura (indústries de base, d'equip de bens d'ús i consum; el sector siderúrgic, el sector metallúrgic...),
- organització de la producció: producció en sèrie, muntatge en cadena. La robotització i la informació.
- la indústria segons la grandària: indústria familiar, mitjana indústria, gran empresa industrial; diferències.

b) La indústria a Catalunya i a Espanya:

- la localització de les indústries per sectors a Catalunya i a Espanya; estadístiques,
- localització de la mà d'obra industrial a Catalunya i Espanya,
- causes d'aquesta distribució de la indústria; possibilitat d'una distribució diferent,
- la divisió tècnica i social del treball industrial els conflictes laborals; organitzacions d'empresaris i de treballadors; el problema de l'atur.

3.3 Les activitats terciàries

- Concepte de sector terciari.
- Característiques i divisions del sector terciari i de serveis.
- Estudi de diversos exemples: la banca; el comerç; el sistema educatiu.

- Creixement del sector terciari a Catalunya i a Espanya.
- Localització al mapa.
- Relació entre serveis i ciutat.

4. LA CIUTAT

- L'emplaçament de la ciutat; característiques i evolució històrica; estudi del plànol.
- L'activitat pròpia d'una ciutat crea molts llocs de treball.
- Les ciutats són centres: de residència, d'indústria, de comerç, de comunicacions; aquestes funcions no es distribueixen igual per tota la ciutat.
- Les funcions de la ciutat no arriben només als seus habitants sinó que afecten un espai més ampli; introducció del concepte de zona d'atracció.
- Principals ciutats de Catalunya i d'Espanya i llur població.
- Els problemes de la ciutat: l'abastament.

5. LA SOCIETAT EN QUÈ VIVIM

- Els grups humans i la convivència.
- Les divisions de la societat en funció de les condicions de vida.
- L'home parla, s'organitza i pensa.

6. ESTRUCTURA POLÍTICA DE L'ESTAT ESPANYOL

6.1 El govern de l'Estat

- La Constitució
- El sistema electoral
- Les principals institucions polítiques
- Partits polítics i ideologies
- Els drets i deures dels ciutadans.

6.2 Organització autonòmica d'Espanya.

- Espanya està formada per nacions i pobles diferents.
- Grans etapes de l'organització política del territori: Catalunya i Espanya.
- Problemes específics i problemes comuns.

6.3 L'Autonomia de Catalunya

- L'Estatut d'Autonomia
- La Generalitat:
 - . el Parlament,
 - . el President de la Generalitat,
 - . el Consell Executiu o Govern.

7. L'HOME EN LA HISTÒRIA

7.1 El temps històric

- Els homes compten el temps.
- Existeixen temps diversos.
- La teva història i la història de la teva filla.

7.2 Les grans etapes de l'evolució històrica

- Els temps més antics.
- Els orígens de l'agricultura.
- Els canvis més recents: la industrialització.

3.- Actituds, valors i normes.

VALORS I ACTITUDS PERSONALS

- Autenticitat, honestedat, sinceritat, coherència personal...
- Esforç, constància, tenacitat, lluita, iniciativa...
- Austeritat i senzillesa
- Actitud activa davant la vida i esperit crític i constructiu.
- Curiositat, gust per aprendre, imaginació i creativitat.

ACTITUDS I VALORS SOCIALS

- Sentit de responsabilitat envers els companys i amb el grup.
- Respecte, sensibilitat, delicadesa, atenció als altres, comprensió, tolerància amb els companys, agraïment.
- La pau i la no violència.
- Respecte, sensibilitat, conservació del medi ambient, del patrimoni artístic i cultural; respecte a altres formes de pensar i a altres cultures.
- Eficàcia, bona disposició per ser útil al grup o a la col·lectivitat.
- Cooperació i participació en la vida de classe, de l'escola i en el treball en petit grup.
- Cooperació i participació en alguns aspectes de la vida col·lectiva, per exemple, assistència a manifestacions culturals, actes cívics, etc.
- Assumpció de responsabilitat en la vida de la classe, del grup i de l'escola.
- Mètode en el treball.

NORMES

- Relatives a les relacions personals: respecte verbal (cura en les expressions), moderació en el to de la veu, no destorbar els altres, respecte a llurs pertinences, actitud i ajut, acolliment, escoltar els altres, etc.
- Relatives a l'ordre: silenci, andrega dels treballs i papers cura en la presentació de treballs, positura correcta, especialment en seure, circulació correcta per la classe, recollida a l'hora de plegar.

- Relatives a neteja, de la pròpia persona en tot moment, però especialment després del patí i abans de dinar; de la taula, especialment després d'activitats que la poden embrutar; de la pissarra (esborrar-la); del terra (recollir papers)...
- Relatives a funcionament general: ser puntual, trucar abans d'entrar a classe, obrir i tancar portes amb suavitat, no menjar a classe, apagar els llums...

Segon nivell de concreció, 7è. d'EGB

1.- Procediments.

1. En el primer bloc de Fets, conceptes... es tracta de treballar fonamentalment el mapa, l'atlas i el globus, localitzar i situar els diferents aspectes tractats a partir d'itineraris reals o inventats, de jocs de localització (meridians i paral·lels), utilitzant la premsa com a suport informatiu en tantes ocasions com sigui possible.
2. Per el segon bloc:
 - Treball de mapa: situació de les grans zones climàtiques i de les principals àrees agrícoles i ramaderes. Comparació i relació. Anàlisi dels mapes: quadres de doble entrada.
 - Climogrames (temperatures i pluges): lectura i comprensió. Realització d'un climograma de cada gran zona.
 - Lectura d'imatges (observació de la realitat): àudio-visuals, vídeos. Observació, descripció i anàlisi de la realitat observada.
 - Comentari de textos geogràfics i literaris (relats, novel·les, viatges...).
 - Visites a museus i exposicions.
3. Per al tercer bloc:
 - Enquestes i entrevistes.
 - Mapes d'Espanya i del món.
 - Dades estadístiques i gràfiques.
 - Premsa oral, visual i escrita.
 - Línia del temps.
 - Treball de camp: observació directa de la realitat (monuments, conjunts urbanístics, museus...).
 - Observació indirecta de la realitat (lectura d'imatge): diapositives, fotografies, gravats, dibuixos, vídeos).
 - Documents històrics i literaris: documents geogràfics.
 - Exposicions, projectes, simulació de processos, jocs de simulació...

2.- Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

I. INTRODUCCIÓ A L'ESTUDI GEOGRÀFIC DEL MÓN.

1. El planisferi i el globus terraqüi

- 1.1. Catalunya i Espanya: situació en el planisferi i en el globus terraqüi.
- 1.2. Observació del globus i dels planisferi de diferents projeccions: l'extensió de les terres i els oceans.
- 1.3. Els continents. Grandària i disposició.
- 1.4. Les coordenades geogràfiques: meridians i paral·lels.

2. Viatge pel món

- 2.1. Els països i les principals ciutats del món. Extensió i situació.
- 2.2. El mapa del relleu i dels rius del món. Distribució de les grans unitats de relleu, dels volcans i de les grans valls fluvials.
- 2.3. El mapa del relleu del fons del mar.

II. PAISATGES NATURALS I ZONES CLIMÀTIQUES.

1. Les grans zones climàtiques i dels principals paisatges vegetals.
2. Les grans àrees agrícoles i ramaderes.
3. Els corrents marítims i les àrees de pesca.
4. Paisatges naturals
 - 4.1. El paisatge de les zones temperades: mediterrània, atlàntica i continental:
 - a. Temperatures i pluges (climograma), la vegetació i la fauna.
 - b. Les activitats primàries.
 - c. Estudi d'un grup humà tradicional. Exemples: els indis americans, els "aino" del Japó, els pastors trashumants, etc.
 - 4.2. Els paisatges de les zones fredes.
 - a. Temperatures i pluges (climologia), la vegetació i la fauna.

- b. Les activitats primàries.
 - c. Estudi d'un grup humà: els esquimals o els lapons.
- 4.3. Els paisatges de les zones càlides: equatorial, tropical i desèrtic.
- a. Temperatures i pluges (climograma), la vegetació i la fauna.
 - b. Les activitats primàries.
 - c. Estudi d'un grup humà. Exemples: indis del Brasil, pigmeus, tasasai (Filipines), boiximans, aborígens d'Austràlia, beduïns, tuaregs, masais, etc.

III.

1. L'obtenció i producció d'aliments

ESTUDI ACTUAL

- 1.1. Els aliments que consumim i la seva procedència.
 - Enquesta sobre la procedència dels productes d'un mercat o supermercat.
 - Localització dels productes al mapa corresponent.
 - Comparació amb l'ítem següent.
- 1.2. La producció d'aliments a Catalunya i a Espanya.
 - Dades de producció d'aliments i mapes dels productes agrícoles i ramaders.
 - Localització de la indústria alimentària.
 - Dades d'importacions i exportacions de productes agrícoles i ramaders.
- 1.3. La producció d'aliments al món.
 - Mapa dels principals productors d'alguns productes: blat, carn, arròs, patata, cacau, llet, carn, etc.
 - Els principals models de producció d'aliments: l'agricultura extensiva, l'agricultura intensiva i de subsistència.
- 1.4. El desequilibri entre població i recursos: el problema de la fam.

- Treball de premsa.
- Dades estadístiques de població produccions d'aliments, actualment i a l'any 2000.

EVOLUCIÓ HISTÒRICA

De cadascun dels apartats següents, s'ha de tenir en compte com evoluciona:

- El menjar. Què menjaven.
 - Com obtenir els aliments: eines i tècniques.
 - Condicions de treball al camp.
- 1.5. L'home caçador i recol·lector.
 - La caça com a activitat social.
 - El paleolític a Catalunya i a Espanya.
 - 1.6. Els orígens de l'agricultura.
 - Les principals transformacions agràries, poblament i comerç.
 - Els primers agricultors de la terra, els egipcis i mesopotamis.
 - Els orígens de l'agricultura a Catalunya.
 - 1.7. L'agricultura mediterrània: íbers i romans.
 - La importància del ferro.
 - La villa romana a Catalunya.
 - El paisatge agrícola a la Hispània romana.
 - 1.8. L'agricultura medieval. Aportacions de l'Islam.
 - La ruralització de la vida medieval.
 - La repoblació del camp català.
 - El paisatge agrícola a l'Al-Andalus.
 - 1.9. Els canvis agrícoles a l'edat moderna.
 - Les conseqüències dels descobriments geogràfics.
 - El mas català i el comerç amb Amèrica.
 - 1.10. La industrialització i mecanització del camp.
 - Els mercats catalans del segle XIX.

2. L'home transformador: enrgia, tècnica i ciència

ESTUDI ACTUAL

- 2.1. Instruments i confort al nostre abast.
 - Quantitat i procedència dels bens d'ús domèstic.

2.2. Energia i indústria a Catalunya i a Espanya.

- Tipus d'energia i procedència.
- Localització de la indústria.
- Importacions i exportacions de productes energètics i industrials.

2.3. Les grans zones productores i consumidores d'energia. Les grans zones industrials del món.

- Localització al mapa de les principals zones industrials del món. El mapa de la producció i consum d'energia (petroli, gas, energia nuclear).
- Estudi d'una indústria de base o d'una indústria lleugera.

2.4. Les noves tecnologies i el problema energètic.

- El món dels ordinadors i la revolució tecnològica.
- L'energia del futur.

EVOLUCIÓ HISTÒRICA

S'ha de tenir en compte com evolucionen:

- les fonts d'energia,
- la ciència i les màquines,
- les condicions de treball industrial.

2.5. Tècnica i energia al món antic (dels orígens al món romà).

- La conquesta del foc.
- Orígens dels processos de transformació: el teixit, la ceràmica i la metallurgia.
- Els primers científics grecs.

2.6. Artesania i manufactura. Tècnica i recursos energètics a l'Edat Mitjana i al món modern.

- La ciència a l'Edat Mitjana. El paper dels monestirs com a transmissors de la cultura clàssica i de la islàmica. Els monestirs catalans.
- L'energia hidràulica. La farga catalana.
- Els gremis.

2.7. El segle del vapor.

- Causes i conseqüències dels canvis tècnics (del vapor).

- La indústria a Catalunya. Fàbriques i colònies.
- Narcís Monturiol.

2.3. L'electricitat i el petroli.

- Indústria i consum a les darreries del segle XIX i el primer terç dels segle XX.
- La indústria a Espanya.

3. Intercanvis, comunicacions i exploracions

ESTUDI ACTUAL

- 3.1. Mitjans de comunicació i informació al nostre abast.
 - Enquesta sobre els mitjans de comunicació i informació utilitzats habitualment.
- 3.2. Les xarxes de comunicacions a Catalunya i a Espanya. Els mitjans de comunicació social. Mapes.
- 3.3. Fluxos de comerç i comunicacions al món.
 - Mapes de les principals rutes aèries i del comerç marítim.
 - Valor de les mercaderies transportades.
- 3.4. El futur de les comunicacions. La conquesta de l'espai.
 - Treball de premsa.

EVOLUCIÓ HISTÒRICA

De cadascun dels punts anteriors, cal veure'n com evolucionen:

- la imatge del món, exploradors i geògrafs,
- mitjans de transports i comunicacions,
- aspectes tecnològics,
- el comerç,
- aspectes humans (condicions de vida dels navegants, exploradors, etc.).

3.5. Els orígens del comerç i el bescanvi. Els desplaçaments humans. L'escriptura.

- La roda.

3.6. Fenicis, grecs i romans a la descoberta del món.

- Empúries.
- Les vies romanes.

- 3.7. Exploradors i comerciants al món medieval.
 - La cartografia mallorquina.
 - L'expansió catalana per la mediterrània.
- 3.8. Descobriments geogràfics a l'Edat Moderna. La primera volta al món.
 - El descobriment d'Amèrica i la primera volta al món.
 - La importància de la impremta a Catalunya.
- 3.9. Les transformacions en les comunicacions i en la informació en els segles XVIII i XIX.
 - Viatgers estrangers per Catalunya.
 - Catalans pel món: Alí-Bei.
 - L'aparició de la premsa.
 - El primer ferrocarril Barcelona-Mataró.
- 3.10. La revolució de les comunicacions i la informació al segle XX.

IV. ESTUDI I COMPARACIÓ DE PAÏSOS. TREBALL DE SÍNTESI

- 1. Comparació de la nostra realitat amb un país desenvolupat i un subdesenvolupat.
- 2. Treball monogràfic.

Orientacions didàctiques.

Fets conceptes i sistemes conceptuals

La programació està pensada en quatre blocs, el darrer dels quals es desenvoluparà més endavant (està pensat com a síntesi dels tres anteriors i amb un caràcter eminentment pràctic).

- I. Introducció a l'estudi geogràfic del món -Catalunya, Espanya i el món- té com a objectiu oferir una visió introductòria del món des d'un punt de vista sobretot físic i descriptiu. També pretén iniciar als alumnes al coneixement de la representació cartogràfica del món especialment a partir de l'estudi de la distribució de terres i mars i dels meridians i paral·lels.

La introducció a l'estudi geogràfic del món s'ha de fer de manera global, recordant quan pertoqui el que s'ha estudiat anteriorment de Catalunya i d'Espanya. Es tracta de conèixer i identificar les grans unitats naturals des d'un punt de vista físic i no només des de les divisions político-administratives dels Estats. A partir de la utilització de mapes, de l'atlas i del globus, els alumnes han d'identificar, localitzar i situar els principals aspectes referits en el programa a fi d'anar interioritzant els noms més freqüents als mitjans de comunicació i a la vida quotidiana.

- II. "Els paisatges naturals i zones climàtiques", té com a objectiu bàsic l'estudi de les principals zones climàtiques i dels paisatges naturals del món, descobrint a més i paral·lelament les relacions entre el medi físic i l'home, especialment a partir d'aquelles activitats primàries que s'adapten al medi i em modifiquen poc (exemples esmentats en el programa corresponent a comunitats humanes de tipus tradicional a través de les quals s'han d'esbrinar les relacions entre el medi físic i l'home, de manera global). És important plantejar l'estudi de casos concrets

de manera que els alumnes disposin d'elements per poder situar-se en el lloc dels pobles objecte d'estudi i comprendre el punt de vista d'aquests (valors i actituds). Aquest bloc es divideix en quatre parts. Les tres primeres, de caràcter general, són un punt de referència obligat a aprofundir posteriorment en l'estudi de les tres grans zones en què hem dividit el món. Cal que les treballin tots els alumnes. Quant a la quarta part, és important que tots els alumnes treballin els punts a) de cada gran zona climàtica (temperatura, pluja, vegetació...). La resta de punts es poden treballar de tres maneres diferents en funció del temps, del material disponible i de les afeccions de mestres i alumnes:

- Tots ho treballen tot.
- Tots estudien només una gran zona en profunditat.
- Es treballa tot en petit grup i es posen els resultats en comú.

III. L'obtenció i producció d'aliments es pot considerar com l'eix de la programació de 7è. És un bloc de temes geohistòrics. Es parteix de l'actualitat -i de l'aquí i l'allà- per remuntar-se al passat. L'objectiu és esbrinar la situació actual i l'evolució històrica de tres de les més importants activitats humanes:

1. L'obtenció i producció d'aliments.
2. L'home transformador: energia, tècnica i ciència.
3. Els intercanvis, les comunicacions i les exploracions.

Es tracta d'establir una relació entre el present i el passat en estudiar l'evolució de cadascuna d'aquestes activitats i de llurs variables més importants, potenciant la comparació entre els diferents moments històrics i el present i llurs diverses concrecions. L'enfocament històric és diacrònic, és a dir, aïlla el tema objecte d'estudi del context històric en què té o va tenir per facilitar, d'una banda, l'anàlisi de les variables més significatives de cada tema i llurs relacions i,

d'una altra, la comprensió de l'existència de diferents ritmes temporals (a partir de la comparació) i la iniciació a la causalitat històrica.

Cada tema consta de dues parts: la primera està centrada en l'actualitat i parteix de la realitat més immediata dels alumnes (i ja estudiada a 6è.) per projectar-se a realitats més allunyades i representatives de les diferents concrecions que, de cada aspecte, existeixen avui al món. Aquesta part acaba amb l'estudi d'un problema d'actualitat (a partir de la premsa) que hauria de permetre la projecció cap al futur (treball de prospectiva). Aquesta primera part, l'haurien de treballar tots els alumnes.

La segona part és el bloc pròpiament històric. A cada tema hi ha un nombre determinat de variables objecte d'estudi (per exemple, en el primer tema: què menjaven, d'on obtenien els productes, com els obtenien: eines i tècniques, condicions de treball...) que s'han de concretar en cada període i comparar entre ells i alguns fets que permeten estudiar amb més detall l'especificitat de cada període o que permeten estudiar les diferents variables de manera sintètica (buscant-hi les interrelacions). La majoria d'exemples de cada període fan referència, en primer lloc, a la història de Catalunya i en menor mesura a la d'Espanya i la de la resta del món. L'exemplificació a Catalunya s'escau per raons òbvies però també per la necessitat de concretar en un mateix territori la successió històrica i per descobrir-hi el passat que tenim present i com aquell ha anat condicionant aquest de moltes i diferents maneres. Cal, però, no oblidar que una altra capacitat per desenvolupar és la comparació entre situacions diferents que es produeixen al mateix moment en territoris i cultures diferents (la simultaneïtat). Per això s'incorporen, en el programa, exemples de la història d'Espanya i del món.

D'aquesta segona part no cal treballar tots i cadascun dels punts. Cada escola pot organitzar el treball d'aquests temes de les maneres següents:

- tothom ha de treballar els punts d'actualitat de cada tema i un sol bloc amb més profunditat (1.4).
- tothom ha de treballar els punts d'actualitat de cada tema. La part històrica es treballa en petits grups, realitzant posteriorment una posada en comú. En aquest cas s'hauria de procurar que al final del bloc tots els alumnes hagin treballat tots els períodes històrics amb un cert profundiment.

En el conjunt de tres temes d'aquest bloc és important de situar totes les dates i els fets en la línia del temps, separadament i conjunta, a fi d'interioritzar les dates més significatives i garantir una bona comprensió del temps cronològic alhora que comencem a manipular el temps històric i la seva complexitat (diferents ritmes que conflueixen en un moment determinat, etc...).

L'OBSERVACIÓ DE LA REALITAT: Sortides i excursions, museus, monuments...

Les habilitats més importants que cal treballar amb l'observació directa són la descripció, l'anàlisi, la deducció i la comparació.

Els guions d'observació han de potenciar aquestes habilitats. Les preguntes o els ítems que incloguin, han de ser clars, breus i precisos. S'han d'ajustar al que, en cap cas, ha de ser superior al temps d'una classe. Poden i han d'anar en alguns casos, acompanyats de mapes, plànols, gravats i fotografies o dibuixos que els alumnes hauran de relacionar, contrastar, situar, completar, etc.

El treball de camp s'ha de plantejar sobretot per a recollir informació que posteriorment, a classe, s'analitzarà, es compararà i es contrastarà amb el que s'està estudiant. En la mesura que el guió estigui preparat per recollir informació directament per part dels alumnes, les explicacions del mestre únicament han de servir per contextualitzar allò que s'observa, de manera breu, i per aclarir els dubtes possibles.

Si prèviament a la sortida s'han formulat hipòtesis de treball, el guió haurà de contemplar un tipus d'ítems destinats més directament a la recerca o a la solució del problema.

EXEMPLES DE SORTIDES PER AL TRACTAMENT DEL BLOC III

1. Villa romana

Mas català

Sales d'arqueologia dels museus comarcals

2. Visita a la Fira de Mostres de Barcelona

Museus comarcals (estris pre-industrials)

Visita a un molí o a una farga (Ex. Museu de Ripoll)

Visita a un Monestir (millor de la Catalunya vella, ex. Ripoll).

Visita al barri gremial d'una ciutat.

- Museus comarcals (estris pre-industrials)
- Museu de la Ciència de Terrassa
- Visita a una colònia textil
- Visita a la Catalana de Gas (Barcelona)

3. Visita a Empúries

- Visita al Museu de les Drassanes
- Visita a un diari
- Visita a una estació de ferrocarril, a un port o a un aeroport.

A les sortides, els processos bàsics a treballar amb els alumnes serien:

- Identificació de l'objecte, observació i descripció (també dibuix o foto).
- Classificació de l'objecte segons material en què està construït, utilitat...
- Comparació d'un mateix objecte en diferents períodes (material construcció, manera d'utilitzar-lo, utilitat...)
- Relació entre l'objecte analitzat i la resta del tema.

Segon nivell de concreció, 8è. d'EGB

1. Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

I. INTRODUCCIÓ A L'ESTUDI GEOGRÀFIC DEL MÓN

- 1.1. La representació de la Terra. Mapes i projeccions.
- 1.2. La Terra, planeta del Sistema Solar.
- 1.3. Els moviments de la Terra: rotació i translació. Fusos horaris.
- 1.4. El temps naturals i els orígens del calendari.
- 2.1. Les grans concentracions demogràfiques i urbanes al món: situació.
- 2.2. Les àrees culturals i religioses.
- 2.3. Els règims polítics i els blocs econòmics i político-militars.

II. PAISATGES HUMANS I GRANS ÀREES DE CULTURA I CIVILITZACIÓ

- 1.1. Distribució de les grans àrees de cultura i civilització.
- 1.2. Distribució de les grans àrees industrials i urbanes.
- 1.3. Els desequilibris socioeconòmics: causes.
- 2.1. Paisatges industrialitzats: món capitalista/ món socialista.
- 2.2. Paisatges actuals tradicionals: el món islàmic/ el món indú.
- 2.3. Paisatges tercermundistes i colonitzats: Àfrica i Amèrica.

III. 1.- EL DESENVOLUPAMENT URBÀ

- 1.1. On vivim i com vivim?.
- 1.2. La població i les ciutats a Catalunya i a Espanya.
- 1.3. Les grans concentracions demogràfiques i urbanes al món.
- 1.4. El futur de les ciutats.
- 1.5. L'origen de les ciutats: la revolució urbana al Pròxim Orient i els primers poblats de Catalunya.
- 1.6. Les ciutats del món antic: l'urbanisme grec i romà.
- 1.7. La ruralització de la vida medieval.
- 1.8. El renaixement urbà a la Baixa Edat Mitjana i a l'Edat Moderna.

- 1.9. La industrialització i les transformacions urbanes: nous problemes, noves necessitats.
- 1.10. Migracions i creixement urbà al segle XX.

- Aspectes a tractar a cadascun dels períodes:
Com és la ciutat, nombre d'habitants, població activa, habitatges i edificis significatius, funcions urbanes, serveis públics, govern de la ciutat, ciutat i territori, relacions camp ciutat.

2.- L'ORGANITZACIÓ SOCIAL

- 1.1. Qui som i com ens organitzem.
- 1.2. La societat catalana i l'espanyola.
- 1.3. Les societats industrials i capitalistes.
- 1.4. L'organització social al món comunista i al tercer món.
- 1.5. El futur de la societat: La societat del lleure?.
- 1.6. Els orígens de la vida en comunitat: el tribalisme.
- 1.7. La societat greco-romana: La romanització de les comunitats íberes.
- 1.8. Relacions i conflictes a l'Alta Edat Mitjana.
- 1.9. Organització social a les ciutats durant la Baixa Edat Mitjana.
- 1.10. Les conseqüències socials de la industrialització, nous problemes, nous grups socials. Els orígens del sindicalisme. El Noi del Sucre.

- Aspectes a tractar a cadascun dels períodes:
condicions de la vida: la quotidianitat.
Economia domèstica, grups socials. Conflictes socials. Marginació social. Cosmovisió: religió, idees, costums i tradicions.

3.- L'ORGANITZACIÓ POLÍTICA

- 1.1. Poder polític i quotidianitat.
- 1.2. L'organització (autonòmica) de l'Estat Espanyol.
- 1.3. Els règims polítics al món: democràtics, autoritaris.

- 1.4. Les relacions internacionals i el govern del món.
- 1.5. La pau o la guerra: El futur de la humanitat.
- 1.6. Els orígens del poder polític.
- 1.7. La democràcia grega.
- 1.8. El poder polític a l'Edat Mitjana. El Casal de Barcelona.
Els orígens de la Generalitat.
- 1.9. L' Absolutisme. De la unificació dinàstica als conflictes
entre els diferents regnes peninsulars: El Corpus de Sang,
l'Onze de Setembre.
- 1.10. Els orígens de la democràcia, les revolucions burgeses.
Els orígens del constitucionalisme i els conflictes polí-
tics a l'Espanya del segle XIX. els orígens del naciona-
lisme polític.
- 1.11. Canvis polítics al segle XX: feixisme i comunisme.
La Guerra Civil Espanyola.
- 1.12. De l'Europa econòmica a l'Europa política.

- Aspectes a tractar a cadascun dels períodes:
El poder polític i manera d'accedir-hi.
Institucions i organització política.
Els poders polítics. El pluralisme polític.
Els conflictes polítics (interns-externs).
Drets i deures.

IV. ESTUDI DE FETS HISTÒRICS

Estudi d'un o dos fets de la història de Catalunya i/o d'Es-
panya, sintetitzant tots els aspectes estudiats anteriorment
en una perspectiva sincrònica. Descripció del fet i situació
en el temps i l'espai, causes, desenvolupament i conseqüències,
interpretacions històriques, comparació amb fons documentals
i interpretació pròpia.

Tractament dels Procediments al llarg del Cicle
(6è., 7è. i 8è. d'EGB)

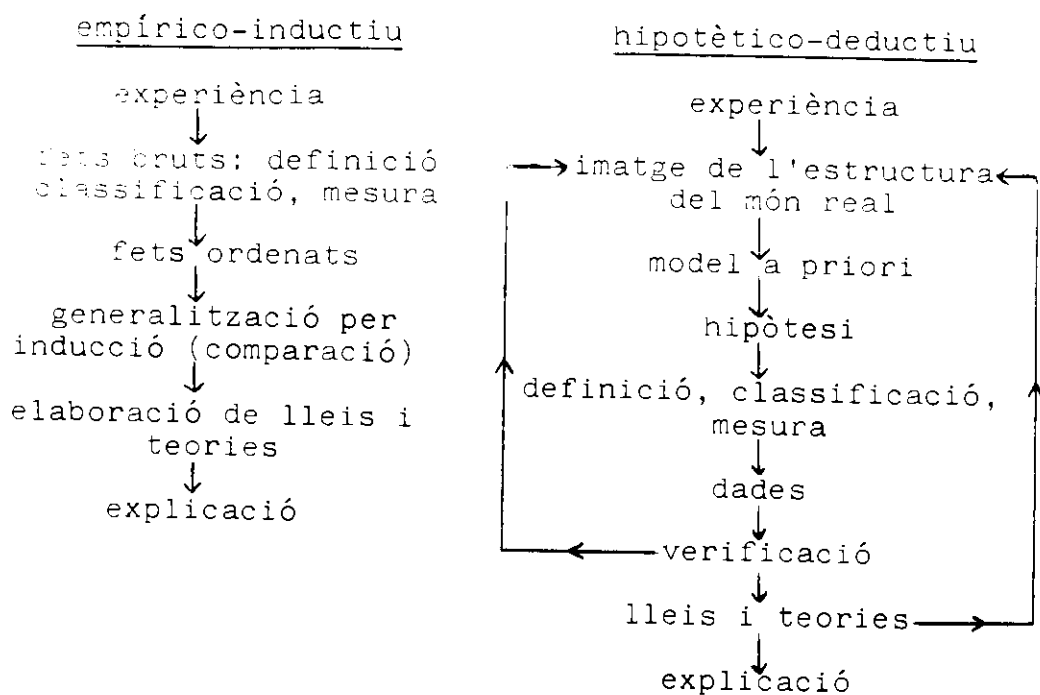
1. CONSIDERACIONS GENERALS

La metodologia de treball en l'ensenyament de les Ciències Socials ha de recolzar preferentment en la recerca i la descoberta, utilitzant tota mena de recursos i procediments i combinar-los escaientment. A través de la recerca, s'ha de conduir els alumnes a exercitar habilitats intel·lectuals com ara saber observar, descriure, analitzar, comparar, generalitzar, etc.

L'objectiu darrer és que assoleixin, a un nivell com més elevat possible, la capacitat que els permeti procedir a generalitzacions o a la formulació d'hipòtesis.

Hi ha dos models que permeten assolir aquest objectiu: l'empírico-inductiu i el teòric (o hipotètic)-deductiu. En un primer estadi és aconsellable treballar l'empírico-inductiu sobre tot per acostumar-los a buscar informacions (fets i conceptes) i a elaborar-les fins arribar a generalitzar-les per la via de la comparació (de fets, fenòmens, conceptes...) estudiats també per la via inductiva. En un segon nivell, quan ja tinguin assolits els mecanismes que els permetin buscar informacions i contrastar-les i disposin de prou bagatge conceptual (especialment de conceptes als quals només s'hi arriba per definició), cal ensinistrar-los en el mètode teòric deductiu. La formulació d'hipòtesis només es pot realitzar a partir d'un coneixements previs.

La manera de procedir dels dos mètodes és (vegeu la pàgina següent):



Tots dos mètodes poden ser aplicats tant a l'ensenyament de la Geografia com al de la Història. Ara bé, cal tenir presents les peculiaritats de totes dues ciències i de llur ensenyament.

Aquestes particularitats es manifesten de la següent manera

Pel que fa a la Geografia

L'estudi de fets geogràfics ens ha de menar a la recerca d'interconnexions, d'interaccions i interdependències, que són a la base de la interpretació dels fets. Això suposa:

- a) Observar globalment la realitat i els seus problemes (l'observació no cal que sigui necessàriament directa).
- b) Analitzar els elements, descomposar la realitat en els components naturals i humans. Els fets considerats significatius són escollits, descrits, representats, situats en el seu context global, localitzats.
- c) Comparar amb altres fets de la mateixa naturalesa (a través de documents variats), contrastar-los, associar-los per enllaçar entre ells els fets geogràfics i posar en clar les correlacions i les interconnexions.

Una observació, un document, una dada no són res per si mateix: prenen significació en relació a altres dades.

La recerca d'interconnexions entre els fets pressuposa una integració de coneixements més i més complexos.

- d) Aquestes operacions i particularment la comparació de fenòmens o de diversos estats d'un mateix fenomen mena a l'explicació de fets.
- e) Aquesta explicació de fets serà controlada a través del recurs a documents, mapes i per la comparació d'informacions.

Pel que fa a la Història

L'estudi i el coneixement de documents i testimonis ha de permetre una interpretació crítica del passat. L'estudi de la història ha d'ensenyar a formular problemes, a considerar-los des de diferents punts de vista, a reflectir-los de manera racional, contrastant les informacions aportades per l'observació i per l'anàlisi de documents i testimonis. Aprendre Història com porta realitzar operacions d'anàlisi i de síntesi. En la interpretació dels fets, l'alumne hi ha de practicar el judici crític. Tot això pressuposa:

- a) Observar i identificar els fets objecte d'estudi, analitzar-los, situar-los en el mapa i en la línia del temps.
- b) Estendre (per comparació o generalització) el que s'ha après en un marc espacial o territorial concret, al conjunt d'una civilització o en un quadre geogràfic més ample, a través d'una lectura de documents iconogràfics o de textos.
- c) Les diverses informacions han de ser ajustades i sintetitzades.

En història la interpretació de fets és un treball delicat per a alumnes poc entrenats en el dubte científic i en l'esperit crític.

La barreja d'esdeveniments i d'interpretacions demana un treball de la intel·ligència: fa oposar, confrontar i controlar opinions i versions diverses, completar els fets estudiats.

Preses com a hipòtesis, les interpretacions han de ser sempre pacientment verificades.

En un altre ordre de coses, els procediments han de tendir a assolir objectius comuns als altres blocs de contingut, especialment en relació a:

- 1) El coneixement de la realitat social. Qualsevol procediment ha de tenir en compte tant el punt de partida (el coneixement previ) com l'objectiu que es pretén fer assolir. En aquest sentit s'ha de tenir en compte:
 - la percepció (coneixement previ de la realitat social i de l'entorn: imatges mentals, cosmovisió).
 - la subjectivitat en la interpretació de la realitat social i dels fets i fenòmens objecte d'estudi).
 - la reestructuració dels coneixements i l'adquisició d'altres de nous (aïllament de variables, contrast de documents -objectivització- models interpretatius i teories per a l'anàlisi).
 - el pluralisme interpretatiu (paper de les ideologies).
 - el relativisme (com a finalitat a llarg termini) que es pot assolir potenciant l'anàlisi explicativa (internacional o causal) i l'empatia. El relativisme és fonamental per a la formació d'una personalitat madura i ha de possibilitar la regulació dels propis comportaments. Així mateix ha de conduir a una actitud crítica respecte del dogmatisme i a actituds sociocentristes, xovinistes, eurocentristes, "adultocentristes",...

2) L'empatia pressuposa:

- descobrir la lògica dels comportaments socials i culturals aliants (en el present i en el passat).
- posar-se en el lloc de l'altre (individual i col·lectiu).
- trobar raons que justifiquin l'existència de la diversitat.

L'empatia es pot aplicar indiferentment a la Geografia i a la Història

3) La causalitat. Pressuposa:

- el reconeixement del pluralisme (la major part dels fets són el resultat de causes diverses).
- el pluralisme interpretatiu (davant d'un mateix fet hi ha interpretacions diferents).
- l'existència d'uns ritmes temporals, històrics, en l'explicació causal.
- l'establiment de relacions causa-efecte i el reconeixement del procés i del canvi. La justificació de les relacions.
- la comprovació de la veracitat de les fonts per explicar les causes.
- la classificació de les causes

2. ESPAI I TEMPS. CONCEPTE, NOCIÓ, INTERPRETACIÓ.

2.1. Interpretació, representació de l'espai.

Orientacions:

- a) Per iniciar o aprofundir en un aprenentatge de la cartografia cal tenir en compte quins són els elements perceptius i cognitius que calen, així com les estructures mentals, que intervenen en la confecció de plànols i mapes. El punt de partida dependrà del grau de maduresa dels alumnes i de la intensitat amb que s'hagi tractat el tema durant el Cicle Mitjà. Cal recordar que la confecció de plànols i mapes així com la interpretació impliquen: selecció d'un punt de vista particulars (projeccions), sistema de coordenades que suposen els conceptes de línies paral·leles i angles, reducció a una escala específica (similitud, proporció). Per la consecució d'aquests conceptes cal haver madurat o adquirit percepcions topològiques (relacions de proximitat, separació, ordre, successió, entorn, continuïtat); projectives (perspectives, línies projectives, coordinació de perspectives); euclidianes (similitud, proporció, sistemes referencials, eixos de coordenades). Cal recordar que és a partir dels 9 anys aproximadament que el nen està en condicions maduratives per entendre els conceptes espacials implícits a les representacions gràfiques de l'espai en el pla. Per tant, com hem suggerit anteriorment, el punt de partida en el Cicle Superior dependrà de la intensitat amb què s'hagi treballat anteriorment sobre aquests aspectes. No és però fins als 11 - 12 anys aproximadament que es desenvolupen sistemes convencionals de referència que permeten comparar simultàniament posicions i distàncies.
- b) Cal iniciar el treball sobre representació-interpretació de l'espai sobre espais coneguts a l'abast de la recerca de l'alumne per abordar gradualment espais més grans i desconeguts (la comprensió dels quals requereix grau d'abstracció més gran. Això no entra en contradiccions amb que paral·lelament es tractin coneixements més impresionistes sobre grans territoris (països, continents...) mitjançant jocs, exercicis de localització, reconeixement d'entorns, etc.

- c) La interpretació i representació de l'espai s'ha de fer servir indistintament i amb gran versatilitat com a suport en tots els aspectes de les Ciències Socials, i no solament en el tractament del present, sinó també en l'estudi del passat.
- d) La cartografia es pot emprar indistintament en diferents moments o fases d'un aprenentatge i amb una funció diferents. La confecció i interpretació té un valor en sí mateix, però la lectura de mapes és alhora una important font d'informació. En l'elaboració d'un mapa podem consignar i emmagatzemar la informació que ens interessi sobre un territori. El plànol o mapa també pot ser el resultat d'una recerca.

Aspectes, nocions, passes i activitats respecte a la interpretació-representació de l'espai:

- Orientació especial, conceptes topològics:
 - . Utilització dels conceptes davant, darrera, dreta, esquerra, dalt, baix, per localitzar objectes, persones...
 - . Utilització del recorregut del sol, concretament llevant i ponent com a punts de referència fixes a partir dels quals podem situar N. S. E. O.
- Orientacions utilitzant els punts cardinals com referència.
 - . Utilització dels punts cardinals per situar direccions o posicions d'objectes, coses...
 - . Confecció d'itineraris usant com a referència els 4 punts cardinals indicant distàncies en passes o metres.
 - . Delineació dels punts fonamentals del Rosa dels Vents.
 - . Expressió de direccions en graus: 45°, 90°, etc.
 - . Indicació de direccions de l'entorn immediat.
 - . Alineació d'un plànol de l'escola i de l'entorn, mitjançant una brúixola i edificis referencials (església, ajuntament...).

- . Indicació de direccions i localitzacions amb brúixola.
- . Orientacions d'un mapa a gran escala (1:1000, 1:2000) utilitzant edificis com a punt de referència.
- . Relació de posicions en el terreny mitjançant localització damunt d'un mapa a gran escala.
- . Orientacions d'un mapa a escala 1:25000 a 1:50000 amb l'ajut de brúixola i punts de referència destacats.
- Representació d'objectes tridimensionals en un pla.
 - . Resseguiment sobre paper de petits objectes a l'abast. Identificació d'objectes segons l'entorn.
 - . Situació damunt d'un full de l'entorn de diferents objectes subministrats segons models.
- Identificació d'objectes segons els diferents punts de vista.
 - . Identificació d'un objecte que es pugui observar personalment des de diferents punts de vista (sota, sobre, costat, altre costat, davant, darrera).
 - . Identificació d'un objecte conegut però que no es pot observar des de diferents punts de vista.
 - . Identificació de sèries de dibuixos o fotografies d'objectes vistos en posicions atípiques.
 - . Confecció de dibuixos d'objectes a partir de diferents punts de mira (objectes que es poden observar personalment. Objectes coneguts que no es poden observar).
 - . Identificació dels mateixos objectes, coses o espais des d'un punt de vista perpendicular, oblicu o bé de la seva representació al plànol.
- Aproximació a l'escala, proporcionalitat i semblança.

- . Confecció de dibuixos proporcionats damunt d'una fotografia o il·lustració amb perspectiva i profunditat, segons proporcions i profunditat de camp.
 - . Confecció de còmics emprant primers plans, plans americans, plans sencers i plans generals.
 - . Confecció de dibuixos de diferents mides d'un mateix objecte.
 - . Comparació de fotografies ampliades o reduïdes a mides diferents.
- Els primers plànols. La classe i l'escola.
- . Confecció d'un plànol a gran escala d'una taula voltada dels diferents objectes que s'hi trobin.
 - . Realització del plànol de la classe en paper quadriculat emprant com a mesura referencial les rajoles. Situació de finestres, portes i elements mòbils.
 - . Realització de diferents recorreguts per la classe segons indicacions donades sobre el plànol.
 - . Mesuració de distàncies damunt del plànol de la classe.
 - . Situació al costat del plànol de la classe d'objectes o aspectes que des d'ella es veuen: arbres, pati, cases del davant...
 - . Realització aproximada del plànol de la planta de l'escola emprant com a mesura les passes o mts. Comparació posterior amb un plànol correcte.
 - . Confecció de diferents recorreguts sobre el plànol de l'escola i proposicions de diferents utilitzacions dels seus espais.
- Plànols de maquetes.

- . Fabricació d'una maqueta senzilla amb paper quadrat com a base, sobre la qual es situen algunes cases de fusta o cartró, arbres (de joguina) i una cinta de paper que simuli un carrer. Dibuix en un full petit de diferents combinacions dels anteriors elements en la maqueta. Augmentar la complexitat i els elements en noves experiències.
- . Modificació dels elements d'una maqueta segons el plànol pre-establert.
- . Realització, sobre el plànol d'una maqueta, de diferents recorreguts. Seguiment simultani dels recorreguts a la maqueta.
- Plànols i mapes d'espais immediats: barri, municipi.
 - . Realització d'un model simple d'alguna part de l'espai veïnal (p.e. una filera de botigues).
 - . Realització a mà alçada d'una mapa-plànol que representi un "rura" simple (p.e. entre la casa i l'escola).
 - . Mesuració de distàncies en línia recta i sinuosa (emprant cordill) entre dos punts del mapa de la localitat.
 - . Realització de mesures en mapes a gran escala de l'àrea local utilitzant l'escala gràfica i la numèrica.
 - . Identificació de característiques de l'àrea local damunt d'una fotografia oblíqua aèrea presa a baixa alçada, o bé realitzar si es possible l'observació directament des d'un punt de vista enlairat.
 - . Realització d'un model a escala d'una part de l'àrea local, mostrant els edificis.
 - . Identificació-localització damunt un foto-plànol (fotografia aèrea vertical) de l'àrea de l'escola-barri-localitat, de diferents punts o carrers importants.

- . Realització de calcs, damunt de foto-plànols, d'edificis i carrers: comparació del dibuix amb els plànols corresponents. Identificació dels elements presents a la fotografia que no consten al plànol. Consideració dels objectes mòbils i els fixos i la seva introducció o no al plànol.
- . Realització de recorreguts pel barri amb seguiment damunt del plànol i la foto-plànol.
- . Identificació i rotulació de diferents noms de carrers damunt d'una foto-plànol (emprant paper vegetal).
- . Realització o utilització de jocs de simulació sobre la localitat o sobre espais a gran escala.
- . Càlcul d'àrees aproximades en un mapa utilitzant una quadricula i rectificat.
- . Correlació de les característiques d'una fotografia aèria oblíqua amb les característiques corresponents del mapa.
- Signes convencionals.
 - . Invenció de símbols que representin determinats objectes (semàfors, papereres, etc...) o llocs (farmàcies, gasolineres, etc...) i col·locar-los en un plànol de la localitat o barri.
 - . Realització d'alguns símbols convencionals damunt d'un mapa imaginari i afegir-hi la clau.
 - . Identificació dels signes convencionals i llegenda de diferents mapes i plànols.
 - . Identificació i classificació de signes convencionals utilitzant mapes a escala 1:25000 o 1:50000.
 - . Apreciació que alguns símbols sobre mapes d'escala petites no tenen proporció amb la mesura de les coses que representen.

- Representació del relleu:
 - . Realització de la maqueta d'una muntanya amb plastilina i senyalar corbes de nivell submergint-la en aigua a intervals regulars.
 - . Construcció d'un mapa en relleu (maqueta) a partir d'un mapa de corbes de nivell (utilitzar cartró, suro, fusta o porexpan).
 - . Lectura d'alçades en un mapa de corbes de nivell. Càlcul d'alçades intermèdies.
 - . Dibuix d'un perfil a partir d'un mapa de corbes de nivell.
 - . Identificació de les característiques simples del relleu a partir de la lectura d'un mapa de corbes de nivell.
 - . Generalitzacions sobre l'alçada d'un terreny emprant mapes a escala 1: 25000 i 1: 50000.
 - . Identificació de les divisions generals del relleu en un paisatge i descripció de les característiques específiques. Fer servir mapes de corbes de nivell.
 - . Descripció de les configuracions dels vessants emprant els termes còncav, convex i uniforme.
 - . Descripció de la configuració de les valls en una conca fluvial.
 - . Descripció de la configuració i natura de rius i rierols en una conca fluvial.
- Mapes d'espais comarcals i regionals, mapes de petita escala.
 - . Mesuració en línia recta i sinuosa entre dos punts de mapes. Emprar escales gràfiques i numèriques.
 - . Observar que el grau de generalització dels mapes augmenta amb la disminució de l'escala.

- . Descripció d'una ruta sobre un mapa a partir d'enunciats que forneixin localitzacions i distàncies.
- . Extracció d'informació de mapes temàtics, inclosos els d'atles, com ara mapes de relleu, població, etc.
- . Establiment de generalitzacions sobre localització i distribució de població, indústria, conreus, etc. a partir de mapes d'escala 1: 25000, 1: 50000 o més petites.
- . Descripció de l'estructura de comunicacions que es mostren en un mapa en termes de tipus, densitat i direcció.
- . Relació de tipus i estructura de les comunicacions amb les característiques del relleu i la xarxa fluvial.
- . Relació de les activitats humanes amb les condicions i medi físic que mostra un mapa.
- . Dibuix i comentari d'un mapa esquemàtic per il·lustrar informació espacial seleccionada.
- . Utilització de les dades combinades d'un mapa i una foto-plànol per inferir l'activitat humana que es desenrotlla en una àrea.
- . Construcció d'un model de paisatge a partir d'un mapa i assenyalar-hi les característiques seleccionades.
- . Relació de la informació que apareix en un mapa a escala 1: 25000 o 1: 50000 amb la informació que subministren els mapes temàtics dels atles.
- . Correlació de la informació que apareix en dos o més mapes temàtics d'un atlas (p.e. relleu i vegetació).
- . Identificació segons silueta i entorn de diferents països, continents, etc.
- . Memorització mitjançant mapes muts o jocs lúdics, de diferents unitats de relleu, xarxa fluvial, ciutats, etc. d'un país.

- . Memorització mitjançant mapes muts o jocs lúdics, de la situació de diferents països, continents, grans rius i serralades, etc.
- . Localització damunt del globus terraqüi de diferents països, continents, rius, serralades, mars, etc.
- . Comparació de diferents representacions de l'espai terrestre.
- . Identificació damunt del globus terrestre de línies convencionals (equador, meridians, paral·lels, etc.).
- Latitud i longitud.
 - . Localització de punts sobre una quadrícula a tall de joc de vaixells.
 - . Ús d'una quadrícula per localitzar punts.
 - . Localitzacions sobre mapes d'atles indicant latitud i longitud.
 - . Establir coordenades damunt de mapes a escala 1: 25000 o 1: 50000.
- Lectura del paisatge.
 - . Dibuix i comentari de croquis de paisatge a partir d'una fotografia o observació directa.
 - . Descripció d'un paisatge rural o urbà utilitzant de forma combinada les dades observades en la realitat o en una fotografia i en un mapa.
 - . Dibuix sobre el terreny del croquis d'un paisatge rural o urbà i comentar-lo.

2.2. Anàlisi, interpretació i representació del temps.

Orientacions:

a) Cap als 9 anys (operacions concretes) el nen compta amb una capacitat d'estructuració mètrica del temps (ja que les duracions es coordinen en forma de seqüència dins d'un temps total, de la mateixa manera que les parts dins del tot a la lògica de classes). Ara bé, quan es tracta d'abastar temps que estiguin més enllà de la seva vivència o percepció (mil·lenis, eres, períodes històrics...), que forçosament suposen una abstracció més gran, tot plegat esdevé més complicat llevat del procediment sobre el temps vivenciat o percebut cal que les llargues duracions quedin caracteritzades qualitativament mitjançant fets socials. Això suposa presentar al nen les diferents realitats històriques. Primerament, al final de la lògica concreta, es pot iniciar aquesta qüestió a través de modes de vida, formes de treball, tipus socials i relacions simples o directes de les diferents èpoques. Les observacions del nen seran similars a les que hagi realitzat anteriorment sobre el seu entorn però traslladades en el temps i realitzades preferiblement arran de documents. A l'etapa posterior de les operacions abstractes els fets socials es poden abordar de mica en mica en tota llur complexitat.

A l'hora de plantejar procediments respecte del temps haurem de tenir present el punt de partença de l'alumne i el bagatge adquirit durant el Cicle Mitjà.

b) Per introduir el treball procedimental sobre el temps hem partit dels següents ítems: categories temporals (duracions, orientació en el temps, successió, simultaneïtat), mesura i representació gràfica del temps, el document com a base del treball sobre el temps històric i iniciació del sentit de causalitat.

Aspectes, nocions, passes i activitats respecte a la interpretació i representació del temps:

- Identificació de categories temporals.

- . Anàlisi i classificació de temps de relats en funció del ritme (interval·ls de temps, freqüència de temps), orientació (passat, present, futur), successió simultaneïtat (posició relativa dels moments en el temps: abans, després, durant), durada (variabilitat o permanència de l'acció narrada).
- . Anàlisi de la utilització del temps personal propi en funció de les categories de ritme, successió, orientació, durada.
- . Anàlisi del cicle evolutiu d'un producte agrícola o el procés de transformació o fabricació d'un objecte. Confecció de dibuixos i temporalització de les diferents fases.
- . Classificació i ordenació de conjunts de dibuixos o fotografies sobre l'evolució d'un producte, objecte, cosa...
- . Lectura de textos per escatir les etapes i evolució de l'acció descrita, temporalitzar-les.
- . Ordenació de diferents fragments d'un relat donats desordenadament.
- . Redacció sobre fets importants de la vida pròpia, ordenant-ne els diferents esdeveniments.
- . Anàlisi i interpretació d'expressions temporals habituals per exemplificar diferents maneres de viure i percebre el temps.
- . Comparació de com es viu i es percep un mateix temps en ambients diferents (treball, casa, escola, vacances). Com es distribueix el temps, quines activitats es realitzen, quina sensació té del pas del temps.
- . Anàlisi de la sensació de duració d'un mateix temps segons les activitats que es realitzen (hi ha hores que passen depressa i altres que passen poc a poc).

- . Observació de fotografies de manifestacions o activitats que exemplifiquin com es viu el temps en medis diferents o realitzant treballs diferents.
 - . Observació de material gràfic i lectura d'informacions a fi d'escatir i comparar com treballen la terra o com són els mitjans de transport, habitatge, etc. de dues o tres col·lectivitats diferents (p.e. Catalunya i algun país afri
cà).
 - . Identificació, a partir de textos o fotografies, d'aspec-
tes, activitats, persones... que constitueixen anacronis-
mes, és a dir, que no siguin pròpies del temps present.
 - . Descobriment de canvis produïts, mitjançant la comparació
de característiques, de la societat actual amb les del pas
sat més immediat.
 - . Identificació de diferents duracions de fets històrics: es
tructurals de llarga durada, conjunturals de durada mitjana
i factuais de curta durada.
- Representació i mesura del temps, cronologia.
- . Utilització i combinació de diferents unitats temporals fà-
cilment perceptibles: dia, nit, subdivisions del dia, dies
de la setmana, sèries de dies (mesos), estacions, sèries
de mesos (anys).
 - . Utilització de l'espai per representar gràficament seria-
cions temporals abastables a l'experiència directa del nen:
dies, setmanes, mesos.
 - . Reconstrucció de les diferents etapes de la vida pròpia,
amb representació gràfica en un espai i relat complementa-
ri. Situar els fets més importants damunt la línia de temps.
 - . Utilització de l'espai per representar gràficament la vida
d'una persona, fent referència a les seves activitats i fets
més importants en els quals hagi participat, o n'hagi estat
testimoni.

- . Confecció d'una línia de temps lògica referida a l'evolució d'un objecte, artefacte o instrument.
- . Confecció d'una línia de temps dels darrers decennis sobre coses importants esdevingudes en l'ambient familiar de l'alumne.
- . Confecció d'una línia de temps referent a una vintena d'esdeveniments importants en la història de la localitat.
- . Confecció de gràfiques amb l'edat dels membres de la família, per a comprovar que en un mateix temps conviuen persones d'edats diferents.
- . Confecció d'un arbre genealògic de la família indicant dades de naixements i defuncions.
- . Realització d'una enquesta o qüestionari per passar a persones de diferents oficis sobre la distribució de la seva jornada. Representar-les gràficament comparant-les entre sí.
- . Realització de gràfiques sobre com es distribueix la jornada del pare, mare i alumne, comparant-les entre sí.
- . Observació del temps de la natura i establir la importància quant a organització del calendari i mesura del temps: repetició de dies i nits, repetició de fases lunars, repetició d'estacions.
- . Anàlisi de la relació entre algunes festes tradicionals amb les estacions i les conseqüències en les activitats humanes (fent referència especialment al món agrícola) dels canvis produïts en la natura. Situació de festes en el temps.
- . Lectura i anàlisi d'algun text sobre l'origen del rellotge i el calendari cristià.
- . Manipular diferents sistemes de mesura del temps emprats en altres èpoques: calendari lunar, rellotges de sorra, espelmes amb senyalització de consum per període de temps, etc.

- . Confecció de la línia del temps d'algun personatge conegut d'àmbit local o nacional, caracteritzant la gràfica amb aspectes biogràfics i imatges.
 - . Confecció de la línia del temps i biografia d'un personatge imaginari de les classes populars contemporani del personatge estudiat anteriorment.
 - . Confecció d'una línia del temps i inserir-hi una vintena de personatges representatius de la història local o nacional.
 - . Construcció d'un gran fris cronològic del temps de la Història i situar-hi els segles, i els anys de començament i de l'acabament de segle, amb utilització de diferents escales. Com a base, partir de les divisions convencionals que els europeus utilitzen per a dividir la Història.
 - . Realització d'exercicis matemàtics d'ordenació d'anys (del més antic al més recent) relacionant-los amb els segles i els mil·lenis als que pertanyen.
 - . Construcció d'un fris cronològic o un rellotge de temps i comparar la durada del temps de la Història amb la durada de 12 hores.
 - . Manipulació de diferents tipus de calendaris emprants en diferents cultures a fi d'assolir la convencionalitat dels fets significatius que han donat lloc al punt zero.
 - . Classificació i ordenació de diferents imatges senzilles i clares referents a diferents èpoques històriques.
- Iniciació al treball amb documents.
- . Confecció d'una autobiografia. Localització de documents i objectes que ajudin a explicar la vida pròpia i les transformacions (targes de pes, certificats, joguines de petit, etc...). En base al material documental, i, sobre tot, utilitzant fotografies i els testimonis i documents orals aportats pels familiars. Confecció del dossier o mural autobiogràfic.

- . Confecció d'un dossier sobre la història de la família emprant documents orals, escrits o materials.
 - . Recerca i utilització de documents històrics de primera mà per informar-se sobre un determinat aspecte històric.
 - . Recollir, classificar i arxivar documents històrics (orals, escrits, gràfics, materials) sobre aspectes de la vida quotidiana familiar i local del passat.
 - . Anàlisi, síntesi i datació dels documents històrics recollits.
 - . Comprovació de l'autenticitat de les informacions recollides (sobretot les orals), contrastant diferents documents.
 - . Recollida d'objectes i documents sobre el passat que estiguin a l'abast i construir un petit museu històric a classe.
 - . Observació de tot tipus de restes materials d'altre temps (ceràmiques, monedes, edificis...) a fi d'esbrinar antiguitat i funció.
 - . Observació de diferents tipus de manifestacions artístiques i reconèixer la informació històrica i estètica que comporten.
 - . Col·laboració en la recuperació de tot tipus de documents històrics i ajudar la tasca de museus o arxius locals.
 - . Reconstrucció d'un fet històric basant-se en la interpretació de documents.
 - . Utilització de documents i fonts d'informació contradictòries per analitzar un determinat fet històric. Vistes les diferents opinions, criticar-les i treure'n les conclusions adients.
- Iniciació a la causalitat.
- . Identificació de la causa o causes d'un succés de la vida quotidiana (p.e. indigestió, caiguda, arribar tard a l'es-

- cola...) deducció de les conseqüències que se'n desprenen.
- . Ordenació de sèries lògiques d'il·lustracions referents a successos de la vida quotidiana (p.e. caiguda-no neteja de la ferida-infecció-febra). Identificació de causes i conseqüències.
 - . Comprovar que un determinat objecte o artefacte és producte d'altres avenços, artefactes o descobriments realitzats anteriorment (p.e. tren a vapor-màquina de vapor, explotacions de carbó, siderúrgia i metallúrgia modernes).
 - . Identificació d'alguna causa que motiví un fet històric esdevingut.
 - . Deducció de les conseqüències d'un fet històric esdevingut.
 - . Comprovació de la multiplicitat de motius que les persones poden tenir en la realització de les seves accions.
 - . Identificació de la varietat de causes que poden incidir en qualsevol situació històrica.

3. PROCEDIMENTS PER OBTENIR I ANALITZAR INFORMACIÓ.

3.1. Observació directa.

Orientacions:

- a) Es pot realitzar al començament d'una unitat o tema amb la finalitat de recollir informació, o bé al final per sintetitzar, comprovar o avaluar aprenentatges anteriors.
- b) La complexitat amb què es realitzi l'observació, així com el nombre de variables a observar i interrelacionar s'ha d'establir segons l'experiència prèvia i la capacitació dels alumnes i de la realitat a observar. És recomanable en un estadi inicial utilitzar poques variables.
- c) L'observació ha d'anar dirigida, amb un guió detallat i clar de les activitats que han de realitzar els alumnes, acompanyat si cal de mapes o plànols (fets o per fer), fotografies, línia del temps, etc... El treball que els alumnes han de realitzar ha de ser actiu i directe -observar, descriure, relacionar, dibuixar,...- per després, a classe, analitzar i explicar. El mestre ha d'estalviar-se, si no cal, explicacions sobre el que els alumnes poden observar i descobrir directament. ..

L'observació directa es pot aplicar, mitjançant sortides, visites, excursions, treball de camp, etc., a tots els aspectes de les CCSS. Inicialment el mètode ha de ser empírico-inductiu i a mesura que els alumnes avancin hipotètico-deductiu.

Relació de pressupostos, aspectes o activitats a tenir en compte en l'observació directa:

- Situació espacial i temporal.
- Identificació i delimitació de la realitat observada.
- Classificació dels elements observats.

- Descripció dels aspectes observats mitjançant dibuixos, fotografies, redaccions, esquemes,...
- Anàlisi (posterior a la descripció) de les parts i característiques de cada element (forma, color, material, quantitat, finalitat,...).
- Descobriment i descripció de les relacions entre diferents aspectes observats i posterior interpretació.
- Reconeixement dels elements observats en representacions simbòliques (mapes, fotomuntatges, croquis...) o literàries.
- Representació gràfica i esquemàtica dels elements observats.
- Descripció, anàlisi i explicació dels elements observats i de llurs relacions.
- Aplicació a altres elements de les conclusions tretes de l'observació.
- Construcció d'hipòtesis prèvies i posteriors a l'observació i la comprovació.

3.2. Observació indirecta.

Orientacions: "

- a) Són vàlides les mateixes que en l'observació directa.
- b) Activitats que es poden realitzar:
 - Descripció escrita de la imatge i interpretació. També un document escrit es pot convertir en imatge.
 - Seriació i ordenació de seqüències.
 - Observacions d'imatges i elaboració de l'àudio per part dels alumnes.
- c) En cas d'utilitzar pel·lícules o documentals audiovisual es pot:

- Seleccionar les seqüències més significatives, de curta durada i analitzar-les, després de visionar-les varies vegades.
- Passar tota la pel·lícula, acompanyada d'un guió ben detallat.
- Passar les seqüències sense só descriure-les i interpretar-les, fer el só.

d) L'observació indirecta es pot realitzar utilitzant:

- Fonts primàries, coetànies a l'època objecte d'estudi.
- Fonts secundàries, interpretacions audiovisuals d'una realitat determinada.

3.3. Enquestes, entrevistes, questionaris i fonts orals.

Orientacions:

- a) Aquests procediments es poden emprar per recollir elements descriptius en un primer moment i en un segon termini com a elements explicatius i analítics.
- b) Cal tenir en compte la subjectivitat de records i opinions per contrastar els diferents punts de vista.
- c) Es poden utilitzar per a la recollida d'estats d'opinió, idees, records, etc.

Relació de pressupostos, aspectes o activitats a tenir en compte en les enquestes, entrevistes, questionaris i fonts orals:

- Formulació de preguntes i determinació amb exactitud del que es vol esbrinar.
- Ordenació de manera lògica dels diferents ítems que han de permetre la recollida d'informacions.
- Determinació de característiques de la població que ha de respondre a una informació. Selecció de la mostra.

- Passi de questionaris i realització d'enquestes.
- Ordenació dels resultats.
- Contrastació dels resultats.
- Tabulació dels resultats i representació gràfica.
- Interpretació dels resultats i extracció de conclusions.
- Relació dels resultats amb la pregunta objecte d'enquesta.
- Contrastació i relació de resultats amb altres informacions.

3.4. Procediments estadístics.

Orientacions:

- a) Les dades estadístiques es poden fer servir per obtenir informació però també com a forma d'ordenació i elaboració de dades d'informacions obtingudes per altres mitjans.
- b) El treball amb dades i/o representacions estadístiques s'ha de plantejar tenint en compte els coneixements matemàtics dels nens.

Relació de pressupostos, passes, aspectes i activitats a tenir en compte en el treball amb procediments estadístics:

- Interpretació d'informacions representades mitjançant gràfiques, diagrames de barres, lineals i de percentatge (en un primer, moments quadrats, i, després, circulars).
- Interpretació de taules i quadres estadístics.
- Relació d'informacions estadístiques amb informacions escrites, hipòtesis, etc.
- Representació d'informacions mitjançant gràfiques, diagrames de barres de línia i de percentatges.
- Representació d'informacions mitjançant taules i quadres estadístics.

- Relació d'aquestes informacions amb d'altres presentades a d'altres mitjans.
- Extracció de conclusions de les informacions representades.
- Relació d'informacions estadístiques de 2 o 3 variables.
- Representació i interpretació gràfica del temps de la història.
- Recompilació d'informacions estadístiques d'institucions públiques o privades.

3.5. Documents escrits.

Orientacions:

- a) Es poden utilitzar com a font d'informació a traduir, si es desitja, en imatge, o com a comentari de text, acompanyat d'un guió en el qual les preguntes no impliquin respostes lineals.
- b) Les fonts escrites permeten educar en el relativisme quan es presenten diferents interpretacions sobre un mateix fet.
- c) S'ha de fer una lectura comprensiva del text i procurar que el llenguatge del text escollit sigui adequat al nivell del grup classe. Els conceptes massa abstractes (per definició) han de ser els mínims possibles.
- d) Cal començar per textos senzills a complicar en funció de l'edat.
- e) La premsa ha de tenir el tractament adient a la seva gran importància com a font d'informació polivalent amb diferents usos.
- f) En les textos que fan referència a la història cal distingir entre els documents primaris (coetanis dels fets d'estudi) i els secundaris (interpretacions).

Relació de pressupostos, passes, aspectes i activitats a tenir en compte en el treball amb textos escrits:

- Tipologia de textos a utilitzar en Ciències Socials.
 - . Textos geogràfics i històrics per a l'estudi del vocabulari i anàlisi de fets.
 - . Textos literaris (narracions, relats, novel·les, contes, llibres de viatges, correspondència, cançons...) per l'estudi de fets, opinions...
 - . Textos periodístics.
- Comentari tractament del text:
 - . Lectura global del text.
 - . Situació de l'autor i del seu temps.
 - . Extracció de les idees essencials.
 - . Anàlisi de les relacions entre les idees essencials.
 - . Formulació de les idees essencials.
 - . Sintetització de les idees essencials en forma de redacció, sèries de dibuixos, llistes, classificacions, representacions.
 - . Sintetització de les idees essencials de manera oral.
 - . Relació de textos amb imatges, dades estadístiques.
 - . Relació d'informacions de 2 o 3 textos.
 - . Dramatització d'informacions extretes de diferents textos.
 - . Memorització de les informacions bàsiques d'un text.
- Elaboració de treballs monogràfics, utilitzant fonts bibliogràfiques diverses o premsa:

- . Recollida, ordenació i arxiu d'informacions sobre un mateix tema.
- . Relació d'informacions d'un mateix tema.
- . Detecció de les diferents informacions que hi pugui haver sobre un mateix tema.
- . Elaboració d'un guió de treball després de la lectura de les informacions recollides.
- . Síntesi de les principals idees.
- . Aplicació al treball de tota mena de procediments que s'hi escaiguin (estadístics, cartogràfics...).
- . Explicació oral del resultat del treball.

4. PROCEDIMENTS DE COMPRENSIÓ I APLICACIÓ.

4.1. Jocs de simulació.

Orientacions:

- a) Els jocs de simulació es poden fer servir com a font d'informació (obtenir dades, adonar-se d'aspectes de conjunt...) o bé se'n pot plantejar el disseny per comunicar o culminar un procés de recerca.
- b) Es poden utilitzar com a activitat lúdica complementària a la classe o bé com a veritable estratègia d'aprenentatge per introduir conceptes, habilitats, actituds, valors i normes. La capacitat de prendre decisions en funció de la situació és, potser, la capacitat més important que es desenvolupa mitjançant els jocs de simulació.
- c) Per treballar amb jocs de simulació a l'escola cal que els alumnes tinguin prou preparació i que actuïn en una situació de desenvolupament prenent les decisions adequades. Existeixen molts tipus de jocs i cal ajustar-se a les característiques i necessitats dels alumnes. L'eficàcia del joc depèn que estigui en relació amb el context del curs (els jocs aïllats tenen escàs valor educatiu), que els aprenentatges obtinguts amb el joc es facin explícits a partir d'explicacions i que el joc sigui realista.
- d) Els jocs de simulació poden suposar un treball idoni sobre diferents característiques i utilitzacions d'un espai en el present i al llarg del temps.

Aspectes, nocions, tipus i activitats respecte a jocs de simulació:

- Fases de disseny d'un joc de simulació:

- . Identificació dels conceptes bàsics o del procés que es desitja il·lustrar mitjançant el joc.

- . Determinació dels objectius. Processos i habilitats a desenvolupar.
 - . Definició del context. Tipus de fet que reflectirà el joc.
 - . Especificació del material. Disseny i elaboració dels elements i estris de joc (taulell, peces, cartes...).
 - . Definició dels participants i dels objectius que han d'assolir.
 - . Determinació de les seqüències de joc i de les seves regles.
 - . Experimentació i millorament retroactiu del joc.
- Tipus de jocs.
- . Jocs sobre l'home i l'entorn.
 - . Jocs de recerca. Detecció i localització de recursos.
 - . Jocs de localització (d'indústries, ciutats, etc.).
 - . Jocs de desenvolupament regional.
 - . Jocs de construcció o intervencions a la ciutat.
 - . Jocs d'itineraris i viatges.
 - . Jocs de difusió (distribucions espacials i humanes).
 - . Jocs bèlics (estratègics, tàctics o operacionals).
 - . Jocs polítics, diplomàtics, econòmics o socials.

4.2. Debats i judicis.

Orientacions:

- a) Els debats i judicis poden referir-se a notícies de premsa o TV sobre els grans temes d'interès o actualitat i també sobre actuacions de grups i personatges simulant una situació històrica. Es poden realitzar debats sobre temes con-

crets (urbanístics, medioambientals...) i sobre temes més mo rals, abstractes o polèmics.

- b) És important debatre una sola cosa cada vegada. Hi ha d'haver una progressió al llarg del cicle respecte als temes que s'hauria d'establir de manera progressiva segons la complexitat del tema i objecte a debatre.
- c) Cal conèixer la percepció que tenen els alumens i tractar els temes amb la màxima objectivitat possible, si més no, que aquesta estigui present en els materials bàsics per preparar el debat.
- d) Cal evitar protagonismes i intervencions sense sentit, canalitzar el debat a partir d'un guió pre-establert. Establir funcions de moderador, secretari i fixar els criteris d'ordre d'intervenció.

Aspectes, passes i activitats a tenir en compte en debats i judicis:

- Delimitació del tema de debat.
- Recerca d'informació sobre el tema.
- Distinció entre la descripció dels fets i les qüestions d'opinió.
- Diàleg i discussió a partir de la documentació aportada.
- Descobriment de les raons dels fets a debatre. Identificar les raons que s'argumenten en defensa d'una opinió.
- Anàlisi i distinció de les parts de la qüestió de debat.
- Ordenació de les parts segons l'ordre d'importància.
- Col·locar-se en lloc dels altres i saber defensar i argumentar les seves idees.
- Redacció de conclusions.

- Anàlisi i valoració de les conclusions.
- Aportació de conclusions alternatives.
- Respecte als acords finals encara que no reflecteixen l'opinió pròpia.
- Aspectes-actituds a tenir en compte en debats i judicis: respecte dels ordres d'intervenció; participació manifestant l'opinió pròpia; argumentació de l'opinió; ratificació de les opinions d'altres amb qui s'està d'acord; manifest de desacord; respecte de les idees i opinions diferents; valoració a un mateix nivell de les opinions pròpies i alienes; canvi de l'opinió pròpia a partir de les argumentacions del debat.

4.3. Dramatitzacions.

Orientacions:

- a) Poden referir-se a fets històrics o actuals.
- b) Cal analitzar els aspecte conceptuals del guió i comprovar que s'ajusten a allò que es vol.
- c) Cal treballar prèviament els continguts a transmetre a l'obra, i preparar els decorats, vestuari, maquillatge, etc.
- d) Vetllar la participació de tots evitant protagonismes excessius.

Aspectes, passes i activitats a tenir en compte en les dramatitzacions:

- Aplicació de conceptes, informacions, etc. en l'elaboració del guió.
- Creació de l'ambient, marc o escenari adient.
- Memorització de les informacions, vocabulari, etc. del guió de l'obra.

- Caracterització segons els símbols o valors que representa el personatge.
- Adquisició de mètodes i maneres del personatge.
- Judicar el grau de validesa de l'obra.
- Valoració de la creativitat en la interpretació.

4.4. Treballs monogràfics.

Orientacions:

- a) Elaboració d'una normativa de redacció i presentació de treballs: tipus de paper, marges, paginació, bibliografia, enquadernació, índex... La normativa s'ha d'estendre així mateix als treballs que no es presentin en forma de dossier escrit.
- b) Cal donar importància al disseny i polcritud del treball i vetllar per tal que s'aconsegueixin elaboracions pròpies, passar de la còpia literal al resum i d'ací a l'elaboració pròpia, donant importància a la creativitat.
- c) La documentació i el material gràfic ha de tenir el tractament que requereix la seva importància.

Aspectes, activitats i passes a seguir en l'elaboració de treballs monogràfics:

- Delimitació del tema.
- Elaboració d'un guió de treball ordenat.
- Selecció de les fonts d'informació i de la documentació necessària.
- Confecció de resums sobre la informació proporcionada per un text, llibre o mitjà de comunicació.
- Reelaboració, emprant un vocabulari adient, de les informacions aconseguides.

- Elaboració de la part d'informàtica gràfica.
- Redacció amb un llenguatge correcte des del punt de vista científic.
- Ordenació de subapartats i apartats, títols i subtítols en funció del guió establert.
- Presentació del treball segons les normes pre-establertes.

4.5. MURALS.

Orientacions:

- a) El mural pot tenir diferents funcions dins del procés d'aprenentatge: per emmagatzemar informació o per explicar-la, així com per comunicar els resultats d'un treball.
- b) Cal ordenar el treball del mural amb totes les passes previstes, de manera que cadascú conegui la seva feina. Quan el mural es faci en grup, s'han d'organitzar els grups de manera operativa i rotatòria.
- c) Els murals es confeccionaran segons edats i capacitats, passant del mural realitzat com a suma de treball individuals al mural elaborat conjuntament.
- d) Cal tenir cura dels aspectes estètics i jutjar col·lectivament els nivells de realització.

4.6. Projectes i Tallers.

Orientacions:

- a) La realització de projectes i tallers, a fi de reproduir objectes, màquines o evocar processos de producció, elaboració, treball, etc., pot emprar-se indistintament com activitat a fi d'assolir informacions o com a veritable estratègia de recerca, on les informacions aconduïxen a la realització del projecte o taller.

- b) Cal disposar de condicions físiques i de recursos materials, així com d'una bona organització per abordar, amb garanties, el treball amb aquesta mena de produccions.
- c) El treball de projecte es pot plantejar indistintament, amb altres àrees de coneixement científic o instrumental (ciències, pretecnologia, plàstica...) essent interessant les possibilitats interdisciplinars que poden vehicular.

Aspectes, passes i activitats en el treball de projectes i taller.

- Construcció i simulació mitjançant manualitats de fang, fusta, etc. d'objectes de la vida quotidiana d'altres temps (lluernes, recipients, etc.).
- Construcció i simulació mitjançant treballs manuals (marqueteria, "meccano", etc.) de diferents màquines, eines i artefactes importants en el desenvolupament tècnic de la humanitat (roda hidràulica, martinet, politja, cargol, pedres tallades, etc,...). Els artefactes es poden construir a escala real o reduïda.
- Construcció de maquetes d'edificis significatius (mitjançant fusta, retallables, fang, etc...) pel seu interès històric i artístic.
- Simulació i reconstrucció de diferents processos o tècniques que hagin tingut importància en el desenvolupament històric de la humanitat: elaboració del pa, elaboració de menjars de diferents èpoques, filatura i tissatge, manufactura de ceràmica, obtenció de foc, etc...
- Simulació, prèvia inhumació d'objectes o peces (reproduccions), del treball en una excavació arqueològica.
- Reconstrucció, donades diferents parts incompletes, d'un artefacte o objecte d'altra època.
- Realitzar una recerca sobre la utilització i construcció d'un artefacte o objecte antic, formulant hipòtesis i verificant-les.

●
**marcs referencials
de programació**

**experimentació
cicle 12-16**

●
desplegament curricular

**CIÈNCIES
SOCIALS**



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Abril 1988

ÍNDEX

PRESENTACIÓ	4
EL PROJECTE EXPERIMENTAL 12-16: MARC GENERAL	5
EL MARC CURRICULAR	12
DESPLEGAMENT CURRICULAR	18
. presentació	19
. objectius generals	27
. primer nivell de concreció	29
. segon nivell de concreció	60

El grup de treball que ha elaborat els marcs referencials de l'àrea de Ciències Socials està format per:

XAVIER HERNÁNDEZ I CARDONA

CRISTÒFOL-A. TREPAT I CARBONELL

Hi han col·laborat també: Roser Batllori, Dolors Freixenet, Joan Pagès, Isabel Ribes i Eulàlia Tatché.

Des del curs 1984-85 el Departament d'Ensenyament està portant a terme l'experimentació de la Reforma Educativa.

El procés experimental iniciat ha d'ajudar a trobar les respostes més adients a les necessitats educatives de la societat actual. Entre aquestes, es situa la necessitat de modificar els marcs referencials de programació per tal d'adequar-los a allò que indefugiblement han de saber i saber fer els ciutadans del segle XXI i a allò que estan en disposició d'aprendre d'acord amb els seus interessos, les seves aptituds i les seves necessitats.

Per tal d'assolir aquest objectiu de manera oberta, flexible i coherent, en el seu moment, el Departament d'Ensenyament va adoptar el Marc curricular per a l'ensenyament obligatori, d'acord amb el qual es fa el desplegament de les diverses àrees i matèries que conformen els currícula dels diversos cicles en experimentació.

La publicació que ara teniu a les mans correspon a la proposta de desplegament de l'àrea Ciències Socials, de la part obligatòria del currículum dels alumnes de l'etapa educativa que s'experimenta entre els 12 i els 16 anys.

Diversos centres de Catalunya participen activament en aquesta experimentació. De la seva professionalitat i dedicació obtenim aportacions valuoses.

Esperem que aquesta publicació, juntament amb els vostres suggeriments, les vostres crítiques i el vostre treball serveixi d'orientació i guia per fer progressar l'ensenyament.

Des d'ara, us agraïm el vostre interès.

Ramon Juncosa i Ferret
Director General d'Ordenació
i Innovació Educativa

EL PROJECTE EXPERIMENTAL 12-16: MARC GENERAL

Presentació

Com és sabut a bastament, des del curs 1984-85 estem immersos a Catalunya --i a la resta de l'Estat Espanyol-- en un procés experimental que ha de facilitar dades per tal d'ajudar a definir la Llei marc que reordeni el sistema educatiu actual. Per altra part, aquest curs 1987-88 s'ha previst com el curs del gran debat social del Proyecto para la reforma de la enseñanza* que impulsa el Ministeri d'Educació i Ciència.

Per tal de facilitar el coneixement de l'Experimentació i d'oferir elements de reflexió als professionals de l'ensenyament resumim els trets fonamentals del Projecte Experimental 12-16, el qual correspon a l'etapa d'educació secundària obligatòria del Proyecto.

Justificació

El cicle d'ensenyament secundari, que comprèn els alumnes l'edat evolutiva dels quals va des dels 12 als 16 anys, es va configurant com l'etapa terminal de l'ensenyament obligatori. Aquest primer cicle d'ensenyament secundari esdevé un període educatiu que atén uns alumnes l'edat dels quals fa imprescindible plantejar-se'l amb una visió global que afavoreixi el seu procés maduratiu, a fi de capacitar-los per a opcions posteriors mitjançant una adequada orientació personal, professional i acadèmica.

Alhora, la diversitat d'alumnes que, en la seva totalitat, hauran de cursar estudis obligatoris fins als 16 anys, no ha de ser causa de segregació en funció de les diferents capacitats. Per això, el cicle 12-16 anys haurà d'oferir uns estudis integrats que tinguin en compte els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes. L'experimentació en curs del dit Primer Cicle d'Ensenyament Secundari (14-16) ha demostrat que un currículum no homogeni és, entre d'altres, un bon instrument per atendre la diversitat dels alumnes.

En presentar aquest projecte d'experimentació d'un nou cicle de 12 a 16 anys, terminal de l'ensenyament obligatori, cal recordar algunes de les raons que hi impulsen:

(*) Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate
(Ministerio de Educación y Ciencia. 1987)

a) La mateixa dinàmica experimentadora encetada el 1984:

- L'Ordre de 23 de juliol de 1984 començava així: "La conveniència d'estructurar el marc curricular i funcional del Cicle Superior d'EGB, així com de revisar els actuals ensenyaments secundaris, fa necessari endegar un pla d'experimentació amb l'objectiu d'assolir un procés d'aprenentatge coordinat tant a nivells de continguts com de metodologia i de relació educativa que abasti el període evolutiu dels 12 als 16 anys."
- La constitució d'una única comissió departamental.
- La creació d'un únic centre de documentació i difusió.
- La demanda dels especialistes de les diverses àrees de currículum.

b) El convenciment que cal dissenyar un cicle centrat fonamentalment en principis psicopedagògics que prioritzin l'atenció dels alumnes i del seu procés d'aprenentatge, per damunt de qualsevol altre factor dels que intervenen en l'acció educativa. Així, el projecte que es presenta parteix de l'alumne i de tots els alumnes que, en un plantejament obligatori fins als 16 anys, integraran aquest cicle. I considera que tots els altres components de l'ensenyament han d'estar en funció d'afavorir els aprenentatges significatius dels alumnes, tenint en compte, però, que s'han de rendibilitzar tots els elements disponibles amb les adequacions necessàries, de forma progressiva.

c) Una sèrie de pressupostos tècnico-pedagògics exposats en diferents moments i que es podrien resumir en:

1. L'afany de buscar un model d'ensenyament per a tota la població fins als 16 anys, amb diversificació interior. Mantenir un nucli comú d'aprenentatges, uns objectius comuns per a tothom, i una variabilitat per als diferents alumnes.
2. Buscar vies del sistema per tractar la diversitat d'alumnes.
3. Eliminar la doble via als 14 anys (BUP/FP) i no establir abans dels 16 anys una via general o acadèmica i una altra o altres de professionalitzadores.
4. Distingir entre "experimentació i reforma".
5. Definir un marc curricular per a tots els programes dels diferents cicles de l'ensenyament obligatori.

6. Augmentar l'autonomia dels centres.

d) Tendències generals en l'etapa terminal de l'ensenyament obligatori en el nostre context internacional.

A primers de desembre de 1986, la UNESCO celebrava la seva XL Conferència Internacional d'Educació dedicada, en aquesta avinentesa, a l'ensenyament "secundari".

"Tots els alumnes de les escoles primàries ingressen al primer cicle de l'ensenyament secundari i hi romanen fins als 15/16 anys, que és quan acaba l'escolaritat obligatòria a la majoria de països."

Les tendències que guien avui l'ensenyament secundari a tot el món es poden concretar en les línies següents:

1. Democratització creixent del sistema educatiu: que es manifesta en la generalització de l'ensenyament secundari a tota la població, en el fet d'evitar les divisions segregadores abans del final de l'escolaritat obligatòria, en assegurar a tots els alumnes una més gran igualtat d'oportunitats: adaptant el sistema a l'alumne (tractant-ne la diversitat), tenint en compte les minories i els alumnes dels medis socials més desafavorits, i prenent-ne seriosament la igualtat social entre sexes amb mesures que incideixin positivament a favor de les noies.
2. Descentralització de l'ensenyament: tant a nivell de país, buscant una més gran implicació de les autoritats locals, com a nivells de centres, donant-los més marge d'autonomia (a través del projecte educatiu propi).
3. Recerca d'una més gran qualitat i eficàcia: reflexionant i prenent decisions que garanteixin una millor funcionalitat dels aprenentatges, especialment mitjançant la connexió de l'escola i l'entorn, i fent que l'ensenyament inclogui aspectes de preparació real per a la vida.
4. Introducció de l'educació tecnològica (i en concret de la informàtica) per a tots els alumnes: la qual cosa ha obligat a replantejar metodologies i a modernitzar els continguts, ja que no es tracta d'afegir una àrea més al currículum de l'alumne, sinó de tenir una visió més integrada i actual del que s'ensenya.

5. Millor adaptació de l'ensenyament a les exigències del món del treball: millorant els aspectes d'orientació dels alumnes per tal que l'estada de més a les institucions escolars no suposi més indecisió o desorientació professional.
6. Introducció, a la secundària, d'una (almenys) llengua estrangera: la qual cosa hom creu que ha d'afavorir una millor comprensió i entesa entre els diferents pobles.

e) La nostra tradició pedagògica.

Si l'escola té entre d'altres, la funció de transmetre la cultura pròpia de la societat a la qual serveix, és evident que la nova ordenació del sistema educatiu ha de fer realitat que la Geografia, la Història i la Literatura de Catalunya formin part de la base cultural en què han de coincidir tots els ciutadans de la nació, el punt de partida per a una organització política comuna, la referència per entendre, comparar i criticar els sistemes propis i aliens. En resum, la cultura pròpia no ha d'entrar de trascantó a l'escola ni pot ser-hi indiferent.

Els programes renovats de Cicle Mitjà han iniciat l'estudi de l'entorn començant per allò que és més proper: però això no és més que una primera aproximació. És a partir dels dotze anys que els coneixements comencen a sistematitzar i a aprofundir-se, quan es concreta la possibilitat d'estructurar, comparar i fer suposicions. Això, cal fer-ho sobre uns continguts concrets, i aquests continguts, precisament perquè són bàsics, són els que determinaran el nivell d'arrelament individual i d'integració a la personalitat col·lectiva. És per això que els marcs referencials de programació del Cicle 12-16 anys han de possibilitar la integració en la cultura pròpia del país per tal d'evitar el desarrelament dels ciutadans.

En aquest sentit cal que l'escola aprofundeixi en els valors democràtics, ja que la democràcia exigeix un consentiment, una unanimitat en algunes qüestions bàsiques i un respecte col·lectiu a les institucions que han sorgit del poble i alhora l'han configurat al llarg dels segles.

El Cicle 12-16 i les actuals experimentacions de Cicle Superior i Primer Cicle d'Ensenyament Secundari.

Per Ordre de 23 de juliol de 1984, el Departament d'Ensenyament aprovava el Pla Experimental de la Reforma de Cicle Superior d'EGB i del Primer Cicle d'Ensenyament Secundari, i es feien públics els centres on es durien a terme les experimentacions corresponents.

Des del curs 1984-85 fins al curs 1986-87 s'ha fet un seguiment d'ambdues experimentacions, de les quals hom esperava:

- a) Verificar la validesa del currículum, la seva significativitat i la seva adequació a les diferències individuals i socioculturals.
- b) Recercar noves metodologies, tècniques i recursos didàctics per a l'adequació curricular en els diferents nivells i en base interdisciplinària.
- c) Comprovar la viabilitat d'una organització flexible, integradora i en currícula no homogenis adaptables als interessos i capacitats dels alumnes tenint en compte els seus diferents ritmes d'aprenentatge.
- d) Introduir la formació tecnològica per a tots els alumnes.
- e) Obtenir dades que facilitessin el progressiu desenvolupament del sistema educatiu en relació amb la possible prolongació de l'escolaritat obligatòria fins a l'edat de 16 anys.
- f) La validació d'un disseny curricular comú a totes les àrees de tots dos cicles, que facilités la comprensió de les propostes curriculars, i, en conseqüència, l'elaboració d'uns programes adequats, organitzats i temporalitzats per part dels professors.
- g) Comprovar l'eficàcia d'una avaluació continuada i revisada en curts períodes de temps, que permetés la recuperació immediata dels alumnes, i evitar així possibles discriminacions irreversibles al final del cicle.

Marc de la proposta: opcions de base.

La proposta que segueix parteix de les hipòtesis següents:

a) Un cicle d'estudis integrats, no segregador, mantindrà els alumnes dins del sistema educatiu fins als 16 anys i els proporcionarà una millor preparació per desenvolupar-se al llarg de la seva vida, en els diferents aspectes de la seva personalitat.

b) Un currículum no homogeni és, entre altres coses, un instrument adequat per adaptar l'aprenentatge escolar als diferents ritmes i capacitats dels alumnes. I permet també una millor orientació de l'alumne en els diferents vessants: personal, professional i acadèmic.

c) Un currículum equilibrat ha de contenir aprenentatges relacionats amb diferents capacitats cognoscitives, afectives, psicomotrius, d'inserció social i de relació interpersonal.

d) Un dels objectius fonamentals de l'acció educativa escolar és el coneixement de la nostra realitat nacional, de manera que permeti a tots els alumnes sentir-se membres de ple dret i arrelats a la comunitat a què pertanyen.

e) La incorporació de l'educació tecnològica, l'educació artística i l'educació física, amb importància equivalent a altres àrees, dins del currículum escolar, ha de contribuir a una millor formació integral de la personalitat dels alumnes.

f) El conjunt d'aprenentatges que els alumnes realitzin al llarg del cicle han de deixar-los en condicions de poder seguir les diferents sortides que se'ls ofereixin en acabar l'ensenyament obligatori.

Si en qualsevol moment del procés educatiu l'element central ha de ser l'alumne, en l'experimentació del Cicle 12-16 hom creu que ha de ser el protagonista des del moment que se situa com a base de l'activitat escolar ajudar-lo a desenvolupar plenament les seves capacitats per tal que arribi al final del cicle en bones condicions per continuar aprenent, per inserir-se de ple en l'activitat social del país i per menar una vida personal, de convivència amb els altres, equilibrada.

Després de tres cursos, l'experimentació en el Cicle Superior d'EGB ha aportat dades suficients per validar que el marc curricular per a l'ensenyament obligatori, adoptat pel Departament d'Ensenyament, per a l'organització curricular i per a les adequacions dels programes a la diversitat de centres i d'alumnes.

Es comprova també que la inclusió dels procediments i les actituds, valors i normes com a continguts curriculars ha estat un fet innovador i potenciador de la millora de la qualitat de l'ensenyament a través de metodologies diverses.

De l'experimentació del Primer Cicle d'Ensenyament Secundari, se n'extreuen dades i informacions que confirmen la viabilitat positiva d'un ensenyament integrat, no segregador d'alumnes en funció de les seves capacitats.

Per altra part, l'estructuració del currículum en crèdits comuns i crèdits variables ha facilitat adaptacions als interessos i capacitats dels alumnes a través de currícula no homogenis, i ha afavorit la motivació i permanència en el cicle dels alumnes que cursen el Pla Experimental. També s'ha fet palesa la importància de l'acció tutorial tant pel que fa a l'organització dels currícula individuals com als reforçaments i recuperacions i a la flexibilitat en l'agrupament dels alumnes. Tant en un cicle com en l'altre, l'experimentació ha potenciat en els centres el treball en equip i, en conseqüència, l'elaboració de propostes interdisciplinàries.

Aquests resultats han fet considerar la hipòtesi de dissenyar un cicle d'ensenyament secundari dels 12 als 16 anys,* de manera que, recollint tot allò que ha estat comprovat positivament durant les experimentacions del Cicle Superior d'EGB i el Primer Cicle d'Ensenyament Secundari, es configuren un cicle coherent amb continuïtat curricular i organització opcional progressiva de caràcters terminals de l'ensenyament obligatori.

(*) Aquest cicle ha iniciat la seva experimentació el curs 1987-88 en diversos centres de Catalunya. Els alumnes estan a càrrec d'un únic equip de professors i en un únic edifici, això vol dir que no es subdivideix el Cicle en 12-14 i 14-16 en edificis diferents i amb equips diferents de professors.

EL MARC CURRICULAR

Marc curricular per a l'ensenyament obligatori

Els marcs referencials de programació continguts en aquesta publicació corresponen al desplegament curricular que el Departament d'Ensenyament proposa per a l'etapa d'ensenyament secundari obligatori, aquella que comprèn els alumnes l'edat dels quals va dels dotze als setze anys.

És el resultat de confluència de les propostes ja experimentades al Cicle Superior d'EGB i al 1er. Cicle d'Ensenyament Secundari.

Aquests marcs referencials corresponen a la part obligatòria del currículum dels alumnes i s'han elaborat seguint les orientacions contingudes en el Marc curricular per a l'ensenyament obligatori.

¿ Per què un marc curricular ?

Un procés de reforma ha de dur a la millora del sistema educatiu. Les condicions necessàries per millorar-lo són diverses. N'esmentarem algunes:

- a) Redefinir què, com i quan ensenyar, i què, com i quan avaluar. És a dir, tot el que tradicionalment s'anomenaven programes.
- b) Mostrar les necessitats de formació del professorat en un doble sentit:
 - Les d'aquells nous professionals que han d'incorporar-se al sistema educatiu.
 - Les d'aquells que estan en exercici. Aquestes necessitats tant poden ser d'actualització momentània per tal d'adequar-se a la redifinició de què, com i quan ensenyar, i de què, com i quan avaluar, com de perfeccionament general que sempre es dóna siguin els que siguin els currícula o programes.

Quan, de vegades, els professionals de l'ensenyament posem èmfasi en la importància cabdal de la formació del professorat, tot dient que és més important que la definició de programes, ens referim a la necessitat de perfeccionament, i segurament no anem equivocats. Però en un procés de reforma totes dues condicions, revisió curricular i perfeccionament del professorat, són necessàries i es condicionen.

- c) Fer actuacions coherents i organitzades per tal que l'actualització i perfeccionament es puguin dur a terme.

El Departament d'Ensenyament, conscient de la necessitat d'aquestes condicions, inicià en les experimentacions de Cicle Superior i de Primer Cicle d'Ensenyament Secundari un camí que havia de menar especialment a aclarir la redifinició dels currícula per les raons següents:

- Els actuals marcs de programació es basen en les indicacions de la Llei General d'Educació de 1970. De llavors ençà han passat moltes coses a la nostra societat: una constitució i un estatut regeixen la vida democràtica; l'Estat s'ha organitzat autòmicament. Existeixen, per tant, parlaments estatal i autonòmics; ens hem incorporat a Europa... Tot això ha creat necessitats socials que s'han de traduir en els continguts de l'ensenyament obligatori, ja que aquest és el resultat d'allò que la societat vol que sàpiguen els nous membres que s'hi incorporin activament i críticament.
- La psicologia i la pedagogia han progressat fortament d'ençà de l'any 70, i ens aporten nous elements que cal considerar per les implicacions de tota mena que comporten: com ara fer el coneixement significatiu per als nois, com aprendre, com millorar la tasca del professor, el qual esdevé membre d'un equip que ha de programar en conjunt les activitats educatives.
- Les diverses àrees i matèries que configuren tot allò que ha d'aprendre un alumne també han sofert modificacions. Només cal pensar en la necessitat d'incorporar tot allò que aconsella la renovació tecnològica i científica... Cal destriar què queda de les disciplines tradicionals, què se n'elimina, i què s'hi incorpora dels nous coneixements que han aportat les ciències i la tècnica.

Per tal d'organitzar coherentment els marcs de programació, allò a què obligatòriament s'ha de referir tot el que es fa a l'escola --allò que ensenya el professor, allò que ha d'aprendre d'alumne-- calen uns elements comuns que en la fase actual de l'experimentació permeten:

- a) Que els equips de treball als quals l'administració educativa demana que elaborin allò que dins d'una àrea determinada hom creu que s'ha d'ensenyar, tinguin unes orientacions generals formals per tal que un

mateix vocabulari serveixi per a les diferents àrees. Tothom ha d'entendre el mateix quan es fa referència, per exemple, a objectius terminals, continguts i avaluació.

- b) Garantir la comprensió del desplegament curricular de cada àrea per part dels professor experimentadors que l'han d'impartir i programar en conjunt, a fi que l'activitat educativa no tingui trencaments.

Curriculum i marc curricular

D'ençà de la dècada de 1950, la teoria curricular s'ha desenvolupat àmpliament i disposem de concepcions diverses. En el marc adoptat pel Departament d'Ensenyament s'entén per currículum el projecte que presideix les intencions o finalitats educatives i proporciona guies d'acció adequades i útils per als professors que tenen la responsabilitat directa de la seva actuació pràctica.

El marc curricular s'ocupa del grau de concreció de les intencions educatives que van des de les finalitats del sistema educatiu, recollides en les lleis bàsiques, fins a les referències que cal tenir a l'aula.

El disseny curricular base aplicat a un cicle gradua la concreció des dels objectius generals fins a la seqüenciació de continguts de les diferents àrees.

Com hem esmentat anteriorment, les finalitats del sistema educatiu i els objectius generals de l'ensenyament obligatori estan continguts en les lleis bàsiques, en el nostre cas, la Constitució i l'Estatut. La determinació dels cicles en què s'ha de reordenar el futur ensenyament obligatori --i el pre i postobligatori-- apareixerà a la nova Llei, les propostes a debat per a la qual presenta el MEC en el Proyecto para la reforma de la enseñanza.

En tot cas, i per a la situació a la qual ens referim, és a dir, per al projecte experimental 12-16, els objectius s'han de diferenciar de l'ensenyament precedent i del posterior i han de ser el marc de referència obligat per als objectius generals de cada àrea.

Cada desplegament curricular d'àrea consta de tres nivells de concreció. En un primer nivell de concreció, prescriptiu, s'especifiquen els grans blocs de contingut de l'àrea, que seran l'eix del procés d'ensenyament-aprenentatge al llarg del cicle. Els blocs de contingut es refereixen tant a conceptes com a procediments com a actituds, valors i normes. Cada bloc de contingut s'acompanya dels objectius terminals corresponents, els quals defineixen el tipus i grau d'aprenentatge a què haurà d'arribar l'alumne al final del cicle.

En una primera fase analítica, aquests objectius terminals es refereixen només a un tipus de contingut. Durant i després del període experimental i en funció de les informacions obtingudes, els terminals, sempre que sigui possible, integraran els tres tipus de contingut.

Aquest primer nivell de concreció dels currícules s'acompanya d'una introducció en què es justifiquen les diferents opcions fetes quant a selecció de continguts i llur ordenació. I d'unes orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'aprenentatge i activitats d'avaluació.

En un segon nivell de concreció, els continguts seleccionats de cada àrea es desglossen en una seqüència ordenada segons un ordre total i parcial.

El tercer nivell de concreció recull models diversos d'organització dels continguts seqüenciats segons criteris diferents formant grups que, temporalitzats i relacionats en funció d'un criteri determinat, faciliten l'elaboració dels programes concrets adequats al grup classe, al centre i a la diversitat d'alumnes.

¿ D'on treure la informació per al desplegament curricular de les àrees ?
Per tal de determinar els continguts de l'ensenyament-aprenentatge necessaris per assolir els objectius de finals de cicle, els grups de treball que elaboren els diversos nivells de concreció han de tenir en compte les fonts del currículum.

a) La font socioantropològica

De l'anàlisi de la societat en la qual es troba inserida l'escola, dels seus problemes, de les seves necessitats, de les seves característiques, de la seva cultura socialment organitzada, prové gran part de les informacions que calen per seleccionar allò que és especialment rellevant per

a la formació dels nous ciutadans, als quals se'ls demanarà que s'integrin creativament i activament, de tal manera que continuïn la tradició i permetin la innovació.

b) La font psicològica

Les informacions de què disposem sobre coms'aprèn i com es desenvolupen les capacitats dels individus és una altra de les fonts necessàries que cal tenir en compte per ajudar l'alumne a fer aprenentatges significatius i funcionals per tal que els coneixements adquirits --conceptes, destreses, valors, normes-- puguin ser utilitzats quan les circumstàncies de l'alumne així ho demanen.

c) La font epistemològica

Dins de cada àrea és essencial saber destriar els aprenentatges essencials dels secundaris, aquells que, atesa la impossibilitat d'incloure'ls-hi tots, permetrà d'una banda, seleccionar els que contribueixen a la formació general i, alhora, els que han de fer possible continuar aprenent. D'altra banda, aquesta font és important per establir seqüències d'aprenentatge tot completant la informació procedent de la font psicològica.

d) La font pedagògica

És aquella que partint d'una pràctica docent aporta nous punts de vista i ofereix alternatives tot integrant experiències que han tingut èxit. El resultat de l'anàlisi de les diverses fonts permet que el desplegament de les diverses àrees curriculars consideri com a continguts tot allò que es pot ensenyar i aprendre, és a dir:

- Dades, fets, conceptes i sistemes conceptuais.
- Procediments, és a dir, tècniques, estratègies, destreses i habilitats.
- Actituds, valors i normes.

Altres característiques del marc curricular

El marc curricular per a l'ensenyament obligatori estableix un disseny que permet unes propostes curriculars prou obertes per permetre adequacions

diverses i fer possible la inclusió de metodologies diferents. Això és especialment important quan el tractament de la diversitat és imprescindible, atesa l'edat dels alumnes i la prolongació de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys.

Aquest marc també permet l'adequació a diferents tipus d'organització del centre i de l'acció educativa, i, per tant, ofereix la possibilitat de no homogeneïtzar els currícula dels alumnes i oferir la variabilitat i l'opcionalitat que permeti millorar el tractament de la diversitat i incloure el reforçament en el mateix sistema educatiu.

Un disseny curricular que unifica el llenguatge, la presentació, l'organització i l'ordenació dels currícula de les diferents àrees del cicle afavoreix el treball en equip del professorat que, en la diversitat i especialització que requereix un cicle amb característica de secundari, es fa especialment imprescindible per organitzar els aprenentatges i fer un seguiment individualitzat d'alumnes. També afavoreix l'organització inter i intranivells i el tractament interdisciplinari dels continguts curriculars de les diverses àrees.

PRESENTACIÓ

Històricament les Ciències Socials, la Geografia, la Historia... havien tingut a l'ensenyament un paper bàsicament informatiu en un sentit polític-ideològic. Ara tenim l'oportunitat de conferir-los un paper formatiu al servei de l'individu i la societat democràtica. Les propostes de reforma i la configuració del Cicle 12-16 vénen a substituir les programacions de la Segona Etapa d'EGB i de Batxillerat o de la Formació Professional encunyades en els darrers temps del franquisme. Representen, per tant, una ruptura amb el passat i una juguesca de futur.

Hem dissenyat aquest primer i el segon nivell de concreció tenint en compte una sèrie de premisses en una triple perspectiva:

1. Els continguts d'un programa de Ciències Socials han d'estar al servei de la formació i maduració d'individus crítics, tot potenciant-ne capacitats, coneixements, habilitats i actituds que els siguin útils a la vida quotidiana; per comprendre millor la societat, el món d'avui i saber-hi optar. Aquesta voluntat funcional s'ha de situar per davant de l'erudició, tantes vegades gratuïta, que fins ara ha caracteritzat els aprenentatges en Ciències Socials. Per desenrotllar aquesta tasca s'ha de partir de les aportacions més vàlides i innovadores que indistintament s'han fet des de diferents ciències o disciplines: Geografia, Història, Antropologia, Economia, etc., i, òbviament, de la Pedagogia i la Psicologia.
2. Els continguts de l'àrea de ciències socials no s'han d'adreçar a uns individus i societat abstractes; s'han de dirigir als joves ciutadans de Catalunya. Per tant, les característiques plurals i diverses de la nació catalana, així com la seva història, han de vertebrar i ser presents de manera irrenunciable en la configuració dels continguts de l'àrea.
3. Els continguts de l'àrea han d'estar dissenyats per assolir un coneixement i una comprensió de caràcter general del món d'avui, però des d'una perspectiva abstracta. Es tracta d'interpretar el món i la seva història des d'una òptica catala-

na, és a dir, amb el bagatge cultural i les tradicions de la nostra societat.

Aquesta triple voluntat de partida s'articula amb una determinada concepció de la matèria i amb el marc funcional en què es desenvolupa aquesta al llarg del Cicle 12-16. Les premisses tècniques sobre les quals s'han dissenyat aquests nivells de concreció establien una matèria: les Ciències Socials, a impartir al llarg de quatre cursos (corresponents als 7è. i 8è. del Cicle Superior; i als 1r. i 2n. de l'ensenyament secundari actual), els darrers de l'últim cicle de l'ensenyament obligatori. Per tant, calia una unitat i coherència interna global del cicle en si mateix, pensant a impartir uns continguts el màxim de generals i cohesionats possible, preveient que bona part de l'alumnat acabaria aquí els seus estudis. Alhora, era important assegurar que els estudiants que optessin en el futur a perllongar els seus estudis en aquesta àrea disposessin d'una bona base.

Hem partit d'una definició genèrica del que són les Ciències Socials, considerant que són aquell conjunt de ciències i disciplines que estudien les activitats de l'home en societat, en el passat i en el present, i les relacions, interaccions amb el medi i territori on s'han desenvolupat o desenvolupen. Fins ara les Ciències Socials a l'Educació General Bàsica eren poc més que un eufemisme, ja que sota aquest nom s'encobrien dos programes: un de geografia i un d'història, sense punts de convergència i configurats amb un esperit del segle passat, mentre que al Batxillerat no existia el concepte de Ciències Socials com a matèria i els programes explicitaven un ensenyament disciplinari articulat al voltant de la Geografia i la Història.

Hem optat, com a novetat, per una via interdisciplinària, en coherència amb les característiques del cicle, en funció de la unitat de la matèria en aquest, i per pròpia convicció. Això vol dir que hi ha voluntat, com hem dit al començament, que diferents ciències o disciplines com la Geografia, la Història, l'Antropologia, l'Economia, la Sociologia, etc., s'integrin en la programació i en una perspectiva interdisciplinària. Si bé també hem de

partir de la base que són la geografia i la història les matèries amb més tradició i experiència escolar, la qual cosa els atorgarà una major presència o un paper estructurant.

Però aquesta interdisciplinarietat factible sobre el paper no ha estat gens fàcil d'articular en un disseny curricular amb voluntat de coherència, que sintonitzés a més a més amb les característiques psicològiques dels nens-nois d'aquesta edat i que fos viable i òptim pedagògicament. Partim de la base que l'ensenyament de les Ciències Socials no ha d'ésser un reflex mecànic de la rígida investigació disciplinària que caracteritza les diferents matèries en un àmbit universitari. Aquest reflex portaria a parcel·lar el programa escolar en apartats d'història, antropologia, economia, etc., inconnexos i aïllats entre si, la qual cosa hipotecaria òbviament la funcionalitat pedagògica i no seria més que, en el millor dels casos, una opció pluridisciplinària.

Podria semblar difícil, tenint en compte el grau dispar de reflexió epistemològica de les diferents ciències i disciplines, al respecte d'elles mateixes i del treball de recerca interdisciplinari. Però ens movem en nivells molt diferents, en el món universitari i d'alta recerca hi ha tendència a la superespecialització disciplinària; això és lògic fins a un cert punt i de cap manera no és contradictori amb el fet que es plantegi un aprenentatge interdisciplinari a l'ensenyament obligatori. Hem de tenir present, al capdevall, que un aprenentatge eficaç sempre és interdisciplinari, ja que del que es tracta és de relacionar, sincronitzar i interrelacionar el màxim de conceptes oferts des de diferents punts de vista.

En resum, considerem que de cap manera no podem plantejar el currículum en funció de l'existència de determinades especialitats universitàries, que també són discutibles en última instància, ja que responen, en alguns casos, més a la tradició que no pas a la coherència. El currículum ha de recollir les més innovadores tendències i traduir-les a l'abast escolar, però buscant una coherència pròpia en el pla pedagògic i didàctic.

En aquest sentit, una proposta d'aprenentatge interdisciplinari en ciències socials és particularment suggerent; el conjunt de ciències socials té el mateix objecte d'estudi: l'home en societat en un determinat espai i temps, i aquest estudi pot realitzar-se molt bé en el marc escolar incorporant els diferents punts de vista que sobre una mateixa realitat ofereixen les diferents ciències o disciplines. La idoneïtat didàctica és òbvia, ja que possibilita la relació i articulació de conceptes i de tècniques de treball en un mateix temps i sobre un mateix objecte d'estudi.

Hem articulat aquesta voluntat interdisciplinària, pel respecte als fets, conceptes i sistemes conceptuals, en cinc grans blocs orientatius:

1. Humanitat i medi físic. En aquest bloc es proposa l'estudi del medi en si i en relació amb les societats humanes que l'ocupen. Entenent que l'home en societat modifica continuament el medi i que alhora el medi influeix en part en l'organització d'aquestes societats. Hi ha la voluntat d'introduir en aquest bloc tota la problemàtica referent a la degradació del medi ambient, en el seu vessant social, cabdal per entendre el món d'avui i que fins ara era absent dels programes. També es tendeix a afavorir l'estudi de direrents societats del planeta interrelacionant-les amb els espais que ocupen.
2. Ocupació del territori, demografia, hàbitat i urbanisme. Aquest bloc remet a les nocions bàsiques de demografia, i també sobre una de les necessitats bàsiques que possibilita les formes de vida humana, l'habitatge. Sintonitzant amb les dues propostes anteriors, s'incorpora l'estudi del fenomen urbà. I totes aquestes nocions es plantegen tenint en compte les variables de present i passat, pròxim i llunyà, (local i universal).
3. Transformació i explotació del territori. activitats econòmiques i progrés tècno-científic. L'objectiu bàsic d'aquest

bloc és plantejar com l'home ha resolt les seves necessitats materials, en funció de l'aprofitament d'uns materials, en funció de l'aprofitament d'uns espais i els seus recursos, començant per la més bàsica, l'alimentació, en diferents períodes i en diferents escales espacials. A destacar el protagonisme que es dóna a les repercussions socials del progrés tecno-científic, un dels grans motors de la història fins ara absent dels programes. Igual com en els blocs anteriors, contemplant el present i el passat i diferents escales espacials.

4. L'organització dels homes i del territori: política i societat. Es proposa aquí l'estudi de les formes d'organització de les societats i del control d'aquestes sobre el territori; és a dir, història i actualitat político-social a diferents escales espacials i destacant el conflicte.
5. La culturització del territori: manifestacions culturals i artístiques. En aquest bloc es planteja la introducció a l'estudi del complex panorama cultural del món d'avui. També l'evolució de les principals manifestacions culturals al llarg del temps, posant especial èmfasi en les seves implicacions socials. Tot i que qualsevol manifestació artística és una manifestació cultural, hem explicitat el terme a fi que no hi hagi dubtes del protagonisme que l'art té com a comunicació i reflex de l'imaginari de les societats.

Els blocs de fets, conceptes i sistemes conceptuals estan organitzats del més concret al més abstracte. Els tres primers blocs operen sobre realitats força materials fàcilment abastables fins i tot a l'observació i a la manipulació directa (habitatge, ciutat, agricultura, tècnica), mentre que els dos darrers fan referència a aspectes que requereixen força abstracció (organització social, política, cultura...). D'aquesta manera volem manifestar que s'ha de tenir en compte el moment de desenrotllament psicològic del nen, caracteritzat en aquest període per la transició del pensament concret cap al pensament abstracte.

En aquests blocs de contingut conceptual, hem optat per superar la dinàmica circular quant a escales espacials (del més proper cap el més llunyà) justificable fins a cert punt en els cicles anteriors, per passar a tractar obertament diferents escales espacials (el pròxim-local, el llunyà-universal) i diferents temps (present, passat i prospectiva), pivotant al voltant d'un mateix nucli temàtic o bloc de contingut. El tractament de la història que s'en desprèn és igualment innovador i funcional, ja que la història sincrònica (difícilment abastable per a nens-nois d'aquestes edats) queda bandejada en un primer moment per la història diacrònica i les línies de desenvolupament, de comprovada eficàcia didàctica.

Val a dir que tant el primer nivell de concreció dels continguts referents a fets, conceptes i sistemes conceptuais, així com la seqüenciació dels segons nivells de concreció, no pressuposa una divisió de cursos. Són blocs orientatius combinables de molt diferent manera i amb múltiples possibilitats a combinar en funció d'assolir els objectius terminals. Recordem que no necessàriament els fets, conceptes i sistemes conceptuais han de ser els estructurants de la matèria, ja que els procediments que guanyen el protagonisme que el correspon poden convertir-se en estructurants i fins i tot les actituds, valors i normes.

Som conscients que tal vegada, i en un primer moment, les propostes dels anteriors blocs de continguts (referents a fets, conceptes...) puguin produir un cert vertigen a professionals que es mouen ja amb una certa comoditat amb uns programes que a ningú no agraden, però que hom coneix, i que hi hagi resistències al canvi. Òbviament aquesta serà una situació "normal" i és el preu que s'haurà de pagar per fer qualsevol reforma que vagi més enllà del canvi d'ordre o substitució d'enunciats. En tot cas, a mesura que es verifiqui la major funcionalitat dels nous programes enfront de la divisió disciplinària (geografia-història) que fins ara han prevalgut, les objeccions desapareixeran. També és probable que hi hagi resistències o suspicàcies entre alguns estaments professionals que pensin erròniament que la seva matèria perd pes espe-

cífic dins l'ensenyament. I en aquest cas cal insistir que ha de prevaler la coherència pedagògica i didàctica per damunt del mimetisme amb el món universitari.

Pel que respecta als continguts referents a procediments, els hem agrupat en quatre grans blocs:

1. Interpretació i representació de l'espai.
2. Anàlisi, interpretació i representació del temps.
3. Procediments per obtenir i analitzar informació.
4. Procediments de comprensió i aplicació.

Els procediments són, encara a hores d'ara, un dels grans temes pendents a l'ensenyament de les Ciències Socials. Les experiències en aquest aspecte són escasses i és un buit que es podrà anar cobrint a mesura que aquestes prenguin cos. Fins ara, i al marge de la memòria, en el millors dels casos, eren escasses les habilitats, tècniques de treball, etc., assolides mitjançant les Ciències Socials. Els blocs de continguts representen un esforç per variar aquesta situació, i la formació, en saber treballar amb un bagatge metodològico-instrumental, serà tant important o més que la informació, si més no aquesta és la voluntat en aquests nivells de concreció.

Pel que respecta als continguts referents a actituds, valors i normes, proposem cinc grans blocs:

1. Actituds personals en la vida quotidiana i l'estudi.
2. Normes per sistematitzar el treball propi.
3. Convivència cívica i social.
4. Respecte, solidaritat i cooperació.
5. Relativisme.

Igual que en el cas dels procediments, o potser encara amb més dèficits, no hi ha globalment gaire experiència sobre com plantejar un treball sobre actituds, valors i normes particularment adient a l'àrea de Ciències Socials. En tot cas, els blocs pro-

peròats creiem que podran ser un punt de partida sobre el qual centrar el debat respecte d'aquesta problemàtica tan interessant com poc desenvolupada.

Tot i que en aquesta introducció hem dedicat més espai als continguts referents als fets, conceptes i sistemes conceptuals, com hom podrà observar en el primer i segon nivells de concreció, hi ha un esforç per donar als procediments i a les actituds el pes que els correspon.

OBJECTIUS GENERALS

1. L'alumne ha de ser capaç d'interpretar i representar un espai determinat emprant diferents tècniques. I fer una lectura correcta de diferents espais representats mitjançant diversos tipus de registres (mapes, plànols, croquis, fotos, etc.).
2. L'alumne ha de ser capaç d'entendre i utilitzar categories temporals: orientació (passat, present i futur), posicions relatives (successió, simultaneïtat), durades (esdeveniment, períodes conjunturals, períodes estructurals), mesura (unitats temporals, temps i cronologia històrica).
3. L'alumne ha de ser capaç de localitzar, classificar, interpretar i criticar documents o fonts d'informació directes i indirectes aplicant-les a l'estudi d'una determinada temàtica o a la resolució de problemes.
4. L'alumne ha de ser capaç de sistematitzar i ordenar, mitjançant diferents tipus de registres (gràfics, estadístiques, quadres, fitxes, àudios, etc.) les dades obtingudes mitjançant diferents fonts d'informació.
5. L'alumne ha de ser capaç d'identificar algunes de les causes principals que motiven una determinada situació o fet històric i les conseqüències que poden derivar-se d'una situació, acció, fet històric, etc. determinats.
6. L'alumne ha de ser capaç d'entendre que l'estructura i dinàmica de la nació, societat i territoris catalans, així com altres societats i espais, són el resultat de processos històrics en què incideixen múltiples factors.
7. L'alumne ha de ser capaç d'entendre punts de vista, formes de vida, codis morals diferents als comuns de l'àrea cultural occidental, tot relativitzant les diferències i valorant les aportacions d'altres àrees culturals. Igualment ha de ser capaç de situar-se en el punt de vista de persones d'altres temps o llocs.

7. L'alumne ha de ser capaç d'expressar-se amb un vocabulari específic i propi de les Ciències Socials, emprant-lo amb precisió i rigor.
9. L'alumne ha de ser capaç d'establir models o conclusions generals a partir de l'anàlisi de diferents fets o situacions particulars.
10. L'alumne ha de ser capaç de criticar qualsevol fenomen, actual o històric, relacionat amb les societats i els espais que ocupen, argumentant les raons, opinions i punts de vista propis.
11. L'alumne ha de ser capaç d'inserir-se activament, participativament, democràticament i críticament en la cultura, societat civil, institucions democràtiques i realitat nacional catalana, emprant l'anàlisi i el coneixement del territori i la història de la nació catalana.
12. L'alumne ha de ser capaç de respectar i defensar, en la mesura de les seves possibilitats, el patrimoni cultural, històric-artístic, mèdio-ambiental... català, tot expressant la seva solidaritat amb el patrimoni i cultura d'altres nacions.
13. L'alumne ha de ser capaç d'establir hipòtesis de treball i, a partir d'un model d'interpretació, poder-ne deduir la validesa en casos, situacions o fets particulars.
14. L'alumne ha de ser capaç de valorar positivament la correcció i el respecte en tots els àmbits de relació entre persones i institucions.
15. L'alumne ha de ser capaç de relacionar interrelacionar diferents coneixements adquirits, informacions i expectatives diverses en la interpretació de situacions, fets o esdeveniments de l'actualitat i de la història de Catalunya, així com els que impliquin d'altres nacions, pobles o territoris.

Primer nivell de concreció

CONTINGUT

1. Procediments.

1. INTERPRETACIÓ I REPRESENTACIÓ DE L'ESPAI.

- 1.1. Orientació espacial.
- 1.2. Confecció i lectura de plànols a gran escala.
- 1.3. Escala gràfica i numèrica.
- 1.4. Representació del relleu.
- 1.5. Interpretació i lectura de mapes a petita escala.
- 1.6. Diferents tipus de projeccions.
- 1.7. Localització, latitud i longitud.
- 1.8. Lectura i anàlisi del paisatge.

OBJECTIUS TERMINALS

1. Procediments.

1. INTERPRETACIÓ I REPRESENTACIÓ DE L'ESPAI

- 1.1. Utilitzar per orientar-se i per orientar els mapes, els punts cardinals com a referència. Interpretar correctament les indicacions d'una brúixola.
- 1.2. Confeccionar i interpretar plànols a gran escala d'un espai immediat o conegut.
- 1.3. Mesurar damunt dels mapes o plànols distàncies en línia recta i sinuosa, utilitzant l'escala gràfica i numèrica.
- 1.4. Identificar característiques d'un espai utilitzant la fotografia aèria obliqua i el fotoplànol i correlacionar les característiques amb la informació del mapa o plànol corresponent.
- 1.5. Calcular àrees aproximades en un mapa o plànol rectificant una quadrícula.
- 1.6. Identificar signes convencionals i llegenda de diferents mapes i plànols.
- 1.7. Construir una maqueta en relleu a partir d'un mapa o plànol amb corbes de nivell.
- 1.8. Llegir alçades i dibuixar un tall o perfil a partir d'un mapa amb corbes de nivell.
- 1.9. Identificar les característiques principals de relleu i hidrografia d'un paisatge i descriure'n les característiques específiques a partir de la lectura d'un mapa amb corbes de nivell.
- 1.10. Descriure les activitats humanes, estructura de les comunitats i nuclis de població i relacionar-les amb les característiques del medi físic a partir de les informacions d'un mapa.

- 1.11. Manejar diferents tipus de mapes de gran i petita escala.
- 1.12. Correlacionar les informacions de dos mapes temàtics o més.
- 1.13. Identificar, segons la silueta i els contorns, diferents comarques, països, continents, etc.
- 1.14. Localitzar i memoritzar la situació dels diferents elements (relleu, xarxa fluvial, ciutats...) d'una comarca o país, localitzar i memoritzar damunt d'un globus terraquí o mapa-mundi la situació de diferents continents, mars, països, etc.
- 1.15. Comparar i manejar diferents tipus de representacions de representacions de l'espai terrestre i identificar damunt del globus terraquí o mapa-mundi diferents línies i punts convencionals (equador, meridians, paral·lels, etc.).
- 1.16. Localitzar punts en mapes a diferents escales utilitzant la latitud i la longitud.
- 1.17. Dibuixar i comentar croquis de paisatge a partir de l'observació directa o de fotografies.
- 1.18. Descriure un paisatge, natural, rural o urbà utilitzant de forma combinada dades observades en la realitat, en fotografia i en mapes.
- 1.19. Observar i descriure els diferents elements històrics presents en un paisatge.
- 1.20. Aplicar els diferents coneixements sobre el treball amb mapes i plànols a l'estudi històric.

2. ANÀLISI, INTERPRETACIÓ I REPRESENTACIÓ DEL TEMPS.

- 2.1. Classificar situacions, relats o fets en funció de l'orientació en el temps (passat, present, futur), posició relativa

2. ANÀLISI, INTERPRETACIÓ I REPRESENTACIÓ DEL TEMPS.

- 2.1. Identificació de categories temporals (orientació, successió, simultaneïtat, durada, cronologia).

- 2.2. Representació gràfica del temps.
- 2.3. Mesura del temps. Cronologia.
- 2.4. Identificació de causes i efectes.
- 2.5. Caracterització qualitativa d'un temps a partir de la informació documental.
- del temps (successió, simultaneïtat, abans, després, durant), durada (variabilitat o permanència de l'acció), ritme (rapidesa-intensitat de l'acció).
- 2.2. Classificar i ordenar correctament diferents cicles evolutius, processos de fabricació o transformació d'un producte, evolució d'un objecte, etc., al llarg del temps.
- 2.3. Comparar com es viu i percep en un mateix temps en ambients o situacions diferents i establir les duracions d'un mateix temps en funció de les activitats que es realitzin i de la situació subjectiva.
- 2.4. Identificar les duracions de diferents situacions històriques: estructurals o de llarga durada, conjunturals de durada mitjana i factuels de curta durada.
- 2.5. Utilitzar i combinar diferents unitats temporals: dia, nit, setmanes, mesos, anys, segles.
- 2.6. Utilitzar l'espai per representar gràficament seriacions de diferents unitats de temps.
- 2.7. Confeccionar línies de temps referides a evolucions d'objectes, artefactes, persones, història local, nacional, etc.
- 2.8. Confeccionar arbres geneològics consignant tot tipus de dades.
- 2.9. Manejar les divisions convencionals que els occidentals utilitzen per dividir la història.
- 2.10. Confeccionar un gran fris cronològic del temps i períodes de la Història. Realitzar exercicis matemàtics d'ordenació d'anys relacionant-los amb els segles i mil·lennis als quals pertanyen.
- 2.11. Confeccionar dossiers sobre la història personal, de la família, barri, localitat, etc., emprant documents orals, escrits o materials.

- 2.12. Localitzar, recollir, arxivar i utilitzar documents històrics a partir de fonts d'informació directes o indirectes per informar-se sobre un determinat aspecte històric.
- 2.13. Reconstruir un fet històric partint de la interpretació de documents, establir-ne l'autenticitat i el grau de subjectivitat o interessos de l'autor en algunes fonts d'informació referides al fet o situació.
- 2.14. Observar i analitzar tot tipus de restes materials d'altres temps (ceràmiques, monedes, edificis...) a fi d'esbrinar la seva antiguitat i funció.
- 2.15. Observar i analitzar diferents tipus de manifestacions artístiques i reconèixer la informació històrica i estètica que comporta.
- 2.16. Col·laborar en la recuperació o defensa de tot tipus de document, monument, etc., històric, adjuntant en la tasca de museus i arxius locals.
- 2.17. Identificar les principals causes que motivin una situació històrica i deduir les conseqüències que se'n deriven.
- 2.18. Establir la simultaneïtat entre successos, fets o situacions històriques en espais diferents.
- 2.19. Establir models o conclusions generals a partir de l'anàlisi de diferents fets o situacions històriques.
- 2.20. Establir hipòtesis de treball a partir de models d'interpretació històrics i deduir-ne la validesa en casos o situacions històriques particulars.

3. PROCEDIMENTS PER OBTENIR I PROCESSAR INFORMACIÓ.

- 3.1. Observació directa, observació indirecta.

- 3.2. Enquestes, entrevistes, questionaris i fonts orals.
- 3.3. Procediments estadístics.
- 3.4. Documents escrits.
- 3.2. *Practicar treball de camp i visites a museus a fi d'obtenir i analitzar informació mitjançant la informació directa.*
- 3.3. *Classificar, descriure i analitzar mitjançant dibuixos, fotografies, esquemes, redaccions, informes, fitxes, etc., informació o documents analitzats i percebuts per l'observació directa.*
- 3.4. *Descobrir i descriure les diverses relacions entre aspectes diferents, informacions o documents observats directament.*
- 3.5. *Reconèixer els elements aproximats per l'observació directa en representacions simbòliques (croquis, mapes, fotomuntatge, etc.) o literàries.*
- 3.6. *Recollir dades i informacions mitjançant l'observació directa: gravats, textos d'altri, fotos, pel·lícules, vídeos, etc.*
- 3.7. *Realitzar entrevistes i confeccionar qüestionaris a fi de sol·licitar informació formulant preguntes precises i determinant amb exactitud què és el que es vol esbrinar.*
- 3.8. *Confeccionar diferents tipus de gràfics, taules i quadres estadístics per emmagatzemar, classificar i disposar de fàcil accés o lectura de les informacions recollides per diferents mètodes.*
- 3.9. *Interpretar informacions representades mitjançant gràfics, taules i quadres estadístics.*
- 3.10. *Recopilar informacions estadístiques d'institucions públiques o privades.*
- 3.11. *Resumir i condensar informació en fitxes bibliogràfiques.*
- 3.12. *Utilitzar textos geogràfics, històrics, sociològics, etc., per a l'estudi del vocabulari i anàlisi de fets.*

- 3.13. Utilitzar textos literaris (narracions, relats, novel·les, contes, cançons...) per a l'estudi de fets, opinions, etc.
- 3.14. Utilitzar la premsa diària i els diferents mitjans de comunicació per obtenir informació sobre diferents temes, preferentment els d'actualitat.
- 3.15. Comentar textos històrics, geogràfics, periodístics, etc., tenint en compte l'autor i el seu temps, delimitant les idees essencials, relacionant-les entre si i formulant-les.
- 3.16. Elaborar treballs monogràfics utilitzant fonts bibliogràfiques diverses o bé amb l'ajut de l'observació directa, aplicant tota mena de procediments adients (estadística, cartogràfica...).
- 3.17. Memoritzar un esquema coherent conceptual i aplicar-lo a una contextualització gràfica o textual.
- 3.18. Reconstruir en forma de redacció un context, l'esquema del qual està memoritzat, amb l'ajut o no d'altres recursos.

4. PROCEDIMENTS DE COMPRENSIÓ I APLICACIÓ.

- 4.1. Utilitzar jocs o exercicis de simulació per evocar les relacions entre les principals variables d'una situació geohistòrica o social.
- 4.2. Confeccionar jocs o exercicis de simulació per expressar els resultats d'una recerca o evocar una determinada problemàtica.
- 4.3. Realitzar debats i judicis sobre determinats temes polèmics de l'actualitat local, nacional, internacional o sobre aspectes d'interès del passat.
- 4.4. Realitzar dramatitzacions sobre determinats aspectes, fets o situacions del present o del passat.

4. PROCEDIMENTS DE COMPRENSIÓ I APLICACIÓ.

- 4.1. Jocs de simulació.
- 4.2. Debats i judicis.
- 4.3. Dramatitzacions.
- 4.4. Treballs monogràfics.
- 4.5. Murals, exposicions.
- 4.6. Projectes i tallers.

- 4.5. Elaborar treballs monogràfics tenint en compte una normativa quant a tipus de paper, marges, índex, citacions bibliogràfiques, pulcritud, etc. Normatives que s'hauran d'establir igualment en els treballs que es presentin de forma no escrita.
- 4.6. Confeccionar murals per expressar els resultats d'una recerca o bé com a magatzem de dades.
- 4.7. Construir o confeccionar mitjançant diferents materials objectes de la vida quotidiana d'altres temps.
- 4.8. Construir i simular mitjançant treballs manuals diferents eines, màquines o artefactes importants en el desenvolupament tècnic de la humanitat.
- 4.9. Construir maquetes d'edificis significatius mitjançant fusta, retallables, fang, etc.
- 4.10. Simular i reconstruir diferents processos tècnics que hagin tingut importància en el desenvolupament històric de la humanitat (per exemple: elaboració del pa, menjar de diferents èpoques, filatura i tissatge, manufactura ceràmica, obtenció del foc, etc.).
- 4.11. Simular, prèvia inhumació de peces i objectes, el treball en una excavació arqueològica.

2. Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

1. HUMANITAT I MEDI FÍSIC.

- 1.1. Els components del medi físic.
- 1.2. Divisió física i zones de la Terra.
- 1.3. Representació de l'espai.
- 1.4. Descoberta i exploració de la Terra.
- 1.5. Les actituds de l'home i les condicions mèdio-ambientals.
- 1.6. Els residus de les formes de vida humana i els problemes que comporten.
- 1.7. El paisatge com a resultat de complexos naturals i humans.
- 1.8. Vivència, experiència i percepció del territori i de la societat.
- 1.9. Elements que integren un territori i una societat.
- 1.10. Heterogeneïtat i diversitat de territoris i societat en el planeta.

2. Fets, conceptes i sistemes conceptuals.

1. HUMANITAT I MEDI FÍSIC.

- 1.1. Reconèixer diferents tipus de configuració del relleu i conèixer-ne els principals agents modificadors.
- 1.2. Conèixer les principals característiques del relleu, l'arxa hidrogràfica i clima de Catalunya, i localitzar damunt de mapes els principals elements.
- 1.3. Conèixer les principals característiques de les unitats de relleu, conques hidrogràfiques i climes de la Península Ibèrica.
- 1.4. Localitzar damunt d'un mapamundi els continents i els oceans, les unitats de relleu i els rius més importants, i descriure les diferents zones climàtiques i paisatgístiques de la Terra.
- 1.5. Conèixer alguns aspectes dels orígens de la cartografia i les principals exploracions i descobertes del passat, així com les expectatives d'exploració de l'espai en el futur.
- 1.6. Conèixer la situació de la Terra en el Sistema Solar i les conseqüències que comporta el moviment del planeta, relacionant-ne amb les línies i punt imaginaris i convencionals de la Terra.
- 1.7. Reconèixer els canvis mèdio-ambientals que poden comportar diferents tipus d'intervencions o activitats humanes, així com analitzar les respostes, reajustaments i localització d'activitats humanes en funció de les condicions mèdio-ambientals.
- 1.8. Distingir i jerarquitzar diferents tipus de paisatges segons la intensitat i tipus d'intervenció antropològica a què hagin estat sotmesos.

- 1.9. Conèixer els trets principals d'algunes societats caçadores-recol·lectores de present, de passat llunyà o immediat, i relacionar-les amb el medi ambient en el qual subsisteixen.
- 1.10. Identificar i classificar diferents tipus de paisatges de Catalunya, segons els graus d'intervenció antròpica i amb referència als paisatges naturals originaris.
- 1.11. Conèixer i descriure les principals formes de residus humans o d'activitats humanes que comporten la degradació o pol·lució del medi ambient, i com es manifesta aquesta problemàtica a escala mundial.
- 1.12. Conèixer els principals problemes de degradació mèdio-ambiental i desastres ecològics als territoris catalans, com es manifesten aquests problemes a les ciutats catalanes i com la problemàtica ecològica de Catalunya està vinculada a la d'altres països de la Mediterrània.
- 1.13. Analitzar diferents casos de transformacions de paisatges urbans i rurals de Catalunya. Analitzar diferents casos de transformacions d'un meteir paisatge al llarg del temps, considerant el paisatge com a document i testimoni històric.
- 1.14. Identificar, reconèixer i descriure paisatges i indrets emblemàtics dels Països Catalans o importants en la seva història.
- 1.15. Conèixer els principals símbols i mites culturals i emblemàtics dels Països Catalans (festes, tradicions, llegendes, creences, lleure, etc.).
- 1.16. Localitzar damunt d'un mapa la situació de Catalunya, inclouent-hi la Catalunya sota domini de l'Estat francès. Reconèixer-hi les diferents comarques.
- 1.17. Localitzar damunt d'un mapa la situació dels territoris agermanats o molt vinculats a Catalunya, per raons de

llengua, símbols, per haver estat colonitzats per catalans, per episodis històrics comuns, etc.: País Valencià, Illes Balears i Pitiüses, l'Alguer i Aragó.

1.18. Conèixer la polèmica a propòsit dels límits de la nació catalana: Principat o Països Catalans?. Situar igualment les nacions o antigues nacions pròximes o frontereres amb els territoris catalans: Aragó, Occitània, Còrsega, Sardenya, etc.

1.19. Conèixer les diferents aportacions ètniques i culturals que han configurat la personalitat dels diferents territoris catalans: Grècia, Roma, Islam, etc.

1.20. Conèixer i situar les grans àrees de cultura i civilització del planeta. Igualment, conèixer i localitzar diferents nacions, nacionalitats i regions que componen el mosaic mediterrani i europeu.

2. OCUPACIÓ DEL TERRITORI: DEMOGRAFIA, HÀBITAT I URBANISME.

2.1. Distribució de les persones en el territori.

2.2. Moviments de la població.

2.3. Tipologies d'habitat.

2.4. Formes d'ocupació del territori: rural i urbà.

2. OCUPACIÓ DEL TERRITORI: DEMOGRAFIA, HÀBITAT I URBANISME.

2.1. Conèixer les dues principals variables demogràfiques en el món d'avui, relacionar-les amb indicadors socio-econòmics i situar els estats llegats a aquests règim demogràfics.

2.2. Conèixer l'actual règim demogràfic dels territoris catalans i quines són les perspectives de futur.

2.3. Conèixer la controvèrsia que diferents països i grups ideològics o d'opinió mantenen sobre el futur de la població mundial.

2.4. Conèixer les característiques del règim demogràfic antic i moderno-industrial i quina ha estat l'evolució demogràfica dels territoris catalans en diferents períodes històrics.

- 2.5. *Desenrte els mecanismes que condicionen el creixement o decreixement de la població.*
- 2.6. *Desenrte les causes i les fases de les principals migracions interiors i exteriors de la història moderna i contemporània, en especial les provocades per la revolució industrial als segles XIX i XX.*
- 2.7. *Conèixer les característiques de les onades immigratòries a Catalunya, especialment les dels anys trenta, i seixanta; analitzar quines han estat les aportacions i quins els problemes que ha suposat la immigració a Catalunya.*
- 2.8. *Conèixer els esforços i solidaritats entre catalans i immigrants en la construcció nacional de la Catalunya actual i analitzar quines han estat i són les dificultats d'integració dels immigrants a Catalunya.*
- 2.9. *Conèixer, relacionar i situar les grans àrees urbanes del món; diferenciar la problemàtica actual i de futur entre les zones dels països subdesenvolupats i relacionar el procés d'urbanització amb les variables demogràfiques.*
- 2.10. *Conèixer l'evolució quant a habitants i superfície de les ciutats catalanes més importants al llarg de la història, comparar l'evolució amb altres ciutats de l'àrea mediterrània i europea.*
- 2.11. *Relacionar tipus d'habitatge amb variables de tipus climàtic, econòmic, antropològic, etc; i conèixer les principals tipologies d'habitatges a Catalunya: urbans i rurals en el present i en el passat.*
- 2.12. *Analitzar diferents tipus de paisatges urbans de Catalunya. especialment aquells que hagin sofert grans intervencions o transformacions urbanístiques en els darrers anys.*
- 2.13. *Conèixer les principals característiques de les ciutats de l'antiguitat, posant especial èmfasi en la ciutat grecoromana.*

romana. Reconèixer els diferents elements d'origen romà en la configuració d'alguna ciutat catalana.

2.14. Conèixer les principals característiques de les ciutats medievals islàmiques. Reconèixer l'herència musulmana en alguna ciutat dels Països Catalans, tenint en compte que la Catalunya Nova, València i les Illes han tingut un important període islàmic.

2.15. Conèixer les principals característiques de les ciutats durant l'Alta i la Baixa Edat Mitjana. Reconèixer la trama urbana i els elements medievals en alguna ciutat catalana.

2.16. Conèixer les principals característiques de les ciutats durant l'Edat Moderna e inicis de l'Edat Contemporània. Reconèixer la trama i elements del període de la Il·lustració i la manufactura en alguna ciutat catalana.

2.17. Conèixer les transformacions i elements més importants de les ciutats durant les successives onades industrialitzadores. Reconèixer els diferents elements i trama urbana dels períodes de la industrialització en alguna ciutat catalana.

2.18. Identificar i classificar diferents models de ciutats en el món actual, tenint en compte les variables culturals, econòmiques i històriques. Relacionar llur desenvolupament amb les possibilitats i recursos del medi, comunicacions, etc.

2.19. Conèixer la funció i estructura dels elements que configuren les conurbacions actuals, industrials o de serveis, en especial les característiques de la megàlisi barcelonina i les seves zones d'influència.

2.20. Conèixer l'estructura urbana de Catalunya i relacionar-la amb indicadors econòmics, comunicacionals, històrics, etc.

3. TRANSFORMACIÓ I EXPLOTACIÓ DEL TERRITORI: ACTIVITATS ECONÒMIQUES I PROGRÉS TECNO-CIENTÍFIC.

- 3.1. Les activitats primàries i l'obtenció i producció d'aliments.
- 3.2. Energies pre-industrials i problemes de l'energia en el món d'avui.
- 3.3. Incidència del progrés tecnocientífic en la història de les societats.
- 3.4. Producció i consum de béns: artesanía, manufactura, indústria.
- 3.5. Circuits i mecanismes econòmics quotidians.
- 3.6. Serveis i intercanvis comercials.
- 3.7. Disposició espacial de les activitats econòmiques.

3. TRANSFORMACIÓ I EXPLOTACIÓ DEL TERRITORI: ACTIVITATS ECONÒMIQUES I PROGRÉS TECNO-CIENTÍFIC.

- 3.1. Distingir entre agricultura de subsistència, de mercat, intensiva, extensiva, i explicar-ne les característiques de l'agricultura als països desenvolupats i subdesenvolupats.
- 3.2. Analitzar la problemàtica de cadascun dels models actuals pel que fa a l'agricultura i també a la ramaderia i la pesca.
- 3.3. Enumerar i explicar les causes bàsiques de la fam i el desnodriment en el món d'avui; indicar o argumentar possibles solucions.
- 3.4. Conèixer i descriure les principals característiques de l'agricultura, ramaderia i pesca a la Catalunya actual, així com les de l'Estat espanyol i les relacions d'ambdues amb la CEE i altres mercats mundials.
- 3.5. Conèixer els trets principals de l'evolució de l'agricultura, ramaderia i pesca en diferents civilitzacions i diferents períodes històrics, des del món antic fins a començaments del segle XX.
- 3.6. Conèixer i descriure l'aplicació de la indústria a la tècnica agrària i a les tècniques de transport, conservació i transformació d'aliments.
- 3.7. Conèixer els diferents tipus d'energia emprats en el món d'avui, diferències entre Estats respecte a la producció i consum, i les perspectives d'energies alternatives en el futur.
- 3.8. Conèixer la situació energètica de Catalunya i de l'Estat espanyol, tenint en compte producció, consum i dependència. Conèixer igualment la problemàtica i repercussions socials i econòmiques del procés de nuclearització del territori català.

- 3.9. Conèixer els principals graus d'energia emprats en les diferents etapes històriques, des del món antic fins al segle XX.
- 3.10. Analitzar la situació actual de desenvolupament tècnic i científic, i les repercussions econòmico-socials que se'n deriven. Conèixer la situació tècnico-científica de Catalunya i l'Estat espanyol, tot ressaltant la situació de dependència.
- 3.11. Conèixer les grans etapes de la Humanitat respecte del desenvolupament tècnic i científic i les seves repercussions en la vida quotidiana i en l'economia de la societat. Conèixer les principals aportacions dels científics i tècnics catalans al llarg de la història.
- 3.12. Definir els indicadors determinats de la qualificació d'industrial per a un país actual i enumerar les relacions entre països desenvolupats i subdesenvolupats en el tema industrial i de primeres matèries.
- 3.13. Localitzar les grans àrees industrials del món, les regions industrials europees i les zones industrials de Catalunya i de l'Estat espanyol.
- 3.14. Situar el conjunt de la indústria de Catalunya i de l'Estat espanyol respecte de la CEE i el món; relacionar la situació amb dependència tecnològica i energètica.
- 3.15. Conèixer els aspectes principals de l'artesania, la manufactura i la indústria en les grans etapes històriques.
- 3.16. Conèixer les fases i el context de la revolució industrial a Catalunya.
- 3.17. Conèixer les principals vies de comunicació i fluxos d'intercanvi en el món d'avui.
- 3.18. Definir els trets fonamentals dels sistemes capitalistes i socialistes; localitzar a l'espai diferents tipus de països segons el sistema econòmic.

3.19. Conèixer els principals eixos i vies de comunicació i fluxos d'intercanvi mundial en diferents períodes històrics, així com les repercussions i evolució a Catalunya.

3.20. Conèixer els conceptes econòmics d'ús comú en la comunicació i la vida quotidianes: pressupost, plus-vàlua, impost, inflació, renda, PNB, etc.

4. L'ORGANITZACIÓ DELS HOMES I DEL TERRITORI: POLÍTICA I SOCIETAT.

4.1. Classificar diferents tipus d'Estats del món segons les característiques dels seus règims politico-econòmics.

4.2. Distingir i localitzar les àrees d'influència de les dues grans potències, així com els països no alineats. Localitzar damunt de mapes els països pertanyents a aliances militars (NATO, Pacte de Varsovia...) i els vinculats als més importants organismes polítics regionals.

4.3. Tipificar la situació atlantista de l'Estat espanyol i caracteritzar les línies generals de la seva política exterior. Conèixer les iniciatives que des de Catalunya s'han fet a favor de la concòrdia, progrés, pau i justícia mundials.

4.4. Localitzar i analitzar els principals focus de tensió social, nacional, política o militar a escala mundial.

4.5. Localitzar i analitzar els principals focus de tensió política, nacionalista, social, militar o antimilitar en el mosaic europeu i a l'àrea mediterrània; tractar d'establir les implicacions que comporten per a Catalunya.

4.6. Relacionar i analitzar la situació geoestratègica de les grans i mitjanes potències respecte de les grans fonts d'energia i localització de les primeres matèries.

4. L'ORGANITZACIÓ DELS HOMES I DEL TERRITORI: POLÍTICA I SOCIETAT.

4.1. La institucionalització del poder de l'Estat.

4.2. Evolució de les estructures socials al llarg del temps.

4.3. Estats i nacions: conflictes externs i interns en el món d'avui.

4.4. Poder polític i conflictivitat social a Catalunya al llarg del temps, dels orígens nacionals fins al 1714.

4.5. Relacions politico-socials de Catalunya amb altres territoris o reialmes: dels orígens nacional fins al 1714.

4.6. L'annexió del Principat a la monarquia borbònica. Política i societat del 1714 als nostres dies.

5. LA CULTURITZACIÓ DEL TERRITORI: MANIFESTACIONS CULTURALS I ARTÍSTIQUES.

5.1. Cult.....

- 4.7. Conèixer el grau de dependència dels països del tercer món respecte del centre capitalista, i avaluar les respostes ant imperialistes als diferents continents.
- 4.8. Conèixer i descriure les principals formes d'organització social i política de l'antiguitat, així com els principals fets històrics de caire sociopolític.
- 4.9. Conèixer i descriure les principals formes d'organització social i política de l'Edat Mitjana a la zona mediterrània i euroccidental, així com els principals fets històrics de caire sociopolític.
- 4.10. Conèixer el marc sociopolític de cristallització nacional de Catalunya Vella, l'organització feudal i dinasties nacionals, així com les principals característiques de les institucions polítiques durant la Baixa Edat Mitjana a Catalunya: Corts, Generalitat, Consell de Cent....
- 4.11. Conèixer els esdeveniments polítics o socials més importants en la història de la Catalunya medieval: expansió per la Catalunya Nova, política occitana, conquesta de Mallorca i València, Imperi mediterrani, guerres civils i revolució remença.
- 4.12. Conèixer les principals formes d'organització política-social a Europa i a l'àrea mediterrània durant l'Edat Moderna i fins a les revolucions burgeses. Conèixer els principals esdeveniments polític-socials i militars, així com el procés d'expansió colonial d'algunes monarquies europees.
- 4.13. Conèixer les relacions de Catalunya i dels països de la Corona d'Aragó amb la monarquia dels Habsburg i els principals fets i conflictes sociopolítics generats: bandolerisme, Guerra de Successió, Pau dels Pirineus i esquarterament del territori català entre les monarquies espanyola i francesa, guerra de Successió i fi de l'Estat Català.

- 5.11. Conèixer, classificar i analitzar diferents mitjans de comunicació actuals, particularment els mitjans de comunicació de masses.
- 5.12. Conèixer les principals tendències i manifestacions artístiques de l'actualitat com a reflex de l'imaginari i expressió de les societats d'avui.
- 5.13. Conèixer i identificar les principals manifestacions artístiques del món antic.
- 5.14. Conèixer les principals manifestacions artístiques de l'Estat Mitjà occidental.
- 5.15. Conèixer les peculiaritats del romànic i del gòtic catalans, en pintura, escultura, arquitectura, etc.
- 5.16. Conèixer les principals manifestacions artístiques a Catalunya durant el Renaixement, el Barroc i el Neoclassicisme.
- 5.17. Conèixer les principals manifestacions artístiques del període contemporani fins als nostres dies, a l'àrea occidental.
- 5.18. Conèixer les principals manifestacions artístiques a Catalunya durant els segles XIX i XX, especialment les aportacions del romanticisme, modernisme, noucentisme, racionalisme i tendències i autors de l'actualitat.

3. Actituds, valors i normes.

1. ACTITUDS PERSONALS EN LA VIDA QUOTIDIANA I L'ESTUDI.

- 1.1. Pautes de conducta per a la convivència.
- 1.2. Tolerància, antidogmatisme.
- 1.3. Esperit crític.
- 1.4. Participació, responsabilitat i col·laboració.

3. Actituds, valors i normes.

1. ACTITUDS PERSONALS EN LA VIDA QUOTIDIANA I L'ESTUDI.

- 1.1. Comportar-se de manera respectuosa amb les persones, grups socials i institucions i ser tolerant amb la seva manera de fer i de ser, sempre que aquestes siguin justes i ètiques.
- 1.2. Practicar el diàleg, la tolerància, el pluralisme i els valors democràtics en les relacions personals i en grup.
- 1.3. Ser conscient de les pròpies responsabilitats i acceptar-les, participant en el treball i en la vida del grup i compartint les responsabilitats comunes.
- 1.4. Respectar les opinions manifestament contràries a les pròpies.
- 1.5. Mantenir amb arguments les opinions pròpies.
- 1.6. Reaccionar amb energia davant el que siguin violacions dels seus drets humans o constitucionals com a persona, o en cas que siguin violats els de la comunitat.
- 1.7. Obeir l'imperatiu d'un reglament democràtic.

2. NORMES PER A SISTEMATITZAR EL TREBALL PROPI.

- 2.1. Rigor, ordre i sistematització del treball propi.
- 2.2. Normes en la presentació i execució de treball.

2. NORMES PER SISTEMATITZAR EL TREBALL PROPI.

- 2.1. Interessar-se per presentar els treballs i qualsevol mena de comunicació de l'aprenentatge amb rigor, netedat i d'acord amb la normativa explicada prèviament.
- 2.2. Contrastar les opinions i les informacions abans d'acceptar-les, comprovar la fiabilitat dels orígens i el grau de versemblança.
- 2.3. Treballar en equip i col·laboració en tots aquells aspectes de l'aprenentatge en què sigui necessari.

2.4. Tractar amb respecte els companys d'estudi, mestre, professors i treballadors de l'escola en general.

3. CONVIVÈNCIA CÍVICA I SOCIAL.

- 3.1. Drets i deures com a ciutadans.
- 3.2. Participació en institucions cíviques i democràtiques.
- 3.3. Defensa dels drets, llibertats i patrimoni de la comunitat.

- 3.1. Actuar amb constància per la conservació de l'espai físic i patrimoni material del centre d'estudi.
- 3.2. Participar activament en els organismes i problemàtiques del centre escolar.
- 3.3. Participar en els organismes i institucions de la societat civil local i practicar ja un estil de ciutadania crítica i democràtic.
- 3.4. Criticar argumentant tots aquells aspectes de la vida pública amb els quals no s'estigui d'acord.
- 3.5. Conèixer i considerar els valors i normes fonamentals que dimanen de la Constitució espanyola i de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.
- 3.6. Acceptar el pluralisme polític i cultural valorant-lo com una aportació al patrimoni col·lectiu de la humanitat.
- 3.7. Comportar-se respectuosament amb el medi ambient, natural, rural o urbà de la pròpia comunitat i d'altres.
- 3.8. Comportar-se respectuosament amb els elements del passat que perduren entre nosaltres.
- 3.9. Ser conscient de la realitat nacional de Catalunya i defensar el seu patrimoni mèdio-ambiental, cultural, lingüístic i històrico-artístic.

4. RESPECTE, SOLIDARITAT I COOPERACIÓ.

- 4.1. Solidaritzar-se en els aspectes o temes d'interès comú.
- 4.2. Cooperar en la consecució d'interessos que beneficiïn la comunitat.
- 4.3. Cooperar, col·laborar i solidaritzar-se amb aquells que pateixen injustícies o són víctimes de situacions desgraciades.
- 4.4. Solidaritzar-se amb els col·lectius, països o grups socials, víctimes de desigualtats, explotació, menyspreu als drets humans o injustícia.
- 4.5. Lluitar de manera decidida per la pau i en contra del bel·licisme i l'armamentisme.
- 4.6. Lluitar per la defensa dels drets humans fonamentals de la persona.
- 4.7. Valorar negativament les conductes que tendeixen de manera feient o encoberta a l'anorreament, genocidi (físic o cultural), racisme i opressió de qualsevol mena.

5. RELATIVISME.

- 5.1. Valorar positivament les conductes d'altres cosmovisions i àmbits culturals que tendeixen a l'alliberament del dolor humà.
- 5.2. Comprendre les maneres d'actuar d'altres cosmovisions i cultures diferents de la nostra.
- 5.3. Relativitzar els grans conceptes culturals de l'àrea de civilització occidental.
- 5.4. Respectar els conceptes culturals i valors d'altres pobles i civilitzacions.

4. RESPECTE, SOLIDARITAT I COOPERACIÓ.

- 4.1. Solidaritat i cooperació.
- 4.2. Respecte del medi ambient.
- 4.3. Respecte del patrimoni del present i del passat.

5. RELATIVISME.

- 5.1. Relativització de la pròpia cultura i civilització.
- 5.2. Valoració de les cultures forànies i les dels temps passats.

S.5. Condemnar l'etnocentrisme i eurocentrisme que manté que la nostra cultura eurocidental és superior a les altres.

S.6. Proclamar la fraternitat i igualtat entre els diferents pobles i cultures de la Terra.

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES.

1. La metodologia de treball en l'ensenyament de les Ciències Socials ha d'orientar-se, en la mesura del que és possible, cap a la potenciació de la recerca i la descoberta, utilitzant tota mena de recursos i procediments i combinant-los adequadament. Mitjançant la recerca, s'ha de conduir els alumnes a exercitar habilitats intel·lectuals com ara saber observar, descriure, analitzar, comparar, generalitzar, etc. La recerca no s'ha de confondre amb un fals activisme o espontaneisme que negligeixi el lligam amb els objectius generals fixats.
2. El professor podrà orientar la seva matèria prenent-ne com a estructurants els fets-conceptes, els procediments-tècniques i fins i tot els valors-actituds. La selecció de l'eix vertebrador dependrà de les característiques del centre, dels alumnes, etc. En qualsevol cas s'haurà d'assolir un equilibri i garantir els objectius generals de l'àrea. Amb la nova proposta curricular, els procediments assoleixen el protagonisme que els correspon; per tant, els docents forçosament hauran de fer un esforç en aquest sentit, ja que tradicionalment han estat molt poc treballats en l'àrea de socials, i, per tant, hi ha, respecte d'això, una manca generalitzada d'experiència.
3. S'ha de potenciar la presència del món d'avui a les aules mitjançant tots els recursos que els mitjans de comunicació i les tècniques àudio-visuals posen al nostre abast. El present també s'ha de considerar com a punt de partida per reflexionar o estudiar sobre el passat, establint ponts de diàleg entre ambdues categories temporals.
4. L'assoliment dels conceptes de "temps" i d'"espai" i les seves diferents categories requereixen especial atenció, ja que són una de les bases importants en l'aprenentatge de les socials. Caldrà fer, per tant, un esforç en aquest camp, sobre el qual no hi ha gaire tradició de treball.

5. El treball fora de l'aula s'ha d'avaluar sempre amb un criteri d'equilibri, pensant sempre més en la qualitat de les sortides i visites que no en la quantitat. Les sortides han de ser preparades rigorosament i han de respondre a finalitats educatives, la qual cosa no vol dir que siguin contradictòries amb el lleure.
6. Els coneixements històrics s'han de plantejar un cop assolides algunes categories temporals bàsiques. En un primer moment es potenciaren estudis diacrònics o línies de desenvolupament en què intervinguin poques variables, per passar posteriorment a estudis sincrònics amb variables múltiples.
7. S'ha de seleccionar l'estratègia adequada en cada moment concret. En els nivells més baixos és aconsellable moure's en un model empírico-inductiu i arribar a generalitzacions per la via de la comparació. En un segon estadi, quan ja es tinguin assolits els mecanismes de selecció i contrast d'informació i es disposi del bagatge conceptual suficient, cal avançar en el mètode teòrico-deductiu.
8. Els conceptes s'han d'introduir a partir dels materials i tècniques concretes i considerar la comprensió per damunt de la memorització, tot i que l'exercitació d'aquesta habilitat té la seva importància. La relació i interrelació entre els conceptes assolits ha de ser una eina fonamental en tot el procés d'aprenentatge.
9. El treball sobre el medi sociohistòric i geogràfic és una actitud a potenciar, sobretot per exercitar determinats procediments. S'ha de guardar l'equilibri, però, entre el general i el particular, i tenir present que moltes realitats únicament prenen sentit en un context més general sense el qual no són explicables. No s'ha d'entendre mecànicament que l'estudi local o pròxim és previ al general. Cal inserir dialècticament l'estudi de realitats a diferents escales en un mateix moment.

10. El mestre o professor ha de seleccionar quan ha de personalitzar més l'ensenyament i seleccionar en quins moments s'han de plantejar treballs de petit o gran grup.

ORIENTACIONS PER A L'AVALUACIÓ

1. *L'avaluació constitueix una peça clau imprescindible del procés d'aprenentatge, sense la qual l'ensenyament pot quedar completament buit i sense pautes de reflexió sobre la viabilitat de la didàctica metodològica emprada. A més d'això, els resultats de l'avaluació estimulen accions directes que conformen els hàbits de treball tant de l'alumnat com de l'equip de professors. Al costat d'aquest caràcter insubstituïble de l'avaluació, cal afegir-hi que l'àrea de Ciències Socials la tasca de correcció valorativa de l'alumnat és la més feixuga de les accions habituals que es desenvolupen en l'acte docent.*
2. *El sistema d'avaluació ha de permetre confirmar, al final del cicle, la consecució dels objectius terminals, els quals es consideren en la seva readacció el mínim avaluable de l'alumne. En el procés d'experimentació ha de quedar clar, precisament a partir de la postavaluació de l'experiència, si els objectius terminals es consideren assolibles. D'acord amb una de les seqüenciacions que estableixi el Tercer Nivell de Concreció (A), també caldrà estructurar la seqüència i el sistema de seguiment parcial d'aquests objectius terminals, així com el tipus i grau per a cada crèdit en l'ordre de la seqüència esmentada.*
3. *El sistema d'avaluació ha de ser continu. Tot i que en aquests moments oficialment l'avaluació és contínua, tots sabem que, a la pràctica, l'avaluació ha mantingut el tradicional caràcter d'intermitència. La continuitat avaluativa troba el seu fonament de necessarietat en la mesura que regula i estimula l'hàbit d'estudi i de treball per part de l'alumne i tendeix, també indirectament, a establir un nivell de coordinació imprescindible per a l'equip de professors. La intermitència avaluativa provoca en la majoria dels alumnes -i més en un cicle obligatori- un procés de treball sanglotant i, en conseqüència, distorsionador de l'acció pedagògica en el seu conjunt. És per això que caldrà establir*

sistemes avaluatius que permetin una correcció ràpida, car en l'àrea de Ciències Socials la feina correctiva pot arribar a bloquejar fàcilment la tasca didàctica del professor. Un plantejament eficient de l'avaluació constitueix la base sòlida per exigir l'acompliment de la tradicional reivindicació dels ensenyants -ja secular- pel que fa a reducció d'hores lectives -en especial al sector privat- i la reducció del nombre d'alumnes per aula segons els barems establerts per la UNESCO.

4. El sistema d'avaluació ha de ser global. S'entén per global una verificació dels objectius terminals que no es limiti als fets, conceptes i sistemes conceptuals, pràctica majoritària avui en l'àrea de Ciències Socials. La verificació ha d'atènyer també, fins i tot amb preferència, el bloc de procediments. De moment, i fins que un ulterior debat no aclareixi el panorama i els nombrosos dubtes ètics que han sorgit recentment, s'entén que d'alguna manera cal avaluar també el bloc d'actituds, valors i normes. Si s'han de transmetre cal avaluar-los. Tot i així, provisonalment, el judici emès en aquest apartat no ha de suposar -a les mitjanes totals que s'estableixin- cap modificació de la qualificació de l'alumne, ni en el currículum ni a l'àrea. Evidentment, podem sotreure d'aquesta suspensió de l'emissió d'un judici condicionant algunes normes de caràcter formal (per exemple, les normes referides a la netedat i a la manera de presentar els treballs).

Quan anteriorment s'ha fet referència a donar preferència als procediments en l'avaluació global, es vol dir que s'haurà de donar una primacia al sistema percentual pel qual s'opti. (Sí, per exemple, suposem que puntuem amb xifres sobre un global de 10 punts, i atès que el Bloc d'actituds, valors i normes en queda el marge, el capítol corresponent a fets, conceptes i sistemes valdria --4-- i el capítol de procediments --6--).

5. L'avaluació ha de ser diversificada. Amb això s'entén que els procediments avaluatius han d'ampliar-se en un extens ventall de possibilitats i han de proposar-se als alumnes el màxim nombre de variables possibles. Habituar-se a un sistema de poques variables comporta un empobriment immediat del procés d'aprenentatge de l'alumne.
6. L'avaluació ha de tenir proves de caràcter obert. Ha de poder deixar camí a l'alumne perquè no només verifiqui al professor l'obtenció de determinats coneixements o habilitats, sinó que pugui demostrar allò que és capaç de realitzar a partir del que ha après. En aquest sentit la valoració d'aquests tipus de proves no hauria de tenir límit de puntuació a fi d'engrescar la capacitat creativa. En el capítol de procediments, el caràcter obert resulta potser més senzill. És per això que es pot suggerir un tipus de prova que no suposi cap mena de coneixement previ des del punt de vista temàtic. (Aplicació d'un text històric, per exemple, d'una matèria mai no treballada a classe a un mapa mut, amb una reixa de preguntes que s'encadenin sobre les possibilitats de deducció lògica de l'esdeveniment en el futur i posterior comprovació, etc.).
7. L'avaluació ha de tenir proves de caràcter actiu. Les proves d'avaluació han de permetre una implicació en el procés d'aprenentatge i no quedar exclusivament relegades a la mera comprovació. Per això cal enfocar algun sondeig constant que permeti a l'alumne consolidar el procés lògic d'un tema a partir de l'exercici avaluatiu. En aquest camp també valdria la pena proposar alguna mena de valoració objectivable amb vista a potenciar un inici d'autoavaluació, sense caure, però, en ingenuïtats funcionals.
8. El sistema d'avaluació ha de ser forçosament coordinat amb altres professors d'altres àrees. La coordinació remet tant a la freqüència dels exercicis i la seva sincronització en el temps com a la normativa comuna de mínims. (Per exemple, com es valora la dificultat d'expressió o les faltes d'orto-

grafia...). La coordinació ha d'afectar també l'anàlisi acurada d'aquells alumnes que mantinguin excepcionalitats en les valoracions d'algunes assignatures. A partir d'aquí, cal començar una reflexió sobre la relació entre el sistema avaluatiu i l'educació diferencial, conceptes que, a primera vista, semblen presentar oposicions de difícil resolució.

9. El sistema d'avaluació ha de ser autoavaluatiu per al professor, i li ha de fer veure la viabilitat de la metodologia didàctica emprada.
10. La majoria de les proves i tècniques avaluatives de l'àrea es poden deduir de la naturalesa dels objectius terminals, en especial pel que fa a procediments. Aquest aspecte pot quedar encara més palès en el segon nivell de concreció d'aquest Bloc.

Segon nivell de concreció

1. Procediments.

1. INTERPRETACIÓ I REPRESENTACIÓ DE L'ESPAI.

1.1 Orientació espacial

1.1.1.- Orientació tot utilitzant els punts cardinals com a referència. Utilització dels punts cardinals per situar direccions o posicions.

1.1.2.- Indicació de direccions i localitzacions amb brúixola.

1.1.3.- Orientació de plànols i mapes amb l'ajut de la brúixola i punts de referència destacats.

1.2 Confecció i lectura de plànols a gran escala

1.2.1.- Representació d'objectes tridimensionals en un pla. Identificació d'objectes segons els diferents punts de vista.

1.2.2.- Plànols i mapes d'espais immediats: escola, barri, municipi.

1.2.3.- Signes convencionals.

1.2.4.- Correlació de fotografies aèries amb les característiques corresponents del mapa a la mateixa zona.

1.3 Escala gràfica i numèrica

1.3.1.- Càlcul de distàncies sobre mapa utilitzant l'escala gràfica.

1.3.2.- Càlcul senzill de distàncies sobre mapes utilitzant l'escala numèrica.

1.4 Representació del relleu

- 1.4.1.- Identificació de les característiques simples del relleu i de la hidrografia a partir de la lectura d'un mapa de corbes de nivell.
- 1.4.2.- Lectura d'altures en un mapa de corbes de nivell.
- 1.4.3.- Construcció de mapes en relleu (maquetes) a partir de mapes de corbes de nivell.
- 1.4.4.- Dibuix de perfils a partir de mapes de corbes de nivell.

1.5 Interpretació i lectura de mapes a petita escala

- 1.5.1.- Extracció d'informació de mapes temàtics.
- 1.5.2.- Establiment de generalitzacions sobre localització de població, indústria, conreus, comunicacions, etc. a partir d'escala 1:25.000 i 1:50.000, o més petites.
- 1.5.3.- Correlació de la informació que apareix en dos o més mapes temàtics d'un atlas.
- 1.5.4.- Memorització mitjançant mapes muts o jocs de les diferents unitats de relleu, xarxa fluvial, ciutats, etc. d'un país o continent.

1.6 Diferents tipus de projeccions

- 1.6.1.- Comparació de les diferents representacions de l'espai terrestre.

1.7 Localització, latitud i longitud

- 1.7.1.- Localització de punts sobre una quadrícula.
- 1.7.2.- Identificació damunt del globus terraqüi de línies convencionals: equador, meridians i paral·lels.

1.7.3.- Localització sobre mapes donant latitud i longitud.

2. ANÀLISI, INTERPRETACIÓ I REPRESENTACIÓ DEL TEMPS.

2.1 Identificació de categories temporals (orientació, successió, simultaneïtat, durada i cronologia)

2.1.1.- Anàlisi i classificació de temps de relats en funció del ritme (intervalls de temps, freqüència de temps), l'orientació (passat, present i futur), la successió, la simultaneïtat (abans, després, durant) la durada (variabilitat, i permanència de l'acció narrada).

2.1.2.- Anàlisi de la utilització del temps personal i propi en funció de les categories de ritme, successió, orientació i durada.

2.1.3.- Classificació i ordenació de conjunts de dibuixos o fotografies sobre l'evolució d'un producte, objecte, cosa...

2.1.4.- Anàlisi de la sensació de durada d'un mateix temps segons les activitats que es realitzin.

2.1.5.- Identificació de diferents duracions de fets històrics: estructurar els de llarga durada, conjunturals de durada mitjana, i de curta durada.

2.2 Representació gràfica del temps

2.2.1.- Utilització de l'espai per representar gràficament diferents seriacions temporals.

2.2.2.- Utilització de l'espai per representar gràficament la vida d'una persona.

2.2.3.- Confecció d'una línia del temps referida a l'evolució d'un objecte, artefacte o instrument.

2.2.4.- Confecció d'un arbre genealògic de la família indicant dades de naixement i de defuncions.

2.3 Mesura del Temps. Cronologia.

2.3.1.- Construcció de frisos cronològics del temps de la Història, a partir de les divisions convencionals que els europeus empren per dividir-la.

2.3.2.- Realització d'exercicis matemàtics. Ordenació d'anys relacionant-los amb els segles i mil·lennis als quals pertanyen.

2.3.3.- Manipulació de diferents tipus de calendaris emprats en diferents cultures a fi d'assolir la convencionalitat dels fets significatius que han donat lloc al punt "0".

2.3.4.- Classificació i ordenació de diferents imatges, senzilles, clares, referents a diferents èpoques històriques.

2.4 Identificació de causes i efectes.

2.4.1.- Identificació de la causa o causes d'un succés de la vida quotidiana i deducció de les conseqüències que se'n desprenen.

2.4.2.- Comprovació que un determinat objecte o artefacte és producte d'altres avanços, artefactes o descobriments realitzats anteriorment.

2.4.3.- Identificació d'alguna causa que motiví un fet històric factual o articulació concreta i lògica de les conseqüències.

2.4.4.- Identificació de la diversitat de causes i conseqüències que poden incidir en qualsevol situació històrica.

2.5 Caracterització qualitativa d'un temps a partir de la informació documental.

- 2.5.1.- Confecció d'un dossier sobre la història de la família emprant documents orals, escrits o materials.
- 2.5.2.- Recerca i utilització de documents històrics de primera mà per informar-se sobre un determinat aspecte històric.
- 2.5.3.- Recollida, classificació i arxiu de documents històrics (orals, escrits, gràfics i materials) sobre aspectes de la vida quotidiana, familiar, local, etc. en el passat. Anàlisi, síntesi i datació dels documents històrics recollits.
- 2.5.4.- Comprovació de l'autenticitat de les informacions recollides (sobretot les orals) contrastant diferents documents.
- 2.5.5.- Observació de tot tipus de restes materials d'altres temps (ceràmiques, monedes, edificis...) a fi d'esbrinar-ne l'antiguitat i la funció.
- 2.5.6.- Observació de diferents tipus de manifestacions artístiques i reconeixement de la informació històrica i estètica que comporten.
- 2.5.7.- Utilització de documents i fonts d'informació contradictoris amb l'anàlisi d'un determinat fet històric.

3. PROCEDIMENTS PER OBTENIR I ANALITZAR INFORMACIÓ.

3.1 Observació directa, observació indirecta

- 3.1.1.- Identificació en el camp observat de les variables a analitzar i establiment de relacions per via empírico-deductiva o hipotètico-deductiva.

3.1.2.- Procedir a l'observació directa amb un pauta^tat previ amb ordre lògic intern semblant al següent en la seva totalitat o parcialment:

- . Situació espacial i temporal.
- . Identificació i delimitació de la realitat observada.
- . Classificació dels elements observats.
- . Descripció dels aspectes observats mitjançant dibuixos, fotografies, redaccions, esquemes, etc.
- . Anàlisi (posterior a la descripció) de les parts i característiques de cada element (forma, color, material, quantitat, finalitat, etc.).
- . Descobriment i descripció de les relacions entre diferents aspectes observats i posterior interpretació.
- . Reconeixement dels elements observats en representacions simbòliques (mapes, fotomuntatges, croquis,...) o literàries.
- . Representació gràfica i esquemàtica dels elements observats.
- . Descripció, anàlisi i explicació dels elements observats i de llurs relacions.
- . Aplicació a altres elements de les conclusions tretes de l'observació.
- . Construcció d'hipòtesis prèvies i posteriors a l'observació i comprovació.

3.1.3.- Seguiment d'un pauta^tat previ amb ordre lògic semblant al següent en la seva totalitat o parcialment:

En imatges fixes,

- . Descripció de la imatge.
- . Aplicació dels conceptes temàtics pertinents.

- . Identificació de les variables.
- . Generalització a d'altres situacions.
- . Elaboració d'una interpretació.

En imatges mòbils,

- . Seriació i ordenació de seqüències.
- . Selecció de les seqüències i de films/videos més significatives, de curta durada, i analitzar-les després d'haver-les visionat diverses vegades.
- . Identificació d'aspectes generalitzables a partir del visionat total o parcial d'una situació narrada.
- . Interpretació de les causes i conseqüències en el decurs de la narració fílmica.
- . Establiment d'hipòtesis i deduccions en el temps enllà de l'endotemps del film.
- . Representació gràfica de l'endotemps dels films/vídeos o comparació del temps interior en films sobre temàtica coincident.

3.2 Enquestes, entrevistes, qüestionaris i fonts orals

- 3.2.1.- Aplegament mitjançant enquestes, entrevistes... d'elements descriptius, explicatius i analítics d'una situació o fenomen a estudiar.
- 3.2.2.- Aplegament mitjançant enquestes, entrevistes,... d'estats d'opinió, idees, records, etc.
- 3.2.3.- Formulació de preguntes i determinació amb exactitud d'allò que es vol concretar. Ordenació de manera lògica dels diferents ítems que han de permetre la recollida d'informació. Selecció de la mostra.
- 3.2.4.- Determinació de les característiques de la població que ha de respondre a una informació. Selecció de la mostra.

3.2.5.- Passada de qüestionaris i realització d'enquestes. Ordenació de resultats, contrastació d'aquests, i tabulació de resultats amb representació gràfica.

3.2.6.- Interpretació de resultats, extracció de conclusions, relació de resultats amb la pregunta objecte de l'enquesta i contrastació i relació de resultats amb d'altres informacions.

3.3 Procediments estadístics

3.3.1.- Utilització de dades estadístiques per obtenir informació, i com a forma d'ordenació i elaboració de dades d'informacions obtingudes per altres mitjans.

3.3.2.- Interpretació d'informacions representades mitjançant gràfics i diagrames de barres, lineals i de percentatge (quadrats d'antuvi i circulars després). Interpretació de taules i quadres estadístics.

3.3.3.- Relació d'informacions estadístiques amb informacions escrites i hipòtesis prèvies d'intuïció sobre l'afer a estudiar amb confirmació posterior.

3.3.4.- Representació d'informacions mitjançant gràfics, diagrames de barres, de línia i de percentatges. Representació d'informació mitjançant taules i quadres estadístics.

3.3.5.- Extracció de conclusions de les informacions representades.

3.3.6.- Recopilació d'informacions estadístiques d'institucions públiques o privades.

3.3.7.- Matització de la veracitat d'una informació estadística en funció de les possible manipulacions

que pot sofrir (no significació de la mostra triada, incitació de resposta segons la pregunta i no consideració d'altres variables).

3.4 Documents escrits

3.4.1.- Ús de textos com a font d'informació i d'estudi de la següent tipologia:

- . Geogràfics i històrics per a l'estudi del vocabulari i per l'anàlisi dels fets.
- . Literaris (novelles, contes, llibres de viatges, relats de caire biogràfic -memòries, autobiografies, diaris personals- correspondència i cançons).
- . Periodístics.

3.4.2.- Comentari i tractament del text d'acord amb una pauta lògica semblant totalment o parcial a les següents:

- . Lectura global del text.
- . Situació de l'autor i del seu temps.
- . Extracció de les idees essencials.
- . Anàlisi de les relacions entre les idees essencials.
- . Formulació de les idees essencials.
- . Síntesi de les idees essencials en forma de redacció, sèrie de dibuixos, llistes, classificacions, representacions.
- . Síntesis orals de les idees essencials.
- . Relació de textos amb imatge, dades estadístiques.
- . Relació d'informacions bàsiques extreïdes d'un text.
- . Memorització de les informacions bàsiques d'un text.

- . Extrapolació de la informació coneguda a d'altres camps no referits.

3.4.3.- Elaboració de treballs monogràfics utilitzant fonts bibliogràfiques diverses o premsa.

4. PROCEDIMENTS DE COMPRENSIÓ I APLICACIÓ.

4.1 Jocs de simulació

4.1.1.- Ús de diferents tipus de jocs de simulació com a font d'informació i de motivació per treballar un tema com el llistat topològic següent:

- . Home i entorn.
- . Detecció i localització de recursos.
- . Localització (d'indústries, ciutats, etc.).
- . Desenvolupament regional.
- . Construcció o intervenció a la ciutat.
- . Itineraris i viatges.
- . Bèl·lics, polítics, diplomàtics, econòmics i socials.

4.1.2.- Disseny de jocs de simulació per expressar els resultats d'una recerca.

4.2 Debats i judicis

4.2.1.- Realització de debats per treballar temes d'interès de l'actualitat o del passat, morals, abstractes, polèmics o d'interpretació, també en el passat. Es pot procedir per un pautat igual o semblant al següent:

- establiment a través d'exposició oral o escrita del tema a debatre en grup o en el plenari del grup classe.
- roda d'exposicions dels conceptes deduïts o d'opció entre els qui demanen la paraula sobre les respostes plantejades en el tema de debat, argumentació de l'opció.

- seguiment per escrit amb notes de les idees que es volen precisar, confirmar o debatre.
- no establiment de diàleg mentre dura el debat tret que aquest només es faci entre portaveus de dues opcions.
- resum de conclusions quan es comença a repetir la roda argumental, oralment o per escrit, amb explicitació del tant per cent aproximat de suport que té cada conclusió.
- contrast entre l'opinió majoritària de la classe i la realitat en capes més àmplies de la societat actual per part del mestre o de fonts escrites o orals.

4.3 Treballs monogràfics

4.3.1.- Realització de treballs monogràfics per expressar els resultats d'una determinada recerca o estudi d'acord amb un pautat lògic similar en la seva totalitat o parcialment al següent:

- . Delimitació del tema.
- . Elaboració d'un guió de treball ordenat.
- . Selecció de les fonts d'informació i de la documentació necessària.
- . Confecció de resums sobre la informació proporcionada per un text, llibre o mitjà de comunicació.
- . Elaboració de la part d'informació gràfica.
- . Redacció amb un llenguatge correcte des del punt de vista científic.
- . Presentació del treball segons normes preestablertes.

5. PROCEDIMENTS PER COMUNICACIÓ D'INFORMACIÓ.

5.1 Murals, exposicions

5.1.1.- Confecció de murals per emmagatzemar dades o per expressar resultats d'una recerca.

5.1.2.- Realització d'exposicions sobre temes monogràfics per a comunicar resultats o expressar opinions sobre assumptes de traducció gràfica.

5.2 Projectes i tallers

5.2.1.- Construcció i simulació mitjançant manualitats d'objectes de la quotidianitat de temps passats o de maquetes d'edificis significatius i emblemàtics.

5.2.2.- Simulació i reconstrucció de diferents processos o tècniques que hagin tingut importància en el desenvolupament de la Humanitat. Com exemplificacions d'activitat d'aprenentatge derivat d'aquest procediment podem esmentar l'elaboració del pa, la filatura, el tissatge, la manufactura ceràmica i l'obtenció del foc.

5.2.3.- Simulació prèvia inhumació, de la feina arqueològica. Com a activitats d'aprenentatge derivades de la concreció d'aquest procediment podem esmentar l'enterrament previ d'objectes o peces actuals en diversos estrats perquè amb tècniques d'excavació els alumnes dedueixin i comuniquin informació.

2. Fets, conceptes i sistemes conceptuels.

1. HUMANITAT I MEDI FÍSIC.

1.1 Els components del medi físic

1.1.1.- Diferents tipus de gran configuració del relleu.

1.1.2.- Agents modificadors del relleu.

1.1.3.- Tipus i dinàmica del clima.

1.1.4.- Tipus i dinàmica dels rius i de les xarxes hidriogràfiques.

1.1.5.- Interrelació entre relleu, hidrografia i clima: els principals paisatges naturals. Anàlisi conceptual d'un exemple.

1.1.6.- Relleu, clima i xarxa hidrogràfica de Catalunya.

1.1.7.- Relleu, clima i xarxa hidrogràfica de la península Ibèrica.

1.2 Divisió física i zones de la Terra

1.2.1.- Continents i oceans.

1.2.2.- Grans unitats de relleu, zones climàtiques i rius de la Terra.

1.2.3.- Grans àrees dels paisatges naturals de la Terra.

1.3 La representació de l'espai

1.3.1.- La projecció cartogràfica.

1.3.2.- Línies i punts imaginaris i convencionals en la representació de l'espai terrestre: eixos, meridians, paral·lels.

1.4 Descoberta i exploració de la Terra

1.4.1.- La Terra dins del sistema solar i l'Univers.

1.4.2.- L'exploració de l'espai: passat, present i perspectives.

1.4.3.- Els descobriments geogràfics i els primers mapes com a procés de la consciència progressiva de l'espai.

1.5 Les activitats de l'home i les condicions medio-ambientals

1.5.1.- Les activitats de l'home coma modificador de les condicions ambientals (agricultura, indústria, comunicacions i serveis).

1.5.2.- Societats humanes (pobles caçadors i recolectors: tassidai o aborígens australians, o esquimals, o ainu, o "veddas" o un de similar) amb escassa incidència en el medi natural.

1.5.3.- Les activitats humanes com a modificadores del paisatge natural de Catalunya.

1.5.4.- Els residus de les formes de vida humana i els problemes què comporten. Pollució i degradació del medi ambient.

1.5.5.- Causes socioeconòmiques dels provlemes mèdio-ambientals a Catalunya. Les conseqüències.

1.6 El paisatge com a resultat de complexos naturals i humans

1.6.1.- Diferents tipus de paisatge com a resultat de l'acció antròpica a escala mundial.

1.6.2.- La transformació del paisatge al llarg del temps.

1.6.3.- Paisatges naturals, rurals i urbans a Catalunya.

1.7 Vivència, experiència i percepció del territori i de la societat

1.7.1.- Elements que configuren una nació en el marc d'un territori. Senyals que la identifiquen i la cohesionen. L'origen del fet nacional contemporani. La nació com a fenomen obert i dinàmic. L'imaginari d'una societat: els paisatges emblemàtics, els mites, les llegendes, les tradicions i les creences.

1.7.2.- Territori i societat a Catalunya. Diferents interpretacions sobre el problema dels límits de la nació catalana i de les zones històricament que hi són més relacionades. L'imaginari català.

1.8 Heterogeneïtat i diversitat de territoris i societats en el planeta

1.8.1.- Nacions, nacionalitats i regions a Europa i a la zona mediterrània actualment.

1.8.2.- Territoris, societats i cultures en el conjunt del planeta.

1.8.3.- Diversitat racial i diversitat cultural.

2. OCUPACIÓ DEL TERRITORI: DEMOGRAFIA, HÀBITAT I URBANISME.

2.1 Distribució de les persones en el territori

2.1.1.- L'anàlisi demogràfica: taxes de natalitat i mortalitat, creixement vegetatiu.

2.1.2.- Les conductes demogràfiques actuals: els dos grans models, pautes o paradigmes del segle xx.

2.1.3.- Les conductes demogràfiques del passat.

2.1.4.- La conducta demogràfica catalana als segles XIX i XX.

2.1.5.- Factors que atenen i rebutgen la població.
Les grans zones de concentració al món.

2.1.6.- La distribució de la població a Catalunya.

2.2 Moviments de població

2.2.1.- Emigració i immigració. Causes.

2.2.2.- Les grans migracions contemporànies.

2.2.3.- Problemes i repercussions sociològiques de les onades migratòries de la dècada dels anys 30 i de la dècada dels 60 a Catalunya. Semblances i diferències.

2.3 Tipologies d'hàbitat

2.3.1.- Tipologies d'habitatges segons les variables climàtiques, culturals, econòmiques i socials.

2.3.2.- La casa i l'habitatge al llarg del temps.

2.3.3.- Tipologia dels habitatges a Catalunya en el passat i en el present. Exemplificacions.

2.4 Formes d'ocupació del territori: rural i urbà

2.4.1.- Evolució del fenomen urbà i de les ciutats al llarg del temps: polis, ciutat romana, medieval, islàmica i moderna.

2.4.2.- Evolució i transformacions urbanes de les ciutats de Catalunya.

2.4.3.- El fenomen urbà al segle XX. Diferents models de paisatges urbans en el conjunt del planeta.

2.4.4.- Evolució del món rural al llarg del temps. Diferents models de paisatges rurals en el conjunt del planeta.

3. TRANSFORMACIÓ I EXPLOTACIÓ DEL TERRITORI: ACTIVITATS ECONÒMIQUES I PROGRÉS TÈCNICO CIENTÍFIC.

3.1 Les activitats primàries i l'obtenció i producció d'aliments

3.1.1.- Les activitats primàries abans de la Revolució Industrial.

3.1.2.- Les activitats primàries de la Revolució Industrial ençà.

3.1.3.- Els problemes de l'agricultura a Catalunya.

3.1.4.- L'agricultura en el món d'avui. El problema de la fam.

3.2 Energies pre-industrials i problemes de l'energia en el món d'avui

3.2.1.- Les energies preindustrials.

3.2.2.- Les noves energies en el procés d'industrialització.

3.2.3.- Problemes i alternatives energètiques en el segle XX.

3.2.4.- L'agricultura en el món d'avui. El problema de la fam.

3.3 Incidència del progrés tecno-científic en la història de les societats

3.3.1.- El desenvolupament tecno-científic al llarg del temps i la seva repercussió social fins a la revolució industrial.

3.3.2.- Panorama actual de les principals línies d'investigació tecnocientífica i les seves repercussions socials des de la revolució ençà.

3.3.3.- Les aportacions i aprofitament de la ciència i la tècnica a Catalunya al llarg dels temps.

3.4 Producció i consum de béns: artesania, manufactura, indústria

3.4.1.- Manufactures i artesania abans de la Revolució Industrial.

3.4.2.- Les revolucions industrials: el procés, les fases.

3.4.3.- Evolució i estat actual del desenvolupament industrial a Catalunya.

3.4.4.- Zones industrials i producció a l'Estat espanyol.

3.4.5.- Potències industrials en el món d'avui.

3.5 Circuits i mecanismes econòmics quotidians

3.5.1.- Nocions bàsiques d'economia: definició d'economia; els diners com a mida del valor i mitjà de pagament; la permuta, la compravenda, l'excedent, l'oferta i la demanda; les monedes actuals; el crèdit i la banca; els preus, el treball, el mercat, la llei de l'oferta i de la demanda; els impostos; la inflació; la borsa.

3.6 Serveis i intercanvis comercials

3.6.1.- Fluxos i xarxes de transport i comunicació al llarg del temps i en el món d'avui.

3.6.2.- Els intercanvis comercials dins de l'Estat espanyol i en diferents zones del món: l'intercanvi desigual entre països desenvolupats i subdesenvolupats.

3.7 Disposició espacial de les activitats econòmiques

3.7.1.- Activitats econòmiques i distribució i usos del sòl.

3.7.2.- Organització econòmica del món: sistemes econòmics, països desenvolupats i països subdesenvolupats.

4. L'ORGANITZACIÓ DELS HOMES I DEL TERRITORI.

4.1 L'institucionalització del poder de l'Estat

4.1.1.- La institucionalització del poder de l'Estat: les formes tribals, les primeres formes d'Estat als imperis agraris (exemplificació); l'estat a l'època grega i romana; l'estat feudal; l'estat liberal i les formes actuals d'estat.

4.2 Evolució de les estructures socials al llarg del temps

4.2.1.- Classes i grups socials. L'estructura de la societat. El poder.

4.2.2.- Formes d'organització i conflictivitat durant l'etapa industrial. Exemplificacions.

4.3 Estats i nacions: conflictes externs i interns en el món d'avui

4.3.1.- La conflictivitat oberta en el món d'avui: àrees i interessos en joc.

4.3.2.- Les desigualtats entre els homes com a generadors de competències i conflictes per l'ús de l'espai i l'aprofitament dels recursos.

4.3.3.- Els estats com a estructurants decisius de l'espai terrestre.

4.3.4.- Nacions sense estat i els conflictes generats.

4.3.5.- Les organitzacions militars i defensives supra-estatals. La tensió entre els blocs militars: OTAN i PACTE DE VARSOVIA.

- 4.3.6.- Les organitzacions polítiques, econòmiques i culturals internacionals com a marc de resolució dels conflictes internacionals: ONU, UNESCO i MERCAT COMÚ.
- 4.4 Poder polític i dinàmica social i relacions exteriors de Catalunya al llarg del temps: dels orígens nacionals fins el 1714
- 4.4.1.- El substrat: ibers, grecs i romans. Formes d'organització social i política.
- 4.4.2.- La configuració nacional de Catalunya. Relacions amb l'imperi franc, Occitània, Aragó i d'altres reialmes peninsulars.
- 4.4.3.- L'expansió territorial, institucions polítiques i organització social. Relacions amb les altres reialmes i territoris.
- 4.4.4.- Catalunya dins de la monarquia dels Hasburg: institucions polítiques i organització social. La guerra de Successió i la fi de l'estat català.
- 4.5 L'annexió del Principat a la monarquia borbònica. Política i societat del 1714 als nostres dies.
- 4.5.1.- El decret de Nova Planta i l'annexió de Catalunya a la monarquia borbònica.
- 4.5.2.- Manufactura i industrialització. Repercussions socials.
- 4.5.3.- La configuració d'Espanya com a projecte d'estat-nació-burgès i les diverses respostes socio-econòmiques i ideològiques a Catalunya.
- 4.5.4.- Revolta social, nacionalisme polític en el primer terç del segle XX i el període de la Generalitat republicana.

4.5.5.- La guerra civil i el franquisme. Els intents de liquidació definitiva de la formació nacional catalana.

4.5.6.- Catalunya durant la segona restauració borbònica. La Constitució i l'Estatut.

5. LA CULTURITZACIÓ DEL TERRITORI: CULTURA, ART, TRADICIONS, COSTUMS.

5.1 Cultura i societat

5.1.1.- Manifestacions quotidianes de formes culturals: el disseny de la moda, la cançó popular, l'ocupació del lleure, costums, creences i tradicions.

5.1.2.- Les grans àrees de cultura i civilització: les cosmovisions.

5.1.3.- Cultura pròpia i cultures alienes: eurocentrisme i etnocentrisme.

5.2 L'art com a comunicació i reflex de l'imaginari d'una societat

5.2.1.- Els vehicles de l'art: la plàstica i l'arquitectura.

5.2.2.- Evolució dels principals estils artístics a la Història.

5.2.3.- Anàlisi de les principals obres emblemàtiques de cada període.

3. Actituts, valors i normes.

1. ACTITUDS PERSONAL EN LA VIDA QUOTIDIANA I EN L'ESTUDI.

1.1 Normes per a la convivència

1.1.1.- Coneixement de les normes que regulen la vida social de la classe. El professor pot donar-les o s'hi pot arribar per consens. Exemplifiquem-ne algunes: to de veu, respecte als companys i al professor, presència personal amb la higiene de guda. Acceptació progressiva d'aquestes normes tenint en compte el punt de partida, i comportament en conseqüència.

1.1.2.- Coneixement de les normes que regulen la vida social del centre especialment pel que fa a l'ús dels espais comuns (sala d'actes, biblioteca, patis, passadissos, etc.). Acceptació progressiva d'aquestes normes, i comportament en conseqüència, tot sabent les repercussions que pot comportar la no acceptació de les normes.

1.1.3.- Coneixement dels valors que emanen de la Constitució i de l'Estatut de Catalunya. Explicació de tot allò que afecta els alumnes segons les edats al llarg del Cicle. Tendència progressiva a comportar-se d'acord amb aquests valors tot tenint en compte el punt de partida dels alumnes considerats individualment i en grup.

1.2 Tolerància i antidogmatisme

1.2.1.- Reconeixement de la tolerància com un dels valors democràtics, tot seguint l'exemple de professors, o d'altres adults que actuïn d'acord amb aquest valor.

1.2.2.- Reconeixement de les causes que poden actuar com a fi de la tolerància i comprensió de la situació d'altri d'acord amb el valor esmentat.

1.2.3.- Defensa raonada de les pròpies conviccions quan aquestes no són les majoritàries del grup en el qual és situat l'alumne que les ha de defensar. Consideració de les opinions minoritàries.

1.2.4.- Coneixement de visions culturals diverses segons "l'imaginari". Reconeixement de les causes que produeixen visions diverses. Contrast amb les pròpies, amb reconeixement de les causes que fan que siguin així i no d'altra manera. Valoració d'aquelles visions que ajuden a millorar la humanitat en un sentit de progrés, de solidaritat, de llibertat i de no discriminació. Tendència progressiva a comportar-se d'acord amb posicions dogmàtiques, però sense contravenir la pròpia consciència.

1.2.5.- Coneixement de la relativitat dels valor d'acord amb el temps històric i les situacions socials del passat. Recerca i reconeixement d'aquells valors que -amb formulacions diverses- han arribat fins al nostre temps en la línia de millora de la humanitat. Exemplificació individual i social de comportaments que permeten adherir-se críticament als nostres alumnes. Referència a les opcions religioses o polítiques que permeten a les persones i als grups de sostenir les seves conviccions.

1.3 Esperit crític

1.3.1.- Coneixement de l'existència d'interpretacions diverses d'un mateix conjunt de dades o fets.

1.3.2.- Formació d'opinió pròpia a partir del conjunt de dades o fets i del coneixement de les interpretacions d'altri.

1.3.3.- Reconeixement de la major o menor importància de les interpretacions d'altri.

- 1.3.4.- Exposició i defensa raonada de l'opinió pròpia.
- 1.3.5.- Reconeixement i acceptació dels arguments o raons d'altri si són millors -més documentats o amb més consideració de variables- que els propis.
- 1.3.6.- Valoració de les posicions d'altri quan defensin, amb dades i argumentació coherent, posicions que vulguin corregir la injustícia, la desigualtat, la marginació, l'opressió de qualsevol tipus tot seguint els camins que marquen les lleis que regulen la vida democràtica col·lectiva.
- 1.3.7.- Formació del criteri propi basat en el coneixement de les normes que regulen la vida democràtica col·lectiva i en l'argumentació basada en els aprenentatges escolars i extraescolars -familiars, de grup (religiós, polític...), nacionals- i en l'adhesió de la pròpia consciència a aquests.
- 1.3.8.- Exposició dels criteris propis en aquelles qüestions que siguin opinables dins de l'àrea de Ciències Socials i defensa argumentada tot respectant les normes prèviament proposades o acordades.
- 1.3.9.- Reforçament de la tendència progressiva, a practicar la crítica raonada en la línia de millora de la tasca escolar.
- 1.3.10.- Reconeixement dels efectes que pot comportar ser crític i regulació del comportament en funció de l'acceptació o no de les conseqüències no previstes -ni desitjades- del comportament crític.
- 1.4 Participació, responsabilitat i col·laboració
- 1.4.1.- Coneixement dels organismes del Centre -de gestió o d'altres- en els quals es pugui participar. Coneixement dels diferents graus de participació.

- 1.4.2.- Interès espontani per participar en els organismes en els quals calgui fer-ho .
- 1.4.3.- Coneixement dels requisits que cal per participar-hi: votació i les seves condicions, el fet de representar d'altres, el paper del líder.
- 1.4.4.- Estímul de l'interès en la participació tot fent veure les conseqüències de la no participació.
- 1.4.5.- Coneixement i actuació dins de la classe d'acord amb els drets individuals (per exemple: saber que ningú no està obligat a dir quina és la seva opció religiosa o política, si no vol; saber que cap persona no pot ser discriminada per raó de sexe o raça) i actuació raonada en conseqüència.
- 1.4.6.- Coneixement de les obligacions individuals dins de la classe (per exemple: obligació de votar els representants, de donar la pròpia opinió quan sigui requerida o quan sigui expressió d'una posició irrenunciable) i actuació raonada en conseqüència.
- 1.4.7.- Reforçament (del professor) de l'assumpció de la defensa dels drets i de l'assumpció dels deures, agradin o no.

2. NORMES PER SISTEMATITZAR EL TREBALL PROPI.

- 2.1 Exposició de les normes i les pautes que cal seguir de manera progressiva.
- 2.2 Coneixement de les normes i les pautes que cal seguir.
- 2.3 Reconeixement de les normes en la tasca pròpia del professor o professors de l'àrea.
- 2.4 Aplicació progressiva de les normes i pautes, fins arribar a complir-les de manera acurada.

2.5 Interès per triar els millors models d'acord amb el propi criteri.

2.6 Satisfacció per la feina ben feta, tot seguint els models aportats pels adults que ho facin.

3. CONVIVÈNCIA CÍVICA I SOCIAL.

3.1 Drets i deures dels ciutadans

3.1.1.- Coneixement de la necessitat de regular la vida social mitjançant lleis i normes que cal acceptar i creixement de la seva justificació.

3.1.2.- Exemplificació del que pot passar si els ciutadans no compleixen les lleis tot distingint legalitat i justícia.

3.1.3.- Reconeixement de l'actuació respectuosa envers les lleis i les normes dels adults que la tinguin.

3.1.4.- Reconeixement de les funcions d'un espai físic col·lectiu o d'ús comunitari i de la necessitat de conservar-lo en bones condicions i, per tant, de seguir les normes de comportament establertes i prèviament conegudes.

3.1.5.- Actuació d'acord amb les normes de comportament establertes i acceptació, si és el cas, de les conseqüències en cas de no fer-ho.

3.1.6.- Interès per demostrar l'acompliment dels deures com a manifestació de la responsabilitat personal i intenció d'exercir els drets i complir els deures -i, per tant, preparar-se per a fer-ho- en el moment d'incorporar-se a la vida adulta.

3.2 Participació en institucions cíviques i democràtiques

3.2.1.- Aplicació al comportament personal, de les adquisicions culturals procedents de l'estudi del

temps passat que permeten millorar la pràctica democràtica.

3.2.3.- Interès per conèixer altres cosmovisions que les de la cultura pròpia.

3.2.4.- Respecte per aquestes cosmovisions intentant de situar-s'hi dins i comprendre-les, però, alhora mantenint les pròpies conviccions per a tot allò que fa avançar la humanitat. (Per exemple: Respecte per la cosmovisió musulmana, però no acceptació personal del paper que aquesta cosmovisió adjudica a les dones o comprensió de la República Sudafricana, però no acceptació personal de "l'apartheid").

3.2.5.- Formació de criteris propis que menin a actituds de participació en el nivell que toqui en institucions cíviques i democràtiques. Expressió argumentada dels criteris propis, si és el cas.

3.3 Defensa dels drets, llibertats i patrimoni de la comunitat

3.3.1.- Coneixement dels drets humans i el paper de les principals institucions internacionals que els promouen i interès per adequar la pròpia conducta a aquest coneixement.

3.3.2.- Consciència que la llibertat personal té el seu límit quan entra en conflicte amb les necessitats collectives i comportament en conseqüència, tot tenint en compte els drets de les minories.

3.3.3.- Exemplificació de casos de qualsevol tipus, conflicte, llibertat individual, drets collectius.

3.3.4.- Actituds d'acord amb aquella part que correspon de la responsabilitat colectiva pel que fa a la realitat nacional de Catalunya que s'ha de manifestar en la defensa i cura del seu patrimoni

mèdio-ambiental, cultural, lingüístic i històrico-artístic.

4. RESPECTE, SOLIDARITAT I COOPERACIÓ.

4.1 Solidaritat i cooperació

- 4.1.1.- Exposició sobre cassos de solidaritat i cooperació.
- 4.1.2.- Discussió sobre casos de solidaritat i d'ajuda.
- 4.1.3.- Formació de criteris sobre solidaritat i ajuda.
- 4.1.4.- Ajuda als companys aplicant criteris.
- 4.1.5.- Col·laboració espontània en les tasques escolars que ho requereixin.
- 4.1.6.- Estímul de les actuacions de col·laboració tot fent-ne veure els avantatges mitjançant l'exemple dels adults que ho facin o la distribució adequada de tasques fetes pel professor.
- 4.1.7.- Entrenament, mitjançant activitats de grup que estimulen la presa de decisions argumentades i amb acceptació de les conseqüències, si és el cas.

4.2 Respecte al medi ambient

- 4.2.1.- Consciència de la necessitat de preservar el medi ambient procedent del coneixement de l'acció de l'home per modificar-lo.
- 4.2.2.- Interès per la preservació.
- 4.2.3.- Actuació no destructiva en aquells aspectes més a l'abast de l'alumne (per exemple: no llençar papers, no abandonar en llocs no adients deixalles, irrecicables, etc).

- 4.2.4.- Actuació participativa en tots aquells aspectes més a l'abast de l'alumne que permetin la millora del medi ambient (per exemple: participació en campanyes de sensibilització per la repoblació forestal, avís a qui correspongui d'incendis en fase inicial, etc).

4.3 Respecte del patrimoni del present i del passat

- 4.3.1.- Interès per conèixer el patrimoni, estimulant-lo a partir de la interiorització cultural: són "missatges" del passat.
- 4.3.2.- Acceptació de la part de responsabilitat que obliga a passar el patrimoni del passat a les generacions futures i actuació en conseqüència (per exemple: amb visites a museus, sortides organitzades, etc.).
- 4.3.3.- Formació del propi criteri pel que fa a l'estètica i funcionalitat del patrimoni present.
- 4.3.4.- Participació en activitats de recuperació del patrimoni d'acord amb les possibilitats dels alumnes d'aquestes edats (per exemple: neteja de monuments, ajuts en excavacions, etc).

5. RELATIVITZACIÓ

5.1 Relativització de la pròpia cultura i civilització

- 5.1.1.- Estímul del sentiment de pertànyer a una cultura i a una civilització basat en la necessitat humana d'arrelar-se.
- 5.1.2.- Formació de criteris procedents del coneixement de les manifestacions de la pròpia cultura i de la participació en aquestes.

- 5.1.3.- Interès en descobrir les bases de la pròpia cultura en el marc de la civilització mediterrània i europea en general.
- 5.1.4.- Consciència que la cultura pròpia no és l'única possible, basada en l'interès per les explicacions d'altres cosmovisions no eurocèntriques i en l'assimilació personal d'informacions procedents de qualsevol mitjà d'informació (lectura, cinema, televisió o viatges, si és el cas).
- 5.1.5.- Actitud de recerca dels valors d'altres cultures en la línia de construcció d'un futur millor per a la humanitat, tot contrastant-les amb les pròpies i valoració personal argumentada, si és el cas.

Para chico/as.
Unidad didáctica (Sistema sexo-género).
Material de Difusión Cultural.

Realizado por el Seminario de Educación para la Paz.

DE LA ASOCIACION PRO DERECHOS HUMANOS DE ESPAÑA

José Ortega y Gasset, 77 - 2.º A
28006 Madrid
Teléfs. 402 23 12 - 402 32 04

Subvencionado por el Ministerio de Cultura.

Maqueta y Diseño: Oriol Cabrero i Roura.
Diseño carpetas interiores y portada: Victoria Tubau.
Ilustraciones: Cristina Losantos y Victoria Tubau.

Imprime:
Gráficas Xiana - Soc. Coop. Ltda.
San Eugenio, 5
28902 Getafe (Madrid)
Teléf. (91) 696 65 47

El Seminario de Educación para la Paz está formado por:

Marisa Aracil	Miguel Martínez
José Bartolomé	Antonio Poleo
Paco Cascón	Victor Ríos
Rafael Grasa	Carmen Sacristán
Violeta Ibáñez	Soledad Sacristán
Calo Iglesias	José M.ª Sánchez del Campo
Xesús Jares	José Tuvilla
Amador Martínez	

Precio: 800 pesetas (IVA incluido)

Año de edición: 1988

ÍNDICE

Presentación	3
Adivina... adivinanza	4
Género <i>Lourdes Benería</i>	4
No toda hembra es mujer <i>María Jesús Izquierdo</i>	5
La mujer a través de la historia <i>Amalia Martín Gamero</i>	7
La mujer en la historia <i>Isabel Morant</i>	10
Situación actual de la mujer: economía y trabajo <i>Extracto del libro «La integración de la mujer en la economía» OCDE 1986</i>	13
La educación de la mujer <i>Ruth Leger Sivard</i>	21
Feminismo y cultura de paz <i>Lyli Horvack</i>	26
Lenguaje y sexismo	29
Agradecimientos	32

P RESENTACIÓN

La carpeta que tienes en tus manos es el primer material elaborado por el Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, fruto del trabajo realizado en su primer año de vida, el curso 1986-1987. Las personas que lo formamos compartíamos una misma inquietud: no bastaba con crear inquietud y sensibilidad en el colectivo de enseñantes sobre la necesidad de educar sobre y para la paz. Faltaban *materiales*, y en particular materiales pensados para abrir horizontes y crear interrogantes, para aprender y enseñar a pensar y tener voz, para fomentar la disidencia y hacer transparente lo real: que vivimos en un solo mundo, desigual, injusto y diverso, en el que hay que hacer frente a problemas de especie, a relaciones de dependencia generadoras de variadas formas de desigualdad y a la vulneración de los derechos económicos, sociales y políticos de muchos pueblos y habitantes del planeta. Tras nuestras primeras reuniones y discusiones convinimos también en que la educación para la paz debíamos entenderla como educación liberadora, orientada a alentar la acción social, en pro de la paz y la justicia. Una educación encaminada a formar personas capaces de convertirse en obstáculos a la práctica generalizada de imbuir —mediante los procesos de socialización— valores y contenidos internalizados que fomentan el conformismo, el androcentrismo, la intolerancia, el etnocentrismo y demás actitudes que contribuyen a perpetuar la violencia estructural y directa en el planeta. Dicho de otro modo: en nuestra opinión, el «saber sobre la paz» que no tienda a fomentar acción puede acabar siendo estéril, funcional al sistema o aún contraproducente. La paz es una condición que sólo puede alcanzarse mediante la acción social. La educación por ende, incluso la educación para la paz, sólo puede contribuir indirectamente a la emancipación de las personas y los pueblos. Por decirlo con Freire: «Nadie educa a nadie; nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo».

De ahí el diseño de estos materiales de difusión cultural, de estas unidades didácticas. Cada una de ellas responde al siguiente esquema: a) carpeta para el profesor/facilitador; b) carpetas para alumnos. La carpeta para el profesor proporciona documentación sobre el tema, una bibliografía básica, recursos, contactos y algunas ideas genéricas sobre cómo usar el material para los alumnos.

Las carpetas para los alumnos, tres en la presente unidad, están pensadas para los actuales ciclo inicial y ciclo medio de EGB y para alumnos/as de 12 a 16 años. Asimismo también pueden utilizarse para la educación de adultos u otras actividades de educación no formal. Dentro de ellas encontrarás *fichas*, *documentos*, *libros de lectura* y una *programación*. Las fichas están identificadas mediante las letras A, B y C que corresponden, respectivamente, a ci-

clo inicial, medio y 12-16. Las hojas de programación las hemos elaborado teniendo en cuenta las propuestas de diseño del marco curricular hechas por César Coll. Encontrarás en ellas diversas *unidades de contenido*; a cada una de ellas corresponden unos *objetivos* —distinguiendo entre «hechos, conceptos y principios», «procedimientos» y «valores, normas y actitudes»— y unas *actividades de aprendizaje*. En el lado derecho encontrarás descrito el material que se precise (en su mayor parte fichas y documentos que figuran en las carpetas) y el área aconsejable. Ni que decir tiene que en todos los casos se trata de sugerencias que puedes y debes ajustar a tus necesidades. Esta unidad no está planteada como una serie de propuestas de trabajo que deban desarrollarse unas tras otras sino como un material que está a tu disposición para incluir en el momento de tu programación que te parezca más apropiado. Y ello para no darle al tema un tratamiento puntual o de temporada sino por el contrario, hacer de él algo presente y continuado a lo largo de toda la educación.

Por otro lado ni que decir tiene que este proyecto está abierto a las propuestas y colaboración de todas aquellas personas preocupadas por la educación para la paz y el desarrollo. No nos consideramos poseedores de ninguna verdad absoluta y sí, por el contrario, conscientes de nuestras limitaciones como Seminario, que con toda seguridad habrán influido en alguno de los defectos, errores, imprecisiones o limitaciones de la unidad que presentamos. Por ello, os reiteramos nuestro auténtico interés porque —tanto para comentar la presente unidad, como para sugerir colaboraciones y/o sumarse al proyecto o proponernos alguno nuevo— os pongáis en contacto con este Seminario escribiendo a la Asociación Pro Derechos Humanos.

Volviendo a la presentación, la unidad *Chicos/as* pretende sensibilizar sobre la problemática actual de la mujer, demostrar que vivimos en una cultura sexista masculinizante, descubrir las causas y formas de aprendizaje de los roles masculino y femenino, habituar al manejo de los conceptos de «sexo» y «género» y fomentar un concepto positivo de sí mismo/a y alentar las relaciones pacíficas entre las personas. Los materiales incluidos en la unidad responden a nuestra convicción de que, por decirlo con palabras recogidas del diario de Yoyes tras leer *Una habitación propia*, «hay que feminizar el mundo. Prevalece desde hace mucho la parte más masculina por oposición a la otra. No hay valores masculinos y femeninos absolutos y separados, pero sí prioridad de unos u otros en un momento y lugar determinados». Ya hace tiempo que el planeta precisa la prioridad de los valores femeninos.

10 de diciembre de 1987
Día de los Derechos Humanos

1. Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo el hombre que murió nunca tuvo un hermano.
2. Un padre y su hijo iban en coche cuando, de pronto, el padre perdió el control del vehículo y se estrellaron contra un poste telefónico. El padre murió en el acto; su hijo quedó muy maltrecho y fue llevado rápidamente al hospital, en donde se le apreciaron lesiones importantes que requerían una urgente intervención. Fue llamado el médico de guardia y, cuando llegó a la sala de operaciones a examinar el chico, se oyó una voz:
—No puedo operar a este niño: ¡es mi hijo!

SOLUCIONES

1. Pérez es una mujer. 2. La voz pertenecía a la madre del chico: la cirujana.

Se trata de un concepto que ha sido ampliamente usado por feministas para diferenciarlo del sexo; mientras este último tiene claras raíces biológicas y debe ser visto como "natural", el concepto de género hace referencia a las diferencias socialmente construidas entre los sexos. Género, por tanto es una noción que apunta a características que tienen que ver con cultura, ideología y socialización aunque también tenga profundas relaciones con lo material; esta diferenciación es importante pues permite subrayar el hecho de que el género es un constructo social sujeto al cambio.

Lourdes Benería, «Trabajo y cultura: consideraciones sobre el libro "Gender" de Iván Illich», revista *mientras tanto* n.º 24.

N O TODA HEMBRA ES MUJER

MARÍA JESÚS IZQUIERDO

Todos tenemos claro que en el mundo hay varones y mujeres, y aplicamos estos términos del mismo modo. En consecuencia, no debería plantearse el menor problema al definir a la mujer. Lo curioso es que precisamente aquellas cosas más evidentes son las que se prestan a mayor confusión.

Cuando de cierta persona decimos que es una mujer, el acuerdo generalizado al aplicar este término se debe a que automáticamente realizamos una sustitución, llamando mujer a la hembra. Lo mismo ocurre cuando a los machos les denominamos varones. Por eso no nos equivocamos nunca o casi nunca. Nuestra especie es sexuada y pocos individuos tienen unos caracteres sexuales indiferenciados.

Si sólo fuéramos biología o si la biología actuara de forma determinista sobre nosotros, prefigurando nuestro comportamiento, el espacio social que ocupamos, la forma en que nos relacionamos con los demás, nuestras expectativas y deseos, podríamos afirmar que la definición de la mujer se agota en la biología, respondiendo que es la hembra de la especie humana.

La cuestión es que, paradójicamente, la biología actúa en el sentido contrario al que es dado afirmar. Por un determinismo biológico que nos hace fundamentalmente plásticos, el resultado final del proceso de modelación del individuo —que se realiza en sociedad— puede ser cualquiera. La hembra de la especie humana, debido a su tremenda plasticidad, puede acabar convirtiéndose incluso en ama de casa. No es la rigidez biológica la que determina que lo sea. Por el contrario, es la plasticidad la que permite, mediante la socialización y el control social, que acabe por adquirir los comportamientos, aspiraciones y actitudes propias del ama de casa.

Del mismo modo, un macho hiper desarrollará ciertas potencialidades y atrofiará otras debido a su plasticidad. El resultado es que, a pesar de estar

dotado con las capacidades necesarias para actuar como una madre amantísima, no llegará a serlo. Por el contrario, se convertirá en un ejecutivo agresivo o en un obrero siderúrgico en paro.

La plasticidad de los humanos hace posible que el dimorfismo sexual sirva de base para construir sobre el mismo un dimorfismo cultural; sirva en definitiva para construir una identidad y un espacio social de género: masculino o femenino.

Para garantizar nuestra supervivencia como especie, hembras y machos hemos de reproducirnos biológicamente. Para garantizar nuestra supervivencia como cultura —por lo que se refiere al tema que nos ocupa— las hembras han de ser femeninas y los machos masculinos. El papel de nuestro sexo se agota en la reproducción, el de nuestro género se extiende a lo largo de nuestras vidas, al ajustarnos voluntaria o coactivamente a los modelos sociales vigentes de la masculinidad y la femineidad. Nuestro tributo a la cultura lo rendimos sometiéndonos a la dictadura del género.

Por dictadura de género entiendo la imposición de la atrofia o la hipertrofia a nuestras potencialidades humanas, de acuerdo con unos patrones sociales de lo masculino y lo femenino. Hay dos modos de vivir, uno para cada género, y cada uno de ellos está asociado a un sexo. Una mujer es un ser humano cuyo sexo es hembra y cuyo género es femenino. Un varón es un macho masculino. Pero careciendo de un vínculo determinista entre lo biológico y lo cultural, una hembra puede ser total o parcialmente masculina y un macho femenino, de donde no toda hembra es mujer ni todo macho varón.

Ni la biología ni la cultura

No obstante, por las mismas razones que la biología no nos determina, tampoco nos determina la cultura. A fin de cuentas los humanos somos sujeto y objeto cultural a la vez. Somos objeto cuando nos amoldamos a las formas de vida y relación como lo hace el pie a un zapato. En cambio somos

sujeto cuando construimos nuevas formas de vida y relajación, del mismo modo en que podemos hacer un zapato a nuestra medida. En el primer caso nuestro comportamiento es de sumisión a la dictadura del género, en el segundo adoptamos un comportamiento democrático.

En lo que se refiere al género, la actuación democrática consiste en desarrollar las propias potencialidades prescindiendo de que las mismas sean consideradas femeninas o masculinas. Sin embargo, no es ésta la tendencia que venimos observando en los países occidentales. Lo que se está produciendo es una progresiva masculinización de las hembras al incorporarse al mundo público —espacio masculino— sin transformarlo, adoptando los modelos de comportamiento y relación masculinos. Por el contrario, apenas se detecta un movimiento en sentido inverso por parte de los machos. Resulta de ello una progresiva desaparición de lo femenino y de los espacios sociales femeninos.

El mero cruce de un sexo con el género que socialmente no le corresponde no siempre constituye una amenaza contra la dictadura del género. Pues los géneros, además de imponerse sobre los individuos al dictado, dan lugar a una jerarquía, siendo lo masculino superior a lo femenino. Cuando una hembra hace suyos los modos de comportamiento masculinos, en lugar de cuestionar la dictadura de los géneros, lo que realmente está haciendo es reforzar su jerarquía.

El movimiento feminista se alzó en su día contra la jerarquía de los sexos que se expresa en una jerarquía de los géneros, pero en estos momentos se halla en una encrucijada. Continuar el camino emprendido, centrándose en la lucha contra el patriarcado —que se fundamenta en el ejercicio del poder de los machos sobre las hembras de

nuestra especie— o bien incorporar un objetivo adicional que llevaría a la reformulación de sus objetivos globales: la lucha contra la dictadura del género.

Si la lucha feminista es únicamente una lucha de las mujeres, y teniendo en cuenta que no toda hembra es mujer, habrá que replantearse quién es el sujeto de transformación social para el feminismo. Si la lucha en cambio aglutina a los defensores de las potencialidades y valores llamados femeninos, no se hallan excluidos de la misma todos los machos, pues los hay femeninos.

A mi entender, cada vez es más difícil eludir el replanteamiento de las premisas sobre las que se asienta el movimiento feminista, ya que teniendo su origen en la lucha antisexista, hoy por hoy, su actuación dentro de ciertos sectores obedece a una lógica sexista, pues excluye a todos los machos, sin tomar en consideración que no todo macho es varón ni desea serlo.

Tal vez el movimiento feminista ocupa el espacio que le corresponde, y lo que ocurre es que está apareciendo un espacio nuevo que ha de dar lugar a un movimiento nuevo, el movimiento antisexista, el movimiento contra la dictadura del género.

■

María Jesús Izquierdo es profesora de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Artículo publicado en el suplemento "*La mujer*", 8 de marzo de 1984, EL PAÍS.

LA MUJER A TRAVÉS DE LA HISTORIA⁽¹⁾

AMALIA MARTÍN GAMERO

El término feminismo resulta a veces un tanto ambiguo, pero si por feminismo entendemos la idea de mejorar la condición política, social, educativa y económica de la mujer, así como todo cuanto tienda a reconocer en ella una personalidad independiente —aunque no antagónica del hombre— este movimiento tiene partidarios desde la más remota antigüedad. Por causas que no entran en el limitado marco de esta Introducción, la vida de la mujer a través de la historia ha transcurrido en un mundo hecho por y para el hombre, en el que ella ha sido siempre un ciudadano de segunda clase, sin la menor participación en la vida pública y sin otra misión que la de reproductora de la especie o, a lo sumo, la de constituirse en «reposo del guerrero». Lo mucho que se ha escrito específicamente sobre ella supone ya en sí una buena prueba de discriminación. A nadie se le ha ocurrido, por el contrario, escribir un libro sobre «el hombre».

Pero desde muy antiguo ha habido hombres que han considerado injusta la situación de inferioridad en que vivía la mujer. Ya Platón la defendía al decir que «...en un Estado no hay propiamente profesión que esté afectada al hombre o a la mujer por razón de su sexo... La naturaleza de la mujer es tan propia de la guarda de un Estado como la del hombre...» (La República, libro V). También en Séneca tuvo un defensor. Cristo reconoció ostensiblemente el valor de la mujer como persona, pero los Apóstoles, por ser judíos, habían vivido en una sociedad que la menospreciaba y ello les retraía de adoptar actitudes que, además, no hubieran encontrado eco en regiones muy poco propicias a la emancipación femenina. De ahí las contradicciones que, a este respecto, encontramos a veces incluso en San Pablo, el más antifeminista de los Discípulos, pero para quien «...no hay ni hombre ni mujer, sino una sola persona en Cristo» (Gálatas III, 28), y las encontradas interpretaciones que de las Sagradas Escrituras hicieron los Santos Padres, según se tomase como modelo la imagen de la santísima Virgen María o la de Eva la pecadora.

En la Edad Media la mujer es un tema muy discutido y el interés por él gira en torno a sus condiciones mora-

les. El problema de su educación apenas se menciona. En España, sin embargo, Alfonso el Sabio fue un defensor de la cultura femenina y de la libertad de la mujer en la elección de marido, pero también es bajo este rey cuando su situación legal empeora al serle prohibido el derecho de ser juez y abogado. Hasta entonces no había existido ninguna limitación jurídica a las tareas que podían desempeñar las mujeres y, de hecho, las hubo que ocuparon cargos de relieve dentro de la organización de las ciudades. Su posición ante la ley, sin embargo, no se ve seriamente restringida hasta la promulgación de las llamadas «Leyes de Toro»², en 1505, en las que por primera vez se delimitan sus derechos, sobre todo los de la mujer casada, que queda sometida legalmente a la autoridad del marido en numerosos aspectos.

A pesar de todo, el siglo XV resulta muy interesante para el historiador del feminismo, pues es un periodo en el cual existe un verdadero culto a la mujer por parte del hombre, y no sólo en el terreno sentimental.

En el siglo XVI aún resuenan los ecos de la controversia feminista de la centuria anterior. Reconocido ya en general el valor moral de la otra mitad de la humanidad, empieza la polémica sobre su capacidad mental. Aunque la mayoría de los tratadistas se la niegan, la mujer tiene acérrimos defensores como Juan de Espinosa y Cristóbal de Acosta. Santa Teresa de Jesús, por su vida y su obra, es en esa época una afirmación de feminismo, aunque éste se vea condicionado por su estado de religiosa que la lleva a pronunciar frases que parecen indicar lo contrario. La mujer ideal es, no obstante, La perfecta casada de Fray Luis de León.

Fuera de España, con las variantes propias de cada país, el proceso es muy semejante. Y al tratar de este siglo no puede pasarse por alto la defensa que de las mujeres hace Erasmo que, por boca de Cornelia, pide que se les dé una mejor instrucción.

En el siglo XVII, aunque el tema tiene menos actualidad, la polémica sobre la mujer sigue vigente en dos aspectos: su derecho a elegir marido y el derecho a instruirse, además de que en torno a ella gira todo ese concepto del honor que tanta importancia adquiere como asunto literario, especialmente en España. Sin podernos detener a pormenorizar sobre todo ello, justo es men-

cionar a la francesa Marie L  jars de Gournay que, con su tratado *L'  galit   des hommes et des femmes*, ocupa un lugar de excepción entre las precursoras del feminismo. Aunque todavía son escasas e infrecuentes las obras dedicadas exclusivamente a defender a la mujer escritas por mujeres, ya empiezan a oírse voces que le reclaman un lugar más digno en la sociedad de la época. Tal es el caso de una doña María de Zayas que en sus novelas intercala comentarios de protesta contra la injusta situación de su sexo y que son con los que iniciamos esta antología, por constituir un claro antecedente del feminismo posterior.

Pero es realmente en el siglo XVIII, el siglo de la controversia y de la razón, cuando la mujer entra más de lleno en juego y surgen las auténticas primeras rebeldes. Y al seguir el camino recorrido por el feminismo, resulta sorprendente que empiece a haber mujeres que, aisladas y privadas de todos los derechos, fueran capaces de darse cuenta por sí mismas de que ellas también eran seres humanos, idea que, por otra parte, compartían algunos —pocos— hombres, y que demuestra que el feminismo es la consecuencia l  gica de una situación injusta que lo hace nacer. No obstante, por entonces, estos casos fueron esporádicos. Eran como gritos aislados que nadie escuchaba y que parecían perderse en el vacío, cuando no constituían un motivo de burla y de irrisión.

En España hubo algún progreso en cuanto a la situación de la mujer. Carlos III, comprendiendo sus posibilidades como elemento civilizador, quiso asociarla a sus fundaciones culturales, pero las mujeres que llegaron a ocupar una posición de cierto relieve, o que consiguieron acceder a las aulas universitarias fueron muy escasas y constituyen una excepción —tan excepcional fue entonces una doña María Isidra de Guzmán, la famosa «doctora de Alcalá», como lo fue una doña Beatriz Galindo en el siglo XV. No constituyeron, por lo tanto, prototipos de las mujeres de su época, como no lo constituyó Teresa de Jesús en la suya. Se trataba de mujeres geniales y dotadas de unas condiciones poco comunes que las hubiesen distinguido en cualquier tipo de sociedad, en la que sus congéneres, m  s vulgares y sin la menor oportunidad de sustraerse a esa vulgaridad, las hacían parecer todavía más extraordinarias.

La Revolución francesa con sus ideales de libertad parecía un momento propicio para que la mujer consiguiese salir de su irritante desigualdad ante el derecho. Pero no fue así. A los que —como Condorcet y Olympe de Gauges— proclamaron en voz alta la igualdad de los sexos, no se les escuch  , y con el advenimiento de Napoleón el feminismo sufrió una fatal regresión, pues su Código de 1805, en el que se inspiran buena parte de los códigos europeos, subraya la posición de inferioridad de la mujer al negarle todo derecho político y al establecer su sumisión civil, social y econ  mica. Tampoco el romanticismo, caracterizado por un claro predominio del sentimiento sobre la razón, aportó gran cosa al feminismo. No obstante, ya hay países donde la mujer empieza a disfrutar de más libertad para expresar lo que siente. Incluso en España surgen a mediados de siglo una serie de escritoras ilustres; pero, aunque leídas por muchos, eran consideradas como casos aparte. En otros, como Inglaterra, por ejemplo, las mujeres que escriben tienen que hacerlo las más de las veces a escondidas. La literata no es una mujer «bien vista», en general, sobre todo por su propio

sexo. De ahí que las dificultades con que tropezaban las feministas no proviniesen únicamente de las filas masculinas. Las primeras reivindicadoras de los derechos de la mujer tuvieron también que enfrentarse con la pasividad, cuando no con la animosidad, de las otras mujeres cuyos conocimientos sobre esta cuestión no pasaban de las «diferencias formales» entre el varón y la hembra, y que consideraban el feminismo totalmente opuesto e incompatible con la feminidad, todo lo cual evidencia que uno de los rasgos característicos de la mujer ha sido siempre la falta de lucidez para comprender los problemas de su propio sexo.

Este estado de cosas se mantiene hasta ya muy entrado nuestro siglo: a la mujer culta, a la que tiene inquietudes intelectuales o artísticas, a la «mujer sabia», la persigue el anatema del ridículo. A esto se suma la tradición antifeminista según la cual el hombre se siente rebajado si tiene que participar en lo que se consideran tareas femeninas, pues en todo grupo social humano la mujer tiene asignado un rol específico —su rol social— cuya determinación es a veces arbitraria y sin que tenga mucho que ver con su fisiología, que es, en último extremo, lo que la define como tal mujer.

Pese a las circunstancias adversas, las voces de protesta fueron, no obstante, en aumento y el feminismo siguió evolucionando a través de todo el siglo XIX y principios del XX, siendo cada vez más numerosos los libros escritos en defensa de la mujer. Como reacción contraria a las nuevas corrientes, es curioso constatar que, en España, abundan por entonces las ediciones de *La perfecta casada*.

El movimiento feminista propiamente dicho, sin embargo, tiene su origen en los Estados Unidos a mediados del pasado siglo —en 1848 exactamente— y, aunque en Europa cuenta en su haber con unos cuantos precursores, fue la mujer americana la primera en organizarse colectivamente para tratar de derribar las estructuras que configuraban la sociedad creada por los hombres y reclamar la igualdad de derechos civiles, políticos y sociales con el varón, entablando para conseguirlo una lucha de incesantes esfuerzos. Ella fue la que prendió la chispa de una fogarata que, con mayor o menor intensidad, iba a propagarse también por numerosos países del antiguo continente, como respuesta ideológica de la mujer oprimida que se siente parásito del hombre y que no se conforma con ser un factor de influencia —por muy grande que ésta haya podido ser en algunos casos—, de la mujer que desea participar directamente en la vida.

En consecuencia, los movimientos organizados a imitación del surgido al otro lado del Atlántico fueron cada vez más numerosos. En Francia, por ejemplo, es un hombre, Léon Richier, al que con justo título puede calificarse como «padre del feminismo», ya que fue el fundador, con la colaboración de Marie Deraisme, de la *Association pour le Droit des Femmes*. En Inglaterra, publicadas ya las obras de Stuart Mill y de William Thompson, fue Millicent Garret-Fawcett quien primero organizó a las mujeres, antes de que Mrs. Pankhurst se lanzase a las calles al frente de las sufragistas militantes a pedir el voto a gritos. Luisa Otto es una de las primeras feministas de Alemania y en 1865 se funda la primera asociación feminista en aquel país. Más tarde es la socialista Rosa Luxemburg la que asume la representación del movimiento alemán, muy relacionado entonces con el marxismo. En

Italia es María Mazzoni la que capitanea las reivindicaciones femeninas.

En España, la mujer tuvo defensores ilustres de todo tipo, pero es a los krausistas a quienes se deben las primeras iniciativas encaminadas a elevar su nivel cultural, bajísimo por entonces —sólo el 9,6 % de las mujeres sabía leer. Fueron, por lo tanto, los primeros en darse cuenta de que una instrucción adecuada era la base imprescindible para conseguir la emancipación. El carácter aconfesional de los centros que crearon hizo, no obstante, que en un principio sus esfuerzos quedasen relegados a una minoría selecta, mientras que la mayoría del país veía con recelo, cuando no con hostilidad, sus innovaciones. No existió, sin embargo, un movimiento organizado que encauzase las aspiraciones femeninas hasta la fundación, ya entrado el presente siglo, de la Asociación de Mujeres Españolas y el Consejo Supremo Feminista que presidiera María Espinosa. También en Hispanoamérica hubo algunos brotes feministas, como el que capitaneó en Argentina Rosa Guerra, fundadora en 1852 de la revista feminista «La camelia», o Luisa Capetillo en Puerto Rico.

A primera vista el camino recorrido parece muy largo; sin embargo, pese a que no cabe duda de que el feminismo es uno de los movimientos básicos de la libertad humana, en tanto que afecta a la mitad de la humanidad y, de rechazo a la otra mitad también, su progreso ha sido lento y en muchos países, incluso entre los que se consideran más evolucionados, aún queda mucho camino por recorrer. Además, en un mundo en el que, como consecuencia de las revoluciones del siglo XIX y del nacimiento y desarrollo de la burguesía, el varón había conquistado la libertad y la igualdad de derechos —al menos en teoría— y que después de la publicación del Manifiesto de Marx, si no la había conquistado, al menos se creía con derecho a ella, es evidente que la diferencia de situación entre uno y otro sexo se hacía mucho más marcada que en los siglos precedentes, en que la esclavitud era una realidad admitida que discriminaba también a una parte de los hombres.

No obstante, y aunque el marxismo proclamaba entre sus objetivos la emancipación de la mujer, es importante señalar que los movimientos feministas no tuvieron nunca carácter político, ni estuvieron en ningún caso adscritos a una ideología específica. Cuando las mujeres empiezan a conseguir derechos civiles que las igualan a los hombres, cuando empiezan a incorporarse al mundo de las profesiones y del trabajo en general, cuando empiezan a invadir las universidades y los laboratorios, todo eso lo deben, no a ninguna ideología de partido, sino a que antes que ellas hubo otras mujeres —y también algunos hombres— que dándose cuenta de su situación de injusta discriminación, y sin temer las consecuencias que su actitud podía acarrearles, y de hecho les acarreaba, lucharon sin tregua por derribar los tabúes que las tenían confinadas a una vida sin más perspectivas que un matrimonio de conveniencia, aunque, según el mayor o menor radicalismo del movimiento, puedan distinguirse diferentes

tendencias que oscilan entre un feminismo que podríamos llamar de izquierda a otro de derechas, algo más conservador en cuanto a sus metas y objetivos.

A este respecto es muy importante tener en cuenta también que la posición de la mujer se define siempre en relación con la del hombre dentro de la misma sociedad, país, clase social, etc. Por ejemplo, no cabe comparar el status social de una estudiante sueca con el de un bracero birmano. Como asimismo sería absurdo que las mujeres de un Estado donde no existe el sufragio reclamasen el derecho al voto para su sexo. Al analizar, por lo tanto, los problemas del feminismo lo que en realidad se hace no es describir, sino comparar. El aislar la cuestión es sustraerla a la realidad en que se desenvuelve.

Las primeras feministas parecían excéntricas, revolucionarias, a veces hasta ridículas, porque habían roto con el esquema de la mujer tradicional y convencional. Sin embargo, es curioso constatar que, una vez conseguido el voto —tomando aquí la palabra voto como símbolo de la emancipación femenina— la mujer se vuelve tradicionalista y conservadora. De ahí la curiosa regresión que el feminismo empieza a experimentar entre 1920 y 1930, en la mayoría de los países, como fenómeno universal. La mujer ha conseguido una falsa superioridad que en el fondo la decepciona: su irrupción masiva en el mundo de la cultura, de las profesiones, la ha convertido en un elemento de primerísima necesidad, pero sigue situada en segunda fila. Ya no es sólo ser de derechos, sino también de deberes. En muchos casos incluso se le presenta el dilema de si el trabajo es trabajo de emancipación o trabajo de necesidad. Y entonces empieza a darse cuenta de que lo que importa no es tanto el voto, que en la mayoría de los países ya ha conquistado, cuanto una toma de conciencia real para lograr la auténtica elevación de su sexo. Como prototipo de esta nueva actitud tenemos a Virginia Woolf, que con su obra *A Room of One's Own*, «pone el dedo en la llaga». Por eso terminamos nuestra antología en ese momento crucial, momento en el que el feminismo, como tal feminismo ha muerto. Lo que viene después tiene un carácter muy diferente y forma un capítulo aparte dentro de la historia de la mujer. ■

Amalia Martín Gamero, *Antología del feminismo*, Alianza Editorial 1975

(1) El título es nuestro

(2) Colección de leyes —83 en total— aprobadas en las Cortes de Toro, en 1505, y que compendaban el antiguo derecho (El Fuero Juzgo, Las Partidas, etc.) y el nuevo, y que ha ejercido enorme influencia en el Derecho Civil español.

LA MUJER EN LA HISTORIA

ISABEL MORANT

Con la colaboración de Carmen Albors y María Poveda

La ancestral división de funciones establecidas entre los sexos, entre el hombre y la mujer, ha condicionado de manera muy clara el desarrollo de la ciencia y la visión que ésta nos ha dado del mundo y de la realidad. Tradicionalmente han sido los varones los creadores de ciencia, y ellos, a través de sus propias experiencias, han moldeado ésta a su imagen y semejanza. El varón, convertido en el centro del universo científico, ha creado una ciencia sesgada y parcial, una ciencia que a menudo olvidaba, callaba, falseaba o malinterpretaba la realidad de las mujeres.

La transformación de esta situación es un fenómeno reciente, no exento de dificultades, que hay que relacionar con el proceso de emancipación de las mujeres: con su acceso a la cultura y a la ciencia y con la influencia de la ideología feminista.

En el campo de la historia, la mujer ha sido básicamente ignorada como sujeto histórico. Se la ha considerado carente de protagonismo y, a excepción de algunas mujeres "notables", la gran masa de mujeres ha permanecido oculta a los ojos de los historiadores. Y ello aun cuando los historiadores más innovadores, superando los estrechos límites de la historia política, habían logrado introducir a las masas como protagonistas de la historia. Las masas femeninas, sin embargo, a pesar de ser la mitad de la humanidad cuyo pasado se pretendía conocer, no habían logrado entrar, sino muy marginalmente, en la historia.

Es cierto que un historiador como Michelet valoró el papel desempeñado por las mujeres en las revueltas populares francesas de 1789 y 1790, impulsadas por la falta de pan. Sin embargo, este protagonismo concreto de las mujeres no merecería ya más atención, desplazándose el interés de los historiadores hacia la revolución racional y viril, representada por Robespierre y los Jacobinos.

Sin profundizar ahora más en este análisis, la tendencia general fue la de asignar a las mujeres un papel complementario al del varón, destacando en todo caso las cualidades consideradas como específicamente femeninas: lo afectivo, la intuición, el sentido de la naturaleza, de lo telúrico y la familia.

Es evidente que la ideología de los historiadores condicionaba en gran manera el estudio de la función desempeñada por las mujeres en la historia. No obstante, antes de la segunda guerra mundial, aparecieron algunos trabajos pioneros en donde la mujer era vista desde una óptica distinta. La mayor parte de ellos estaba dedicada al estudio de la actividad social de las mujeres: su participación en los movimientos emancipadores y en el movimiento feminista. De entre ellos cabe destacar los de Leon Abensour (*Histoire generale du feminisme des origes à nos jours*, Delagrave, 1921), los de Marguerite Thibert (*Le feminisme dans le socialisme français de 1830-1850*, Giard, 1926) y los de J. L. Puech (*La vie et l'oeuvre de Flora Tristan*, 1925).

Pero el cambio cualitativo sobre esta temática no se producirá hasta los años sesenta con el renacer de un movimiento feminista nuevo, que se desarrolló en el propio ambiente de efervescencia política, social y cultural de aquellos años.

Ya desde los primeros momentos, el nuevo feminismo centró sus debates teóricos en cuestiones fundamentales para la organización del movimiento: el estudio de los orígenes y de las causas de la posición subordinada de las mujeres en la sociedad y los motivos de por qué dicha subordinación parecía haberse perpetuado a lo largo de la historia.

La discusión implicaba principalmente a feministas de formación marxista y al llamado feminismo radical, que tenía sus más firmes representantes en América (G. Greer, Kate Millett, S. Firestone, Juliet Mitchell, etc.). Las teóricas marxistas seguían las pautas marcadas por los clásicos del socialismo, por Engels fundamentalmente, que explicaban la marginación de la mujer por la

aparición de la familia, vinculada a su vez a la afirmación de la propiedad privada. Esta opresión se perpetuaba a lo largo de la historia como consecuencia de los diferentes modos de producción dominantes, basados todos ellos en la propiedad privada. De esta forma se vinculaba el fin de la opresión de la mujer con la extinción del capitalismo y la abolición de la propiedad privada de los medios de producción.

En esta línea, el marxismo posterior se ha ocupado preferentemente de estudiar a la mujer en relación con la esfera productiva y con su pertenencia a una clase social concreta. Partiendo de esta base se estudió la situación de las mujeres en los distintos modos de producción, llegando a la conclusión de que el capitalismo, al separar a la mujer de la producción y relegarla a la esfera de la vida doméstica, contribuía a empeorar la situación. En esta perspectiva, A. Kollontai había escrito un ensayo, resumen de sus conferencias pronunciadas en Leningrado, en 1921, y que en España han sido publicadas con el título de *La mujer en el desarrollo social*.

El feminismo, sin embargo, aportaba otras explicaciones al problema femenino. Siguiendo la línea marcada por Simone de Beauvoir, las teóricas americanas insistían en las diferencias biológicas del varón y la mujer como factor explicativo fundamental de la marginación de las mujeres y en la existencia de una «ideología patriarcal» que definía el sistema de dominación del varón y el sojuzgamiento de las mujeres. Esta ideología, mantenida por vías institucionales, tenía una base material propia ventajosa para el varón: el papel realizado por la mujer en el seno de la familia. Dentro de esta corriente feminista había matizaciones diferentes, aunque la mayor parte de estas mujeres consideraba que si el factor biológico había condicionado a la mujer en anteriores etapas de su historia, esta situación podía ser alterada dadas las posibilidades actuales de controlar su maternidad. Pero, como indicaba Juliet Mitchell, la vida de las mujeres ha estado sobredeterminada por la producción, por la reproducción, por la sexualidad y por la socialización de los niños. La mujer, a diferencia del varón, además de productora ha sido «reproductora», y esta función ha condicionado su vida a través de los tiempos. Por lo tanto, la historia de la mujer no puede quedar reducida al estudio de su papel en la producción, sino que requiere abordar también el ámbito privado: la familia, la maternidad, el control de la natalidad y las relaciones afectivas.

Con el nuevo feminismo los estudios sobre la familia cobran una dimensión nueva, al ser vista no sólo como un lugar de trabajo de las mujeres, sino como un lugar donde se perpetúan las relaciones desiguales y jerárquicas. La maternidad y el control de la natalidad son vistos no como realidades biológicas inmutables, sino como aspectos que han evolucionado y se han transformado a lo largo de la historia. Esta evolución se ha dado también en el mundo de las relaciones afectivas.

Estas áreas de la actividad humana, consideradas tradicionalmente como privadas, cobran desde la perspectiva feminista un carácter público, político (así K. Millett titulará *Política sexual* a una de sus obras, escrita en 1969). Con este análisis no hacía sino desvelar el carácter «político» que la regulación de aspectos tales como las relaciones humanas, el matrimonio, la sexualidad, etc., había recibido por parte de las instituciones públicas.

Estas aportaciones teóricas del feminismo, fruto del debate de los años sesenta, al descubrir la «especificidad» de la experiencia histórica femenina, reclamaban por parte del historiador sensible al tema una actitud distinta: apertura a nuevos campos temáticos, atención a nuevas fuentes y búsqueda de nuevos conceptos y categorías históricas que sirvieran de marco teórico para la elaboración de nuevos estudios sobre la historia de la mujer.

Mary Nash ha escrito un interesante artículo sobre los avances teóricos realizados por la historiografía anglosajona a partir de los años 70-75. En él plantea, entre otras cosas, cómo el reconocimiento del sexo femenino, como grupo social específico distinto del de los varones, constituye el eje conceptual de la nueva historia de la mujer. Esto significa que el análisis de la experiencia histórica de las mujeres no puede entenderse como obligatoriamente semejante al del varón, sino que la experiencia y existencia de ellas, en muchos aspectos, ha sido distinta. Esta diferencia es expresada por las historiadoras feministas mediante la categoría de *género*. Categoría que el feminismo de formación marxista intenta complementar con la de clase social en sus estudios históricos sobre la mujer. (Respecto de la posibilidad de síntesis teórica es interesante ver el libro de Roberta Hamilton, *La liberación de la mujer: Patriarcado y capitalismo*, Ed. Península, Barcelona, 1980.)

Siguiendo la misma línea de análisis, la historiografía anglosajona ha defendido la idea de que la mujer, en su desarrollo histórico, ha creado una cultura específica propia, una *cultura femenina*. Este concepto haría referencia a lo que ha sido la vida de las mujeres, a su trabajo cotidiano, sus costumbres, sus comportamientos, su sistema de valores, etc. A todo aquello que forma parte de la vida de las mujeres, que fundamentalmente han desarrollado su actividad económica y su papel social en condiciones y ámbitos distintos de los que transcurre la vida de los varones.

Otras teóricas apuntaron que sería más correcto hablar de «subcultura femenina», al considerar que ésta es una cultura subalterna, que ha servido para mantener la marginación y la opresión de las mujeres en base a valores impuestos por los hombres y con los que las mujeres se han identificado y conformado (sobre el tema de la cultura femenina ver el artículo de R. Rossandra en el apartado Tema Debat de esta revista).

El concepto de cultura femenina, propuesto como vía de investigación por algunas historiadoras

ras, ha sido cuestionado por otras autoras, que no consideran de interés el estudio de la mujer en su ámbito doméstico y privado, aquel en el cual, según su opinión, se han desarrollado preferentemente los valores patriarcales en los que se ha basado su subordinación. Según ellas, de nada sirve a las mujeres en su lucha actual por su liberación resucitar los aspectos más negativos de su pasado subordinado.

La alternativa propuesta es el estudio del llamado feminismo político, cuyo objetivo fundamental sería el análisis de los movimientos, organizaciones y grupos de mujeres que han cuestionado y luchado contra su marginación. Se trataría, pues, de dar preferencia al estudio de las resistencias de la mujer, a conformarse con el rol que la ideología patriarcal les ha asignado. En este sentido, la historiadora francesa Arlette Farge, al hacer balance de la situación de la historiografía dedicada al tema de la mujer, aparecida en los últimos diez años en Francia, expresa sus dudas acerca de los temas que han merecido preferentemente la atención de los historiadores y los enfoques con que han sido tratados («Dix ans d'histoire des femmes en France», *Le Debat*, n.º 23, enero 1983). Esta autora lamenta que por el momento, en los trabajos concernientes a la historia de las mujeres, sigan persistiendo categorías mentales bastante tradicionales, como si en un principio fuese imposible alejarse de la representación colectiva de una eventual «naturaleza femenina», representación que, por el contrario, es simultáneamente combatida por las autoras de estos trabajos. Así se han dedicado numerosas investigaciones a estudiar el cuerpo de la mujer, el discurso médico sobre su fisiología, el parto, la maternidad, el cuidado de los niños, los sentimientos de las mujeres, etcétera. Cuando se ha estudiado el trabajo de las mujeres se ha destacado las profesiones que tienen relación con las funciones domésticas tradicionalmente asignadas a las mujeres: nodrizas, criadas, costureras, dejando de lado otros trabajos menos específicos que también han realizado las mujeres a lo largo de la historia. Posiblemente era necesario destacar estos aspectos de la vida de las mujeres, pero, en opinión de A. Farge, es imprescindible no considerar que la historia de la mujer se limita al estudio de estos temas. Propone esta historiadora buscar a la mujer en la vida pública, destacar su actuación, aunque ésta pueda considerarse ordinaria y banal, teniendo en cuenta que la vida pública de las mujeres tuvo también sus momentos álgidos de protagonismo y oposición (las mujeres rebeldes, antecesoras de los ron en las revueltas y en las huelgas, antecesoras de los movimientos feministas, etc.). Se trata de comprender mejor tanto las continuidades como las rupturas.

Mary Nash, en el estudio ya mencionado, destaca la utilidad del concepto de cultura femenina, también aceptado por otras muchas historiadoras. A este concepto se le da una significación más amplia, buscando con ello que la historia de las mujeres no se identifique sólo con su rol en la esfe-

ra privada ni tampoco con la imagen de la mujer creada por la ideología patriarcal, sino que abarque plenamente la imagen que la mujer ha tenido de sí misma, tanto en su identificación con la ideología dominante como en su rebelión contra ésta: «De este modo, en su sentido ampliado, el concepto engloba una serie de elementos, como las relaciones personales, las redes familiares o de amistades establecidas entre mujeres y entre mujeres y hombres, sus vínculos afectivos, sus rituales y sistemas simbólicos. Se refiere a los lazos de solidaridad, de comunidad entre las mujeres, su sistema de valores, sus relaciones, instituciones y modos de comunicación, su lenguaje, su concepción del mundo, su conciencia de mujer y su conciencia feminista.» («Desde la invisibilidad a la presencia de la mujer en la historia...», en *Nuevas perspectivas sobre la mujer*, Madrid, 1982, p. 34.)

Paralelamente a estos debates teóricos y, sin duda, estimulados por ellos, en los últimos diez años el panorama de la historia de la mujer se ha enriquecido de manera importante, de forma que parece que finalmente la mujer ha adquirido protagonismo para la historia. Al menos eso puede desprenderse de la literatura histórica que se ocupa del tema. Existen, además, revistas dedicadas exclusivamente al tema de la mujer. En las revistas de historia aparecen también con cierta frecuencia estudios dedicados al tema, noticias sobre sus debates, coloquios, etc. Asimismo, el alumnado y el público en general vienen mostrando un nuevo interés sobre el tema. Y ello, muchas veces, en relación con el deseo de una historia más global, capaz de integrar aspectos públicos y privados de la vida humana, capaz de rescatar la historia de los marginados, de los disidentes, de todos aquellos cuya voz desapareció eclipsada por la represión o fue olvidada por las ideologías triunfantes.

Sin embargo, no puede trazarse un panorama triunfalista. A las marcadas reticencias que en el ámbito académico siguen dándose respecto de esta temática, hay que añadir que cuando de forma condescendiente los historiadores aceptan, de propio grado o por la actualidad del tema, incluirlo entre sus estudios, lo integran como una parcela añadida a la que aplican sus propios esquemas interpretativos. El resultado, con frecuencia, es la repetición de los ya consabidos tópicos, que nos revelan a una mujer como eterna menor y subordinada.

Desde esta perspectiva, una nueva historia de las mujeres no será viable mientras no se asuman los debates y aportaciones teóricas que desde los años sesenta se vienen realizando. Ello comportaría, a su vez, la revisión de la historia tal como ha sido concebida hasta ahora y un replanteamiento que posibilitase una nueva historia total, una historia del género humano. ■

Publicado en *debats* n.º 7, págs. 57-59

SITUACIÓN ACTUAL DE LA MUJER: ECONOMÍA Y TRABAJO

I. La situación en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)

I. Economía

El estatus económico de la mujer se ha visto alterado considerablemente en los últimos años. Los porcentajes de participación de la fuerza de trabajo femenina han aumentado rápidamente y, a pesar de la recesión, han seguido incrementándose en la mayoría de países. A pesar de ello, todavía existen notables diferencias en cuanto a la participación en el mercado de trabajo, estructuración del empleo y nivel de ingresos, así como en el ámbito de la división y reparto del trabajo doméstico.

I.1. Empleo y desempleo

Examinando los índices de participación (definidos como el producto de dividir la totalidad del mercado de trabajo por la población en edad laboral), se observa que desde 1979 la tasa de participación global dentro del área de la OCDE ha permanecido estable. Separando los factores por sexos (cuadro 1), el índice de participación masculina en esa misma área descendió del 87,3 al 86,1 por ciento entre 1975 y 1979, mientras que el índice de participación de la mujer ascendió de manera continuada durante el mismo período del 49,8 al 53,5 por ciento. Desde 1979 el descenso en los índices de participación masculina ha proseguido en todos los países de la OCDE (exceptuando ligeros aumentos en Austria en 1982, Finlandia en 1980 y 1981, Japón en 1981 e Italia y Noruega en 1980). El índice de participación femenina ha aumentado ligeramente en la mayoría de países desde 1979 y se ha equilibrado en el resto.

El cuadro 3 se ocupa de la situación e índices de

desempleo según sexos en la mayoría de los países de la OCDE en ciertos años clave a partir de 1973. Mientras que la tasa de desempleo masculina descendía en estos países más o menos un 0,75 % en el período 1975-79, el índice de desempleo femenino sólo descendió un 0,25 %. No obstante, la tasa de paro masculina ha subido con mayor rapidez que la de la mujer desde 1980. El exceso de mujeres sobre las tasas de desempleo de los varones, que alcanzaba el 1,8 % en 1979, bajó al 1,3 en 1981; la distancia se redujo posteriormente en un 0,75 % en 1982. En el año 1983, en todos los países de la OCDE de los que se tienen datos se produce la siguiente situación: los índices de desempleo femenino fueron mayores que los de los hombres, a excepción de Canadá, Finlandia, Reino Unido y Estados Unidos.

Se constata una concentración del desempleo en ciertas familias y hogares en todos aquellos países de los que se tienen datos. Los datos estadounidenses, por ejemplo, muestran que las esposas de hombres en paro tienen unos porcentajes de desempleo superiores a la media; a su vez, los maridos de mujeres en paro tienen unos registros de desempleo particularmente altos. En Australia, las mujeres de hombres desempleados tenían en 1980 una probabilidad, comparada con la de esposas de hombres con trabajo, seis veces superior de estar desempleadas y una probabilidad de un tercio de estar empleadas.

Por otro lado, la mujer trabajadora es el grupo que más afectado quedará, de forma directa e inmediata, por las nuevas técnicas informáticas que empiezan a aplicarse en el sector de trabajo administrativo. Esas mujeres se ven amenazadas de desplazamientos en su trabajo y también de sufrir una cierta recesión en la demanda, merced a la relativa concentración en actividades de índole administrativa propia del sector. La mayoría de mujeres han encontrado trabajo en el sector terciario (véase cuadro 4), y en concreto en una amplia gama de puestos de trabajo que, en buena parte, están afectados por la mecanización del trabajo en las oficinas.

Cuadro 1. Porcentaje de participación masculinos y femeninos

País	Hombres						Mujeres					
	1975	1979	1980	1981	1982	1983 ^a	1975	1979	1980	1981	1982	1983 ^a
Australia	90,7	87,7	88,0	87,7	87,1	87,0	50,8	50,5	52,0	51,9	52,0	52,4
Austria	82,5	82,3	81,8	81,6	84,2	82,8	47,9	49,6	49,2	49,6	50,9	50,2
Belgica	83,7	80,9	80,4	80,0	79,6 ^a	79,4	43,9	47,3	48,0	48,7	49,5 ^a	49,4
Canada	86,2	86,2	86,3	86,4	84,9	85,0	50,0	55,5	57,2	58,8	58,9	60,3
Dinamarca	89,8	89,6	89,0	88,3	88,7 ^a	89,2	63,5	69,9	71,4	71,8	72,0 ^a	72,5
Finlandia	79,7	82,2	82,8	83,0	82,9	82,7	65,6	68,9	70,1	71,4	72,8	73,5
Francia	84,4	83,2	82,5	81,2	80,9	79,4	49,9	52,5	52,5	52,5	52,0	52,1
Alemania	87,0	84,5	83,4	82,3	81,2	80,0	49,6	49,6	50,0	50,1	49,8	49,6
Grecia	81,4	79,0	79,6	81,2	80,0	78,8	33,0	32,8	33,0	36,9	36,5	36,1
Irlanda	88,5	87,3	87,9	88,3	86,8 ^a	86,5	34,8	35,2	35,0	35,0	36,2 ^a	36,2
Italia	84,2	82,7	82,9	82,8	81,8	81,0	34,6	38,8	39,8	40,5	40,3	40,8
Japon	89,7	89,2	89,1	89,3	89,1	89,1	51,7	54,7	54,9	55,2	55,9	57,2
Holanda	82,2	78,0	78,4	78,4	78,9 ^a	78,7	30,5	32,9	34,1	35,2	36,5 ^a	36,5
Nueva Zelanda	88,6	87,0	86,5	86,6	85,7 ^a	85,8	41,1	45,0	44,8	45,6	45,2 ^a	45,4
Noruega	85,9	87,0	87,6	87,5	87,2	86,1	53,3	61,7	63,2	64,2	65,3	67,0
Portugal	95,3	93,4	93,0	91,9	91,3 ^a	90,3	51,8	55,4	55,7	57,4	56,8 ^a	56,3
España	91,3	82,6	81,3	80,6	79,6	79,3	31,6	32,4	31,9	31,7	33,0	33,1
Suecia	89,2	87,9	87,8	86,5	86,2	85,9	67,6	72,8	74,1	75,3	76,0	76,6
Suiza	97,4	93,8	94,1	93,6	91,9	89,8	49,6	49,4	49,9	50,3	49,6	48,7
Reino Unido	92,2	90,6	90,5	89,8	89,1	87,9	55,3	58,2	58,5	56,9	56,2	57,5
Estados Unidos	84,7	85,1	84,7	84,5	84,3	84,7	53,2	58,9	59,7	60,7	61,4	61,9
América del Norte	84,9	85,2	84,9	84,7	84,3	84,7	52,9	58,5	59,4	60,4	61,2	61,8
OCDE Europa	87,3	84,8	84,4	83,8	83,1	82,1	45,6	47,8	48,3	48,4	48,5	48,6
Total OCDE	86,9	85,7	85,4	85,1	84,6	84,1	49,2	52,7	53,3	53,8	54,2	54,6

^a Estimación del Secretariado.
Fuente: OCDE, *Estadísticas de fuerza de trabajo, Estadísticas trimestrales*.

Cuadro 2. Participación femenina de la fuerza de trabajo

(Porcentaje^a)

País	1950	1977	1982
Australia	22,4	35,8	37,0
Austria	38,5	38,5	38,7
Belgica	27,9	35,6	37,7 ^c
Canada	21,3	37,8	40,9
Dinamarca	33,6	42,2	44,4 ^d
Finlandia	40,6	45,8	47,1
Francia	35,9	37,6	38,6
Alemania	35,1	37,6	38,2
Grecia	32,1	27,7 ^b	32,0 ^d
Islandia	28,5	31,6	31,1 ^c
Irlanda	25,5	27,5 ^c	27,7 ^c
Italia	25,4	31,9	33,8
Japon	38,4	38,2	39,0
Luxemburgo	29,2	26,2	29,7
Holanda	23,4	28,0	30,5
Nueva Zelanda	23,5	31,5	34,6 ^c
Noruega	27,1	39,6	42,2
Portugal	22,4	39,1	40,4 ^d
España	15,8	28,6	29,5
Suecia	26,3	43,7	46,2
Suiza	29,7	34,1	35,3
Turquia	44,4	38,4	—
Reino Unido	30,7	38,2	39,1
Estados Unidos	28,9	40,3	42,8

^a Población en edad: quince-seenta y cuatro.

^b 1971.

^c 1975.

^d 1980.

^e 1981.

Fuente: OCDE, *Tendencias demográficas 1950-1990*, París, 1979; OCDE, *Estadísticas de fuerza de trabajo*, agosto, 1983.

Cuadro 3. Índices de desempleo por sexos

País	1973		1975		1979		1981		1982		1983	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Australia	1,6	3,6	3,7	7,0	5,0	8,0	4,7	7,4	6,2	8,4	9,6	10,3
Austria	0,6	1,8	1,4	2,3	1,5	3,1	1,9	3,6	2,8	4,6	3,3	5,6*
Bélgica	1,8	3,1	3,1	6,3	4,1	12,2	6,6	14,6	8,2	15,9*	9,2	17,1*
Canadá	4,9	6,7	6,1	8,1	6,6	8,7	7,0	8,3	11,0	10,8	12,0	11,6
Dinamarca	0,7	1,1	4,7	5,1	4,2	8,3	10,0	10,7	10,5	11,1*	11,1	11,9*
Finlandia	2,4	2,2	2,3	2,1	6,2	5,5	5,1	5,1	5,8	5,8	6,1	6,0*
Francia	1,5	4,6	2,8	6,3	4,0	8,9	5,0	10,9	5,6	11,8	5,9	11,3
Alemania	0,9	1,2	3,7	4,5	2,5	4,5	3,8	5,9	6,0	7,7	7,5	9,3
Grecia	1,7	2,7	1,8	3,5	1,3	3,2	3,3	5,7	4,8	8,5	5,1	9,1*
Irlanda	6,6	3,9	7,2	4,1	6,6	4,7	9,5	7,4	11,7	8,1*	13,6	11,2*
Italia	4,1	11,4	3,7	10,5	4,8	13,1	5,3	14,2	6,0	14,7	6,4	16,1
Japón	1,3	1,2	2,0	1,7	2,2	2,0	2,3	2,1	2,4	2,3	2,7	2,6
Holanda	2,4	1,8	4,2	3,2	3,6	5,2	7,0	7,4	9,8	9,6*	11,8	11,9*
Nueva Zelanda	0,1	0,3	0,2	0,3	1,7	2,3	3,3	4,2	3,5	4,6*	5,4	6,0*
Noruega	1,0	2,4	1,9	2,9	1,6	2,4	1,5	2,8	2,3	3,0	2,9	3,8
Portugal	...	...	5,1	6,1	4,8	12,9	4,1	13,6	4,1	13,4*	4,2	13,8*
España	2,5	2,3	4,4	3,9	8,7	10,8	13,8	18,0	15,1	20,3	16,5	21,4
Suecia	2,3	2,8	1,3	2,0	1,9	2,3	2,3	2,7	3,0	3,4	3,4	3,6
Suiza	0,0	0,0	0,4	0,2	0,3	0,4	0,2	0,2	0,4	0,5	0,8	1,0
Reino Unido	2,9	0,9	4,3	1,4	5,5	3,3	10,9	6,0	12,6	7,1	13,3	7,9*
Estados Unidos	4,0	6,0	7,7	9,3	5,0	6,8	7,2	7,9	9,7	9,4	9,7	9,2
Siete países más importantes	2,8	4,2	4,9	6,2	4,2	6,0	5,8	7,1	7,4	8,2	7,8	8,5

* Estimación del Secretariado.

FUENTE: OCDE, *Estadísticas de fuerza de trabajo. Estadísticas trimestrales*.**Cuadro 4. Concentración de la mujer trabajadora por sector de actividad (1977)**

País	Sector			Número total de empleadas (miles)
	Agricultura (%)	Industria (%)	Servicios (%)	
República Federal de Alemania	7,5	29,5	61,6	9.012
Francia	8,6	24,4	67,0	8.077
Italia	13,2	31,2	55,6	5.366
Holanda	1,5	14,0	83,3	1.154
Bélgica	2,1	23,0	72,4	1.120
Luxemburgo	0,5	12,5	80,0	40
Reino Unido	1,3	25,6	72,3	9.373
CEE-9	6,3	26,5	66,3	35.189
Estados Unidos (1980)	1,6	17,9 ¹	80,5 ²	41.283
Canadá (1979)	3,2	15,8	81,0	4.022
Australia (1979)	3,8	17,1	79,0	2.137

¹ Incluye manufacturas, minería y construcción.² Incluye transporte, servicios públicos, comercio, finanzas, Administración pública, servicios domésticos o privados y servicios varios.FUENTE: WERNEKE, *op. cit.*, Capítulo 3.**Cuadro 5. Concentración de trabajadoras según profesiones**

(Porcentajes fuerza trabajo femenina)

País	Profesiones				
	Administrativos	Profesional		Administrativa y gestión	Trabajadores servicio
		Ventas	Técnicos		
República Federal de Alemania	31,0	13,2	13,8	1,5	16,9
Francia	26,9	10,4	19,7	1,5	15,3
Italia	14,4	12,4	13,1	0,2	13,5
Reino Unido	30,8	12,2	12,2	0,9	23,3
Estados Unidos	34,3	6,8	15,2	5,9	21,0
Canadá	34,0	10,5	19,3	4,8	18,0
Australia	33,7	13,0	14,4	2,7	15,5

FUENTE: WERNEKE, *op. cit.*, Capítulo 3.

1.2. Empleo a tiempo parcial

El crecimiento del empleo a tiempo parcial se ha incrementado notablemente desde 1973. La proporción de éste en el empleo total aumentó en todos los países entre 1973 y 1981, excepto en Irlanda, Italia, Reino Unido y Estados Unidos.

Las implicaciones del fenómeno para la mujer son importantes dado el crecimiento de la mano de obra femenina en los empleos a tiempo parcial. La participación de la mujer en este tipo de trabajo es muy amplia en todas partes, y en particular en Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Luxemburgo, Suecia y Gran Bretaña, donde ahora sobrepasa el 80 %.

Esta demanda de empleo a tiempo parcial se ha visto correspondida con cambios en la estructura de la oferta procedente del mercado de trabajo. Las mujeres con responsabilidades familiares tienen con frecuencia un campo de elección de empleo bastante restringido, así como de horas trabajadas y de emplazamiento del centro de trabajo, especialmente cuando existen deficiencias de guardería. Tales inconvenientes pueden evidenciar la naturaleza involuntaria de muchos de los empleos a tiempo parcial (véase cuadro 6).

De hecho, el trabajo a tiempo parcial es una forma de subempleo. Un informe reciente de la Comisión estadounidense de Derechos Civiles define el subempleo como "trabajos marginales y trabajos con salarios no equitativos". Entre los trabajos marginales se citan los que se dan en el mercado de trabajo secundario, con salarios bajos

y exigencias laborales duras. El concepto de salario injusto alude, obviamente, a ingresos motivados por prestaciones laborales que no guardan consonancia con la cualificación personal. Hay múltiples indicios de que la mujer es objeto con frecuencia de estas formas de subempleo.

1.3. Segregación ocupacional por razones de sexo

La expresión "segregación ocupacional según el sexo o por razones de sexo" sirve para referirse al hecho de que tanto las mujeres como los hombres se encuentran concentrados en ciertas profesiones determinadas (componente "horizontal") de la segregación ocupacional, así como a que, incluso cuando la mujer desempeña el mismo trabajo, se la emplea a menudo en niveles de responsabilidad diferentes, es decir, asignándoles tareas diferentes de las de los hombres (componente "vertical"). Históricamente, la mayoría de los sectores del mercado de trabajo han estado dominados por la mujer o el hombre, según los casos, segregación que ha continuado hasta el presente a pesar de que los índices de participación de la mujer han aumentado, como hemos visto antes, en relación a los del hombre.

Tal segregación tiene especial trascendencia política, habida cuenta de que los sectores laborales en que se concentra el trabajo femenino tienden a sufrir desventajas en términos de especialización, estatus, seguridad e ingresos. Una gran

Cuadro 6. Tamaño y estructura global en empleo a tiempo parcial^a

País	Ratio del empleo a tiempo parcial						Participación de la mujer en empleo a tiempo parcial	
	Ambos sexos		Hombres		Mujeres		1973	1981
	1973	1981	1973	1981	1973	1981		
Australia	11,4	15,9	3,4	5,2	27,3	34,6	79,6	79,0
Belgica	2,8	6,4	0,4	1,3	8,2	16,4	89,8	86,2
Canada ^b	10,6	13,5	5,1	6,8	20,3	31,8	69,5	72,0
Dinamarca	17,0	20,8	1,9	3,0	40,3	43,6	93,4	92,0
Finlandia ^c	3,9	4,5	1,4	1,7	6,7	7,6	81,0	80,2
Francia	5,1	7,4	1,4	1,9	11,2	15,9	82,1	84,6
Alemania	7,7	10,2	1,0	1,0	20,0	25,7	92,4	93,8
Grecia	...	2,1	...	1,1	...	4,3	...	63,0
Irlanda ^d	4,0	3,1	1,8	1,3	10,1	8,0	67,5	68,6
Italia	3,9	2,7	2,3	1,4	8,5	5,8	55,4	64,1
Japon	7,9	10,0	4,8	4,9	17,3	19,6	60,9	67,3
Luxemburgo ^d	4,5	5,8	1,0	1,0	13,9	17,1	83,3	87,5
Holanda ^e	4,4	19,4	1,1	8,4	15,5	45,2	80,4	67,6
Nueva Zelanda	10,8	13,9	4,7	5,0	22,0	27,4	71,3	78,7
Noruega ^b	23,5	28,3	8,7	10,6	47,6	53,6	77,0	77,9
Suecia	18,0	25,2	3,7	7,2	38,8	46,4	88,0	84,5
Reino Unido	15,3	15,4	1,8	1,4	38,3	37,1	92,1	94,3
Estados Unidos	13,9	14,4	7,2	7,5	23,8	23,7	68,4	70,3

^a Ver Nota D del Anexo Técnico para definiciones del empleo a tiempo parcial. En *Perspectiva de empleo*. ^b 1975 y 1981. ^c 1976 y 1981. ^d 1973 y 1979.
^e Los datos de 1981 no son comparables con los de 1983 debido a un cambio en la definición de trabajadores a tiempo parcial. Para detalles ver el Anexo Técnico sobre *Perspectiva de empleo*.

Cuadro 7. Media horaria de ingresos en actividades no agrícolas de las trabajadoras en relación con porcentajes de los hombres en los países de la OCDE, 1970-1982

País	Años						
	1970	1973	1975	1979	1980	1981	1982
Australia	65.2	76.5	83.7	85.5	86.0	86.2	—
Austria	68.4	69.6	68.0	72.0	—	—	—
Belgica	66.7	68.8	71.2	69.7	69.4	71.6	—
Canada	N. A.	N. A.	N. A.	N. A.	74.7 ^c	—	—
Dinamarca	72.4	79.2	83.2	84.7	84.5	84.5	84.1 ^a
Finlandia	70.3	71.7	72.6	75.3	75.4	76.3	76.7 ^b
Francia	—	78.8	78.7	79.2	79.2	80.4	—
Alemania	69.2	70.3	72.3	72.6	72.4	72.5	72.6 ^c
Grecia	N. A.	N. A.	N. A.	N. A.	67.8	67.2	—
Irlanda	56.2	59.9	60.9	66.6	68.7	67.6	—
Italia	74.2	78.3	78.7	83.2	83.2	83.9	—
Luxemburgo	57.0	58.1	63.3	61.7	64.7	63.5	—
Holanda	73.3	76.1	79.5	77.4	77.9	77.0	—
Nueva Zelanda	—	—	73.8	78.0	77.2	77.8	76.8 ^b
Noruega	75.1	76.2	78.0	80.5	81.9	82.6	—
Portugal	N. A.	N. A.	N. A.	87.9	N. A.	N. A.	—
Suecia	80.0	—	84.8	89.1	89.8	89.9	—
Suiza	62.8	66.5	66.7	66.6	67.3	68.2	66.3 ^b
Reino Unido	60.1	62.5	67.6	70.7	69.7	69.5	—

^a Primer trimestre.

^b Segundo trimestre.

^c Abril.

^d Todas actividades.

proporción de los segmentos del mercado de trabajo dominados por la mujer están dentro de lo que los economistas y sociólogos industriales han definido como “mercado de trabajo secundario”, que se caracteriza por su escasa especialización, ingresos escasos, estabilidad baja y estatus inferior.

Dentro del propio mercado de trabajo, la mujer puede estar sujeta a diversas formas de discriminación. Ésta se clasifica a veces en las siguientes categorías: directa e indirecta; categorías, empero, poco estrictas. La discriminación directa se da cuando una mujer que realiza el mismo trabajo que un hombre de igual cualificación recibe una retribución inferior o goza de peor estatus. La discriminación indirecta se da cuando, aunque las retribuciones hombre-mujer parezcan fijarse con criterios aparentemente iguales (en una situación de igualdad de oportunidades), el hombre resulta favorecido en la práctica.

El resultado del análisis comparativo de los diferentes países a lo largo de los años demuestra que el nivel global de segregación ocupacional e industrial en función del sexo es alto. Se observa también un índice de cambio lento. De hecho, a mayor detalle de análisis mayor grado de segregación ocupacional. Los índices aumentan considerablemente cuando se desciende en detalle sobre las clasificaciones ocupacionales.

Examinando el tema por profesiones o categorías profesionales se puede ver que una gran proporción de mujeres trabajan en muy pocas profesiones. A pesar de una cierta tendencia a la disminución de la segregación en ciertos grupos profesionales, ciertas profesiones individuales parecen absorber cada vez más un mayor número

de mujeres. De ello cabe inferir que se está produciendo un aumento de la concentración: gran número de mujeres en pocas profesiones, algo que no sucede en el caso del hombre.

Los estudios confirman que los cambios estructurales en el mercado de trabajo tienden a incrementar la segregación. Algunas pruebas sugieren que el aumento en el trabajo a tiempo parcial podría ir asociado al aumento de la segregación. Un detallado análisis del caso francés indica que los trabajos desempeñados por mujeres son todavía abundantes en profesiones con bajo nivel de cualificación, fundamentalmente en el sector servicios. Asimismo, Jonung puntualiza que los trabajos más comunes de la mujer tienen a menudo estrecha relación con las tareas que ésta realiza en el hogar.

1.4. Diferencial de ingresos de hombres y mujeres en los países de la OCDE

Lisa y llanamente, en estos países las mujeres ganan por término medio un 20-40 % menos que los hombres, aunque los diferenciales de ingresos se han aproximado algo a lo largo de la última década. El tamaño actual del diferencial de ingresos y su cambio en la última década varía en los diversos países (véase cuadro 7). Además, dentro de cada país los diferenciales pueden variar según el tipo de empleo (manual o no, a tiempo completo o a tiempo parcial) y según el sector industrial y el puesto de trabajo de que se trate. Los países escandinavos destacan por ser los que disponen de una diferencia menor entre los ingresos de hombres y mujeres.

Como conclusión del informe de la OCDE que extractamos podría afirmarse que *la integración de la mujer en la economía se ve obstaculizada por una economía en recesión y, especialmente, por un mercado de trabajo que no varía sus presupuestos tradicionales*, basados en la discriminación salarial de las mujeres, la segregación ocupacional, el mayor desempleo femenino, el desempleo camuflado mediante el trabajo forzoso a tiempo parcial. Esto provoca una mayor inseguridad económica para la mujer y para sus familias y un aumento de la pobreza. En varios países, la cruda realidad de un crecimiento negativo del empleo ha provocado a su vez la aparición de ideologías que propugnan la "vuelta a casa" de la mujer. *Para que la mujer participe igualitariamente en el mercado de trabajo y en la recuperación económica habrá que desarrollar programas que reduzcan su dependencia y su creciente carga de pobreza*. Ello requerirá esfuerzos no sólo en el área del empleo, educación y formación, sino también en la de los impuestos y en los sistemas de seguridad social.

II. Apuntes sobre la situación en los países del Sur

De forma genérica, podríamos decir que las condiciones de opresión, expolio y explotación de los países del Sur, del llamado Tercer Mundo, por parte de países del Norte inciden también claramente en la condición de la mujer. Así, por ejemplo, la expectativa de vida es, en general, mucho más baja en los países del Sur para ambos sexos. Estadísticamente, la vida de las mujeres (de acuerdo con la proyección para 1985 efectuada por Ruth Leger Sivard) suele ser cuatro años superior a la de los hombres. Sin embargo, en los países en vías de desarrollo las diferencias se han ido estrechando: en 1985, en el llamado Tercer Mundo la media es de 62 años para las mujeres y de 60 para los hombres; no obstante, tres países de la zona sudasiática —India, Nepal y Pakistán— muestran índices en que la expectativa de vida está a favor de los hombres en más o menos un año. Si, alejándonos de la norma casi universal de mayor expectativa de vida de las mujeres, se examinan con mayor detenimiento las tasas de mortalidad en las diferentes edades se observa que hay edades vulnerables, en que la mortalidad femenina excede con frecuencia a la masculina: *los primeros años de la niñez y el período de maternidad*.

El fenómeno parece estar ligado a la baja posición cultural que se otorga a niñas y mujeres en determinadas sociedades, en particular las asiáticas y africanas. En India y Bangladesh, por ejemplo, la mortalidad infantil femenina entre 1 y 5 años puede exceder de un 30 a un 50 % a la masculina. Es decir, cierta negligencia en el cuidado de la salud de las niñas, práctica del infanticidio

femenino, desnutrición, serían algunos de los factores que contribuirían a explicar tales diferencias.

En cuanto a la salud en general, la desnutrición se considera el principal problema que afecta a las mujeres de países del llamado Tercer Mundo, fenómeno que, pese a todo, afecta al menos a una cuarta parte de la población de los países en desarrollo. Aunque faltan datos estadísticos, existe una evidencia amplia proporcionada por las costumbres sociales y algunas investigaciones de que la desnutrición afecta de modo desproporcionado a las mujeres y niñas. A ellas les afecta en primer lugar los tabúes alimenticios o la escasez de proteínas; cuando éstas son escasas son consumidas preferentemente por los hombres. Según datos de la Organización Mundial de la Salud, la anemia alimenticia afecta a la mitad de las mujeres en edad de procrear (15-49) y al 60 % de las mujeres embarazadas del llamado Tercer Mundo (compárese con el porcentaje estadounidense: 6 % de mujeres anémicas). Otro factor de riesgo para la salud que afecta notablemente a las mujeres de los países en vías de desarrollo es el de las maternidades repetidas, con intervalos cortos entre los partos, que suele ir acompañados de embarazos a edades muy tempranas. Como señalan los expertos en salud, cada embarazo puede llegar a consumir unas 100.000 calorías; es decir, cada embarazo drena la salud de la mujer de forma notable, en particular en situaciones de alimentación deficiente.

Dentro de ese contexto general, que podría complementarse recordando que en los países en vías de desarrollo las dos terceras partes de las mujeres —y aproximadamente la mitad de los hombres— mayores de 25 años no han ido nunca a la escuela o que en la comunidad global —excluyendo a China— existen 130 millones más de mujeres adultas que de hombres en situación de analfabetismo, la situación de la mujer en cuanto al mundo del trabajo está marcada por un hecho: *las mujeres de las áreas rurales proporcionan más de la mitad de los alimentos que se producen en el llamado Tercer Mundo*, porcentaje que llega al 80 % si sólo se considera el continente africano. O lo que es lo mismo: la afirmación de que los hombres producen los alimentos y las mujeres los preparan para la mesa es en este caso un mito; no sólo los preparan sino que en buena medida los producen.

Como sucede también en gran medida en los países desarrollados, gran parte del trabajo que realizan las mujeres de los países del llamado Tercer Mundo es trabajo no remunerado. De acuerdo con lo que se observa en el cuadro 8, existen importantes variaciones tanto en la distribución de las mujeres económicamente activas en los diferentes sectores económicos como en el grado de su participación en el sector agrario. No obstante, es suficientemente clara la importancia de su contribución a la agricultura. En el caso de África, por ejemplo, se estima que en general las mujeres

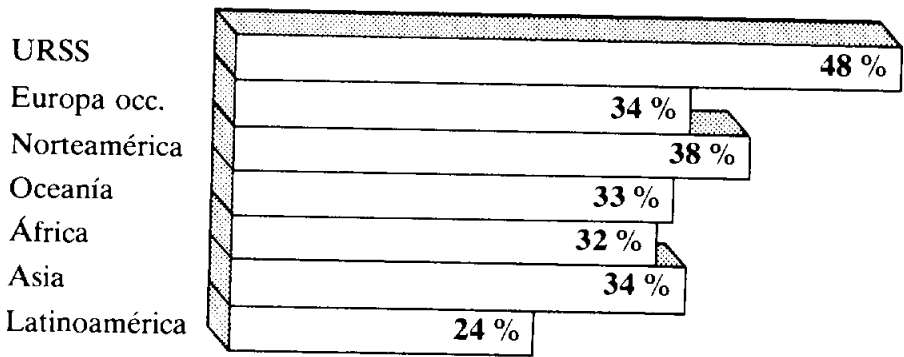
Cuadro 8 Distribución de la población femenina económicamente activa por sector económico (mediados 1970).

Áreas geográficas	Distribución de la población femenina económicamente activa por sector económico (porcentajes)			Porcentaje de mujeres en la fuerza de trabajo total de cada sector económico		
	Agricultura	Industria	Servicios	Agricultura	Industria	Servicios
Mundial	54.3	17.9	27.8	37.4	27.3	37.4
Regiones más desarrolladas	20.3	27.4	52.3	43.7	28.8	46.8
Regiones menos desarrolladas	73.8	12.4	13.8	36.5	25.6	26.0
África	75.9	6.3	17.8	34.6	18.3	33.8
América Latina	15.7	17.1	67.2	8.2	16.7	38.4
Norte América	1.2	21.0	77.8	10.8	22.4	46.1
Asia	73.1	14.1	12.8	38.9	27.8	24.9
Europa	23.9	28.2	47.9	41.0	24.9	44.1
Países con economía de mercado	11.4	29.6	59.0	28.6	22.4	42.6
Países socialistas	43.9	25.9	30.2	51.0	31.2	49.7
Oceania	24.6	17.9	57.5	33.0	18.7	39.8
URSS	26.4	31.3	42.4	51.9	41.9	58.4

El cuadro 8 muestra las variaciones generales de la distribución de las mujeres en los diferentes sectores económicos en diferentes regiones. Los criterios utilizados en el texto para delimitar las regiones no corresponden a las fuentes estadísticas oficiales en el caso de Medio Oriente y África del Norte, en que algunos países clasificados en Asia y África han sido reagrupados a causa de que asuman actualmente en ese formato una mayor unidad cultural

Fuente: OIT, *Labour force estimates and projections 1950-2000*. Segunda edición, Vol. V, Ginebra, 1977

Gráfico 1. Estimación del porcentaje de mujeres en la fuerza de trabajo (1985)



Fuente: *International Labour Office. Bureau of Statistics. 1984*

realizan el 70 % de la producción de alimentos, el 50 % del almacenamiento de la alimentación doméstica, el 100 % del procesamiento de los alimentos, el 50 % de la cría de animales y el 60 % de la comercialización global.

En cuanto a la estimación del porcentaje de mujeres presente en la fuerza de trabajo, el gráfico 1 muestra con absoluta claridad la importante diferencia entre países desarrollados y las zonas asiáticas, africanas o latinoamericanas. En particular, la participación en Oriente Medio es especialmente baja merced al hecho de que las tradiciones religiosas limitan mucho las actividades de la mujer fuera de las tareas domésticas.

En cuanto a los problemas de integración (en especial remuneraciones, paro y subempleo), los datos estadísticos para países del llamado Tercer Mundo son escasos o a veces falseados. Por ejemplo, como señala Ruth Leger Sivard, a una gran proporción de mujeres se las considera autoempleadas, con frecuencia como vendedoras o personas que trabajan en su propia casa. La información sobre el desempleo femenino (en términos de horas de trabajo o en cuanto a la retribución mínimamente adecuada) son casi inexistentes.

Según Ruth Leger Sivard, éstos serían los índices abiertos de desempleo en los países en vías de desarrollo (excluyendo China):

	Hombres	Mujeres	Total
Total países	3,3	7,3	6,0
América Latina			
renta baja	7,4	10,3	8,1
renta media	7,8	8,4	5,6
Asia			
India	3,3	7,3	4,6

otras rentas bajas	2,3	10,2	4,5
renta media	3,4	3,4	3,4

África y Oriente Medio

renta baja	15,9	12,6	14,8
renta media	4,7	8,7	7,7
produc. petróleo	6,1	4,0	5,4

En síntesis, como señala Ruth Leger Sivard en su informe, "entre todos aquellos que viven en la pobreza, las mujeres que viven en el área rural pobre del Tercer Mundo constituyen un caso especial. La mayoría de ellas son también las más desprotegidas. Dieciocho horas de trabajo diarias no es poco común para ellas. Explotadas, sin ninguna cualificación laboral, con frecuencia desnutridas y analfabetas, tienen muy limitadas posibilidades de ingresar en el circuito económico, aunque son las responsables de más de la mitad del alimento que se produce en el Tercer Mundo, y de mucho del 90 % del alimento familiar del África rural". ■

Los datos sobre países de la OCDE provienen del libro publicado por esta organización, titulado *La integración de la mujer en la economía*, OCDE 1986. Los de la situación en países en vías de desarrollo han sido extraídos del anuario de Ruth Leger Sivard, *Women's World*, 1985, publicado en castellano dentro de la revista *Poder y libertad*, 7; también de *Women: a World Report*, Methuen 1986.

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER

RUTH LEGER SIVARD

La educación puede ser considerada el área en la que las mujeres han obtenido los mayores logros en las últimas décadas. La educación influye en la participación económica de la mujer y en su poder adquisitivo, como así también en el número de hijos que tenga y de la salud que estos niños disfrutarán en el futuro, por lo tanto, el progreso en esta área puede ser el precursor de una expansión de oportunidades para el futuro. La educación desarrolla el potencial humano. En el mundo moderno se la considera esencial para poder tener en la vida un papel que sea satisfactoriamente productivo, y esto es así tanto para las mujeres como para los hombres.

"No existe peor amenaza para la salud de la mujer y de la familia que la ignorancia; y la mejor medicina preventiva es la educación." Organización Panamericana para la Salud, 1984.

La mayoría de los gobiernos han eliminado actualmente las barreras formales para el ingreso en los sistemas de escolarización, lo que ha permitido una igualdad de acceso tanto para las niñas como para los niños. Las leyes que exigen la educación obligatoria se han extendido por casi todo el mundo. De acuerdo con los informes de las Naciones Unidas, 161 de 194 países con sistemas autónomos de escolaridad, tenían ya educación obligatoria en 1980. De estos países, la mayoría (94 sobre 161), exigía de 8 a 10 años de escolarización; 57 requerían 7 años o menos; y 12 diez años o más.

Un aumento significativo en el número de matriculas durante el período de postguerra, fue el fundamento que hizo creer con cierto optimismo que la educación era una fuerza importante para el mejoramiento de las condiciones de vida y del estatus de la mujer. Pero son las estadísticas, que en este tema son más abundantes que las que existen en relación con el empleo, las que pueden de-

cir cuánto se ha avanzado realmente en estos años. El aumento en el número de matriculaciones ha ido sustancial. Sin embargo, es evidente, que aún hoy existe una gran desigualdad y que el informe no es completo si no se considera a esas deficiencias como guía para el progreso que aún queda por hacer.

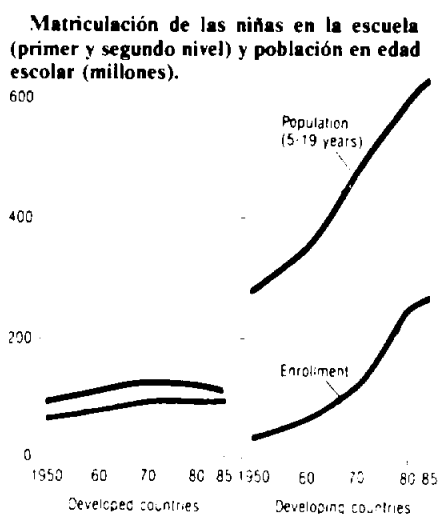
Matriculación

De acuerdo con las proyecciones hechas por la UNESCO, en 1985, alrededor de 300 millones más de niñas que en 1950, se matricularían en todas las escuelas y universidades del mundo. Durante este período se cuadruplicó la matriculación femenina, aumentando, de 95 millones en 1950, a los proyectados 390 millones en 1985. El coeficiente de incremento ha sido más acelerado que el gran salto dado en la población en edad escolar. En la actualidad, un número mayor de niñas de todas las edades, están en condiciones de asistir a la escuela.

Población en edad escolar

A pesar de estas tendencias favorables y de la existencia de un conjunto cada vez más amplio de leyes que garantizan el acceso a la educación, se ve también que la educación elemental básica no es todavía accesible para una amplia proporción de los niños del mundo, siendo las niñas las más perjudicadas. Las leyes que regulan la educación obligatoria no se aplican uniformemente. Una cuarta parte de los niños en edad escolar primaria no frecuenta la escuela. En muchos países en vías de desarrollo —al menos en uno de cada tres, de acuerdo con las estimaciones de la UN—, los sistemas escolares no están aún preparados para hacerse cargo de todos los niños que deberían ser escolarizados. En África, por ejemplo, cuatro de cada diez niños no pudieron ser matriculados en 1980. En todos los países en desarrollo parece

Gráfico 2



que son más niñas que niños las que quedan sin matricular.

Cuando se considera conjuntamente los niveles primario y secundario de educación, la diferencia entre la población en edad y el número de niños matriculados, se amplía más (gráfico 2). En los países en desarrollo, casi el 60 por 100 de las niñas entre 5 y 19 años no frecuenta la escuela. La relación matrícula/población es mayor que en 1950, pero, en términos absolutos, la diferencia entre la población femenina y el número de niñas que frecuenta la escuela, llega a 300 millones, 100 millones más que en 1950. La brecha se amplía más aún cuando se pasa a considerar los índices de abandono de la escuela y el absentismo; ambos mucho más comunes entre las niñas que entre los niños. Especialmente en las áreas rurales del Ter-

cer Mundo, las ventajas que proporcionan a las familias el trabajo de las niñas en el área doméstica, con frecuencia hace que no se preste atención a los beneficios que se pueden obtener de la educación femenina.

Comparaciones entre los sexos

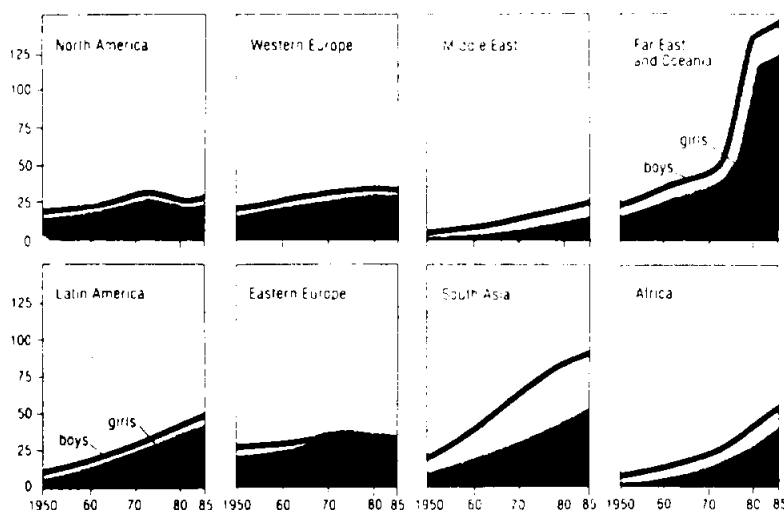
El incremento en el número de matriculación femenina a partir de 1950, está muy lejos aún de haber eliminado la amplia diferencia que existe entre los sexos. En todos los niveles de la educación, todavía hoy los niños representan a la mayoría de los estudiantes. Considerando los totales de la matriculación mundial, representan el 55 por 100, las niñas el 45 por 100, en los niveles primario y secundario; en el tercer nivel la relación cambia un poco, 57 por 100 para los hombres y 43 por 100 para las mujeres.

Como media, la comparación entre los sexos ha mostrado un cambio perceptible pero no espectacular a partir de 1950. En el primer nivel, la proporción de niñas en la matriculación total, ha subido un punto (del 44 al 45 por 100); en el nivel secundario, tres puntos (del 42 al 45 por 100). El mejoramiento más significativo en la participación femenina se dio en el nivel más alto de la enseñanza, donde las mujeres habían estado siempre muy poco representadas. En 1950, las niñas eran solamente el 32 por 100 del estudiantado del tercer nivel, con contraste con el 43 por 100 actual.

Detrás de estos promedios se mantienen aún mayores diferencias en los modelos nacionales y regionales. Los países en vías de desarrollo, en general, muestran mayor desigualdad por el sexo en la educación que los países desarrollados. A niveles cada vez más altos de educación, las desigual-

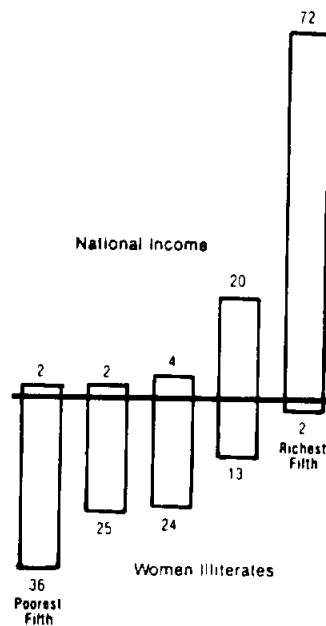
Gráfico 3

Matriculación de niñas y niños, primer y segundo niveles de Educación (millones).



Las diferencias entre los sexos deben ser consideradas en términos absolutos para poder darles su significación completa en relación con las necesidades educacionales no satisfechas. En términos generales ha habido un mejoramiento de la matriculación con la masculina; pero la brecha que separa a ambas en números se va ampliando a medida que se amplía la matriculación. En 1950 había 27 millones más de niños matriculados que de niñas, en el primer y segundo niveles de educación. En la actualidad los niños superan a las niñas en 80 millones. Solamente en Sud Asia, donde la ventaja de la educación masculina es más pronunciada, debería haber 38 millones más de puestos escolares sólo para que la matriculación femenina se equiparara a la masculina en la actualidad.

Ingreso nacional y analfabetismo femenino por quintos de la población mundial, 1980 (porcentaje de los totales mundiales).



Categorías académicas y sueldos en las Instituciones de Educación Superior en EE.UU.

Academic Rank	% Women by rank		Salaries, 1982-83	
	1974-75	1982-83	Women	Men
Professor	10	10	\$31,703	\$35,557
Assoc. prof.	17	21	25,400	27,006
Assist. prof.	27	36	20,928	22,428
Instructor	40	52	17,064	18,164
Lecturer	40	47	18,347	20,980
No acad. rank	33	36	23,721	26,358
Average	24	27	23,020	28,394

En los EE.UU. en el nivel superior de la educación, el 10 por 100 de los profesores son mujeres, una proporción que no ha cambiado en los últimos ocho años. En los niveles más inferiores de la educación, la representación de las mujeres está aumentando. La discriminación por categorías está más acentuada en las pagas diferenciales por facultades. En cada categoría académica, los hombres siguen teniendo una media de sueldo más alta que la de las mujeres. Para todas las categorías, para todas las mujeres, el sueldo medio en 1982/83 era el 81 por 100 del de los hombres; ocho años antes representaba el 83 por 100 del sueldo de los hombres.

dades se van haciendo más pronunciadas. En el Tercer Mundo los hombres superan en número, en una relación de dos a uno, a las mujeres en el nivel universitario.

Alfabetización

Teniendo en cuenta las tendencias y las comparaciones geográficas, la alfabetización, en ciertos aspectos, refleja los modelos que se evidencian en la matriculación escolar. Ha habido un gran incremento en el número de mujeres alfabetizadas en el mundo: de 500 millones en 1960 a más de mil millones en la actualidad. La alfabetización también se ha incrementado entre la población adulta, de modo que el índice para las mujeres (excluida China) es ahora del 68 por 100, comparado con el 59 por 100 en 1960.

Sin embargo, al igual de lo que acontece en la matriculación escolar, las mujeres se encuentran en una clara desventaja respecto de los hombres. La amplia desproporción en los índices de alfabetización de hombres y mujeres no ha disminuido significativamente en estos años. La diferencia global estimada en 1985 llega a ser de 10 puntos: es decir, el 78 por 100 de los hombres adultos son capaces de leer y escribir comparado con el 68 por 100 de mujeres adultas, una diferencia que significa que en el mundo —excluida China—, hay 130 millones más de mujeres analfabetas que de hombres. En los países desarrollados, virtualmente no existe diferencia entre los sexos, pero en el Tercer

Mundo, la media de alfabetización de un 50 por 100 que corresponde a las mujeres, contrasta con el 68 por 100 para los hombres.

La pobreza es el común denominador de los bajos índices de alfabetización para las mujeres, como así también de la amplia desigualdad que existe entre los sexos (gráfico 4). Al menos el 60 por 100 de esos 500 millones de mujeres que no son capaces de leer ni de escribir, viven en países donde la media de ingreso per cápita en 1980, estaba por debajo de los 300 dólares. En muchos de estos países, especialmente en África y Sud Asia, cuatro de cada cinco mujeres mayores de 25 años no han tenido nunca ningún grado de escolarización. Además, la continua escasez de puestos escolares para las generaciones más jóvenes, hace que aumente aún más el número de analfabetos. Los datos sobre analfabetismo recuerdan que los países más pobres están todavía muy lejos del objetivo de lograr una educación básica para todos. Lograr esto y reducir significativamente el número de analfabetos, son claramente la ayuda con la que hay que contar para poder hacer progresar la economía.

"La ignorancia fue, y aún hoy lo es, un factor muy importante para la sumisión de la mujer. Desde sus primeros años se la mantiene en la ignorancia de las posibilidades que brinda la escolarización, más tarde, se la mantiene ignorante de sus derechos matrimoniales, sociales y legales... La información, la única garantía de la libertad individual." Ivette Roudy, 1983.

Contenido de la educación y otro tipo de coacciones

La igualdad de educación para las mujeres está afectada, no sólo por la falta de acceso a la escolarización, sino también por estereotipos restrictivos ajenos a la escuela y que están presentes en el mismo proceso educativo. Estereotipos acerca de lo que es “natural” o “aceptable” para cada uno de los sexos, crean sutiles barreras que obstaculizan el desarrollo de las capacidades intelectuales, aun cuando el acceso académico no esté limitado.

El proceso de socialización comienza en los primeros años de vida dentro de la familia y la comunidad. Los roles sexuales impuestos culturalmente y las represiones, van conformando la autoimagen, las actitudes y las ambiciones. Este proceso es común para todas las sociedades, aun cuando se observe una mayor rigidez en algunas. Incluso los modernos medios de información tienden a reforzar los estereotipos sexuales: por ejemplo, la publicidad constantemente identifica a la mujer con los productos de limpieza del hogar y a los hombres con las máquinas y las modernas tecnologías.

Contenidos curriculares

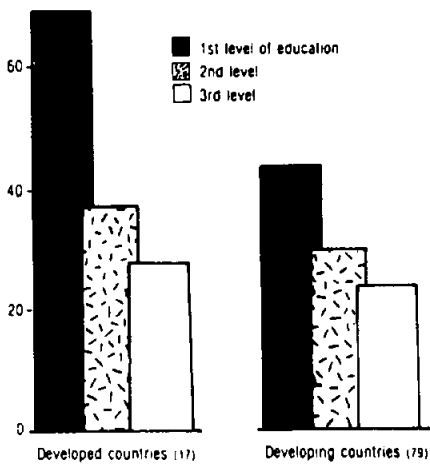
Los libros de texto y los curriculum escolares pueden ayudar a modificar o a reforzar los modelos estereotipados. Los enseñantes sirven como modelos, especialmente en aquellas sociedades en las que los adultos educados son escasos. En todas las culturas, el tratamiento que los enseñantes puedan dar a determinados contenidos del curriculum, sus reacciones frente a los estudiantes de ambos sexos, pueden tanto a ayudar a eliminar tendencias como a perpetuarlas.

Se dispone de relativamente poca información con amplia cobertura, que muestre de qué modo los contenidos de la educación afectan a las imágenes que las niñas tienen de sí mismas, o su posterior orientación ocupacional. La evidencia que se posee sugiere que en el pasado, tanto los enseñantes como el material didáctico han tendido a reflejar los estereotipos culturales. Es probable que esta tendencia esté disminuyendo, por lo menos en los países industrializados, donde los maestros han comenzado a ser conscientes de la necesidad de eliminar aquel material didáctico que pueda sugerir limitaciones académicas y de elección para las mujeres. Enfatizando el hecho de que los estudiantes creen en aquello que leen impreso, los educadores han comenzado a observar más en detalle el material de enseñanza, y algunos textos están en revisión. Sin embargo, el progreso es lento y recientes pruebas empíricas indican que los materiales discriminatorios aún son comunes, por ejemplo:

—Un estudio preparado para el Parlamento Europeo informa que ha habido en los últimos años un pequeño cambio en los libros de texto,

Gráfico 5

Porcentaje de mujeres enseñantes sobre el total de los enseñantes, 1980.



que en general seguían siendo estereotipados.

—En América Latina, la CEPAL, la Comisión Económica de las Naciones Unidas, encontró en los libros que se utilizaban en el nivel primario, donde las actitudes se forman con mayor facilidad y con carácter permanente, continúan siendo altamente discriminatorios en las imágenes que transmiten, reflejando la importancia cultural que se le da a la dominación masculina y a la mujer en roles pasivos, normalmente como amas de casa.

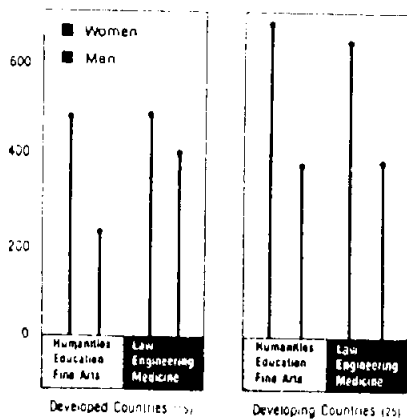
—Un estudio en EE.UU. mostró que el 75 por 100 de las ilustraciones en los libros de texto, mostraba actividades de niños u hombres solamente; si aparecían maquinarias en las ilustraciones, invariablemente aparecían hombres.

Equipos docentes

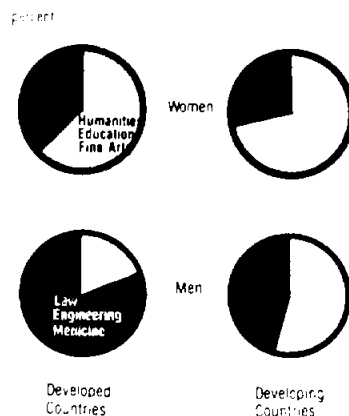
La segregación dentro del mismo sistema escolar ha ayudado muy poco a la desaparición de los estereotipos sexuales. Las mujeres enseñantes se concentran en los grados y categorías más bajos, enseñan los temas más fáciles y, en posiciones equivalentes, la paga media es más baja que la de los hombres. Datos de 96 países (gráfico 5) muestran que las mujeres representan la mayoría de los enseñantes en el primer nivel de escolaridad, pero esta proporción dentro del equipo docente, va disminuyendo progresivamente a medida que se asciende en los niveles de enseñanza. Aun allí donde las mujeres superan en número a los hombres dentro del cuerpo docente, son minoría entre las autoridades de la escuela y en la dirección de los departamentos.

En las instituciones de educación superior, la discriminación vertical es igualmente pronunciada. Relativamente pocas mujeres tienen categoría de catedrático. Informes sobre los tres países más importantes de Europa, muestran menos del 10

Campos de especialización de los estudiantes de tercer nivel.
Incremento porcentual del número de estudiantes 1960-1980.



Distribución de los estudiantes en los diferentes campos de especialización, 1980.



La educación femenina en el Tercer Mundo como porcentaje de la masculina.



por 100 de mujeres entre los catedráticos de universidad; Francia, con el índice más alto, con la más alta proporción entre los tres, tenía sólo el 9 por 100 de mujeres; Alemania Occidental el 5 por 100; y el Reino Unido el 3 por 100.

Si los enseñantes se especializan en los diferentes temas, también se evidencia aquí un modelo fuerte de discriminación horizontal. Las mujeres enseñantes son mayoría entre los especialistas en ciencias humanas y sociales, tales como lenguas, cultura e historia. Pero están infrarrepresentadas entre los matemáticos y los técnicos. En las universidades europeas, por ejemplo, los temas matemáticos y técnicos son enseñados casi exclusivamente por hombres. Sólo el 2 por 100 de mujeres tienen cátedras en matemáticas, física, química e ingeniería en las universidades alemanas.

Campos de especialización

Donde se les da a las niñas la posibilidad de elegir currículum, éstas tienden a seleccionar temas que se adecúen a su imagen cultural y no necesariamente a sus capacidades potenciales. En otras palabras, los estereotipos de los libros de texto llegan a ser profecías que se autoconfirman. Estudios de la UNESCO muestran que en los niveles secundarios de la educación profesional y técnica, en 1980 las niñas representaban cerca del 100 por 100 de la matriculación en los programas relacionados con la economía doméstica y la salud. Los niños predominaban en los programas industriales, ingeniería y agricultura.

Como lo ilustra el gráfico 6, un modelo similar persiste en el tercer nivel de educación. En los seis campos de especialización seleccionados, la matriculación femenina se incrementó relativamente

más que la masculina entre 1960 y 1980; especialmente pronunciado fue el aumento en los países en vías de desarrollo. Pero el mayor incremento relativo tuvo lugar dentro de tres campos donde las mujeres habían sido tradicionalmente fuertes: humanidades, educación y bellas artes. En 1980, así como en 1960, la gran mayoría de las mujeres estudiantes (63 por 100 en los países desarrollados y 72 por 100 en los países en desarrollo), se especializaron en estos campos.

Los hombres, por otra parte, se inclinaron hacia los campos más técnicos y mejor pagados, leyes, ingeniería y medicina, y fue en estas profesiones donde más aumentó la matriculación masculina desde 1960 a 1980. Tanto en los países desarrollados como en los en vías de desarrollo, la proporción de estudiantes hombres que se especializaban en leyes, ingeniería y medicina en 1980, era dos veces la proporción, en esos mismos campos, de estudiantes mujeres.

La persistencia de estas áreas de especialización relativamente estrechas, con sus implicaciones negativas para el acceso ocupacional y los niveles de salarios, indica que, tanto en educación como en trabajo, son necesarios programas positivos que aseguren una elección diversificada y una formación adecuada para las mujeres. Solamente la igualdad de acceso a la educación garantiza igualdad de oportunidades en el futuro. ■

Publicado en la revista *poder y libertad* n.º 7, págs. 46-55. Extraído del anuario elaborado por Ruth Leger Sivard.

FEMINISMO Y CULTURA DE PAZ

LYLI HORVACK

Desde hace algunos años, los medios de comunicación han colocado la etiqueta de “reflujo” sobre todos los movimientos y sobre el feminismo en particular. Ante cada nueva manifestación de vitalidad han comentado: “las conocemos, son siempre las mismas”. A los creadores de opinión no les gusta admitir su error. Pero ya no somos las mismas. Hemos contribuido a producir y vivimos cambios que difícilmente se hubieran podido imaginar tan sólo hace quince años; y estos cambios producen otros. Es el aspecto positivo que no podemos perder de vista.

Sin embargo otras consideraciones inquietantes se imponen. Intentaré resumirlas en algunas líneas:

- Los avances o éxitos del movimiento feminista no alcanzan nada más que a una capa limitada de la población, en una zona también limitada: la de los países industrializados y ricos.
- En estos últimos años hemos tomado conciencia de numerosos problemas nuevos. Estos problemas son de una gravedad sin precedente. La crisis económica y el paro amenazan conquistas que habíamos considerado irreversibles y la crisis, ella misma, no es otra cosa que la evidencia de un profundo desequilibrio; es el síntoma doloroso de una enfermedad generalizada que afecta todas las funciones de un sistema social.

Otras consideraciones conciernen a los problemas específicos del feminismo. Veamos algunas de ellas:

- ¿La lucha por la paridad de los sexos puede darse en una sociedad en la que las desigualdades se multiplican y se agravan? ¿Los progresos en la condición de la mujer no corren el peligro de limitarse todavía más a los islotes de la abundancia? ¿Tiene todavía sentido luchar para ser admitidas en los mismos cargos, en los mismos puestos, en una

sociedad cuya estructura reposa sobre nuestra sumisión y sobre la explotación que ésta hace posible, y —en general— sobre las sumisiones y las explotaciones, sobre el esquema poder-sumisión reproducido a todos los niveles, desde las relaciones interpersonales hasta las relaciones entre el primer y el tercer mundo?

El riesgo consiste en luchar no por la igualdad sino por las igualdades; *para aislar y neutralizar las discriminaciones sexuales en los diferentes niveles de las desigualdades sociales*. ¿Queremos una forma de especialización en un mundo de especialistas, condición indispensable para entrar en competición con los hombres en todos los terrenos —también en lo que respecta al servicio militar— o bien refugiarnos, construir muros a nuestro alrededor? Hemos aprendido muy bien a hacer esto último, lo hemos necesitado durante muchos años, era indispensable e importante. ¿Pero son los refugios o los nichos, con o sin ventanas, lo que todavía necesitamos?

Lo que comenzamos a ver de manera distinta es la verdadera dimensión de nuestra tarea. *No podemos transformar verdaderamente las relaciones entre los sexos sin transformar profundamente la sociedad*. Pero es cierto también que cambiar las relaciones entre los sexos es cambiar la sociedad. Hemos puesto en marcha esta transformación. Está en sus primeros pasos y el recorrido es largo. Sin pretender hacer el balance del movimiento feminista de los años setenta y ochenta podemos intentar ver tres etapas: el período explosivo del movimiento; después una segunda fase que se ha llamado “reflujo” pero que ha sido en realidad un momento necesario de asiento y consolidación; ahora estamos en la tercera etapa. En este momento comenzamos a ver el proceso en su dimensión real. Esta toma de conciencia no es fácil. Nos permite apreciar nuestra potencialidad pero al mismo tiempo nos permite ver nuestros problemas insertos en la complejidad de los problemas de la sociedad. Hemos ayudado a sostener la estructura de nuestra sociedad desde el inicio

de su historia o, en todo caso, hemos ocupado los estadios más bajos de esa estructura. En ciertos momentos tal vez hemos soñado en conquistar sus muros; pero, hoy en día, percibimos de manera muy diferente los erujidos de sus vigas. ¿Es necesario aumentar los esfuerzos para sostener este edificio o bien necesitamos otros horizontes? Conocemos los argumentos de los que rechazan la gravedad de los acontecimientos en curso. Se trata de etiquetas más que de verdaderos argumentos: “catastrofista”, “pauperista”, “casandra”... Sin embargo no hay que estar dotado de capacidades proféticas para ver prepararse las consecuencias aritméticas de las tendencias y de las opciones a las que asistimos. La carrera de armamentos es el aspecto más aparente, pero otras tendencias ligadas a la misma lógica no dejan de ser menos inquietantes: la eliminación progresiva de la mano de obra de la producción industrial es un ejemplo; parece complementaria de la bomba de neutrones que mata a las personas pero salva a los objetos. La degradación de la naturaleza avanza y únicamente ante hechos dramáticos e irreversibles —la muerte de los árboles— se habla tímidamente de limitar la polución.

La cultura de guerra tiene profundas raíces, tan profundas como la sumisión de las mujeres. No ha cesado jamás de dominar. Ante los horrores de las guerras de este siglo tan sólo ha habido breves momentos de eclipses. Hoy en día presenciamos los esfuerzos de revalorizar el “war look”. La cultura de guerra más reciente tiene sin embargo un carácter nuevo al lado de los ingredientes clásicos: exaltación de la fuerza física, del coraje, identificación del simpático con el vencedor... Una operación cultural tan vasta e insistente no es ciertamente fortuita, teniendo en cuenta además que se sirve de medios relacionados con importantes inversiones financieras. Buscando sus motivos, llegamos a dos consideraciones:

- a) Las fuerzas planificadoras de la carrera de armamentos y de las guerras precisa, si no del sostén sí al menos de la ausencia de crítica, de la aceptación pasiva en la mayoría, algo que facilita la costumbre de presenciar la crueldad como un espectáculo cualquiera.
- b) Si bien no se ha renunciado a presentar proyecciones positivas de la guerra según el antiguo estilo patriótico, la tendencia predominante parece querer propiciar una actitud pasiva y de aceptación resignada.

Si queremos que la vida continúe sobre nuestro planeta, será necesario llegar tarde o temprano —lo más temprano posible— a relegar al pasado la idea misma de la guerra. Es una evolución necesaria y por lo tanto debe ser posible. Seguramente pasar por fases intermedias. Los acuerdos de no proliferación nuclear, las presiones para la congelación de la carrera de armamentos, todos los esfuerzos auténticos para evitar los conflictos, deben ser apoyados con vigor por todas las fuerzas pacifistas. Sin embargo, todos estos esfuerzos sólo tienen sentido en la medida en que la meta final

sea la construcción de una sociedad que no esté condicionada por la guerra, ni asentada sobre la guerra. La estructura de la susodicha sociedad debe estar depurada de los mecanismos primarios de las prácticas de destrucción recíproca, cuyo desarrollo sería fatalmente, tarde o temprano, la autodestrucción. Un pacifismo que se ocupe sólo de limitar las armas y de evitar un conflicto armado sólo podrá retrasar el conflicto, y esto en el mejor de los casos. Se tiene tendencia a considerar inoportuna e incluso chocante esta concepción, sobre todo en una época en la que la congelación de ciertos tipos de armamentos o la creación de zonas desnuclearizadas parecen utópicas. Pero la más utópica de las ideas, la más absurda es aquella de los que creen que se puede continuar acumulando instrumentos de exterminación y exasperando las tensiones sin que todo ello no desemboque en su consecuencia lógica.

Si esta necesidad autodestructiva de guerra es la manifestación evidente de una enfermedad del sistema social, es indispensable preguntarse sobre la naturaleza de esta enfermedad. Las causas directas y visibles son, sin lugar a dudas, de origen económico. Sería muy difícil negar que los inmensos beneficios de la industria de guerra están en el primer plano... Pero, a su vez, los mecanismos económicos no funcionan en el vacío, están centrado sobre un tejido social, sobre un sistema de valores. Sus articulaciones se ramifican profundamente en la vida cotidiana y en las relaciones personales. Es desde esta óptica que términos como “cultura de guerra” y “cultura de paz”, expresiones como cambio y transformación de la sociedad, adquieren sentido y un peso específico. Y es en esta dimensión global en la que se sitúa el vínculo entre feminismo y pacifismo. La conciencia de este vínculo aparece en numerosas obras y testimonios de mujeres pacifistas. A grandes rasgos podemos presentar dos tendencias principales: una de ellas es la que se podría llamar sentimental. Sus representantes, cuyo coraje y sinceridad fueron admirables, carecían muchas veces de una visión clara de las causas y mecanismos de la guerra, que interpretaban simplemente como una expresión de la violencia masculina. En esta perspectiva, el pacifismo femenino acaba superponiéndose al cliché tradicional de la mujer buena y dulce, incapaz por naturaleza de violencia. En suma, todo aquello de la mujer condicionada biológicamente para la paz, mientras que el macho lo estaría para la guerra. Esta idea, desmentida tanto por la realidad política como cotidiana, no ha desaparecido completamente. Sus peligros son múltiples. Es esta concepción la que da lugar a una cierta desconfianza con respecto al pacifismo por parte de un sector importante del movimiento feminista, que ha rechazado con indignación la revalorización del papel de buena madre y de hermana de caridad, después de todos los esfuerzos realizados para salir de él.

La segunda tendencia, que para simplificar podríamos llamar política, implica un esfuerzo de

interpretación de una realidad compleja. En una carta escrita en 1914 por Bertha Von Suttner a la *Unión de mujeres* del movimiento pacifista alemán decía: “Algunos consideran que las mujeres son por naturaleza hostiles a la guerra. Se equivocan. Sólo las mujeres de mentalidad progresista, aquellas que han sabido educarse en el pensamiento social, que han tenido la fuerza de sustraerse al poder de fascinación de instituciones milenarias, encuentran también la energía para combatir contra esas instituciones”.

En este mismo sentido Rita Levi Montalcini, neurobióloga célebre y pacifista militante dijo: “No es en la violencia, sino en la aceptación pasiva de la autoridad donde veo hoy el mayor peligro de guerra”.

En efecto, la ecuación simplista guerra-violencia-varón opuesta a la de paz-dulzura-mujer debe ser puesta en discusión desde diferentes puntos de vista. La tecnología del armamento moderno ha contribuido a determinar un cambio de la cultura y de la psicología de la guerra. Lo que se le pide al soldado ya no es una predisposición activa a la violencia, es, mucho más a menudo, la disposición a dejarse utilizar como un engranaje en un mecanismo ciego, sin preguntarse por las razones ni por las consecuencias de lo que se le hace hacer... Si las mujeres son, cada vez más, una parte determinante del movimiento pacifista, no es pues por su pretendida pasividad y no agresividad, sino por la razón opuesta...

[extracto de la segunda parte]

... por su voluntad y actitud comprometida de

contraponer a la “cultura de guerra” —que es nuestra cultura hoy todavía— una “cultura de paz” que representa un nuevo modelo de formación social del que no existe ningún modelo pero que comenzamos a vislumbrar en las expresiones de una nueva cultura... Esta incipiente cultura se manifiesta de múltiples maneras, que son, en definitiva, las respuestas apropiadas a las exigencias fundamentales de vida y desarrollo, las soluciones que tienen en cuenta a la vez las necesidades específicas y las condiciones globales... En este mismo sentido es por el que avanzan las nuevas tendencias: en contra de monopolios creadores de dependencias, del estrago de los monocultivos agrícolas, industriales y culturales, y hacia el redescubrimiento de toda la riqueza de las potencialidades: utilización adecuada de los recursos vivos y renovables, respetando siempre su naturaleza y calidad; desarrollo de todas las facultades individuales, respetando la diversidad. En una palabra, REDISTRIBUCIÓN de la sociedad. ■

Primera parte del artículo: “Feminismo y cultura de paz” publicado en *Nouvelles Questions Féministes*, Invierno 1985.

La segunda parte está publicada en la revista *En Pie de Paz* n.º 5, mayo 1987.

Desde el momento en que nacemos empezamos ya a recibir la influencia social que condicionará nuestra manera de ver y de estar en el mundo. Con el lenguaje aprendemos la primera forma de dividir nuestro universo en categorías. Las palabras denominan las cosas pero también hacen que las agrupemos de una determinada manera en nuestro pensamiento. Al mismo tiempo que aprenden las palabras, las niñas y los niños de cada comunidad lingüística aprenden — al principio en forma confusa — la idea que hay detrás de ellas, es decir, la “realidad” que los demás le atribuyen. El lenguaje refleja, así, el sistema de pensamiento colectivo y con él se transmite una gran parte de la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad. Hay que destacar que este tipo de transmisión es inconsciente, como ocurre con la mayoría de las cosas que conforman lo social, y que, por supuesto, al ingresar en la escuela, niños y niñas saben ya muy bien cuál es su identidad sexual y cuál es el papel que como a tales les corresponde.

Ya en la escuela, las niñas deben aprender su identidad sexo-lingüística, para renunciar inmediatamente a ella. Si bien existe una palabra para denominar a un individuo de sexo femenino y otra diferente para el de sexo masculino, la balanza de la equidad lingüística se desequilibra escandalosamente cuando hay que utilizar una fórmula común para referirse a individuos de ambos sexos. Las niñas permanecerán toda su vida frente a esta ambigüedad de expresión, a la que terminarán habituándose, con el sentimiento de que ocupan un lugar provisional en el idioma, lugar que deberán ceder inmediatamente cuando aparezca en el horizonte del discurso un individuo del sexo masculino, sea cual sea la especie a que pertenezca. No sólo las referencias universales a los individuos de ambos sexos se hacen buscando la variante masculina (“niños” para aludir a niñas/niños, “alumnos” por alumnas/os...), sino que se identi-

fica semánticamente la palabra “hombre” con la de “persona” o “gente”. Otros muchos ejemplos corroboran el sexismo en el lenguaje. Así, al referirse a ciertas profesiones o cargos, se tiende a decir: la primer ministro, la ingeniero, la arquitecto, imponiéndose la variante masculina sobre la femenina. En otro orden de ideas, se ha señalado la distinta connotación de ciertas palabras según su referencia al género masculino o al femenino (solterón/solterona; una profesional/un profesional; gobernante/gobernanta; mujer pública/hombre público...). Igualmente, al referirse a una mujer en el lenguaje coloquial se considera importante significar su relación con el matrimonio a través de la alusión a su condición de señora/señorita, mientras que no se considera resaltable esa condición en el varón, donde los solteros no son significados con el término “señorito”, que en castellano hace referencia al estatus social. Del mismo modo se considera digno de mención la situación de viudedad cuando el muerto es un hombre pero no a la inversa (la viuda de Juan González, pero no el viudo de María Rodríguez).

En definitiva, vemos como en primer lugar *el lenguaje y su aprendizaje no son imparciales, sino que están teñidos de ideología androcéntrica* y contribuyen activamente a la formación de pautas inconscientes de conducta en las personas que van a estar actuando durante toda la vida, apareciéndonos como inmodificables, gracias, precisamente, a la precocidad de su adquisición. En segundo lugar, debemos resaltar la idea ya expuesta de que *los modelos lingüísticos son genéricamente ambiguos para la mujer y claros y tajantes para el varón*. Este sólo tiene que aplicar la regla de oro: siempre y en todos los casos hay que usar el masculino. La mujer, en cambio, permanecerá continuamente ante la duda de si debe renunciar a su identidad sexolingüística o a seguir las reglas establecidas por academias reales y aceptadas por todos.

El sexismo en los libros de texto⁽²⁾

No sólo el lenguaje oral refleja la discriminación sexista en la educación. Los libros de texto están rebosantes de mensajes sexistas ocultos tras redacciones aparentemente triviales o ilustraciones gráficas. Palabra y dibujo se combinan perfectamente para reforzar visualmente el modelo lingüístico androcéntrico.

Son muchos los estudios que señalan la mayor aparición de personajes masculinos que femeninos en las narraciones y dibujos de los textos escolares. Además, los niños suelen ser los héroes de las aventuras narradas, los audaces, los intrépidos, los emprendedores; siempre triunfan. A veces aparece un personaje femenino pero es totalmente marginal. Se limita a esperar, soñando el retorno del héroe. La historia importante es una historia de hombres, las mujeres sólo son, en general, un apéndice insignificante.

El tipo de familia que aparece en los libros de texto responde a una imagen absolutamente convencional destinada a reproducir los diferentes roles y funciones del hombre y de la mujer. No hay lugar para la madre que trabaja, para el padre que realiza tareas domésticas, ni para los padres separados, ni solteros. Todas estas situaciones quedan reducidas o desplazadas al campo de lo anormal, marginal o no natural.

En general, todos los estudios confirman la escasa aparición de mujeres en actividades laborales. No obstante, cuando éstas aparecen con alguna profesión, suele ser en tareas que representan una prolongación del papel maternal: maestra, enfermera, parvulista; o bien en tareas de poca cualificación: vendedora, telefonista, auxiliar administrativa; o en tareas derivadas de actividades domésticas: cocinera, modista, planchadora, lavandera, sirvienta. Es importante hacer notar que apenas aparecen en los textos mujeres con títulos superiores: médicas, arquitectas, etc.

El rol de madre y esposa es especialmente exaltado. A veces se oculta la denigración tras ciertas adulaciones aparentes: "mamá prepara el desayuno. Qué ricos nos saben las tostadas de mamá. No hay nada en el mundo como mamá". Se resaltan a través de la madre los roles relacionados con la pasividad, la afectividad lindante con la sensibilidad y actitudes sumisas de servicio. La mujer cuida enfermos y ancianos, lleva el botijo al campo, cuida gatos, lleva a los niños al colegio y los recoge. La madre, y no el padre, está especializada en la tarea de dar amor y afecto, de consolar.

Ya es muy difícil ver aquellas viejas imágenes en que se representa a las madres ejecutando tareas domésticas, ahora simplemente ejercen un rol pasivo de comparsa.

El padre suele aparecer en actividades de fuerza y destreza: haciendo "bricolage", levantando maletas, empujando un coche, haciendo deporte, evitando algún peligro para sus hijos, o bien reposando sobre el sofá instalado en el centro de una decoración pequeño-burguesa. A veces lee. La

mujer no suele aparecer leyendo; sólo se preocupa de los acontecimientos sociales de la vida exterior a la casa.

El padre puede aparecer fuera de casa en alguna actividad, la madre casi siempre está dentro. Si está fuera es para pasear al bebé, hacer alguna visita o simplemente para mirar.

Los hijos y las hijas son las miniaturas de los progenitores del correspondiente sexo. Los niños juegan a hacer travesuras, sólo a ellos les está relativamente tolerado realizarlas, sólo él aparece a veces por los suelos con sus juguetes, postura "impropia" de una mujercita. Hay siempre reflejada una mayor agresividad motora en los chicos, que frecuentemente corren, saltan, chillan, nadan, pescan, trepan a árboles, montan a caballo, sueñan con ser cow-boys o tarzanes de la selva, se pegan entre ellos, montan y desmontan juguetes.

Las niñas, por el contrario, aparecen en situaciones más sedentarias y, en ocasiones, incluso ridículas: tienen miedo frente a una cucaracha, de una tormenta, se marean, lloran, se protegen de las bolas de nieve que les lanzan los niños, tienen miedo a los perros, no consiguen levantar una maleta, no se atreven a subir al árbol desde el que el niño suele lanzarle los frutos recogidos. Las niñas recogen flores, los varones recogen manzanas. En otras ocasiones, aquéllas aparecen en actitudes de aseo o coquetería, pintándose los labios a escondidas con el lápiz de mamá, en alguna actitud de vanidad o chismorreos. La idea de aseo va unida en la niña a la búsqueda de belleza; en el niño, a su condición higiénica y sanitaria. Los niños suelen estar estudiando, las niñas casi nunca. Las niñas casi siempre sonríen; los niños, no es absolutamente necesario. Es constante, en este sentido, la asociación de belleza, simpatía y alegría como proyecto fundamental de la mujer.

La mujer es casi siempre la obediente, la receptora del mensaje; el hombre, el emisor. Las niñas son las ayudantes u observan la actividad ejecutante del niño. La iniciativa en todos los campos, incluido el amoroso, corresponde al hombre, mientras a la mujer corresponde la espera pasiva.

En los libros de ciencias y matemáticas los niños observan el sol y la luna con el telescopio, usan el microscopio, manejan la pipeta y la plomada, miden distancias, trazan figuras geométricas; las niñas, por lo general, se limitan a observar cómo ellos ejecutan estas acciones, son las que hacen los juicios de valor o los juicios subjetivos de los hechos objetivos experimentados por los niños. Cuando aparecen grupos escolares no mixtos, son generalmente masculinos.

En los libros de gramática aparecen, a veces, ejemplos de oraciones gramaticales que son en sí mismos mensajes sexistas explícitos. En un caso concreto se ilustra el concepto de oración coordinada copulativa con este ejemplo: "Carmen hace las camas y María barre y Juan escribe novelas y cuentos". En otra ocasión, cierto libro de iniciación para párvulos pedía a los escolares que de entre un conjunto amplio de objetos representados

gráficamente, separaran el lote de los característicos de la mujer y los del hombre. En las narraciones infantiles, las pequeñas compras domésticas aparecen realizadas generalmente por niñas, las grandes transacciones comerciales las realizan los hombres.

Es importante reseñar la observación de la ponencia presentada a las Jornadas de la Mujer en Euskadi, referida a la imagen de la mujer en los libros de texto: "el hombre en sus rasgos fundamentales aparece sobre todo como representante del SER HUMANO. Los valores que él representa o a los que aspira son valores humanos considerados como modelo por la sociedad mientras que los que representa la mujer son exclusivamente femeninos. Expliquemos esta afirmación: cuando se ponen ejemplos de situaciones o actividades humanas en principio indistintas para ambos sexos, siempre aparece el hombre llevándolas a cabo: pasear, comer, estar con amigos, trabajar, etc.; a él se les asignan también cualidades humanas como la creatividad, el interés por lo desconocido, la curiosidad, etc. La mujer, cuando aparece, lo hace siempre en actividades específicas de su función y que nunca son realizadas por el hombre". Al mismo tiempo, sentimientos como amor, amistad o miedo, aparecen claramente estereotipados. Así, en uno de los libros analizados, el amor viene ilustrado por una señora que sostiene

un bebé en sus brazos; el sentimiento de amistad lo ilustra la imagen de dos niños cogidos de la mano, mientras que el miedo lo ilustra una niña subiéndose a una silla con expresión aterrada ante la presencia de un ratón.

Vemos cómo los libros de texto no sólo enseñan la materia escolar ni es el dominio de ese saber en concreto lo único que cultivan, sino todo un código de símbolos sociales que comportan una ideología sexista, no explícita, pero increíblemente más eficaz que si estuviera expresada. Niñas y niños tienden de manera irresistible a seguir los modelos propuestos, principalmente cuando se les ofrecen como indiscutibles y tan evidentes que no necesitan ni siquiera ser formulados. ■

(1) Tomado de M. Moreno, *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, y del Seminario de Alicante, *Apuntes fotocopiados*.

(2) Tomado de José M. Toledo Guijarro, *Materiales para una educación no sexista* y de M. Moreno, *ibid.*

A GRADECIMIENTOS

A todas aquellas personas cuyos textos hemos reproducido para conformar la carpeta del profesorado.

A. M. Glassman, Le Good, M. O'Connor, I. Alder por las ideas y actividades que nos han sugerido con su libro *Cooperation and community life*, Cooperative College of Canada, 1983.

A Marco Tomas con su libro *Free to be you and me*, Ms Foundation - McGraw-Hill Book Company.

A Nancy Schiedewind y Ellen Davidson, *Open Minds to Equality*, Prentice Hall.

A todos los y las dibujantes cuyas ilustraciones hemos tomado prestadas.

PROGRAMACION

CICLO INICIAL



UNIDAD
DE CONTENIDO

OBJETIVOS DE CONTENIDO

	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
desenvolvimiento en el medio las personas trabajan	conocer distintos tipos de trabajos	aprender a interpretar y representar con el cuerpo	darse cuenta de que todos los trabajos pueden ser realizados indistintamente por personas de uno u otro sexo
	citar todos los trabajos que realizan los personajes del puzzle		
	obtener información de los intereses de la clase	aprender la técnica del «collage» desarrollar la creatividad	interesarse o abrir la imaginación de las/os alumnas/os hacia oficios que tradicionalmente son discriminatorios según el sexo
casa	inventar diálogos	perfeccionar la motricidad fina mejorar el trazo manejar las tijeras reseguir las siluetas	
	descubrir el trabajo de casa	recoger datos	valorar el trabajo doméstico
	enumerar diez actividades necesarias para el funcionamiento de una casa	iniciarse en la valoración de datos	ser capaz de interesarse por los múltiples aspectos de las labores domésticas responsabilizarse de alguna tarea concreta

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

MATERIAL **ÁREA
ACONSEJABLE**

JUEGO DE SIMULACIÓN DE LOS OFICIOS O TRABAJOS.

FICHA A1

experiencias

- a) A cada grupo de niñas/os se les reparten viñetas representando diferentes oficios.
- b) Cada alumna/o coge una viñeta sin verla. La mira y ha de escenificar el oficio que representa ante la clase.
- c) Una vez adivinado el oficio por la clase, otra niña o niño escenifica su viñeta.

PUZZLE.

FICHA A2

experiencias

- a) Los niños/as han de recortar con cuidado las diferentes piezas del puzzle.
- b) Construyen el puzzle.
- c) Describen lo que aparece en él.

¿QUÉ TE GUSTARÍA SER DE MAYOR?

revistas

lenguaje
pretecnología

- a) Cada grupo de alumnas/os trae revistas.
- b) Buscan y recortan aquellas fotos y dibujos de personas trabajando.
- c) Una vez elegido el trabajo o trabajos que más les agradaría hacer de mayores, pegan o dibujan su cara sobre el recorte de revista seleccionado.
- d) Si no se encuentra la foto oportuna se puede hacer un «collage».

RECORTABLE.

FICHA A3

lenguaje
plástica

- a) Las/os alumnas/os recortan las siluetas y sus vestimentas representando diversos oficios.
- b) Cada uno viste a su personaje femenino y masculino e inventan una conversación entre ellos.
- c) Se confecciona un mural por oficios en los que aparezcan los recortables de los dos sexos, cuidando que el/la alumno/a siempre se quede con una figura para poder seguir jugando con ella.

ENCUESTA.

FICHA A4

experiencias

- a) Presenta la actividad.
- b) Cada alumno/a pone la cruz en el apartado que considere.
- c) Se tabulan los datos en la pizarra.
- d) Se discuten las razones de unas/os y otras/os ante cada opción.

**UNIDAD
DE CONTENIDO**

OBJETIVOS DE CONTENIDO

HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
		ser conscientes de las múltiples actividades que pueden realizar uno y otro sexo
escuchar y comprender narraciones	desarrollar la creatividad	darse cuenta de que tanto las niñas como los niños pueden ser sujeto activo de los cuentos
explicar las partes esenciales de una narración		
utilizar el lenguaje de manera correcta		
caracterizar a los personajes		
consolidar los conceptos de izquierda y derecha		ser conscientes de las múltiples actividades que pueden realizar uno y otro sexo
trabajar la lateralidad		
saber situarse en el espacio de una lámina		
escribir frases o textos cortos relacionados con la imagen	«collage»	
consolidar la escritura	reconstruir un texto	sensibilizarse ante situaciones discriminatorias por razón de sexo, ya sean éstas hacia el sexo femenino como hacia el masculino

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

MATERIAL **ÁREA
ACONSEJABLE**

TRABAJAMOS EN CASA.

FICHA A5

experiencias

- a) Recorta y pega a todos los miembros de la familia colaborando en las tareas del hogar.
- b) Debate en clase la distribución de las tareas del hogar.

CUENTOS ORALES

bibliografía

- a) El profesor o la profesora relata un cuento a sus alumnas/os en el que la protagonista sea una niña.
- b) Actividades posibles:
 - Dibujar cómics de la historia narrada.
 - Realizar un montaje de diapositivas, murales...
 - Cambiar los finales (finales alegres, tristes, terribles, pacíficos...).
 - Definir a los personajes del cuento.
 - Introducirse en el cuento y decidir qué intervención tendría cada uno en la historia.
 - Inventarse otra historia con los mismos personajes.
 - Representar los cuentos mediante mimo, teatro, sombras, marionetas.

DESCRIBIR LÁMINAS.

(MUJERES Y VARONES EN MÚLTIPLES ACTIVIDADES.)

FICHA A6

lenguaje

- a) Las/os alumnas/os describen oralmente de izquierda a derecha todos los personajes que se hallan en la ficha y sus actividades.
- b) Otra posibilidad es describir un solo personaje de tal manera que sea comprensible para los demás.

«RECORTAMOS Y HACEMOS HISTORIAS»

lenguaje

- a) Hacer un mural con mujeres, varones, niñas, niños realizando todas las tareas posibles.
- b) Añadir comentarios escritos cortos.

DRAMATIZAR O REPRESENTAR CON MARIONETAS ALGÚN TEXTO O SITUACIÓN COTIDIANA ALTERNATIVA

ESCRIBIR UN TEXTO CORTO BAJO CADA VIÑETA.

FICHA A7

lenguaje

- a) El argumento originario de estas viñetas es el siguiente:

**UNIDAD
DE CONTENIDO**

OBJETIVOS DE CONTENIDO

HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS

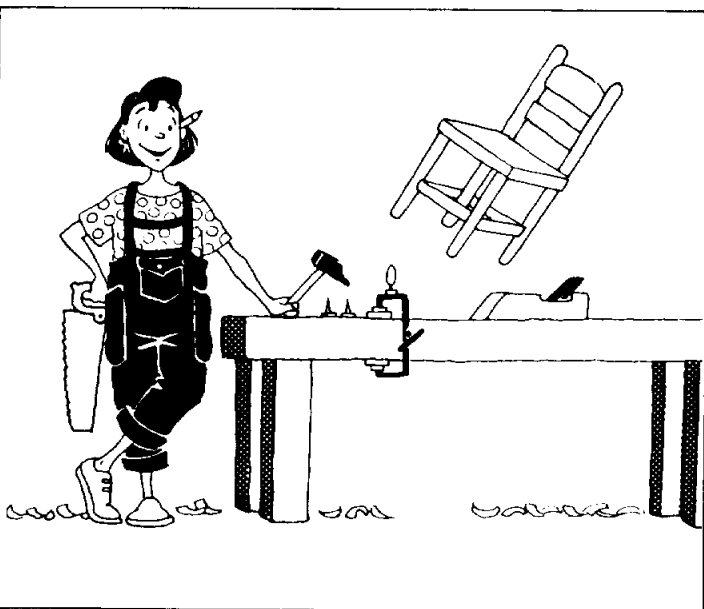
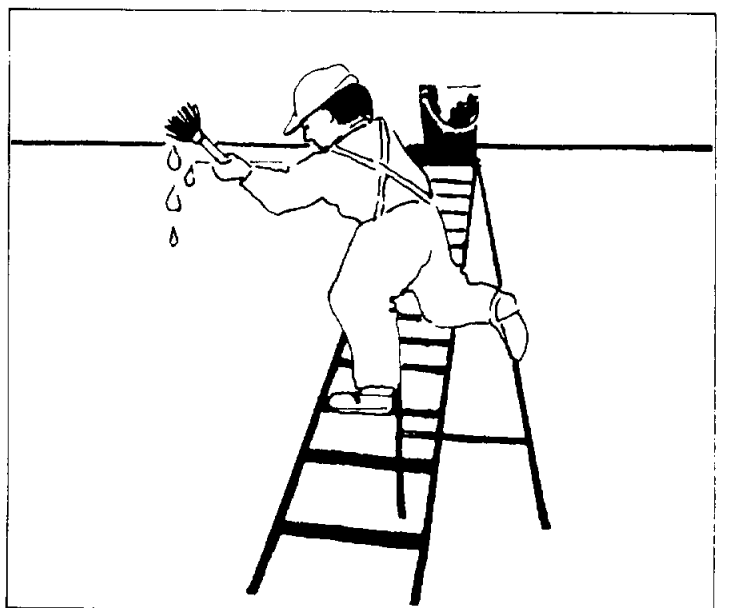
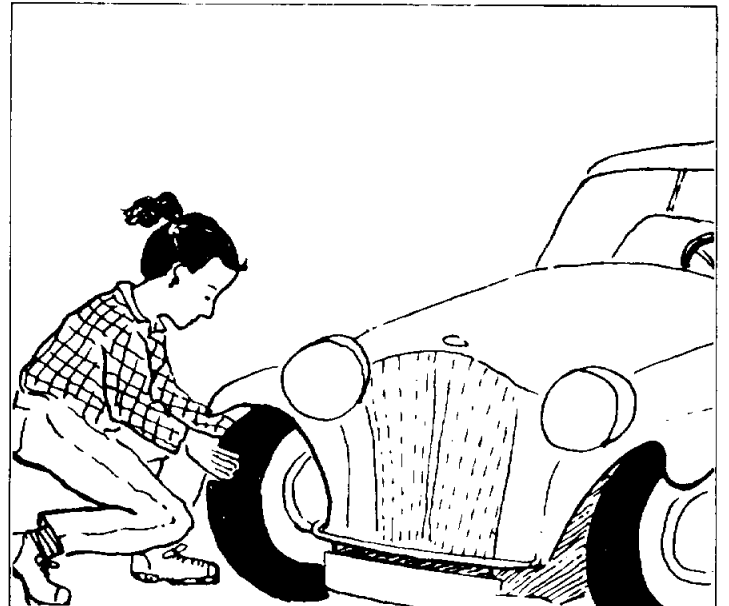
PROCEDIMIENTOS

VALORES, NORMAS, ACTITUDES

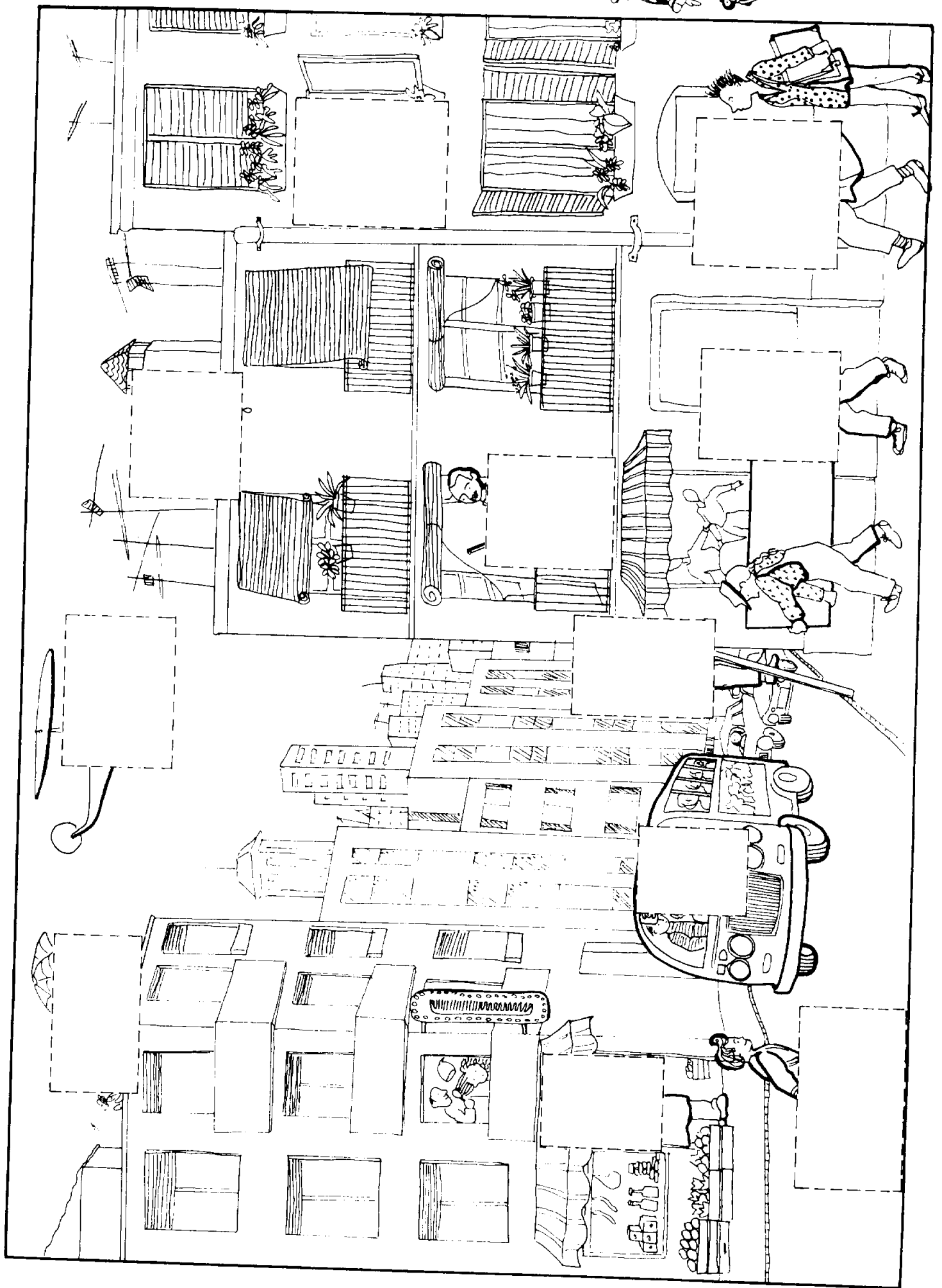
	fomentar la comprensión lectora		
familia	conocer diversos tipos de familia		apreciar la diversidad de formas familiares
	adquirir el hábito de lectura		
juegos			aprender a colaborar en el juego; sentirse aceptado por el grupo; desarrollar la afectividad en el grupo; aumentar la autoestima y la estima hacia los demás tender a la utilización indistinta de todos los juguetes

	MATERIAL	ÁREA ACONSEJABLE
Un niño, David, tiene el pelo muy largo. Le gusta. No quiere que se lo corten. Los demás, niños y niñas, se ríen de él. Lo señalan con el dedo. En la calle o en las tiendas se preguntan irónicamente si es niño o niña. Un día un león se escapa de un circo y acorrala a varios niños y niñas de su barrio. David se da cuenta y decide actuar. El león ve llegar a David. Cree que es un indio que llega corriendo. No, no... cree que es Tarzán que se sube a un árbol. David se toca el cabello. De él salen maravillosas notas musicales que van adormeciendo al león. Los cuidadores atrapan al león y los niños y niñas aplauden a David. b) Otra actividad posible es recortar las viñetas y reconstruirlas según la lógica de las secuencias. c) Inventar otra aventura de David.		
<i>DIBUJAR LO QUE CORRESPONDE A CADA FRASE O TEXTO CORTO</i> <i>INVENTAR VIÑETAS O TEXTOS PARA VIÑETAS.</i> <i>CONFECCIONAR UN MURAL CON TODAS ELLAS.</i>	FICHA A8	plástica lenguaje
<i>CONOCER OTROS MODELOS FAMILIARES EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL Y OTRAS CULTURAS</i> a) En cada piso de la casa hay una familia. Vamos a describirlas. ¿Cómo es la familia del primer piso? ¿Quién la compone? ¿Y la del segundo...? Pintar la ficha. b) Dibuja todos los miembros de tu familia. c) Realizar un mural con diferentes formas o construcciones familiares.	FICHA A9	experiencias
<i>LECTURA DE CUENTOS</i> (Ver las actividades posibles señaladas en los cuentos orales.)	bibliografía	
<i>JUEGOS COOPERATIVOS</i> Abrazos musicales cooperativos, serpiente gigante, corral, sillas musicales no eliminatorias, nudos humanos, abrazadas	DOCUMENTO	juegos
<i>CUESTIONARIO SOBRE LA UTILIZACIÓN DE JUGUETES.</i>	FICHA A10	experiencias
<i>DESCRIBE LA LÁMINA E INVÉNTATE UNA HISTORIA CON CADA UNO DE LOS PERSONAJES</i>	FICHA A11	lenguaje

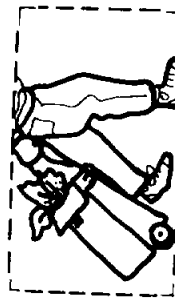
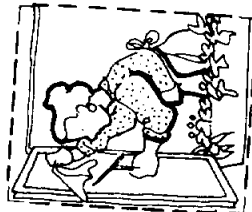
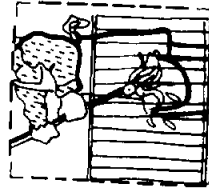
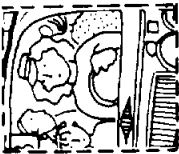
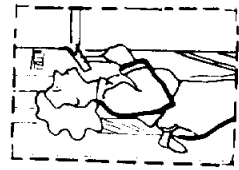
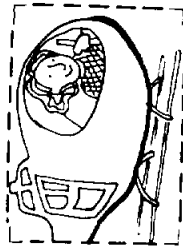
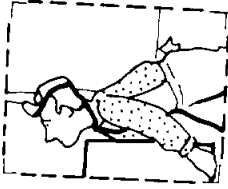
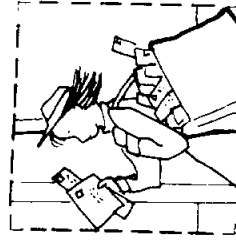
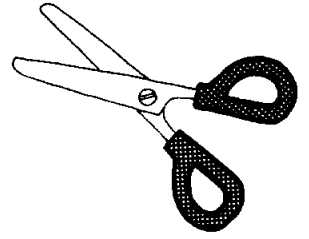
FICHA A1



FICHA A2a

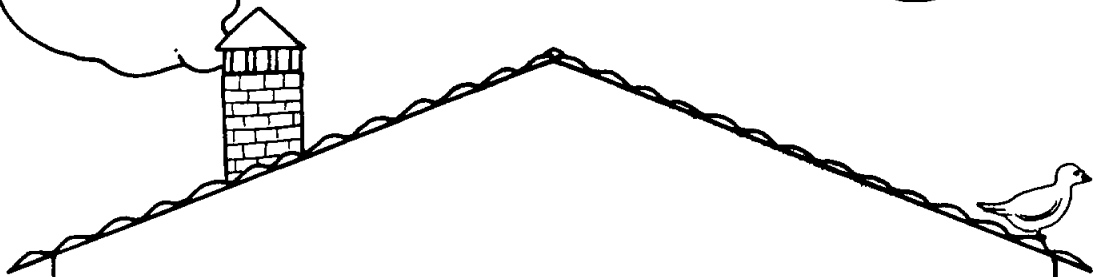


FICHA A2b





¿Quién debe hacer estos trabajos?

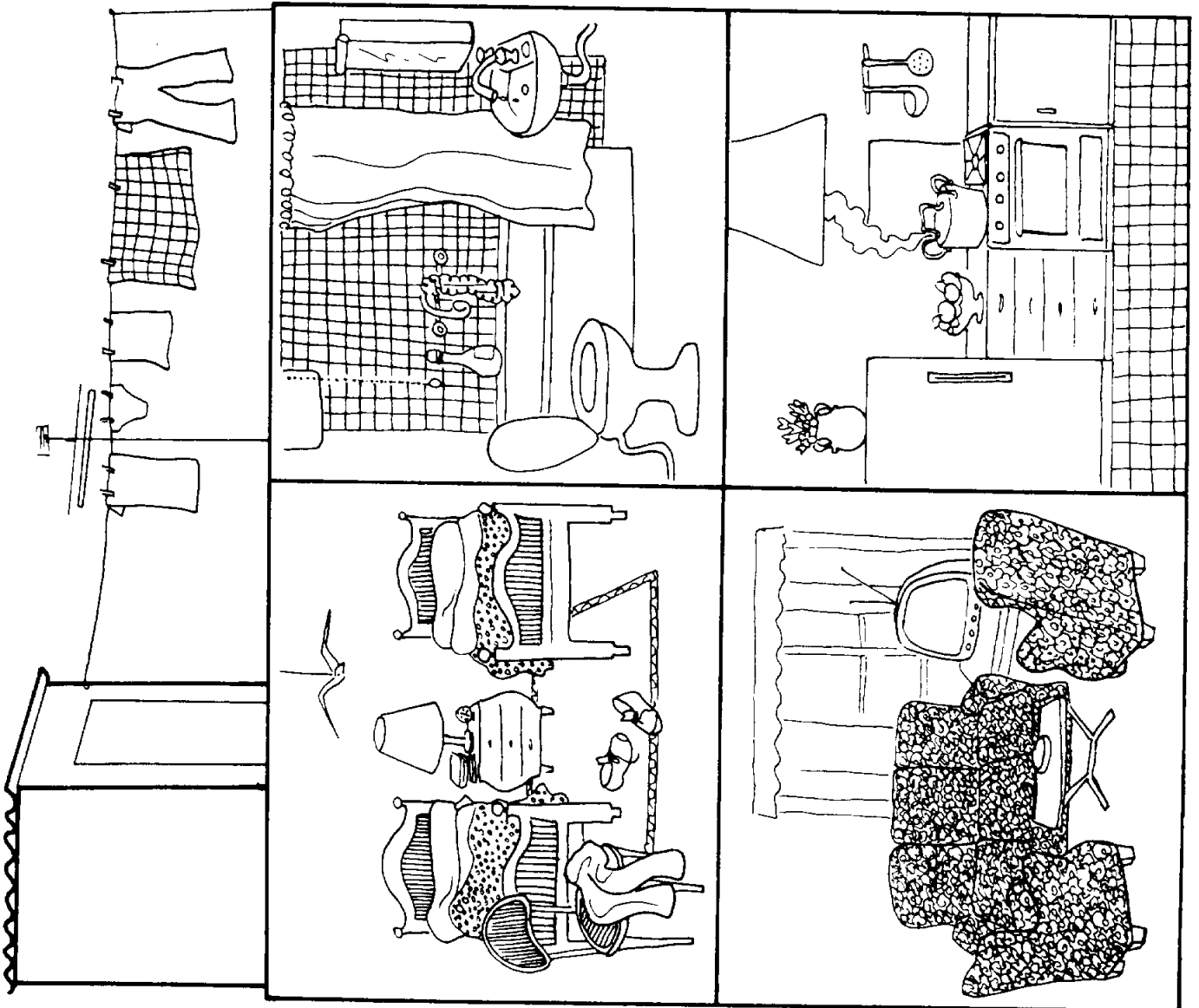
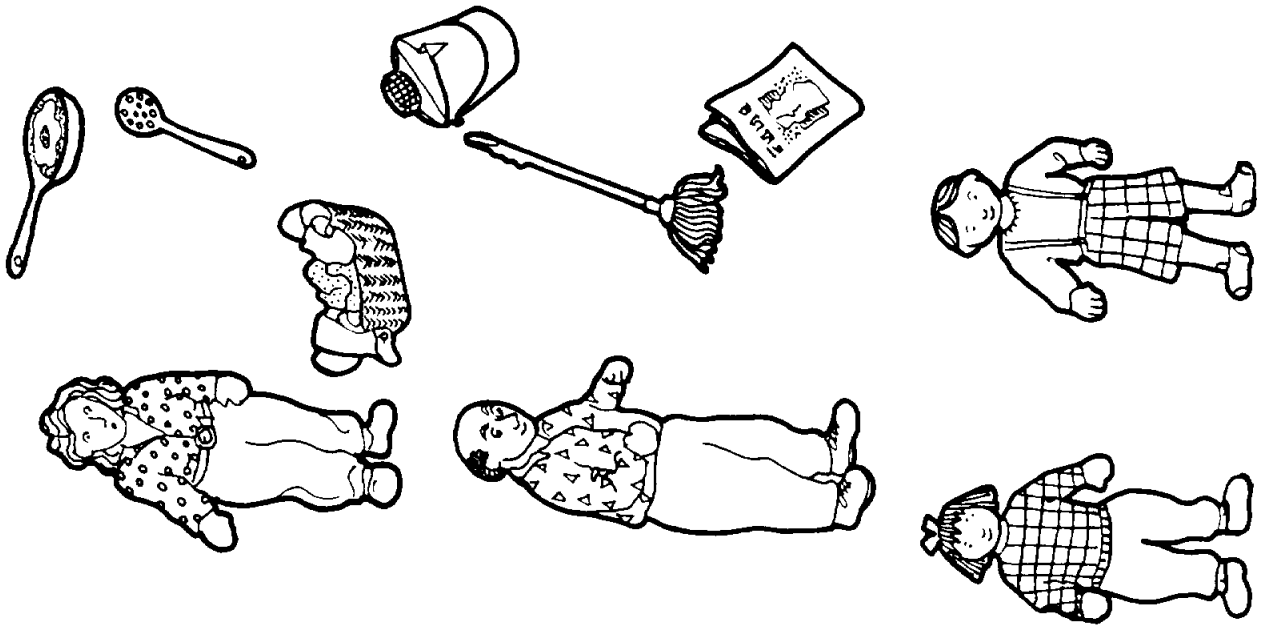


	niño	niña	los dos
Poner la mesa			
Quitar el polvo			
Barrer			
Hacer recados			
Ordenar libros			

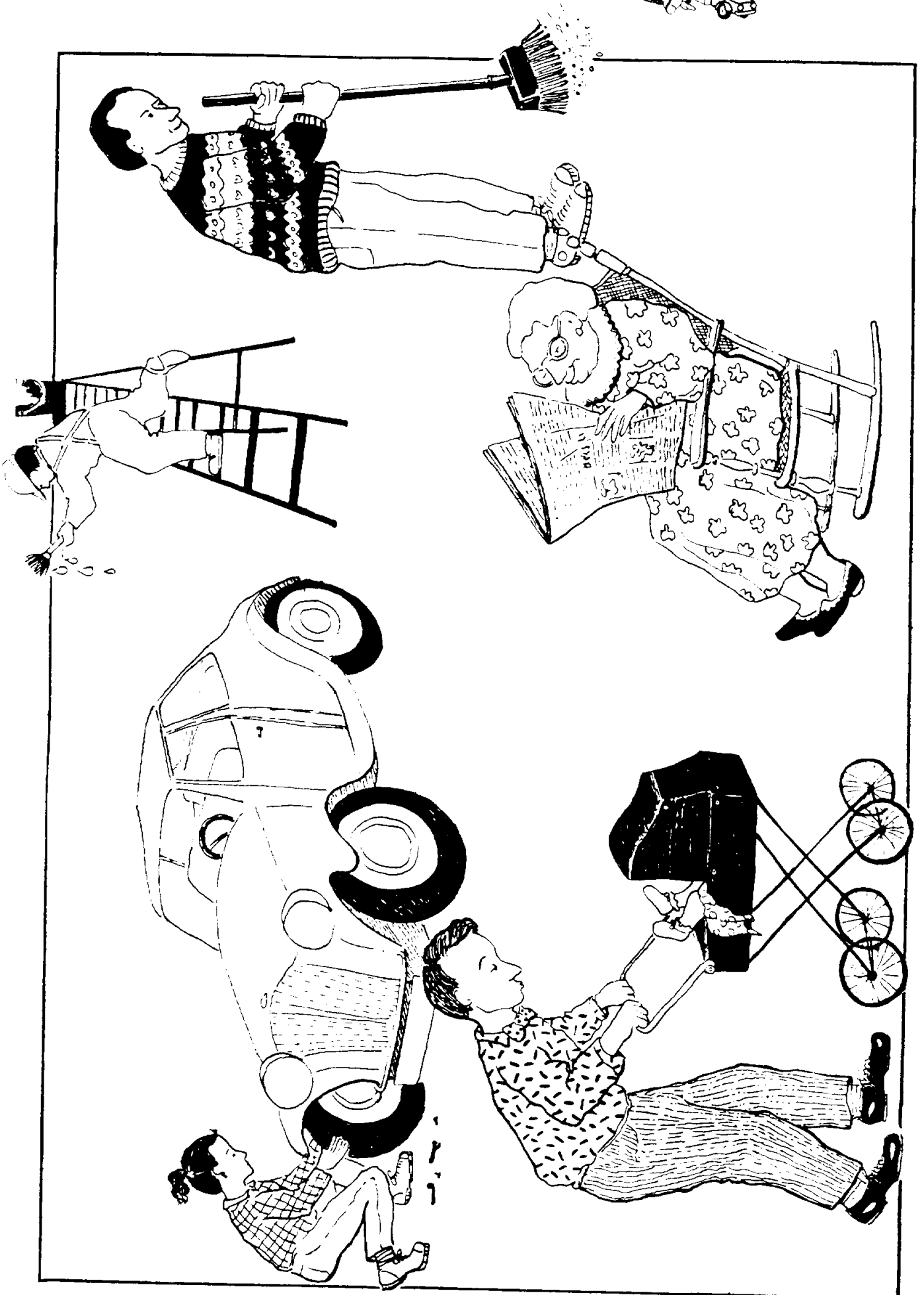
Escribe aquí los trabajos que haces en casa:

Escribe aquí los trabajos que podrías hacer en casa:

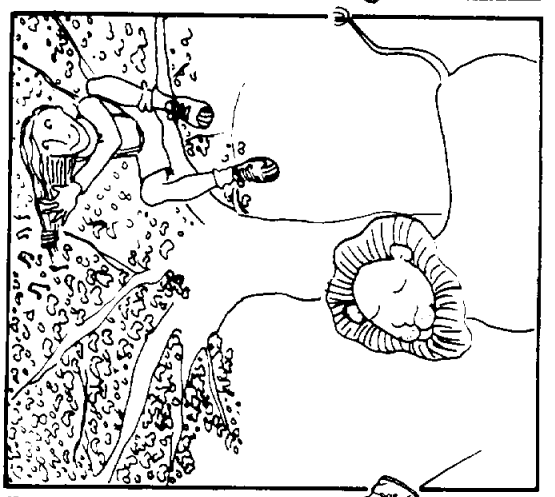
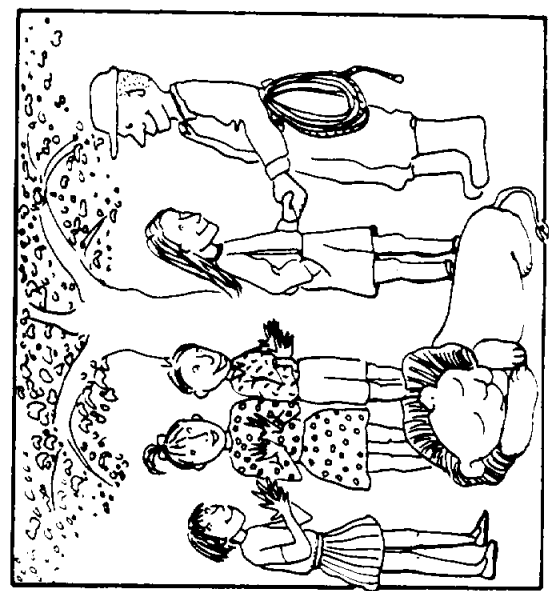
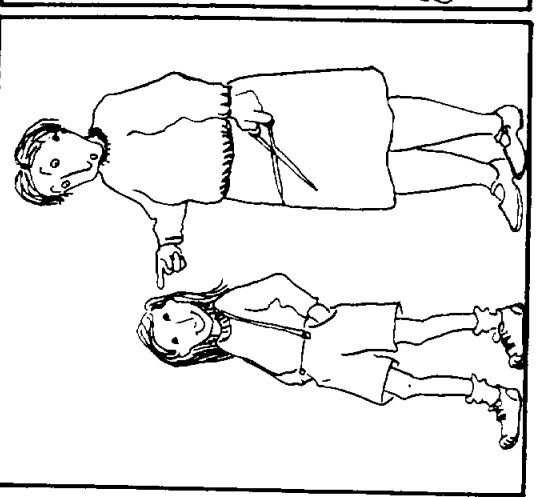
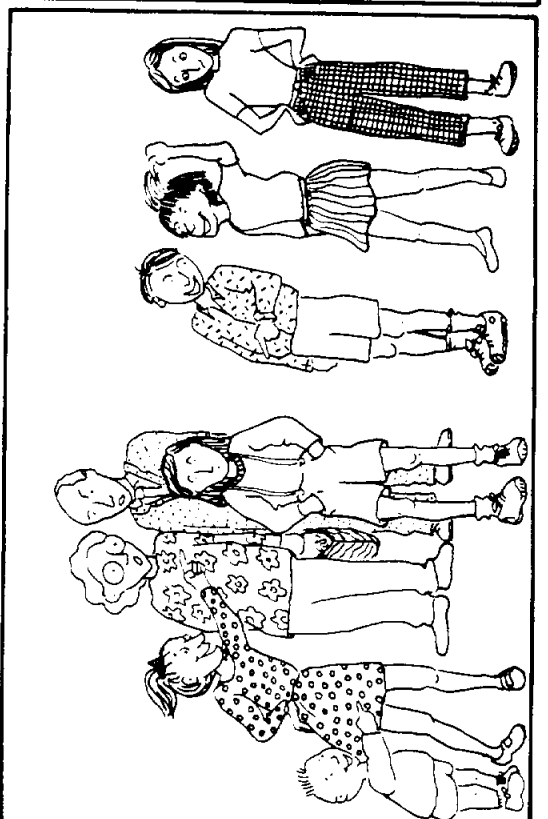
FICHA A5



FICHA A6

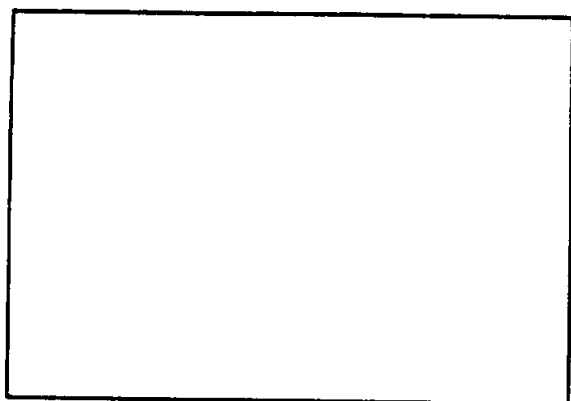
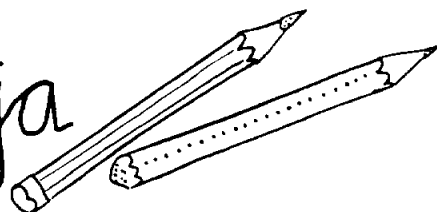


FICHA A7

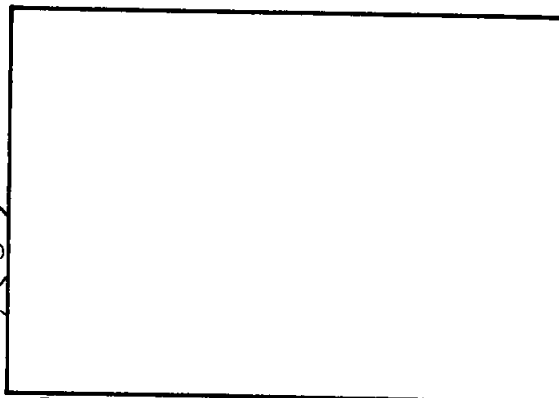




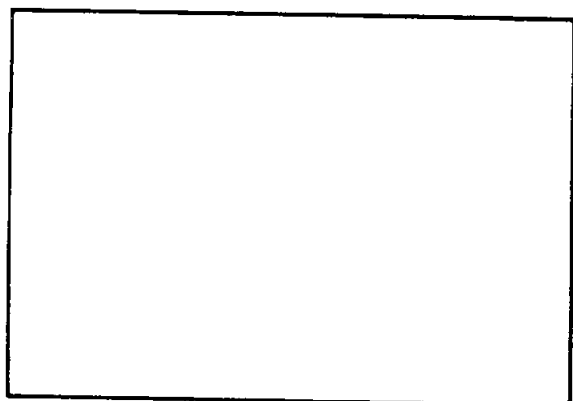
Lee y dibuja



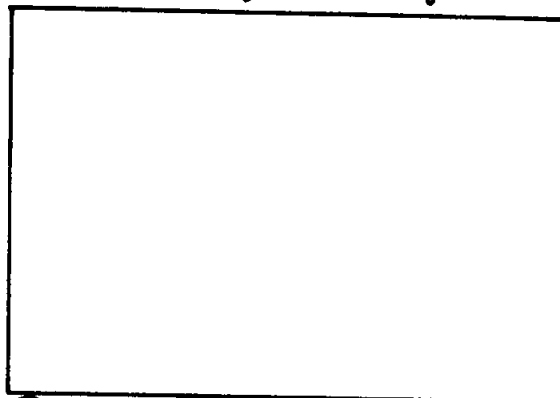
Oscar seca los platos
que su padre friega.



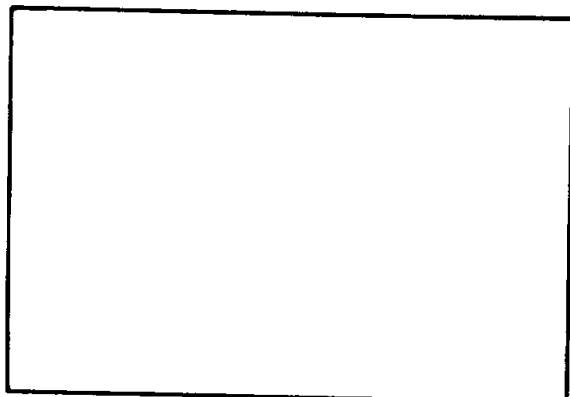
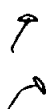
Silvia sube al árbol
para coger la gata.



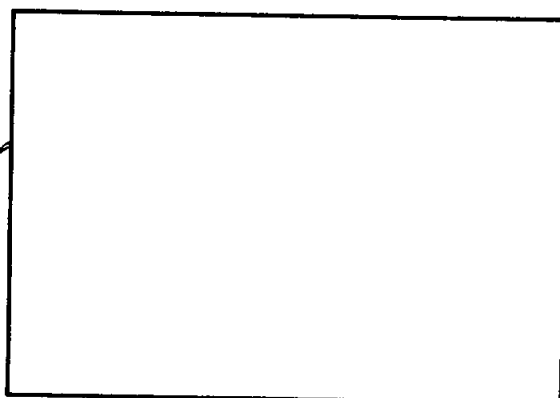
Mamá clava una
punta en la pared.



Papá me da la papilla
con una cucharilla.



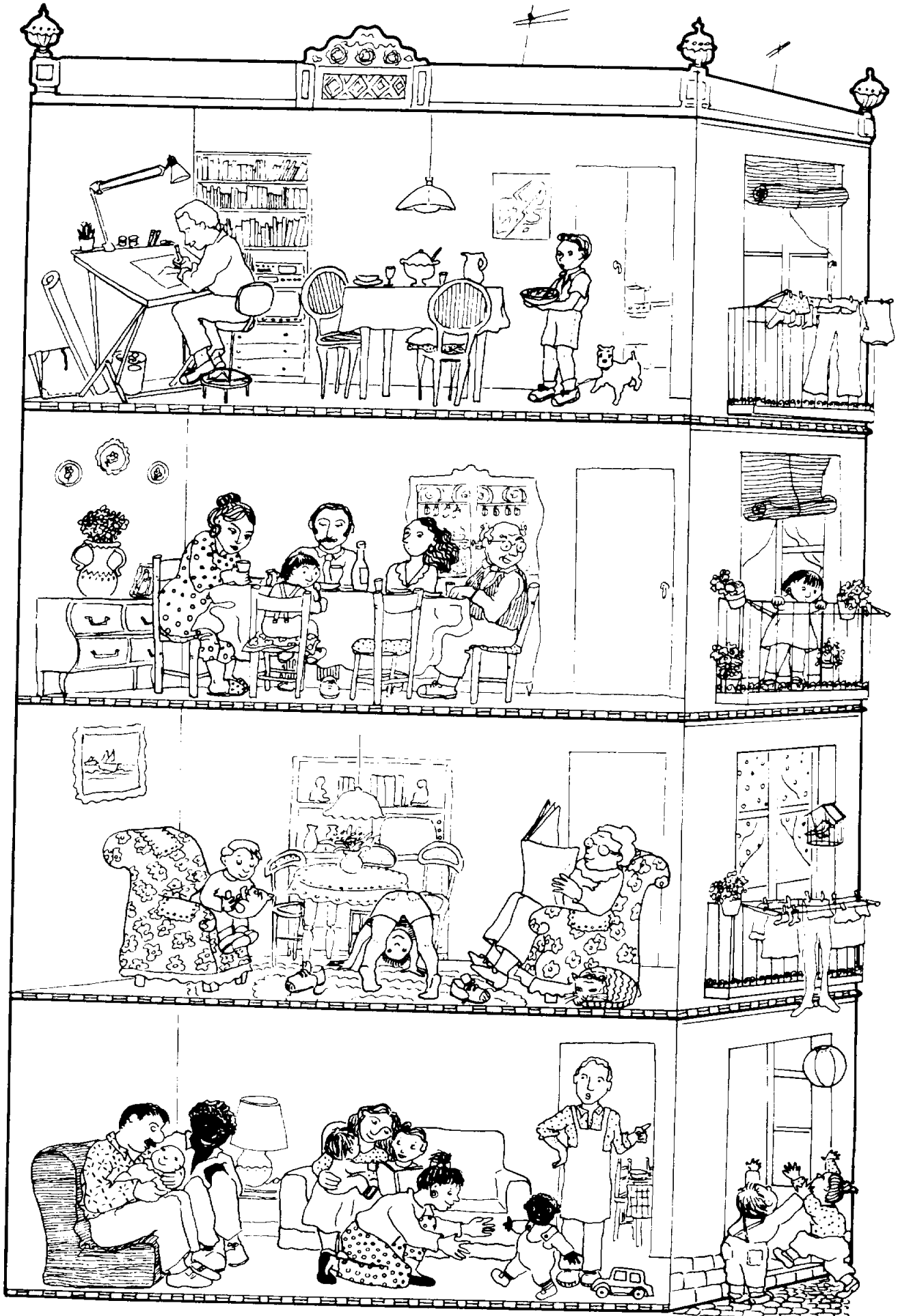
El abuelo y la abuela
vuelan una cometa.

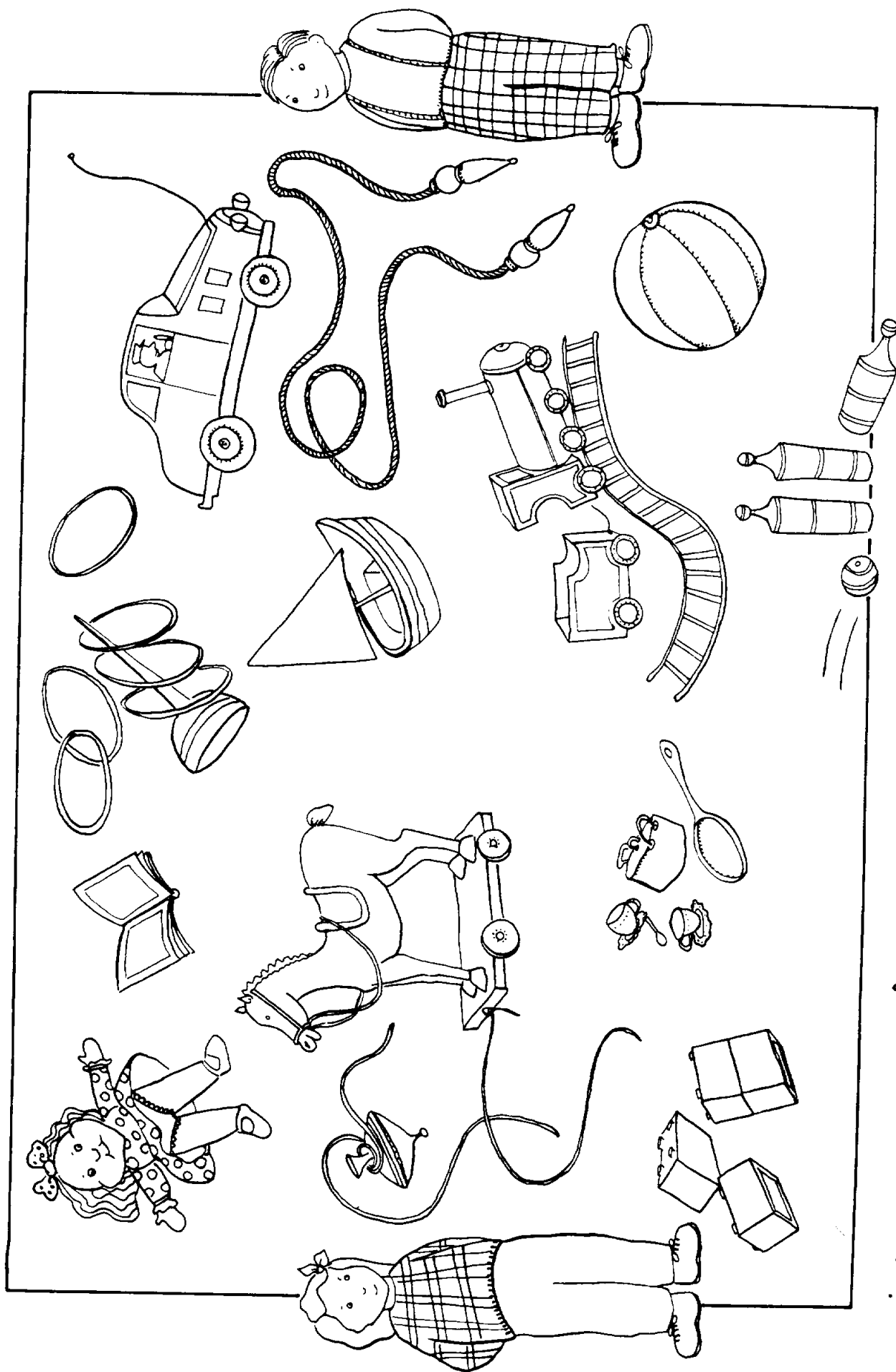


Francisco se hace una
bufanda muy larga.

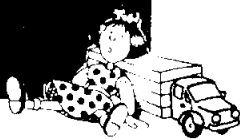


FICHA A9





¿A quién regalarías estos juguetes?



JUEGOS COOPERATIVOS

Aros Musicales Cooperativos

Esta es una buena actividad para introducir la idea de cooperación en los niños muy pequeños. Los aros de sicomotricidad (Hula-Hoop) proporcionan una estructura dentro de la cual dos o más niños pueden jugar juntos, constituyendo un medio muy efectivo para promover la cooperación entre los tres y los cuatro años. Para comenzar se divide el grupo en parejas, y cada pareja se coloca dentro de un mismo aro. Cada niño sujeta una parte del aro (normalmente a la altura de la cintura o de los hombros). Mientras suena la música los niños saltan por la habitación, manteniéndose dentro de su aro. Para conseguir esto los dos niños deben moverse en la misma dirección con el mismo ritmo. Cada vez que la música se detiene los niños de dos aros diferentes forman equipo colocando sus aros juntos y metiéndose en el interior. Este proceso continúa hasta que tantos niños como sea posible estén dentro de un único círculo (varios aros superpuestos) saltando juntos (y sujetando los aros). El juego acaba generalmente con ocho niños juntos en un círculo sujetando sus cuatro aros.

Aros Musicales Cooperativos se puede jugar también como Sillas Musicales Cooperativas. En este caso los aros permanecen quietos en el suelo y los niños botan alrededor de ellos, saltando dentro cuando la música se detiene. Cada vez que la música para, se quita un aro y todos los niños colaboran para conseguir que todos (o parte de cada uno) estén dentro del aro o aros que quedan.

Si no tienes aros de sicomotricidad en las tiendas de tu ciudad, se pueden pedir a través de buenas tiendas de deportes.

Tortuga gigante

Un grupo de siete u ocho niños se colocan a cuatro patas bajo una gran «concha de tortuga» e intentan hacer moverse a la tortuga en una dirección. Una colchoneta funciona bien como concha; usa tu imaginación para utilizar otros materiales: una gran plancha de cartón o de plástico, una manta, una sábana o un colchón.

Cuando intentamos esto por primera vez con niños de cinco años, todos se movían en diferentes direcciones y la concha de la tortuga cayó al suelo, pero enseguida comprendieron que tenían que colaborar para conseguir que la tortuga se moviera. Cuando lo intentamos por primera vez con niños de cuatro años tan pronto como la concha fue colocada en el conjunto de sus espaldas, todos los niños se tumbaron y se acurrucaron. Después de explicarles detenidamente, que tenían que permanecer a cuatro patas si querían que la tortuga se moviera, colocamos la concha sobre sus espaldas con gran esperanza. Todos se tumbaron. ¡Todavía no estábamos preparados para «abandonarles», así que intentamos hacer que la tortuga se moviera sin su concha (gateo colectivo en una dirección). Esto salió bien. Reflexioné... «esta vez, cuando les pongamos la concha conseguiremos un verdadero avance en el trabajo». ¡No fue así! Pensé en traer una tortuga de verdad para dejar que los niños la observaran y la imitaran, o hacer una imitación del caparazón de la tortuga con algún material ligero. Pero antes de que pudiera llevar estas ideas a la práctica, estos pequeños de cuatro años comprendieron la idea de Tortuga Gigante y lo hacían maravillosamente.

Los niños de seis y siete años pueden divertirse intentando conseguir que la tortuga ande sobre la montaña (un banco servirá) o a través de un recorrido con obstáculos sin perder su caparazón. A los niños de cinco años también les divierte jugar este juego con el título de «la tortuga y la liebre»; como en la fábula, la tortuga sigue una línea recta y la liebre (tres pequeños saltando juntos) zigzaguea por toda la habitación.



LIBROS PARA LEER (ciclo inicial)



AHLBERG, Allan y Joe WRIGHT	<i>Fuenteclara</i> ; Altea. (col. «La extraordinaria familia»).
AHLBERG, Allan y Colin McNAUGHTON	<i>Argamasilla</i> ; Altea. (col. «La extraordinaria familia»).
AHLBERG, Allan y Janet AHLBERG	<i>Tembleque</i> ; Altea. (col. «La extraordinaria familia»).
BRUEL, Christian y Anne BOZWILLEC	<i>Clara, la niña que tenía sombra de chico</i> ; Lumen. (col. «La sonrisa que muerde»).
COMPANY, Mercè y Roser CAPDEVILA	<i>Las tres mellizas</i> ; Arin. Todos los títulos son útiles.
GARCÍA SÁNCHEZ, J.L. y M.A. PACHECO	<i>La niña invisible</i> ; Altea. (col. «Los derechos del niño»).
PUNCEL, María	<i>Cuando sea mayor quiero ser...; Altea.</i> (<i>mecánico, construiré casas...</i>).
TURIN, A. y N. BOSNIA	<i>Historia de unos bocadillos</i> ; Lumen. (col. «A favor de las niñas»).
TURIN, A. y N. BOSNIA	<i>Historia de los Bonobos con gafas</i> ; Lumen. (col. «A favor de las niñas»).
TURIN, A. y N. BOSNIA	<i>Rosa caramelo</i> ; Lumen. (col. «A favor de las niñas»).
TURIN, A. y S. SELIG	<i>Cañones y manzanas</i> ; Lumen. (col. «A favor de las niñas»).
TUSQUETS, Esther	<i>La conejita Marcela</i> ; Lumen.
VINCENT, Gabrielle	<i>César y Ernestina</i> , Timun Mas. Todos los títulos son útiles.
YEOMAN, John	<i>La rebelión de las lavanderas</i> ; Altea.

PROGRAMACION

CICLO MEDIO



UNIDAD
DE CONTENIDO

OBJETIVOS DE CONTENIDO

HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS PROCEDIMIENTOS VALORES, NORMAS, ACTITUDES

desenvolvimiento
en el medio:
las personas
trabajan

conocer las opiniones
de los demás

desarrollar juegos de roles

ser conscientes de cómo
se socializa a las personas
para que asuman ciertos
trabajos en razón de su sexo

aprender a recoger datos

tabular datos

confeccionar gráficas

comparar datos (la opinión
de la clase y los datos
de la encuesta)

darse cuenta de la opinión
social existente con
respecto a los trabajos
y el sexo

interesarse por
la influencia que este hecho
puede tener en el desarrollo
de la personalidad
de niñas y niños

conocer las diferentes
ocupaciones de las mujeres
de nuestro entorno

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

	MATERIAL	ÁREA ACONSEJABLE
<i>TRABAJOS Y ROLES SEXUALES.</i> a) Divide la clase en parejas mixtas y reparte la lista de trabajos (ficha). b) Di a los estudiantes que decidan qué trabajo escogerían si él/ella no tuviera otra elección. c) Cada niña dirá a su compañero qué trabajo ha elegido y él debe mostrar su desacuerdo con esa elección y dar razones. Deja que la discusión continúe durante algunos minutos. d) Haz que cada niño elija su trabajo y pide a las niñas que muestren su desacuerdo.	FICHA B1	ética sociales lenguaje
<i>DEBATE.</i> ¿Cuál fue tu primera reacción ante la lista? ¿Por qué? ¿Por qué o cómo elegiste tu trabajo? ¿Qué trabajos te hubiera gustado ver en la lista? ¿Qué razones te dieron en contra de tu elección? ¿Cuáles fueron tus sentimientos? ¿Fingiste el desacuerdo?		
<i>ENCUESTA.</i> a) Organizados por parejas, los/as estudiantes realizan entrevistas en la vía pública. b) Se rellenan adecuadamente las casillas.	FICHA B2	sociales matemáticas lenguaje
<i>DEBATE.</i> ¿Coinciden los resultados de la encuesta con las ideas sobre los roles que tenía la clase? ¿Por qué? ¿Por qué no?		
<i>REPORTAJE.</i> Hacer reportajes de mujeres de nuestro entorno que ejerzan trabajos fuera de casa.		sociales lenguaje
<i>CONFERENCIA.</i> Si conoces varones que hagan trabajos domésticos, invítalos a hablar.		sociales lenguaje

UNIDAD DE CONTENIDO	OBJETIVOS DE CONTENIDO		
	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
familia			darse cuenta de los estereotipos basados en el sexo
			comprender los sentimientos de las personas que experimentan prejuicios y discriminaciones basadas en el sexo
		aprender a argumentar y contraargumentar un tema	ser receptivos ante las ideas y argumentaciones sólidas de los demás
familia	citar prejuicios existentes en razón de sexo		aprender a reflexionar ante situaciones dadas
			tener interés por modificar conductas y comportamientos discriminatorios
familia	identificar los diferentes roles que se desempeñan en el seno de la familia		conocer los diferentes roles que se dan en el seno de la familia por razón de sexo
			ser conscientes de sus propios sentimientos y pensamientos al respecto

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

	MATERIAL	ÁREA ACONSEJABLE
<i>TRABAJO Y ROLES SEXUALES</i>	FICHA B3	sociales lenguaje ética
a) Leer la ficha «M y G: TALLER DE BICICLETAS».		
b) Contestar a las preguntas del final.		
c) Debate del grupo-clase sobre las preguntas de la ficha.		
d) Díles que han pasado 2 meses. Después de muchos esfuerzos y de luchar contra la oposición de muchas personas a su idea, Gema y María han abierto su taller de bicicletas.		
e) Pide a dos alumnos que hagan un juego de rol sencillo ante la clase. Recuerda a los alumnos que se deben convertir en las personas cuyos papeles están interpretando. Da a los dos voluntarios la mitad de la ficha: «PAPELES PARA GEMA Y MARCOS», en función del rol que deban vivir.	FICHA B4	
f) Estos alumnos desarrollan el juego de rol. Les interrumpes a los dos minutos, aunque el juego no haya acabado.		
g) A continuación divide la clase por parejas. Da a cada niño/a un papel; el juego de roles se inicia simultáneamente.		
h) Para el juego a los 3 ó 4 minutos y díles que intercambien los papeles.		
<i>DEBATE</i>		
Describe tus sentimientos cuando hacías de Gema. Describe tus sentimientos cuando hacías de Marcos. Al final, ¿Deja Marcos su bici o no?; ¿Qué argumentos entran en la decisión?; ¿Qué otros prejuicios tienen las personas sobre las niñas o las mujeres?; ¿Cómo perjudican a las mujeres estos estereotipos?; ¿Qué podemos hacer nosotros y nosotras para contrarrestar los sentimientos que dañan a las personas en razón de su sexo?		
<i>JUEGO DE ROLES</i>	FICHA B5	ética
a) Divide la clase en parejas (preferiblemente mixtas). Uno es A y otro B (ver ficha).		
b) Cuando la discusión se agota, los/as estudiantes cambian de compañeros/as.		

UNIDAD DE CONTENIDO	OBJETIVOS DE CONTENIDO		
	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
	describir las costumbres de varios países en relación con los/as niños/as	buscar información manejar bibliografía iniciarse en la investigación	aprender a relativizar nuestras costumbres
	obtener conclusiones del tabulaje de datos	recogida de datos elaborar gráficas	reconocer formas familiares no estandarizadas
	aprender a sintetizar las ideas fundamentales de una ponencia	aprender a tomar breves notas en el curso de una conferencia	darse cuenta de la variedad de formas familiares existentes en nuestra sociedad conocer diferentes opiniones sobre el tema
	conocer las entidades de la localidad que se dedican a la atención de la mujer saber enumerar los objetivos fundamentales de cada una de ellas conocer su ubicación geográfica		

DEBATE COLECTIVO

Posibles temas de discusión:

- ¿Qué razones dieron los maridos para quedarse en casa?
- ¿Qué razones se dieron en contra?
- ¿Tenías una idea fija o una posición definida sobre la cuestión antes de hacer el juego de rol?
- ¿Han cambiado vuestras ideas sobre los diferentes papeles? ¿Sabes por qué?

ROLES SEXUALES EN FAMILIAS DE OTROS PAÍSES.

Las/os estudiantes podrían investigar y hacer un trabajo (oral, artístico o escrito) sobre la costumbre de cuidar a las/os niñas/os pequeñas/os en China, Israel, tribus indígenas u otros países con métodos diferentes a los nuestros de atención de los niños.

sociales
lenguaje

MADRES Y PADRES SOLTEROS.

En Canadá, en 1961, había 470.605 madres y padres solteros.

Tus alumnas/os podrían escribir a una asociación de planificación familiar de la localidad por saber cuáles son los datos del entorno a este respecto y después elaborar gráficas.

ética
sociales
matemáticas

CONFERENCIA.

Invitar a alguna persona a una charla sobre «La naturaleza cambiante de la familia en nuestra sociedad» (se puede invitar a alguna persona del centro de planificación familiar, periodista, sociólogo, pacifistas, feministas o personas de diferentes tendencias ideológicas).

lenguaje
ética

CENTROS DE ATENCIÓN A LA MUJER

Averiguar qué centros de la localidad o entorno se dedican a atender a la mujer (centros de planificación familiar, departamentos municipales, servicios sociales, centros de promoción, colectivos feministas...).

Visitar algún centro o entidad dedicado a la mujer. Informarse de sus funciones, servicios, horarios, tipo de personas que lo frecuentan...

sociales
ética

**UNIDAD
DE CONTENIDO**

OBJETIVOS DE CONTENIDO

HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS

PROCEDIMIENTOS

VALORES, NORMAS, ACTITUDES

trabajo doméstico

conocer distintos tipos de trabajo doméstico

incrementar su conocimiento sobre los roles que desempeñan los miembros de la familia en el hogar

valorar el trabajo doméstico

darse cuenta de que todos los trabajos pueden ser realizados por personas de uno u otro sexo

ser capaz de interesarse y participar en las tareas domésticas

reconocer los elementos fundamentales expresados en una ilustración

describir una ilustración

darse cuenta de la situación de la mujer que realiza doble jornada

diferenciar género de sexo

identificar situaciones similares a la dada

entender el significado de la expresión «jugar un papel» «jugar un trapo»

pasar del lenguaje icónico y de «bocadillos» al lenguaje narrativo

valorar el trabajo doméstico

interesarse por la situación de la mujer en el hogar

aprender a utilizar el código lingüístico de las viñetas

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

	MATERIAL	ÁREA ACONSEJABLE
<i>TRABAJO EN CASA.</i> a) Presenta la actividad, reparte la ficha y pídeles que la rellenen. b) Cuando los/as alumnos/as la hayan rellenido, pídeles que rodeen con un círculo aquellas tareas que ellas/os realizan, aquellas que hacen sin que nadie se lo diga, las que realizan con otra persona y aquéllas con las que disfrutan. c) Pide a tus alumnos/as que añadan a su lista tareas que realicen y que no figuren enumeradas. d) Clasifica y recuenta en la pizarra los resultados bajo los apartados siguientes: trabajo hecho por hombres adultos, por mujeres, por niños, por niñas.	FICHA B6	matemáticas sociales ética
<i>DEBATE.</i> Preguntas y temas posibles para discusión: -- Compara las tareas realizadas por los varones y las mujeres pertenecientes a tu familia. -- ¿Los miembros de tu familia hacen las cosas sin que haya que decírselo? -- ¿Disfrutan haciendo sus tareas? ¿Se expresa aprecio por el trabajo? ¿Cuánta cooperación se da?		
<i>COMENTARIO DE UNA ILUSTRACIÓN.</i> a) Presenta la actividad. b) Se pide a los/as alumnos/as que respondan, de forma oral o por escrito, a las cuestiones que acompañan a la ilustración. c) Si las respuestas se dan por escrito, a continuación se ponen en común las diferentes opiniones y se debaten.	FICHA B7	lenguaje ética
<i>ESCRIBE UNA HISTORIA A PARTIR DE UNAS VIÑETAS.</i>	FICHA B8	lenguaje ética
<i>ESCRIBIR UN TEXTO BAJO CADA VIÑETA.</i> Otro ejercicio puede consistir en tapar el texto del «bocadillo» e intentar adivinar que le puede decir Mafalda a su madre. Otra posibilidad consiste en realizar cuatro viñetas ilustrativas de las condiciones de la mujer en el hogar.	FICHA B9	lenguaje ética

UNIDAD DE CONTENIDO	OBJETIVOS DE CONTENIDO		
	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
derechos humanos	conocer la existencia de la declaración de los derechos humanos	relacionar un texto y una ilustración	
	lectura comprensiva	relacionar un caso dado con otros similares	darse cuenta de situaciones discriminatorias usuales en razón del sexo y potenciar las argumentaciones propias
publicidad			darse cuenta de la diferente utilización del varón y de la mujer en la publicidad
	analizar e interpretar un anuncio publicitario		
		analizar la técnica del cómic	ser capaz de percibir los aspectos gráficos y escritos que discriminan en razón del sexo
libros de texto			

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

	MATERIAL	ÁREA ACONSEJABLE
<i>DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS</i> (ART. 4º): «NADIE ESTARÁ SOMETIDO A ESCLAVITUD NI A SERVIDUMBRE. LA ESCLAVITUD Y LA TRATA DE ESCLAVOS ESTÁ PROHIBIDA EN TODAS SUS FORMAS». a) Presenta la actividad. b) Responder de forma oral o escrita a las cuestiones que siguen a la viñeta.	FICHA B10	lenguaje ética
<i>ESTUDIO DE CASOS.</i> Lee el caso presentado. Realiza (o contesta) a las actividades (cuestiones) que lo acompañan.	FICHA B11	lenguaje ética
<i>PUBLICIDAD (DEBATE).</i> ¿Para qué sirve? ¿Qué se pretende con ella? ¿Nos influye? Contar casos que muestren su influencia.		
<i>BUSCAR Y RECORTAR DIFERENTES ANUNCIOS PUBLICITARIOS.</i> Clasificarlos en varios grupos: — publicidad discriminatoria con respecto a la mujer. Dar razones de ello. — publicidad discriminatoria con el varón. Dar razones de ello. — publicidad discriminatoria por razones económicas. — publicidad no discriminatoria.	revistas para hombres y mujeres	lenguaje ética
<i>CÓMIC</i> a) Buscar historietas en las que existan discriminaciones por razones de sexo. b) Cada alumno/a explica en clase cuáles son los aspectos discriminativos. c) Construir un cómic con ayuda de los personajes que aparecen en la ficha, o bien inventarlo.	FICHA B12	plástica
<i>ANÁLISIS DE ILUSTRACIONES DE LOS LIBROS DE TEXTO.</i> a) Presenta la actividad. b) Realiza las actividades de la ficha (rehacer las ilustraciones).	FICHA B13	plástica ética

UNIDAD DE CONTENIDO	OBJETIVOS DE CONTENIDO		
	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
	identificar el diferente tratamiento que se da a los sexos en los libros de texto	aprender a redactar de forma no discriminativa	ser críticos frente al material impreso
juegos		conocer la técnica del diario autobiográfico	ayudar a las/os estudiantes a defender la igualdad de oportunidades y la diversidad en la participación en las actividades
	saber redactar los acontecimientos que suceden o pueden suceder en un día		comprender los sentimientos de las personas que son molestadas y humilladas en razón de su sexo
	saber reflejar también los sentimientos		
			aprender a forjarse una idea propia y a respetar las de los demás

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

	MATERIAL	ÁREA ACONSEJABLE
<i>ANÁLISIS DE TEXTOS DE MANUALES.</i>	FICHA B14	lenguaje ética
a) Leer los textos.		
b) Identificar los aspectos discriminatorios según el sexo.		
c) Rehacer los textos. «Si tú fueras el autor o autora del texto, ¿cómo los escribirías?»		
<i>UNA NIÑA EN NUESTRO EQUIPO.</i>	FICHA B15	lenguaje ética
a) Reparte copias de la ficha a todas/os las/os alumnas/os. Pídeles que las grapen a otras hojas del mismo tamaño para crear algo parecido a una agenda.	papel para comentarios adicionales	
b) Los/as alumnos/as pueden leer la ficha individualmente o en grupos pequeños si la lectura resulta ardua.	lápices	
c) Pide a tus alumnos/as que escriban más días de la vida de Rebeca y que compartan lo escrito en los pequeños grupos.		
d) Posteriormente, y con toda la clase, propón una «tempestad de ideas» acerca de lo que les gustaría que ocurriera. Poneros de acuerdo en una idea.		
e) Escribid colectivamente los sucesos acordados en clase y reproducid el texto para que todos/as tengan una copia.		
f) Cada alumno/a puede seguir escribiendo entregas de la vida de Rebeca (quédate con ellas para otra sesión sobre Rebeca).		
<i>DEBATE.</i>		
¿Cómo se sentía Rebeca? Explica por qué se sentía así.		
¿Cómo te sentirías si te pasara lo mismo? ¿Por qué siguió Rebeca intentándolo?		
¿Harías tú lo mismo? Explica y razona tu decisión.		
¿Qué otras cosas decidieron hacer los/as niños/as del grupo? ¿Qué piensas acerca de ello?		
<i>ESCRIBIR UN CUENTO A PARTIR DE UNAS ILUSTRACIONES.</i>	FICHA B16	lenguaje ética

**UNIDAD
DE CONTENIDO**

OBJETIVOS DE CONTENIDO

HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS

PROCEDIMIENTOS

VALORES, NORMAS, ACTITUDES

contribuir
a la comprensión lectora

desarrollar
la técnica lectora

desarrollar la creatividad

cultivar el placer
por la lectura

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

MATERIAL **ÁREA
ACONSEJABLE**

LEER CUENTOS.

bibliografía

plástica
pretecnología
lenguaje
idioma

- Posibles actividades con los cuentos:
- Representarlos mediante teatro, mimo, sombras, marionetas...
 - Grabarlos en cintas de magnetófono (cassette) creando efectos especiales.
 - Realizar un montaje de diapositivas.
 - Cambiar los finales (finales alegres, tristes, terribles, pacíficos...).
 - Dibujar cómics.
 - Introducirse en el cuento y decidir qué intervención tendría uno en la historia.
 - Definir a los personajes.
 - Cambiar algún personaje.
 - Inventarse otra historia con los mismos personajes.
 - Construir paneles que representen los cuentos e ir a los cursos de los/as pequeños/as para contarlos en forma de «cuento de ciego».

FICHA B1



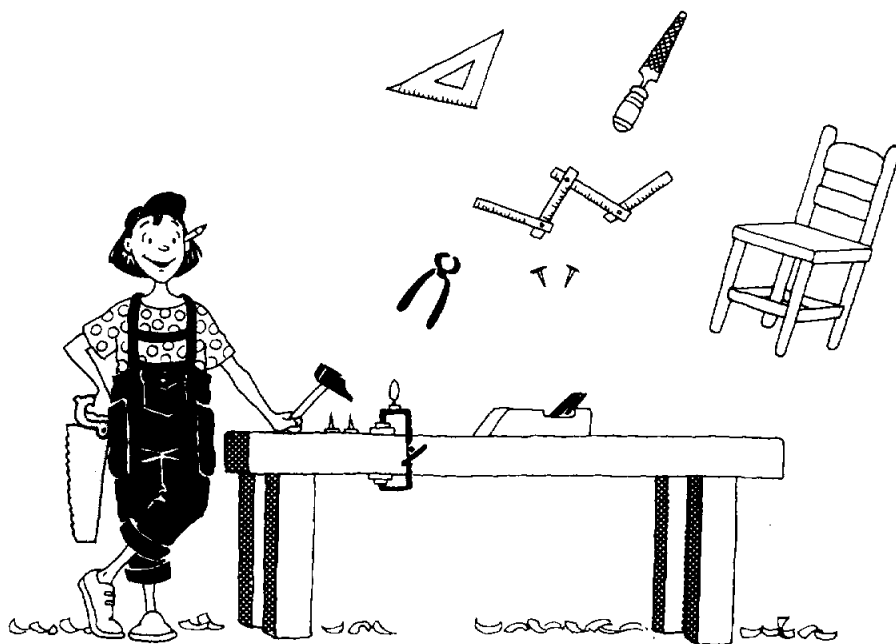
LISTA PARA NIÑOS

cocinero
amo de casa
secretario
dependiente
peluquero
cajero
enfermero
bailarín
canguro



LISTA PARA NIÑAS

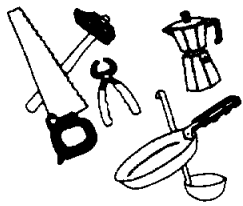
mecánica
conserje
contable
directora de un banco
médica
pilota
trapera
carpintera
ingeniera
pescadora
abogada
barbera



FICHA B2



¿QUE TRABAJOS SON SOLO PARA HOMBRES Y CUALES SOLO PARA MUJERES?



	RESPUESTAS DE HOMBRES			RESPUESTAS DE MUJERES			totales
	sólo para hombres	sólo para mujeres	para ambos	sólo para hombres	sólo para mujeres	para ambos	
cocinar							
ocuparse de mecánica							
dedicarse a la peluquería							
pilotar aviones							
bailar							
hacer de conserje							
hacer de dependiente							
cuidar enfermos							
dedicarse a la medicina							
hacer de secretaria/o							
hacer de trapero/a							
hacer de cajera/o							
dedicarse a la abogacía							
dirigir un banco							
hacer de canguro							
hacer de contable							



M Y G: TALLER DE BICICLETAS

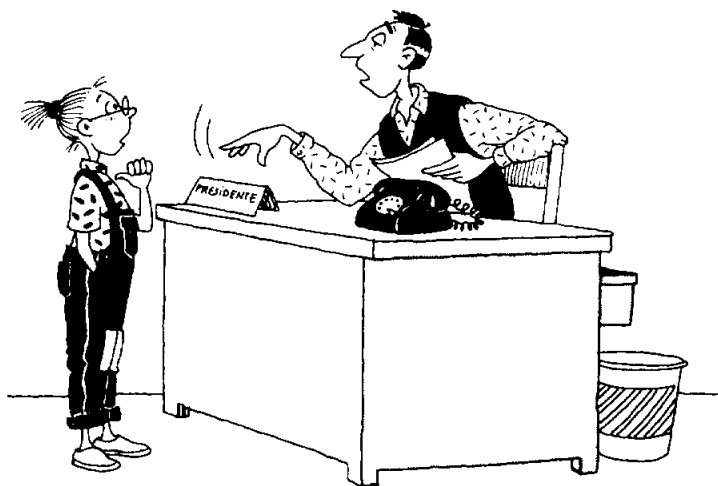
Gema y María tienen 12 años y medio y 15, respectivamente. Están en 6.º y 8.º de EGB. Cuando estaban en quinto, Paco, el profe de trabajos manuales, hizo un taller de mecánica. Allí aprendieron a arreglar cosas de electricidad y bicicletas. Desde entonces ellas y su amigo Javi se encargaron del taller de bicis del cole. A lo largo de dos años arreglaron no sólo un montón de bicicletas y triciclos de niños y niñas del cole, sino algunos coches de niño que traían los padres.

Este año Gema y María, que viven en el mismo barrio, han decidido sacar algo de dinero para comprarse una tienda de

campana e irse de vacaciones con un grupo del barrio; y se les ha ocurrido poner en su barrio un taller de bicicletas. Buscando local se acordaron de un cuarto lleno de chismes que es de la comunidad de vecinos de la casa de María.

María fue a hablar con el presidente de la comunidad. «Quería saber si el cuarto del bajo está libre para poder arreglar bicis.»

«Sí, María, pero dile a tu hermano que venga a hablar conmigo.» María le explicó entonces que no era su hermano, sino que las iban a arreglar ella y una amiga. El presidente le dijo: «Eso es una bobada; ¿dónde se ha visto que una niña pueda arreglar una bici!», y, por último: «Anda, María, vete a casa a jugar con las muñecas.»



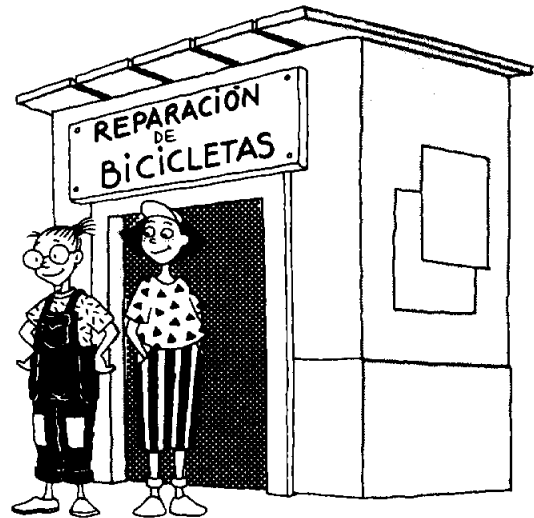
1. ¿Cómo te sentirías si fueras María?
2. ¿Qué idea tiene sobre las niñas el presidente de la comunidad?
3. ¿Cómo perjudican estas ideas a Gema y a María?
4. ¿Cómo perjudican estas ideas a las niñas y niños de su barrio?

FICHA B4



Gema

Sabes reparar perfectamente una bici. Cuando estabas en el taller del cole arreglaste por lo menos 100. Recibiste poquísimas quejas. Paco, tu profe, te dijo un día bromeando que por qué no te dedicabas a esto, que se te daba muy bien. En el juego de roles intenta convencer al cliente de que te deje su bicicleta para arreglársela.



PAPELES PARA GEMA Y MARCOS



Marcos

Ves un letrero que indica que allí se reparan bicicletas. Te alegras porque tienes la bici estropeada y no sabías de la existencia de ningún taller especializado en repararlas por tu barrio. Cuando la bajas ves que son dos chicas quienes se ocupan de arreglarlas. Te quedas extrañado. No te fías de que una chica sepa arreglar tu bici. En el juego de roles intenta encontrar alguna forma de no dejar la bici en ese taller.

FICHA B5

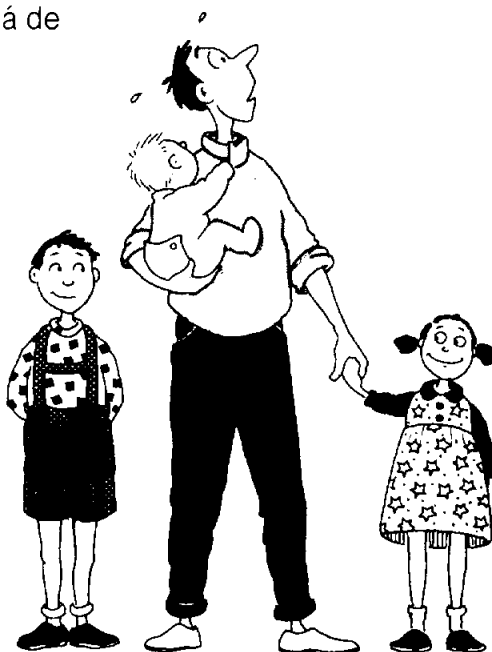


SITUACION DE JUEGO DE ROLES:

Juana y Juan tienen tres niños. Juana debe ir al hospital para una operación y permanecer allí durante tres meses y Juan ha decidido que durante ese tiempo se hará cargo de la casa y de los niños. Él piensa que cuidar de los niños es importante y no quiere delegar la responsabilidad en nadie.

Persona A — Una mujer amiga de la familia que considera que la idea de Juan es ridícula. «Los hombres son unos manazas para las cosas de la casa» —dice ella— «y no se debería permitir que gastaran todo el día cuidando a los niños.»

Persona B — Juan, el marido, no está de acuerdo con ella.



Cuando la discusión se agote, haz que los estudiantes cambien de compañeros.

Esta vez:

Persona A — Un hombre amigo de Juan quien encuentra muy divertido ver a su amigo en este nuevo papel.

Persona B — Juan, el marido, intenta hacerle comprender lo que está haciendo y por qué es importante para él.

FICHA B6



TRABAJO EN CASA
(COLOCA UNA SEÑAL EN EL CASILLERO ADECUADO)

nombres de los miembros de la familia							
lavar platos							
limpiar la casa							
lavar la ropa							
sacar la basura							
cuidar las plantas							
hacer la compra							
ir de tiendas							
cuidar bebés							
contribuir con dinero							
hacer reparaciones							
contestar al teléfono							
hacer las camas							
.....							
.....							



1. ¿Qué representa esta ilustración? Coméntala.
2. ¿Crees que hay muchos hombres en iguales condiciones? ¿Conoces tú a alguno?
3. ¿Te parece que ésta es una situación de discriminación de género?
4. Cuenta algún suceso que tenga relación con la ilustración.

FICHA B8



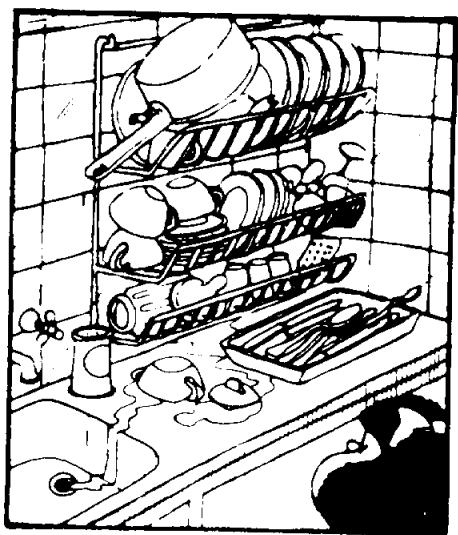
ESCRIBE UNA HISTORIA A PARTIR DE ESTAS VIÑETAS.



FICHA B9

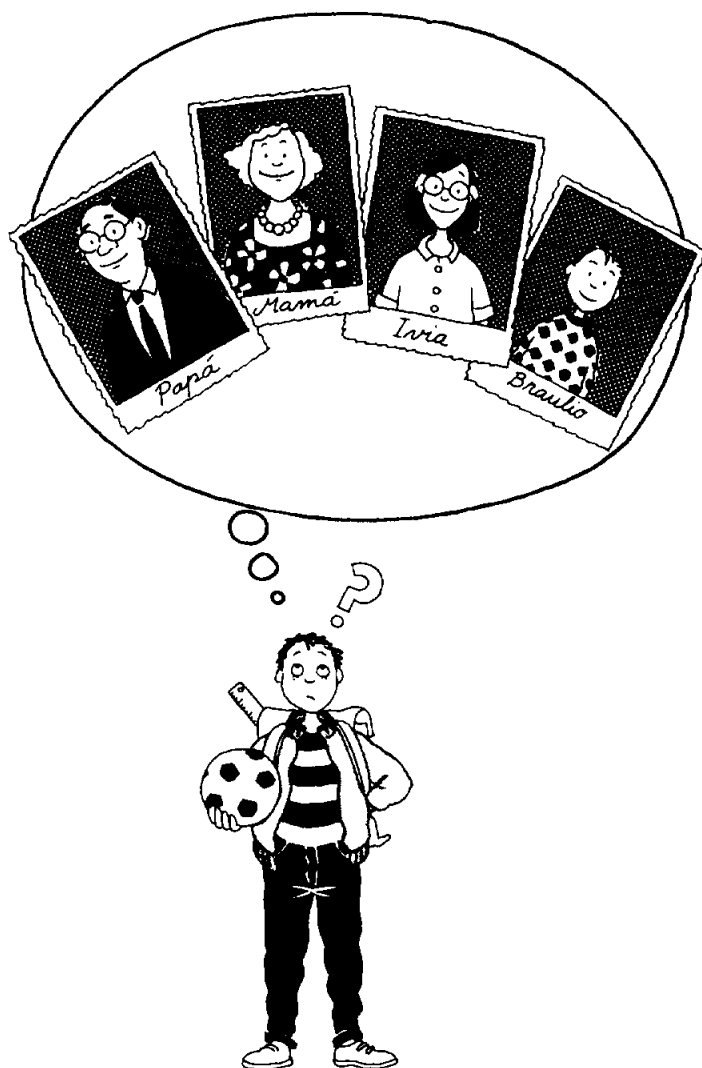


ESCRIBE UN TEXTO BAJO CADA VIÑETA.





1. Comenta el dibujo en relación con el artículo número 4 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.
2. ¿Consideras que es una situación frecuente?
3. Comenta tu opinión en tu clase y en tu familia.



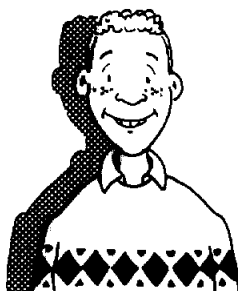
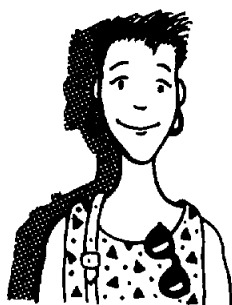
Julián es un niño de 6.º de EGB. Ha oído decir que las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres. Esto no le parece mal, sino que ve normal que sea así.

En casa también suele escuchar a su madre quejarse de que las mujeres son unas incomprendidas porque no se valora su trabajo doméstico. Además de sus labores en casa, su madre también trabaja en un almacén. El padre de Julián no siempre está de acuerdo con su mujer, aunque a veces le dé la razón. Con todo, termina sentenciando aquello de que los hombres no sirven para hacer las cosas de casa.

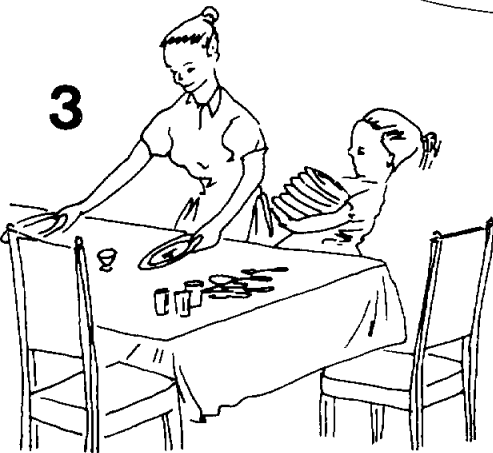
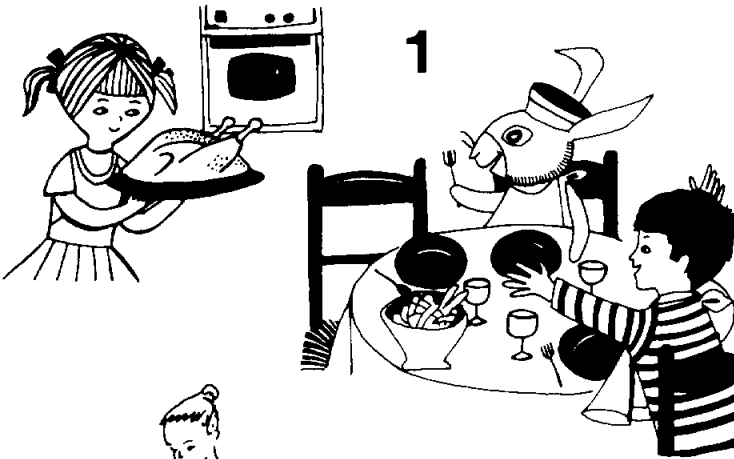
En esta familia, encontramos a Ivía, la hermana mayor de Julián y de Braulio, el más pequeño. Braulio está cursando 2.º de EGB en el mismo centro que Julián. Tenemos que hacer constar que cuando decíamos que la madre hacía todas las tareas de casa, la cosa no era totalmente cierta, ya que Ivía es la que hace todos los días las camas de sus dos hermanos. También cuando su horario se lo permite va a buscar a Braulio a la salida del colegio porque a Julián le gusta mucho el fútbol y prefiere quedarse con sus compañeros para jugar un partido.

1. Lee atentamente el texto.
2. Analiza los distintos papeles o funciones que aparecen en esta familia en relación con las tareas de la casa.
3. ¿Notas algún tipo de discriminación en la educación de los tres hermanos? Explica razonadamente tus argumentos.
4. A qué crees que se debe que la madre de Julián, Ivía y Braulio sea la encargada de trabajar y de dirigir las tareas de casa.
5. ¿Qué opinas del pensamiento de la madre respecto a que las mujeres no se les reconoce su trabajo en casa?
6. ¿Crees que Julián es consecuente con su forma de pensar?
7. ¿Qué opinas de la expresión del padre de la familia de que los hombres no sirven para realizar las labores domésticas?

FICHA B12



FICHA B13



1. Observa estas ilustraciones
2. ¿Qué similitudes hay entre la n.º 1, 3 y 5?
3. ¿Qué diferencias hay entre el grupo anterior y las ilustraciones n.º 2, 4 y 6?
4. Todas son ilustraciones de libros de texto ¿Qué influencia tienen las imágenes 1, 3 y 5 en los/as alumnos/as que las ven? ¿Y las imágenes 2, 4 y 6?
5. ¿Cómo crees que deberían ser las imágenes de los libros de texto?



EJEMPLO DE TEXTO EN UN LIBRO DE 1.º DE EGB:



CUENTO



Erased una vez un país precioso con cielo azul, verdes praderas y bonitas casas. En una de ellas vivía una familia de gatos.

El Papá era Micho. Tenía una moto para ir al trabajo unas veces, y otras, para divertirse.

La Mamá, que se llamaba Gata, era una excelente ama de casa. Limpiaba, hacía la comida y por la noche contaba cuentos a sus hijitos antes de irse a la cama. También sabía cuidarles bien cuando estaban enfermos. Tenía tres gatitos lindos y juguetones, eran muy traviesos. El mayor se llamaba Morito; el mediano, Canelo, y el pequeño, Michín.

AVENTURA SEGUNDA

Papá Micho vino cansado aquel día de trabajar y dejó la moto en la puerta de su casita. El pequeño Michín dijo: "Sé montar, sé montar"; no era verdad, y al tratar de subir cayó al suelo. Morito y Canelo se reían de él por lo presumido que había sido, y decían al verle: ¡i, i, i, i, señalaban con el dedo y se reían de buena gana.

1. Lee atentamente este texto.
2. ¿Crees que existen aspectos discriminatorios según el sexo? ¿Cuáles son?
3. ¿Influye este texto en la forma de pensar de las niñas y de los niños?
4. Si tú fueras la autora o autor de este texto, ¿cómo lo escribirías?

FICHA B15



15 de septiembre

Querido diario,

Estoy tan contenta de tenerte por mi cumpleaños... eres lo más maravilloso que me ha ocurrido hoy. Me han dado el mejor regalo posible de cumpleaños. Tú eres un buen regalo, pero me han regalado otro que todavía es un poco mejor. Nuestro país por fin comprendió que tienen que dejar que las niñas formen parte de los equipos de fútbol. Al fin he conseguido jugar en un equipo serio. Un regalo perfecto para mi undécimo cumpleaños.

Mi padre me dijo que me llevaría a apuntarme por la mañana, después del cole. No sé si padre esperar.

¡Ah!, también me han regalado una falda larguísima para bailar y el mejor libro de historias de misterio.

Un beso

Rebeca

16 de septiembre

Querido diario,

No te vas a creer lo que te digo. ¡Seguro! Papá y yo fuimos a apuntarme al fútbol. Allí un hombre gigantesco me miró fijamente. Por último dijo: "¿Te acuerdas de ella?". Entonces miró a mi hermano Andrés y dijo: "¿El no quiere jugar? ¿qué familia esta?". Andrés sonrió. No podía comprender que quiero jugar en el equipo del pueblo.

Mi padre dijo lo que significaba para mí jugar al fútbol y me apuntó. Pero sabemos que aquel hombre lo hacía sólo porque tenía que hacerlo y que estaba haciendo todo lo posible para complicar las cosas.

¿No están locas algunas personas?

Besos

Rebeca

17 de septiembre

Querido diario:

Hoy no te puedo escribir mucho porque papá y yo hemos estado haciendo huevos rellenos para cenar y es muy laborioso.

Esta tarde he tenido mi primer entrenamiento. No soy de los mejores pero tampoco de los peores. Menos mal que Alberto había entrenado un montón conmigo antes de irse. Es horrible como se reían de mí los niños. El entrenador es igual de malo. Dijeron: "¿Por qué tiene que jugar?" y "¡jamás me hubiera apuntado de haber sabido que iba a jugar con una niña!". Me pregunté si hubieran sido tan delicados si yo jugara mejor que ellos. Quizá hubieran sido incluso mejores.

Un beso

Rebeca

20 de septiembre

Querido diario

Perdona por no haberte escrito durante tres días. La vida no ha sido muy divertida. El segundo día que entrenamos los niños fueron igual de imbéciles. Uno de ellos me pegó patadas por lo menos diez veces. El entrenador me dijo que si no podía ponerme mejor el uniforme.

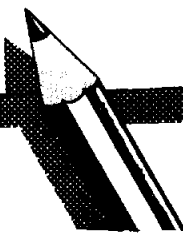
Al día siguiente no había entrenamiento y, ¿te quieres creer que me alegre? Pues bien, el entrenamiento de hoy no fue mucho mejor. He jugado bien y he mejorado los pases. Verdaderamente ayuda jugar con un equipo. Pero si nadie me centra ¿qué juego de equipo es este?

Esta tarde, con Tomás, hemos estado buscando una nueva receta de tarta de chocolate.

¿Pero qué debería hacer con el fútbol?

Besos

Rebeca



FICHA B16



Clara, la niña que tenía sombra de chico; Christian Bruel y Anne Bozellec

LIBROS PARA LEER (ciclo medio)



BOJUNGA NUNES, Lygia	<i>El bolso amarillo</i> ; Espasa-Calpe.
BRIGHTFIELD, Richard y Ron JONES	<i>El submarino fantasma</i> ; Timun Mas.
BRIGHTFIELD, Richard y Anthony KRAMER	<i>El secreto de las pirámides</i> ; Timun Mas.
BRUCKNER, Karl	<i>Sadako quiere vivir</i> ; Noguer.
BRUEL, C. y A. BOZWILLEC	<i>Clara, la niña que tenía sombra de chico</i> ; Lumen.
CEDAR, Sally	<i>El uniforme maldito</i> ; Ed. SM.
CIVARDI, Anne y Stephan CARTWRIGHT	<i>Las profesiones</i> ; Plaza Joven.
GARDAM, J. y W. GELDART	<i>Un pony en la nieve</i> ; Altea.
GOYTISOLO, José Agustín y Juan BALLESTA	<i>La bruja hermosa</i> ; Laia.
HAUCKE, Ursula	<i>Me puse bizca</i> ; Alfaguara.
LASTREGO, C. Y F. TESTA	<i>Juanita en el bosque</i> ; Juventud.
LINDGREN, Astrid	<i>Ronja, la hija del bandolero</i> ; Juventud.
MAHY, M. y Q. BLAKE	<i>El secuestro de la bibliotecaria</i> ; Altea.
MATUTE, Ana María	<i>Paulina</i> ; Lumen.
OLDER, Jules	<i>Juana y los piratas</i> ; Altea.
PACKARD, Edward	<i>El tesoro sumergido</i> ; Timun Mas.
PACKARD, Edward	<i>Viajes de ensueño</i> ; Timun Mas.
REESINK, M. y F. TRESY	<i>La princesa que siempre se escapaba</i> ; Lumen.
ROBLES, Antonio	<i>La bruja doña Paz</i> ; Miñón.
RODARI, Gianni	<i>La tarta voladora</i> ; Bruguera.
SAUNDERS, Susan	<i>El lodo verde</i> ; Timun Mas.
TURIN, A. y N. BOSNIA	<i>Las cajas de cristal</i> ; Lumen.
TURIN, A. y N. BOSNIA	<i>Los gigantes orejudos</i> ; Lumen.
TURIN, A. y N. BOSNIA	<i>La herencia del hada</i> ; Lumen.
TURIN, A. y N. BOSNIA	<i>La mano de Milena</i> ; Lumen.
TURIN, Adela y Barbare de BRUNOFF	<i>El jardinero astrólogo</i> ; Lumen.
TURIN, A. y A. CESARI	<i>El ovillo blanco</i> ; Lumen.
TURIN, A. y N. PAZZAGLIA	<i>Las hierbas mágicas</i> ; Lumen.
TUSQUETS, Esther	<i>La conejita Marcela</i> ; Lumen.

PROGRAMACION

CICLO 12-16



UNIDAD DE CONTENIDO	OBJETIVOS DE CONTENIDO		
	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
trabajo doméstico	distinguir las funciones habituales del varón y de la mujer en nuestra sociedad		ser críticos frente a los roles convencionales del varón y de la mujer en el hogar
	analizar y comentar la situación de la niña o mujer en el hogar		valorar el trabajo doméstico
	conocer las tareas que conlleva el trabajo doméstico	tabular datos elaborar gráficas hallar porcentajes, medias... comentar datos	
	describir la realización de una receta; aprender la técnica de la conservación de los alimentos; aprender técnicas elementales de cocina		

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**MATERIAL**
ÁREA ACONSEJABLE*LA FAMILIA DE ANDREA (ESTUDIO DE UN CASO).*

FICHA C1

lenguaje
ética

- a) Leer el texto.
- b) Realizar las actividades de la ficha.

¿QUIÉN DEBE ESTUDIAR O ESTAR EN CASA? (ESTUDIO DE UN TEXTO).

FICHA C2

lenguaje
ética

- a) Leer el texto.
- b) Realizar las actividades de la ficha.

TRABAJO DOMÉSTICO (COMENTARIO DE FOTO Y TEXTO).

FICHA C3

lenguaje
ética
sociales

- a) Leer el texto teniendo en cuenta la ilustración.
- b) Comentar el texto y dar una opinión personal al respecto.

¿QUIÉN HACE QUÉ? (ENCUESTA).

FICHA C4

sociales

Realizar un estudio de medio sobre las tareas y relaciones en el hogar de los miembros de la familia.

- a) Di a tus alumnas/os que realicen 3 encuestas: una a su propia familia, otra a una familia de edad más avanzada, y la última a una familia más joven.
- b) Forma 3 equipos según la edad de los encuestados y diles que tabulen los datos.
- c) Diles, por fin, que analicen e interpreten los datos que aparecen en las encuestas.

JORNADA DE TRABAJO DE LAS AMAS DE CASA.

FICHA C5

matemáticas

- a) Leer el texto de M.^a Angeles Durán sobre el trabajo doméstico.
- b) Resolver las cuestiones planteadas en la ficha (se pueden plantear más problemas en base a los datos dados).

TALLER DE COCINA.

pretecnología

- a) Escribir recetas.
- b) Realizar recetas sencillas.
- c) Aprender a hacer conservas.

**UNIDAD
DE CONTENIDO**

OBJETIVOS DE CONTENIDO

	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
	saber enhebrar agujas; saber los puntos necesarios para unir tejidos; saber rematar aprender a coser botones		
doble jornada	analizar e interpretar la situación de la mujer trabajadora	estudio de las técnicas del cómic	darse cuenta de la discriminación que supone la doble jornada
trabajo fuera de casa	citar situaciones en las que el varón esté en una situación de privilegio sobre la mujer		discernir las injusticias que sobre la mujer se denuncian
	clarificar los conceptos de prejuicio y estereotipo citar prejuicios que se dan en razón del sexo saber definir los conceptos anteriores y aplicarlos a situaciones concretas (prejuicio y estereotipo)	desarrollar juegos de rol aprender a debatir y argumentar	darse cuenta de los estereotipos basados en el sexo comprender los sentimientos de las personas que experimentan prejuicios y discriminaciones basadas en el sexo sentirse implicado/a ante situaciones discriminativas

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

	MATERIAL	ÁREA ACONSEJABLE
TALLER DE TELA.		pretecnología
a) Realizar muñecos de trapo, pelotas, bolsos, monederos...		
TALLER DE LANA.		pretecnología
a) Realizar tapices, bufandas, muñequeras...		
DOBLE JORNADA.	FICHA C6	lenguaje ética
a) Leer el cómic.		
b) Realizar las actividades propuestas por la ficha.		
c) Inventar un cómic alternativo a la situación presentada.		plástica
UN MUNDO AL REVÉS.	FICHA C7	lenguaje ética
a) Leer el texto.		
b) Debate sobre el texto: ¿qué injusticias se denuncian? ¿qué recurso literario utiliza el autor para evidenciar estas injusticias? ¿crees que este recurso es eficaz? ¿qué aspectos se contemplan para la contratación del protagonista? ¿qué opinión te merecen? ¿qué aspectos contemplarías tú?		
c) Inventar otra historia de «un mundo al revés» en la que se denuncien otras injusticias que tú conozcas.		
d) Reescribir el texto en viñetas.		
e) Escenificar el texto.		
REPARACIÓN DE COCHES M Y S.	FICHA C8	ética
a) Leer la ficha: «REPARACIÓN DE COCHES M y S».		
b) Contestar las actividades de la ficha.		
c) Debate de clase sobre las preguntas de la ficha.		
d) Diles que han pasado cinco meses. Después de muchos esfuerzos y de luchar contra la oposición de muchas personas a su idea, Marta y Sonia han abierto el taller de reparaciones M y S.		
e) Pide a tus alumnos/as que hagan un juego de rol sencillo ante la clase. Recuérdales que se deben convertir en las personas cuyos papeles están interpretando. Da a los dos voluntarios la mitad de la ficha: «PAPELES PARA MARTA y JAIME».	FICHA C9	

**UNIDAD
DE CONTENIDO**

OBJETIVOS DE CONTENIDO

HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS

PROCEDIMIENTOS

VALORES, NORMAS, ACTITUDES

preocuparse por las
situaciones discriminativas

aprender las técnicas básicas
para solucionar
averías sencillas

aprender a diseñar maquetas;
saber utilizar la sierra

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

MATERIAL

ÁREA
ACONSEJABLE

- f) Estos/as alumnos/as desarrollan el juego de rol. Les interrumpes a los dos minutos aunque el juego no haya acabado.
- g) A continuación divide la clase por parejas. Da a cada niño/a un papel y se inicia simultáneamente el juego de roles.
- h) Para el juego a los 3 ó 4 minutos y diles que intercambien los papeles.

DEBATE SOBRE LA ACTIVIDAD ANTERIOR.

- Describe tus sentimientos cuando hacías de Marta.
- Describe tus sentimientos cuando hacías de Jaime.
- Al final, ¿Jaime deja su coche o no? ¿Qué argumentos entran en la decisión?
- ¿Qué otros prejuicios tienen las personas sobre las mujeres?
- ¿Cómo perjudican a las mujeres estos prejuicios? ¿Y a los varones?

JUGANDO CON ESTADÍSTICAS

FICHA C10

matemáticas

- a) Entrega a tus alumnos/as copias de las estadísticas sobre la situación laboral de la mujer (de la OCDE y del tercer mundo) que vienen en el material para profesores.
- b) Entrégales también la ficha: «JUGANDO CON ESTADÍSTICAS» y diles que resuelvan aquellas actividades que consideres más apropiadas.

TALLER DE ELECTRICIDAD

pretecnología

- a) Arreglar enchufes.
- b) Arreglar plomos, hacer conexiones...

TALLER DE MADERA.

pretecnología

- a) Realizar móviles, juguetes (puzzles, coches, armarios...).

UNIDAD DE CONTENIDO	OBJETIVOS DE CONTENIDO		
	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES

derechos humanos

describir las principales situaciones de discriminación de la mujer en casa, en el trabajo, en la escuela...

leer la prensa

preocuparse por modificar aquellos comportamientos que inciden discriminativamente sobre la mujer o el varón

sintetizar las ideas básicas de la declaración de los derechos de la mujer

interesarse por situaciones sociales en las que no estamos directamente implicados

distinguir los derechos reconocidos en la declaración de los que se cumplen en la realidad

reconocer situaciones de injusticia social y represión de la mujer

preocuparse por la situación de la mujer en el mundo

reaccionar ante situaciones de injusticia

DÍA A DÍA

sociales
ética

- a) Recortar las noticias del diario que presenten situaciones discriminativas.
- b) Hacer un gran mural agrupándolas según el tipo de discriminación a la que aluden (casa, trabajo, escuela, penal, lenguaje, derechos humanos, política...)
- c) Establecer un paralelismo contrastado entre las situaciones discriminativas y cada uno de los puntos aducidos en la declaración de los derechos de la mujer.
- d) Observar los diferentes tipos de discriminación que se dan en diversas sociedades, tanto en las llamadas del 1^{er} mundo como en las del 3^{er} mundo o en las del 4^o (zonas de marginación de nuestro país).

DOCUMENTO 1

MUJERES PERSEGUIDAS

DOCUMENTO 2

sociales
ética

- a) Leer los documentos.
- b) Realizar estas posibles actividades:
 - Localiza el escenario geográfico de cada uno de los casos.
 - ¿Por qué razones se persigue o se impide la presencia de estas mujeres en la sociedad?
 - ¿Cuáles son los aspectos comunes que encuentras en todos los casos?
 - ¿Crees que por ser mujeres están expuestas a una mayor represión? ¿en qué sentido?
 - Enumera las características comunes sociales, políticas, culturales, económicas de estos países (utiliza enciclopedias si lo necesitas).
 - Enumera las diferencias de los mismos.
 - Busca durante quince días todas las noticias que den cuenta de situaciones de agresión y represión de las mujeres en el mundo.
 - Escribe a Amnesty Internacional para que envíen toda la documentación de casos actuales que poseen.
 - Compara la información conseguida a través de Amnesty Internacional y la información que ofrecen los diarios. ¿Puedes obtener alguna consecuencia?
 - ¿Qué vías de solución se os ocurren?
 - ¿Podéis hacer algo para modificar esta situación?

**UNIDAD
DE CONTENIDO**

OBJETIVOS DE CONTENIDO

	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
política	conocer la participación política de la mujer en nuestro país		valorar la participación política de la mujer en nuestra sociedad
	informarse de la actividad socio-política de las mujeres de la localidad	iniciarse en las técnicas de la entrevista (oral y escrita) aprender a redactar biografías	
lenguaje y publicidad	clasificar y diferenciar anuncios publicitarios	analizar las diferentes características de cada conjunto	ser conscientes de las necesidades consumistas que potencia la publicidad
	conocer diferentes tipos de lenguaje comentar anuncios publicitarios explicar la utilización de la figura femenina en la publicidad		ser críticos frente a la utilización de la figura femenina

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

MATERIAL **ÁREA
ACONSEJABLE**

ALGUNAS MUJERES

DOCUMENTO 3 sociales

- a) Lectura de las biografías de: Clara Campoamor, Victoria Kent, Margarita Nelken, Federica Montseny.
- b) Realizar estas posibles actividades:
 - Citar y describir brevemente la actividad de otras mujeres que hayan participado activamente en la vida política o social del Estado Español.
 - ¿Conoces alguna mujer que participe en la gestión de tu municipio?
 - Intenta reconstruir la biografía de alguna de ellas. Si es de tu pueblo o barrio ve a entrevistarla: ¿qué actividad realiza? ¿por qué? ¿desde cuándo? ¿qué le aporta esa actividad? ¿qué dificultades encuentra?... (prepara cuidadosamente la entrevista).
 - Averigua el nombre de las mujeres que participan en el Parlamento de nuestro país. ¿Qué porcentaje representa? ¿Cómo explicas esta situación? ¿Consideras que hay que modificarla? En caso positivo ¿qué medidas propondrías?

ANÁLISIS DE PUBLICIDAD

lenguaje
ética

- a) Debate: ¿para qué sirve la publicidad? ¿qué se pretende con ella? ¿nos influencia? Cuenta casos de influencia...
- b) Busca y recorta diferentes anuncios de publicidad. diarios
- c) Clasifícalos teniendo en cuenta:
 - Aquellos que son discriminatorios con respecto a la mujer.
 - Aquellos que son discriminatorios con respecto al varón.
 - Aquellos que son discriminatorios por razones económicas.
 - Aquellos que son discriminatorios por otras razones.
 - Aquellos que no son discriminatorios.
- d) Analiza cada uno de los grupos y argumenta por qué están agrupados así.

UNIDAD DE CONTENIDO	OBJETIVOS DE CONTENIDO		
	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES
		conocer los recursos de la teatralización y de la parodia	
la imagen en los libros de texto			
la mujer en los libros de texto	interpretar la ausencia significativa de las mujeres en las investigaciones históricas		poner atención frente a la ausencia de la mujer en los libros de textos u otros
		preparar una encuesta	
		investigar sobres diversos personajes femeninos ausentes de los libros de texto	
discurso histórico misógino	analizar el discurso histórico misógino		ser críticos frente a aquellos aspectos sociales, culturales y económicos conformadores de género
	conocer algunos aspectos históricos y culturales conformadores de género		
	inferir que el género es un constructo social		estar sensibilizado, conocer aquellas actitudes que inciden en la conformación de género

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

MATERIAL

**ÁREA
ACONSEJABLE**

COMENTARIO DE IMÁGENES PUBLICITARIAS

FICHA C11

lenguaje
ética

- a) Lectura de la ficha: «ANÁLISIS DE PUBLICIDAD».
- b) Contesta las actividades teniendo en cuenta las reproducciones de los anuncios publicitarios.

TEATRO

- a) Realizar parodias de anuncios publicitarios sexistas.

ANÁLISIS DE ILUSTRACIONES DE LIBROS DE TEXTO

ver B13
(ciclo medio)

SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA.

FICHA C12

sociales
lenguaje

- a) Lectura de la ficha.
- b) Contesta a las actividades propuestas por la ficha.

ENTREVISTA A LAS ABUELAS SOBRE EL MODO DE VIVIR HACE 50 AÑOS

BUSCA Y CUANTIFICA LAS AUTORAS LITERARIAS QUE ESTUDIAS DURANTE EL CURSO (EN EL SIGLO XVI, XVII, XVIII, XIX Y XX).

libros de texto

¿Qué conclusiones obtienes de los datos obtenidos?

AVERIGUA EL NOMBRE DE ALGUNA ESCRITORA DEL SIGLO XVII, XIX Y XX.

enciclopedias
biblioteca

Haz una breve biografía de cada una de ellas y cita su producción literaria.

ALGUNOS HOMBRES OPINAN QUE...

DOCUMENTO 4

sociales

- a) Lectura de los textos.
- b) Escribe las ideas comunes a todos estos textos.
- c) ¿Qué quiere decir la expresión «huela la casa a hombre»?
- d) Según los varones ¿cómo debían de ser y actuar las mujeres? ¿y ellos?
- e) ¿Crees que esta actitud condiciona históricamente la conformación del género de la mujer, es decir, su manera de ser y actuar?

**UNIDAD
DE CONTENIDO**

OBJETIVOS DE CONTENIDO

HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS

PROCEDIMIENTOS

VALORES, NORMAS, ACTITUDES

	comparar y explicar el cambio de los conceptos varón y mujer a través de los diccionarios	utilizar diferentes diccionarios	
discursos feministas	conocer la historia de las reivindicaciones feministas conocer la parte excluida de los estudios históricos: la historia de la mujer, la vida cotidiana, las costumbres, el nivel de desarrollo tecnológico, las ideas, la concepción del mundo y el lugar que en él ocupaban las mujeres y los varones según su nivel social	elaborar monografías	valorar positivamente los logros conseguidos por la lucha de las mujeres en pro de sus derechos

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

	MATERIAL	ÁREA ACONSEJABLE
<i>UNA OPINIÓN DIFERENTE: MARÍA DE ZAYAS (SIGLO XVII).</i> a) Lectura del texto de María de Zayas. — ¿Qué ideas te han llamado más la atención? — ¿Cómo te imaginas que debería ser esta escritora? b) Compara los textos anteriores con la opinión que tiene María de Zayas sobre las mujeres de su siglo y el comportamiento masculino de sus contemporáneos. — ¿Cuáles son las ideas de los varones de su tiempo con respecto a las mujeres? — ¿Cómo reacciona María de Zayas? ¿Qué argumentos da?	DOCUMENTO 5	lenguaje
<i>LA MUJER Y EL VARÓN EN LOS DICCIONARIOS.</i> a) Lectura de la ficha. b) Busca las definiciones de varón u hombre en diccionarios de diferentes épocas. c) Compara estas definiciones: ¿observas algún tipo de discriminación?, ¿qué evolución se constata?, ¿a qué se debe este cambio?...	FICHA C13	lenguaje sociales ética
<i>MONOGRAFÍAS SOBRE MUJERES QUE LUCHARON POR LA EMANCIPACIÓN DE LA MUJER.</i> a) Divide la clase en grupos. b) Cada grupo elige o se le encomienda la tarea de investigar sobre la actividad de alguna mujer que luchó por los derechos de la mujer (Mary Wollstonecraft, Concepción Arenal, Dora Rusell, Clara Campoamor, Virginia Woolf...). c) Un grupo trata de investigar las iniciativas o actividad de alguna mujer de la localidad en su vida cotidiana.	enciclopedias biblioteca	sociales
<i>TEXTOS REIVINDICATIVOS FEMINISTAS.</i> a) Lectura de los textos. b) Resumen o extracción de las ideas fundamentales de cada uno de ellos. c) Escenificación de alguno de los textos.	DOCUMENTO 6	sociales
<i>LIBROS PARA LEER.</i>	bibliografía	



ESTUDIO DE CASOS: LA FAMILIA DE ANDREA

Andrea es una ex-alumna de este centro. El otro día me contó que esperaba que su madre y su padre la dejaran ir de excursión con su curso al acabar 3.º de BUP, ya que cuando estaba en 8.º de EGB no la dejaron ir. En cambio, a su hermano, que ahora está en 1.º de BUP, sí le dejaron ir de excursión con el colegio durante cinco días al finalizar la EGB.

Andrea se quejaba también de las horas de llegada a casa los fines de semana. Ella, siendo la mayor, no puede llegar después de las 9 de la noche; en cambio su hermano nunca llega antes de las 10 y nadie le dice nada. El otro día Andrea llegó después de las 9 y su madre y su padre la riñeron. Andrea no se pudo contener y les echó en cara que no la trataban igual que a su hermano. Sus padres aún la recriminaron mucho más, lamentándose de su mala educación le dijeron que debía comprender que era mujer y que, por lo tanto, por su bien no podía andar de noche por la calle.



ANÁLISIS DEL TEXTO

1. Lee atentamente el texto.
2. ¿Cómo describirías la situación familiar de Andrea?
3. ¿Notas algún tipo de discriminación en la educación de los miembros de esta familia?
4. ¿Cómo explicas el distinto horario que tienen Andrea y su hermano? ¿Qué opinión te merece?
5. ¿Qué motivos crees que tienen los padres para no dejar ir a la excursión a Andrea? ¿Tú qué opinas?
6. ¿Crees que este caso o similares son frecuentes o se pueden considerar aislados?
7. ¿Cómo crees que se podría solucionar?
8. Comenta los resultados con tus amigos y en casa.



¿QUIÉN DEBE ESTUDIAR?

—Es una casa grande, de cuatro dormitorios, uno doble para nosotros y uno para cada hijo. Tengo dos hijas y un hijo, ya son mayores, mis hijas están empleadas, mi hijo es el más pequeño y sigue estudiando porque él tendrá que ir a la universidad, las hijas no, ya sabe, son mujeres, ahora trabajarán hasta que se casen, para ahorrar y pagarse el ajuar, las dos tienen novio, y para casarse se necesita dinero, para poner la casa. Pero cuando se casen quiero que tengan su casa, son los maridos los que tendrán que mantenerlas, y entonces es inútil que hagan estudios largos, que no terminan nunca y además, ¿me puede decir qué hacen con un trozo de papel, con el título? Lo tiran cuando tienen que limpiar la casa, hacer la compra, preparar la comida, ocuparse de los hijos, pensar en el marido. Y además nunca se sabe lo que se les mete en la cabeza a las

hijas si estudian demasiado, yo no digo que no tengan que estudiar también ellas, desde luego las dos tienen el diploma, es lo que necesitan para no ser ignorantes; estudiar demasiado no es bueno, se les sube a la cabeza, les vienen ideas raras, ¿quién las controla?, los novios están de acuerdo, yo no soy el único que piensa así. Pero ellas son buenas, obedientes, siempre han hecho lo que les decía y yo les decía si le hacéis caso a vuestro padre siempre estaréis bien, y así fue. Son chicas inteligentes, tranquilas, buenas, nunca un disgusto, se ocupan de sus cosas, son sensatas, serias, muy formales, todo el mundo lo dice, no es porque yo sea su padre, también lo dicen los parientes, ya no se encuentran chicas así, con la cabeza a pájaros que tienen las chicas ahora...

Elena Gianini Bellotti
Las mujeres y los niños primero
Laia, Barcelona 1984, pág. 223

ANÁLISIS

1. Lee atentamente el texto.
2. Subraya o escribe las ideas que más te hayan llamado la atención de este caso.
3. ¿Qué opinión te merece el hecho de que el hijo vaya a la universidad mientras que sus hermanas trabajan para ahorrar y después casarse?
4. Investiga el número de universitarias y universitarios que hay en España. ¿Encuentras una explicación a este resultado? ¿Hay diferencias entre las diferentes comunidades autónomas?
5. El protagonista de la historia, el padre, al igual que los novios de sus hijas piensan que, al casarse, las mujeres deben dejar su trabajo para dedicarse enteramente al hogar y ser mantenidas por sus maridos. ¿Qué te parece esta forma de pensar? Razona tu respuesta.
6. ¿Qué quiere decir el padre al afirmar respecto de sus hijas que «estudiar demasiado no es bueno, se les sube a la cabeza, les vienen ideas raras»?
7. ¿Crees que en la familia debe haber alguien que ejerza funciones de control? Explica tu respuesta.
8. ¿Qué piensas de la obediencia de las hijas que aparecen en el caso? (tanto al padre como a sus respectivos novios).
9. Comenta el texto y las conclusiones a las que hayas llegado con tus compañeras/os y en casa.
10. ¿Qué diferencias existen entre las opiniones de tu casa y las de clase?



FICHA C3



TRABAJO DOMÉSTICO



«El trabajo de la mujer en casa ni siquiera es considerado un trabajo. El razonamiento es el siguiente: si el trabajo es una mercancía debe tener siempre un precio y como el trabajo de la mujer en la familia es gratuito, no tiene precio, no hay explotación y ni siquiera se trata de trabajo.» (Revista Debats, 10, diciembre 84).

Comenta este texto y da tu opinión personal

FICHA C4



¿QUIÉN HACE QUÉ?

PON UNA CRUZ EN LA CASILLA DE CADA PERSONA QUE REALICE LOS SIGUIENTES TRABAJOS O TAREAS EN LA CASA

	padre	madre				
cocinar						
comprar comida						
comprar muebles						
lavar						
tender						
planchar						
coser						
hacer la cama						
quitar el polvo						
poner la mesa						
barrer						
fregar						
reparar grifos						
arreglar la luz						
llevar las cuentas a los bancos						
ocuparse del coche						
acudir a reuniones en la escuela						
cuidar de los niños						
quedarse en casa cuando un hijo está malo						
leer diarios						
escuchar informativos de TV						
ver películas						
ver programas científicos						

1. Haced un esquema en el que se vea la proporción de tareas que desarrolla cada uno de los miembros de la familia.
2. Haced otro esquema, esta vez colectivo, en el que se vea la cantidad de varones, mujeres, niñas o niños que realizan cada una de las actividades.



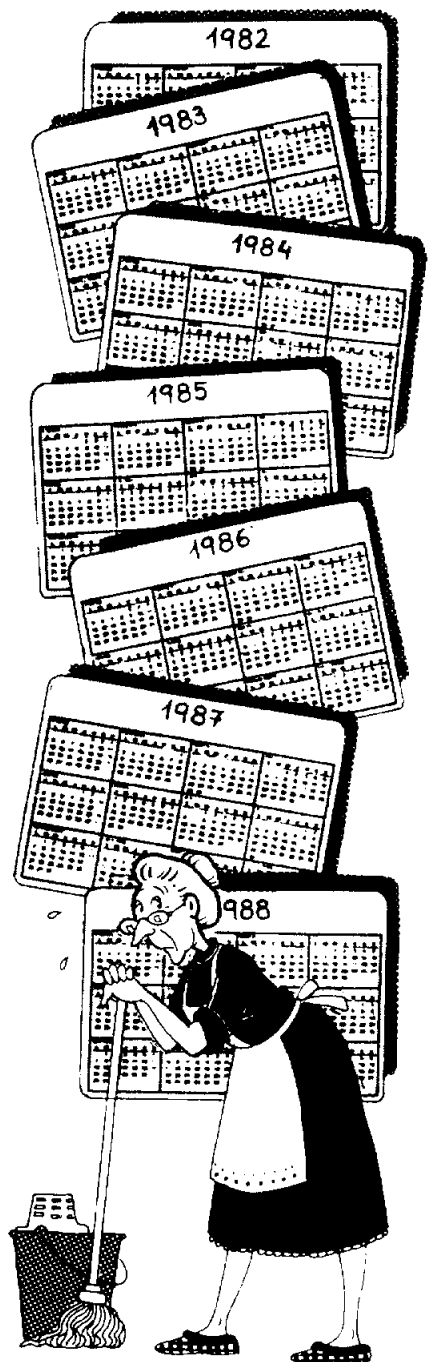
LA JORNADA DE TRABAJO DE LAS AMAS DE CASA

La jornada media diaria de trabajo de las amas de casa es de nueve horas, sin grandes variaciones en vacaciones y fines de semana y sin interrupción del trabajo al cumplimiento de los 65 años. Si descontamos las mayores de 65 años, que podrían considerarse liberadas de la obligación de trabajar si fueran trabajadoras extradomésticas (dedican a sus tareas domésticas un promedio de siete horas diarias) y las que tienen otro trabajo extradoméstico (dedican a sus tareas domésticas un promedio de seis horas diarias), las demás —o sea, *las amas de casa en sentido estricto*— tienen una jornada media de trabajo diario de once horas y treinta minutos, y semanal de más de ochenta horas. Eso es el doble de la jornada máxima legalmente establecida para los trabajadores asalariados, y la diferencia es aún mayor si se compara el número de horas trabajadas al año (por la ausencia de festivos, puentes y vacaciones) y a lo largo de la vida (por ausencia de jubilación). ¿Cómo es posible tal desfase?

M. A. Durán, *La jornada interminable*
Icaria, Barcelona, 1986, págs. 60-61

Jornada diaria doméstica	(Núm. medio de horas de trabajo doméstico)	% Amas de casa con doble jornada
Total nacional amas de casa	9,00	21
Amas de casa men. 65 años sin empleo	11,44	0
Amas de casa casadas	9,46	20
Amas de casa de 35 a 44 años	10,20	26
Amas de casa de 65 años o más	7,30	4
Amas de casa menores de 65 años	9,42	26
Amas de casa, clase alta y media-alta	7,30	53
Amas de casa, clase media	8,65	22
Amas de casa, clase trabajadora	9,34	19
Amas de casa, hogares 1-2 personas	6,90	18
Amas de casa, hogares 3-4 personas	9,46	22
Amas de casa, hogares 5-6 personas	10,40	23
Amas de casa, hogares más de 6 pers.	11,88	13
Amas de casa, jubiladas	6,70	3
Amas de casa, con empleo extradom.	6,10	100

Fuente: Durán, M. A. "Informe sobre desigualdad familiar y doméstica", C.I.S.



1. Calcula el sueldo mensual que debería ganar una ama de casa que tiene una jornada diaria media de 9 horas y cobra por hora lo mismo que gana una trabajadora doméstica (500 ptas/h) o con el sueldo base interprofesional más la seguridad social.
2. Calcula el número de horas que trabajan al año una ama de casa y un trabajador de empresa.



DOBLE JORNADA



1. Lee atentamente este cómic.
2. ¿Qué quiere decir el título Doble Jornada? ¿Cuál de los personajes es el que realiza una doble jornada?
3. ¿Crees que ésta es una situación de discriminación hacia la mujer? Razona tu respuesta.
4. ¿Cuáles son los problemas del padre?
5. ¿Piensas que es consecuente en su vida familiar con las ideas que defiende?
6. ¿Cuál debería ser la actitud del padre? ¿Qué harías tú en su lugar?
7. Dibuja un cómic en el que los personajes se comporten de la manera que a ti te parezca más justa.
8. ¿Conoces situaciones similares? Relata por escrito una de ellas.



UN MUNDO AL REVÉS

—Vengo por lo del anuncio, señora.
 —Bien —dice la jefa de personal—. Siéntese. ¿Cómo se llama usted?
 —Bernardo...
 —¿Señor o señorito?
 —Señor.
 —Déme su nombre completo.
 —Bernardo Delgado, señor de Pérez.
 —Debo decirle, señor de Pérez que, actualmente, a nuestra dirección no le gusta emplear varones casados. En el departamento de la señora Moreno, para el cual nosotros contratamos al personal, hay varias personas de baja por paternidad. Es legítimo que las parejas jóvenes deseen tener niños —nuestra empresa, que fabrica ropa de bebé, les anima a tener hijos—, pero el absentismo de los futuros padres y de los padres jóvenes constituye un duro hándicap para la marcha de un negocio.
 —Lo comprendo, señora, pero ya tenemos dos niños y no quiero más. Además —el señor de Pérez se ruboriza y habla en voz baja—, tomo la píldora.
 —Bien, en ese caso sigamos. ¿Qué estudios tiene usted?
 —Tengo el certificado escolar y el primer grado de formación profesional de administrativo. Me habría gustado terminar el bachillerato, pero en mi familia éramos cuatro y mis padres dieron prioridad a las chicas, lo que es muy normal. Tengo una hermana coronela y otra mecánica.
 —¿En qué ha trabajado usted últimamente?
 —Básicamente he hecho sustituciones, ya que me permitía ocuparme de los niños mientras eran pequeños.
 —¿Qué profesión desempeña su esposa?
 —Es jefa de obras de una empresa de construcciones metálicas. Pero está estudiando ingeniería, ya que en un futuro tendrá que sustituir a su madre, que es la que creó el negocio.

—Volviendo a usted. ¿Cuáles son sus pretensiones?

—Pues...

—Evidentemente con un puesto de trabajo como el de su esposa y con sus perspectivas de futuro, usted deseará un sueldo de complemento. Unos duros para gastos personales, como todo varón desea tener, para sus caprichos, sus trajes. Le ofrecemos 42.000 pesetas para empezar, una paga extra y una prima de asiduidad. Fíjese en este punto, señor de Pérez, la asiduidad es absolutamente indispensable en todos los puestos. Ha sido necesario que nuestra directora crease esta prima para animar al personal a no faltar por tonterías. Hemos conseguido disminuir el absentismo masculino a la mitad; sin embargo, hay señores que faltan con el pretexto de que el niño tose o que hay una huelga en la escuela. ¿Cuántos años tienen sus hijos?

—La niña seis y el niño cuatro. Los dos van a clase y los recojo por la tarde cuando salgo del trabajo, antes de hacer la compra.

—Y si se ponen enfermos, ¿tiene usted algo previsto?

—Su abuelo puede cuidarlos. Vive cerca.

—Muy bien, gracias, señor de Pérez. Ya le comunicaremos nuestra respuesta dentro de unos días.

El señor de Pérez salió de la oficina lleno de esperanza. La jefa de personal se fijó en él al marcharse. Tenía las piernas cortas, la espalda un poco encorvada y apenas tenía cabello. «La señora Moreno detesta los calvos», recordó la responsable de la contratación. Y, además, le había dicho: «Más bien uno alto, rubio, con buena presencia y soltero». Y la señora Moreno será la directora del grupo el año próximo.

Bernardo Delgado, señor de Pérez, recibió tres días más tarde una carta que empezaba diciendo: «Lamentamos...».

France de Lagarde
 LE MONDE, 28-29 septiembre 1975
 (texto recogido por Enriqueta García y Aguas Vivas Català)



REPARACIÓN DE COCHES M. Y S.

Marta y Sonia son dos chicas que viven en Granollers. Tienen entre veinte y treinta años. Ambas acabaron una carrera técnica con un buen dominio de las ciencias, las matemáticas y la mecánica del automóvil. Desde entonces han trabajado en el taller de Roberto Sánchez. Tienen siete años de experiencia y una excelente fama como mecánicas de coches.

Marta y Sonia están en condiciones de instalar su propio taller: «Reparaciones de coches M. y S.». Han ahorrado el dinero necesario para que su negocio funcione. Sonia habló con el dueño de un garaje y

le preguntó si se alquilaba. El propietario contestó: «Naturalmente señorita. Diga a su jefe que puede venir cuando quiera. Estoy deseando alquilarlo.»

Sonia fue por la tarde a hablar con él. Este le preguntó: «¿Dónde está tu jefe?» Cuando Sonia le dijo que quería alquilarlo para ella, el dueño se rió y comentó perplejo: «¿Qué? ¿Que tú quieres alquilar el garaje? ¡Qué gracia!»

—«Yo no estoy casada. Soy mecánica de coches. Aquí tiene la fianza del alquiler.»

—«Mire señorita, no le voy a alquilar el garaje. Perdería dinero. Usted nunca podrá pagar el alquiler. Nadie en este pueblo vendría a un garaje llevado por mujeres. ¡Ponga los pies en el suelo!»



1. ¿Cómo te sentirías si fueras Sonia?
2. ¿Cuáles son los prejuicios del dueño del garaje hacia Sonia?
3. ¿Qué ideas previas sobre las mujeres tiene el dueño del garaje?
4. ¿Cómo perjudican estas ideas a Marta y a Sonia?
5. ¿Cómo perjudican estas ideas a los habitantes de Granollers?

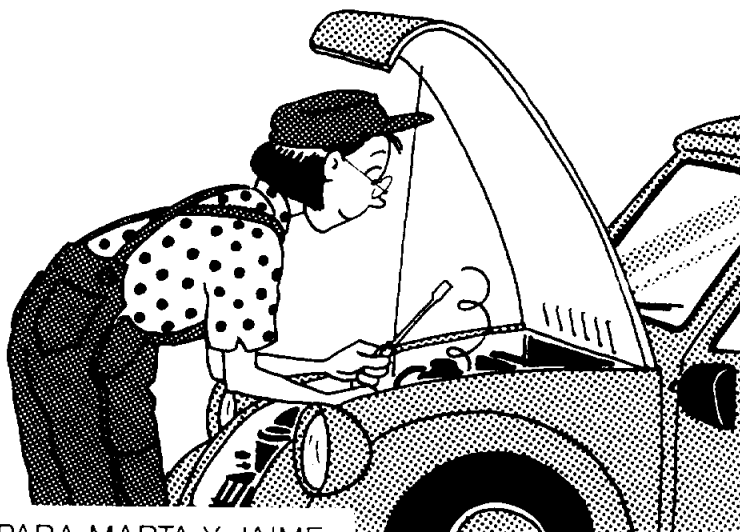
FICHA C9



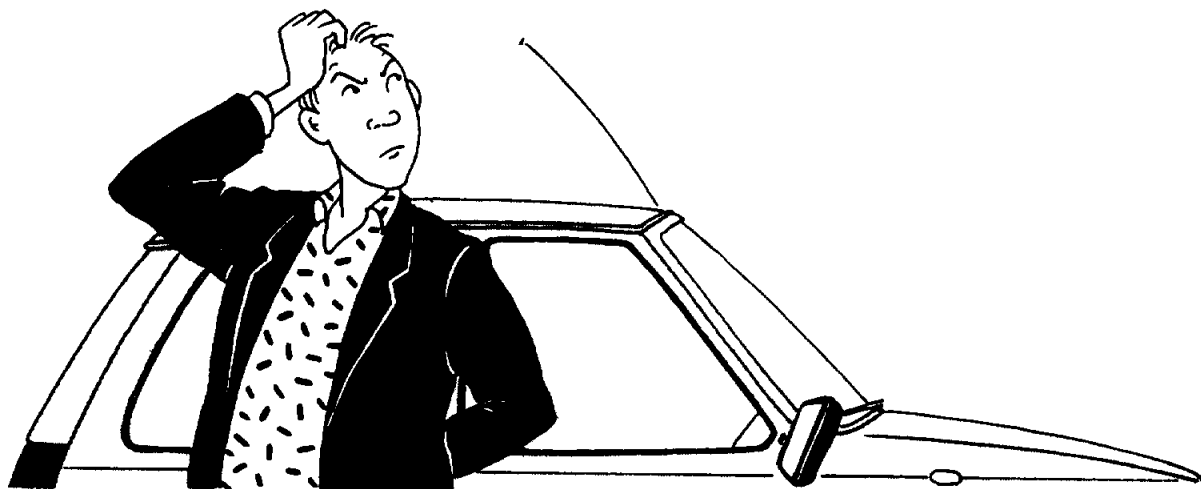
Marta

Tienes mucha seguridad en tus habilidades para reparar un coche. Arreglaste por lo menos 400 coches cuando trabajabas en el garaje anterior. Recibiste poquísimas quejas. Tu jefe te dijo que eras una de las personas más diestras arreglando coches que había contratado.

En el juego de roles intenta convencer al cliente para que deje su coche a arreglar en «M. y S.».



PAPELES PARA MARTA Y JAIME



Jaime

Te enteras de que han abierto un nuevo garaje en el pueblo: «Reparación de coches M. y S.». Estás contento porque los mecánicos de los otros talleres nunca han arreglado bien tu coche. Telefoneas y quedas por dejar tu coche. Cuando lo llevas te encuentras con una mujer. Te quedas extrañado. No quieres que una mujer arregle tu coche.

En el juego de roles intenta encontrar una forma para evitar dejar tu coche en el taller de reparaciones M. y S.



JUGANDO CON ESTADÍSTICAS

Aquí tienes distintas estadísticas sobre la situación laboral de la mujer. Algunas tienen datos de países de la OCDE y otras de países subdesarrollados. Te proponemos que averigües y realices las siguientes actividades:

1. ¿Sabes que es la OCDE? ¿Y el llamado tercer mundo? ¿Cuáles son sus principales diferencias?
2. Representa gráficamente en un eje de coordenadas los cuadros que te presentamos, escogiendo los países más representativos o áreas geopolíticas y utilizando distintas formas de representación.
3. ¿Qué conclusiones extraes de los cuadros estadísticos? ¿Qué causas crees que motivaron esta situación? ¿Consideras necesario modificarla? En caso positivo, ¿qué medidas introducirías?



4. ¿Cuál es la situación de España con respecto a otros países? Realiza la comparación por grupos:
 - a) países nórdicos
 - b) países mediterráneos
 - c) países africanos
 - d) países latinoamericanos
 - e) otros
5. Investiga en tu pueblo o ciudad cuál es la situación de la mujer en el mundo laboral. Toma una muestra y realiza un trabajo de campo sobre este tema, controlando distintas variables: edad, profesión, situación laboral, nivel de estudios,...
6. ¿Existe el mismo grado de desempleo femenino en las distintas comunidades autónomas? Representa en un mapa de España los correspondientes porcentajes (para ello deberás procurarte los datos necesarios).
Lo mismo con respecto al tipo de empleo (servicios, agricultura, industria).
Causas de los resultados a los que hayas llegado.



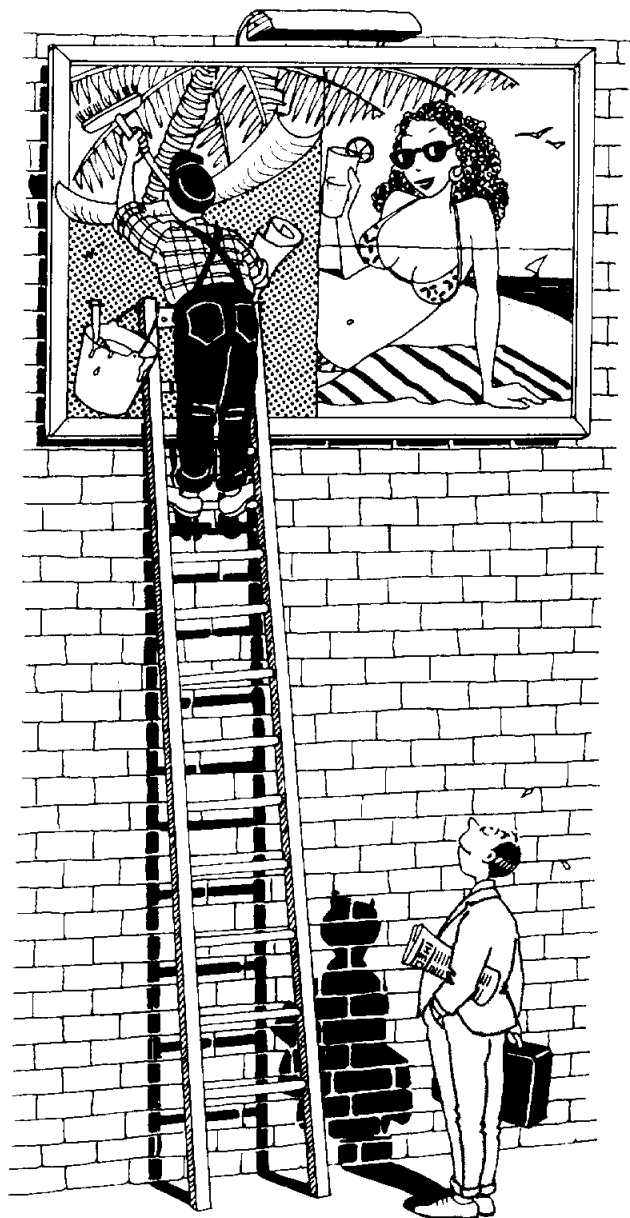


ANÁLISIS DE LA PUBLICIDAD

La publicidad además de ser una actividad comercial es un lenguaje. Tiene, por lo tanto, sus propios códigos. Como todo lenguaje sirve para comunicar algo, habitualmente para que consumamos algún producto. Hoy en día la publicidad tiene un poder tan fuerte que no se puede explicar nuestra realidad y ciertos hábitos de comportamiento de las personas sin tenerla en cuenta.

Pero la publicidad no sólo nos invita a consumir, sino que también sirve para transmitir determinadas formas de ver o entender la vida. Y aquí es donde radica su mayor peligro: la publicidad influye cada día, incluso sin darnos cuenta, en nuestra forma de pensar y actuar.

A continuación os presentamos algunos «spots» publicitarios de distintas firmas comerciales, para que los analices. Todos tienen en común la presencia de una mujer. Existen, como tú mismo puedes comprobar, otros muchos ejemplos.



ACTIVIDADES

1. ¿Quién es el protagonista de cada uno de los anuncios?
2. ¿Qué reclamo utilizan para vender su producto?
3. ¿Qué explicación encuentras a la respuesta anterior?
4. En cuanto al papel de la mujer, ¿ves alguna relación entre los distintos mensajes publicitarios? Explica tu respuesta.
5. Busca anuncios que supongan una utilización de la mujer.
6. Comenta los resultados de tu estudio con tus compañeros/as y en casa.

SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

El autor Alvaro García Meseguer describe un defecto lingüístico que denomina “salto semántico” y que consiste en iniciar un discurso referido a personas utilizando un término de género gramatical masculino, en sentido amplio, abarcando a mujeres y varones y, más adelante, en el mismo contexto, utilizar expresiones que ponen en evidencia que el autor se refería exclusivamente a los varones. “Este salto semántico —dice García Meseguer— constituye uno de los mecanismos más sutiles de discriminación sexual, al reforzar en nuestro subconsciente la injusta y tradicional identificación entre los conceptos varón y persona”. Uno de los ejemplos citados por dicho autor está, precisamente, relacionado con la historia: “Los antiguos egipcios habitaban en el valle del Nilo. Sus mujeres solían...”. El masculino “egipcios” parece, en la primera frase, que engloba los dos sexos, pero inmediatamente nos damos cuenta de que no es así. “El lector —prosigue García Meseguer—, a primera vista, no nota nada raro. Se fomenta así en su subconsciente el fenómeno de identificación de la parte con el todo, el varón con la persona; como secuela se produce una ocultación de la mujer”.

Los libros de texto de Historia, son especialistas en saltos semánticos. Los dominan a la perfección. Veamos algunos ejemplos:

“Asiria era un territorio montañoso en el alto valle del Tigris; sus habitantes, hábiles cazadores y guerreros, constituyeron un poderoso ejército...”.

Quando habla de los habitantes de Asiria una cree que lo esta haciendo de hombres y mujeres, pero a renglón seguido se da cuenta de que el texto admite tres interpretaciones: o bien los habitantes de Asiria eran todos del sexo masculino —y en algún lugar deberían explicarnos cómo lo hacían para reproducirse— o bien todos los habitantes —mujeres y hombres— no hacían otra cosa que cazar y guerrear o bien el autor del texto priva a la mujer de his-

toria e imagina y escribe una historia sin mujeres. Algo parecido ocurre en el siglo X en Castilla, en donde:

“Sus pobladores son hombres que han bajado de las montañas vascas y cantábricas. Viven de la guerra y el pastoreo”.

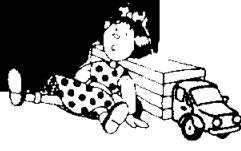
Este pueblo además de ser unisexuado (compuesto de pastores y guerreros) conseguía una extraña fuente de alimentación: La guerra. Lo que no aclara es si masticaban el cuero o chupaban el hierro apresado a sus contrincantes. Pero, ¿quién va a preocuparse de estas minucias? Lo que sí queda claro, en todos los casos, es que identifican cualquier colectivo humano del que hablan, con un colectivo masculino y no contentos con eso, identifican con gran frecuencia, un pueblo con su ejército:

“Los más importantes pueblos germanos, visigodos y ostrogodos, junto con los francos, vencerán a Atila cerca de Orleans”.

O bien:

“Los cartagineses conquistan la Peninsula, de Gibraltar al Ebro...”.

Hay centenares de ejemplos de esta clase. Los pueblos germanos, visigodos, ostrogodos, cartagineses, etc., etc., se vuelven puro ejército en estos libros. Si al menos se tomaran la molestia de escribir “los ejércitos germanos”, “los ejércitos romanos”, etc., dejarían un resquicio a los jóvenes lectores para suponer que además de por soldados, los citados pueblos estaban compuestos también por pacíficos ciudadanos/as de niñas y niños, etc. Por el contrario, se le hace creer, de mil maneras, que todo ciudadano estaba obligado a hacer la guerra:





MUJER Y DICCIONARIO

Sebastián de Cobarruvias, primer diccionario de la lengua española (1611)

muger:

...Lo que yo diré aora se entiende de las que, huyendo la modesta compostura de su obligación, viven con desahogo, afloxando las riendas a su natural, para que corra libre y desbocado hasta precipitarse; no de las cuerdas y recogidas, cuyo honor es su destino, a quien consagran el recato, la honestidad y el recogimiento, que estas han sido crédito y lustre de naciones y monarquías. Esto presupuesto, digo con San Máximo que la mala es tormento de la casa, naufragio del hombre, embaraço del sossiego, cautiverio de la vida, daño continuo, guerra voluntaria, fiera

doméstica, disfraçado veneno y mal necesario...

San Máximo, sermón 9. Somos, dixo una, para dar consejos muy pobres, para acarrear daños y desdichas poderosíssimas y en la fábrica de una engaño grandes artífices...

Vió Diógenes pendientes infamemente de un olivo a unas que la justicia avía castigado con aquel suplicio y dixo: ¡Ojalá todos los árboles del mundo llevaran este fruto!...

Casóse con una de estatura desmedrada Demócrito, siendo él de grande y crecida, y preguntándole por qué se avía casado con muger tan pequeña respondió: Elegí del mal el menor...

Diccionario de autoridades (1732)

muger:

Criatura racional del sexo femenino. Es del Latino Mulier, que significa lo mismo. ...



1. Lee las definiciones de mujer de estos dos diccionarios.
2. Busca la definición en tu diccionario.
3. La definición de S. de Cobarruvias refleja una forma de pensar, ¿crees que las mujeres de la época la compartían? ¿Crees que esta opinión les puede influenciar genéricamente?



CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER

El 18 de diciembre de 1979 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la siguiente Convención que, en sus 30 artículos, intenta promulgar, en forma jurídicamente obligatoria, principios de aceptación universal y medidas encaminadas a conseguir que la mujer goce de iguales derechos en todos los países y lugares. España ratificó la Convención el 5 de febrero de 1984.

Extracto de la Convención

Los Estados Partes en la presente Convención

Considerando que la Carta de las Naciones Unidas reafirma la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de los derechos del hombre y la mujer.

Preocupados, sin embargo, al comprobar que a pesar de estos diversos instrumentos las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones.

Convencidos de que la máxima participación de la mujer, en igualdad de condiciones con el hombre, en todos los campos, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz.

Reconociendo que para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia.

Han convenido en lo siguiente:

Artículo 1

A los efectos de la presente Convención, la expresión «discriminación contra la mujer» denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

Artículo 5

Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para:

a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres..., que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.

b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos...

Artículo 11

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo a fin de asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, los mismos derechos, en particular:

- a) El derecho al trabajo como derecho inalienable de todo ser humano.
- b) El derecho a las mismas oportunidades de empleo, inclusive a la aplicación de los mismos criterios de selección en cuestiones de empleo.
- c) El derecho a elegir libremente profesión y empleo.
- d) El derecho a igual remuneración, inclusive prestaciones, y a igualdad de trato con respecto a un trabajo de igual valor.

2. A fin de impedir la discriminación contra la mujer por razones de matrimonio o maternidad y asegurar la efectividad de su derecho a trabajar, los Estados Partes tomarán medidas adecuadas para:

- a) Prohibir, bajo pena de sanciones, el despido por motivo de embarazo o licencia de maternidad y la discriminación en los despidos sobre la base del estado civil.
- b) Implantar la licencia por maternidad con sueldo pagado.
- c) Alentar el suministro de los servicios sociales de apoyo necesarios para permitir que los padres combinen las obligaciones para con la familia con las responsabilidades del trabajo y la participación en la vida pública.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocerán a la mujer igualdad con el hombre ante la Ley.

2. Los Estados Partes reconocerán a la mujer, en materias civiles, una capacidad jurídica idéntica a la del hombre y las mismas oportunidades para el ejercicio de esa capacidad.

Artículo 16

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas adecuadas para eliminar la discriminación contra la mujer en todos los asuntos relacionados con el matrimonio y las relaciones familiares y, en particular, asegurarán, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) El mismo derecho para contraer matrimonio.
- b) El mismo derecho para elegir libremente cónyuge...
- c) Los mismos derechos y responsabilidades durante el matrimonio y con ocasión de la disolución.
- d) Los mismos derechos y responsabilidades como progenitores, cualquiera que sea su estado civil, en materias relacionadas con sus hijos.
- e) Los mismos derechos y responsabilidades respecto de la tutela, curatela, custodia y adopción de los hijos.
- f) Los mismos derechos personales como marido y mujer, entre ellos el derecho a elegir apellido, profesión y ocupación.
- g) Los mismos derechos a cada uno de los cónyuges en materia de propiedad, compras, gestión, administración, goce y disposición de los bienes.

DOCUMENTO 2



MUJERES PERSEGUIDIDAS

Mujeres de todo el mundo están siendo silenciadas. Son víctimas de la intimidación; el encarcelamiento y la detención ilegal; la tortura, por agentes gubernamentales y no gubernamentales. Son víctimas de campañas oficiales contra los derechos humanos. En decenas de países —Sudáfrica y China; El Salvador y Rumanía; Turquía y la URSS; Egipto y Etiopía— los Gobiernos actúan ilegal y extralegalmente contra mujeres que hablan claramente contra la injusticia, o que son vistas como posible oposición.

Estas mujeres son de todas las edades, de toda clase social. Son sindicalistas, campesinas, oficinistas, amas de casa, periodistas, médicas y abogadas. La mayoría pertenecen a la vanguardia del cambio social y político, y muchas son incluso dirigentes de la misma. Pero otras son víctimas de abusos de los derechos humanos simplemente por ser las esposas, madres, hijas o amigas de aquéllos que se consideran “peligrosos”.

Algunas mujeres han “desaparecido” sin dejar rastro después de ser sacadas repentinamente de sus hogares por hombres armados; bajadas de un autobús, o secuestradas con sus hijos. Han “desaparecido”, sin que se les haya vuelto a ver jamás.

Otras mujeres han sido proscritas —oficialmente apartadas de la sociedad, prohibiéndoseles escribir, publicar, enseñar, viajar o realizar actividades sociales, empresariales, profesionales o políticas.

Muchas son presas de conciencia, encarceladas por sus creencias, por expresar sus opiniones, por revelar información que los Gobiernos prefieren que el público desconozca. Muchas son recluidas sin juicio o condenadas por tribunales especiales. Para estas mujeres la libertad de expresión y asociación ha tenido consecuencias devastadoras. Por ser mujeres están expuestas a una explotación y a unos abusos especiales. Las madres son secuestradas con sus hijos, que después son amenazados y, en algunos casos, torturados ante ellas. Mujeres embarazadas en el momento de la detención tienen el parto en la prisión, donde les quitan los bebés para llevarlos a un lugar desconocido. Otras mujeres son sometidas a abusos sexuales como una forma de tortura.

Los casos que presentamos son una recopilación de información conseguida por Amnistía Internacional.

Las Madres de la Plaza de Mayo

Buenos Aires, Argentina.

Se estima que entre 1976 y 1979 unos 15.000 argentinos —la mitad de ellos con menos de treinta años de edad— “desaparecieron” tras ser secuestrados por hombres armados; unas veces identificándose abiertamente como agentes del Gobierno, otras actuando con el beneplácito oficial. El Gobierno argentino contestó rara vez a las preguntas de los afligidos parientes que intentaban encontrar a las víctimas de las “desaparepciones”. Cuando se dieron respuestas fue en forma de negativas: el Gobierno no sabía nada sobre éstas.

Al principio fueron llamadas “las locas de la Plaza de Mayo”. Unas pocas mujeres se reunían en la Plaza Central de Buenos Aires todos los jueves por la mañana para confortarse entre sí y dar testimonio silencioso de la indiferencia oficial de la “desaparición” de sus hijos. Según crecía el número de “desaparecidos”, lo iba haciendo también el número de madres que circulaban por la Plaza.

Estas valientes mujeres atrajeron la atención y la preocupación por este hecho en todo el mundo. Las madres rehusaron dar fin a sus demandas de información por el Gobierno sobre la suerte corrida por sus hijos. La protesta silenciosa continúa en la Plaza de Mayo. Cada madre lleva un pañuelo bordado con el nombre de su hijo perdido.

Con el descubrimiento de tumbas sin identificar en las afueras de muchas ciudades, y con los testimonios de algunas personas que escaparon de los campos de detención secreta, las preguntas que las madres se han hecho más urgentes.

“No pedimos la vuelta incondicional de nuestros hijos. Pedimos la vuelta a la legalidad. Si nuestros hijos están muertos, que nos entreguen sus cuerpos. Que nos dejen saber de una vez si es seguro que han sido asesinados”.

Las Madres de la Plaza de Mayo y grupos similares de mujeres valientes en otros países demuestran la efectividad de la acción conjunta de las mujeres para atraer la atención pública sobre las violaciones de los derechos humanos.

Lu Hsiu-Lien

Activista de los Derechos Humanos de la Mujer encarcelada en Taiwán.

Lu Hsiu-Lien esta considerada como una de las líderes intelectuales del movimiento feminista de Taiwán. Escritora, abogada y periodista. Lu fundo a mediados de los setenta una editorial especializada en libros feministas. En 1977 escribió *Sobre el nuevo feminismo*, la primera de sus muchas obras sobre el tema. Un año más tarde se publican los resultados de su análisis de la política de Taiwán: *Pasado y futuro de Taiwan*. El Gobierno ha prohibido todas sus obras. Combinando su dedicación al feminismo con su pasión por la política, fue candidata a la Asamblea Nacional en 1978, así como funcionaria de la Campaña de Coalición de Candidatos Independientes. Cuando las elecciones fueron aplazadas, muchos miembros de la coalición fundaron la revista *Formosa*, especializada en comentarios políticos.

Lu fue detenida el 13 de diciembre de 1979, tras pronunciar un discurso en una manifestación conmemorativa del Día de los Derechos Humanos. Se detuvieron a casi doscientos manifestantes. Otros siete miembros de la plantilla de *Formosa* fueron detenidos con ella. Los ocho fueron acusados de intentar "derrocar al Gobierno" y sentenciados a penas de prisión que variaban entre doce años y cadena perpetua.

Lu ha cumplido tres años de su condena a doce. Comparte su celda con una coacusada, Chen Chu, ambas están aisladas de las demás reclusas. El ejercicio físico está limitado, y la comida es de mala calidad. Hace un año la salud de Lu empeoró, padece de una enfermedad de la tiroides que no ha sido tratada. Tenía dificultades para respirar y a veces vomitaba sangre. Tras una protesta pública internacional, las autoridades permitieron que fuera tratada por un médico.

Aunque la salud física de Lu ha mejorado, su futuro continúa siendo incierto. Todos sus recursos legales han sido denegados. Se le obliga a leer material designado por las autoridades y a escribir largas críticas favorables a estos trabajos. Se le ha prohibido utilizar las palabras "paz" y "derechos humanos".

"He sufrido reveses y dificultades. Aunque me desesperé una vez, también me recuperé rápidamente. Creo que el nuevo feminismo ha plantado su semilla en Taiwán; comienzan a aparecer los capullos, y casi puedo ver hojas desarrollándose".

Nonzamo Winnie Mandela

Trabajadora de la Sanidad y dirigente política proscrita. Sudafricana.

Durante la mayor parte de los últimos veinte años esta mujer ha estado o encarcelada o "proscrita" oficialmente de la sociedad, aunque en ningún momento se la ha declarado culpable de un delito político grave. Desde 1977 se la ha obligado a vivir en una remota aldea, a 200 millas de su hogar en Johannesburgo. Según su orden de proscripción, renovada recientemente en julio de 1983, le está prohibido salir de su casa los fines de semana, y después de las 6.30 p.m. durante el resto de la semana. Nada de lo que dice o escribe puede ser publicado o citado en Sudáfrica, no puede tampoco reunirse con mas de una persona a la vez.

Desde 1968, fecha en que fue detenida por primera vez por unirse a las protestas contra las "leyes de pases", ha sido detenida muchas veces por su oposición a la política de apartheid del Gobierno, o por desafiar sus restricciones de proscripción. En 1969 fue por dos veces procesada y absuelta de cargos políticos, tras quince meses de prisión, gran parte de los cuales los paso incomunicada.

En la actualidad vive en una pequeña casa sin electricidad ni agua corriente. Desde allí dirige un comedor de beneficencia y administra la primera clínica e instalaciones de asistencia pediátrica del pueblo. Su marido, el dirigente del Congreso Nacional Africano, Nelson Mandela, está cumpliendo una sentencia a cadena perpetua dictada en 1964, en virtud de los Decretos sobre Sabotaje y Supresión del Comunismo. En los últimos veintidós años solo ha podido hablar con él a través de las rejas de los cuartos de visita de las prisiones. ■

Publicado en la revista
En pie de paz, n.º 5, 1987



MUJER Y VIDA POLÍTICA

CLARA CAMPOAMOR

Nació en Madrid en 1888. Tras la muerte de su padre, hubo de dejar sus estudios y ponerse a trabajar, pasando por varios oficios hasta ingresar en la Administración del Estado, fue profesora en una escuela pública para instrucción de mujeres y participó en varios periódicos: *El Sol*, *El Tiempo* y *Nuevo Herald*. Estudió Derecho, ingresando en el Colegio de Abogados y en la Academia de Jurisprudencia en 1924.

Profundamente preocupada por la situación jurídica de la mujer —que además sufrió en sí misma—, se empeñó en conseguir (como primer paso) la igualdad legal de los dos sexos.

En 1929 comienza su actividad política con el ingreso en Acción Republicana, para pasar al partido Radical después. En representación de éste fue a las elecciones de 1931 bajo la candidatura republicano-socialista. Tras su elección desarrolló una intensa actividad: presentación ante la Cámara de una Ley de Divorcio, organización del Tribunal de Menores, etc. Paralelamente fue delegada ante la Sociedad de Naciones y fundó Acción Republicana Feminista.

Sufrió duras críticas por parte de la prensa de izquierdas que la responsabilizó del triunfo de las derechas en 1933 por su empeño en conceder el voto a la mujer.

La revolución de Asturias en 1934 y su posterior represión sangrienta por parte del gobierno radical, provocó su baja en el partido. A pesar de esto, ella quería participar en otro partido y esta vez lo hizo en Izquierda Republicana. Tras la guerra se exilió a Francia y a Argentina.

Su producción literaria es extensa: *El voto femenino y yo* (1936), *El derecho femenino en España* (1936), *La situación jurídica de la*

mujer española, *Sor Juana Inés de la Cruz, Vida y Obra de Quevedo* (1945) (estas dos últimas, publicadas en su exilio argentino). Desde 1955 vivió en Lausanne, donde murió el 30 de abril de 1972 a los 84 años.

VICTORIA KENT

Nace en Málaga en 1897, de ascendencia inglesa. Cursa la carrera de Derecho en Madrid, aunque no ejerció inmediatamente. Ingresa en el Colegio de Abogados en 1925, y una de sus primeras intervenciones fue la defensa de Alvaro de Albornoz, uno de los encausados por la fracasada rebelión republicana de 1930.

Si bien se presentó a las elecciones de 1931 por el partido radical-socialista y obtuvo los votos necesarios, no tuvo una actividad muy intensa. Desempeñó el cargo de Directora General de Prisiones de 1931 a 1934, y sus máximas preocupaciones fueron la capacitación de la mujer para su integración social plena, y la situación del régimen penitenciario.

Se opuso a la concesión del voto a la mujer por entender que la instrucción y el trabajo debían ser condiciones previas, o cuando menos paralelas a toda liberación femenina.

En 1933 se presentó nuevamente a las elecciones, pero no renovó su acta. En 1936 fue incluida en la candidatura del Frente Popular volviendo a las Cortes, aunque por poco tiempo. La guerra civil la llevó a Francia, donde escribió *Quatre ans à Paris*, y de donde salió en 1948, en dirección a México, en cuya Universidad trabajó dos años. En 1950 se incorporó a Naciones Unidas, en la Sección de Defensa Social. En 1953 la abandonó y pasó a dirigir la revista *Ibérica*, con noticias sobre España. Desde 1950 reside en Nueva York.

MARGARITA NELKEN

Nacida en Madrid en 1896, era hija de judíos alemanes emigrados a España. Su primera vocación fue la artística, pintura, periodismo y música durante su estancia en París. Allí participó en varias exposiciones colectivas y después logró una individual en Barcelona. Una lesión en la vista le obligó a abandonar la pintura, y se dedicará a la crítica de arte, a la que ya se había dedicado siendo muy joven, con gran éxito. Sus artículos fueron publicados en Francia, Inglaterra, Alemania, Argentina... Estas colaboraciones se complementaron con su incursión en el periodismo profesional en *El Día*, *Le Figaro* y *La Opinión*. A su regreso a España se ocupó de impartir cursos de pintura en el Museo del Prado, dar conferencias en el Ateneo de Madrid y fue vocal del Museo de Arte Moderno de Madrid.

Su preocupación social le llevó a dar conferencias sobre feminismo y otras cuestiones. Fundó La Casa de Los Niños de España en 1919, para la acogida de niños de madres trabajadoras. Pero este centro no duró mucho: el carácter laico, la no discriminación de los niños en razón de la situación legal de sus padres, provocaron críticas y marginación que obligaron a la fundadora a abandonarlo.

Políticamente —y quizá fruto de su contacto con la clase obrera— fue socialista, y obtuvo acta electoral en 1931, 1933 y 1936. Tomó parte en los asuntos de Instrucción Pública, en el debate sobre las bases de trabajo y política social en el campo.

Cuando estalló la guerra, permaneció en España, unida al menos ideológicamente al partido comunista, formando parte del Comité Nacional de Mujeres Antifascistas.

Su producción literaria es ampliísima, y destaca *La Mujer ante las Cortes Constituyentes* (1931), *La Condición social de la mujer en España*, por el que recibió críticas del clero; *La Trampa del Arenal*, novela; *En torno a nosotras*, ensayo psicológico sobre la mujer y *Las escritoras españolas*, de amplio eco en el extranjero. Asimismo hizo muchas traducciones. Exiliada en México, muere en 1968.

FEDERICA MONTSENY

Nacida en Barcelona en 1905, en el seno de una familia anarquista. Cenetista desde los 18 años, ingresa en la FAI (Federación Anarquista Ibérica). Hasta julio de este año, su labor en la CNT fue, además de política, periodística, pues de hecho esta es su profesión. La labor de propaganda anarquista contó con su trabajo directo, a través de la casa de ediciones que su padre y su madre habían fundado: Ediciones de la Revista Blanca. Publicó con otros compañeros dos series de novelas, *La Novela Ideal* y *La Novela Libre*, a modo de folletín, y participó en la redacción de *Solidaridad Obrera*, órgano de prensa de la CNT-AIT.

Además de esto, su labor propagandística fue muy intensa: dio conferencias por todo el país, participó en el Congreso de la CNT en 1936 (1 al 10 de mayo), colaborando en la elaboración de una ponencia en la que se definió el concepto confederal de comunismo libertario.

Fue nombrada ministra de Salud Pública en el Gabinete de Largo Caballero una vez que estalló la guerra, y destaca entre logros una ley sobre el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, la primera ley sobre este tema en Europa.

Cuando finalizó la guerra se exilió a París, y allí participó en el SERE (Servicio de Emigración de Refugiados Españoles); tras la ocupación alemana salió de París. Fue buscada con una ley de extradición cursada por el gobierno español, acusada de varios delitos cometidos presuntamente durante la guerra civil. Absuelta por los tribunales franceses, habiendo permanecido ya en la cárcel, se trasladó a Toulouse, donde reside en la actualidad, haciendo visitas esporádicas a España.

En Francia fue elegida miembro del Comité de la CNT en el exilio en 1945, y prosiguió su actividad propagandística, pronunciando conferencias; dirigió *L'Espoir*, donde escribió sobre España, colaborando también en revistas españolas que se lo piden. Recientemente ha estado en España para asistir a la presentación de un libro de Memorias.

DOCUMENTO 4



ALGUNOS HOMBRES HABLAN DE LAS MUJERES

a) Erasmo de Rotterdam (siglos xv-xvi).

«(...) di un consejo digno de mí: que al lado del hombre se pusiera la mujer, *animal loco e inepto si los hay, pero gentil y suave al mismo tiempo, que en la vida doméstica atenúa y endulza* con su locura la melancolía y aspereza de la índole varonil. Ved que Platón, al dudar entre incluir a las mujeres en la categoría de los animales racionales o en la de los irracionales, no pretendió otra cosa que indicar la insigne locura de ese sexo. Si por ventura alguna mujer quisiera ser juiciosa, únicamente lograría ser dos veces loca (...)»

(Elogio de la locura; la cursiva es nuestra)

b) Los humanistas (siglo xvi).

1) Juan Luis Vives.

«(...) en el varón quiero que haya conocimiento de más cosas y más diversas, así para su provecho de él como para bien y utilidad de la república, para enseñar a los otros. Pero la mujer debe estar puesta en aquella parte de doctrina que le enseña virtuosamente a vivir, y pone orden en sus costumbres y crianza y bondad de su vida, y quiero que aprenda por saber, no por mostrar a los otros que sabe, porque es bien que calle, y entonces su virtud hablará por ella (...)»

(La instrucción de la mujer cristiana, 1523, pág. 30)

«(...) la mujer aprenda callando con toda su sujeción; enseñar ella, yo no lo permito, ni que tenga autoridad sobre el varón, sino que esté en silencio, porque es notorio que Adán fue primeramente formado que no Eva, y él no fue engañado y ella sí, y traspasó el mandamiento de Dios (...)»

(La instrucción de la mujer cristiana, 1523, pág. 31)

2) Fray Luis de León.

«Y pues no las dotó Dios ni del ingenio que piden los negocios mayores, ni de las fuerzas que son menester para la guerra y el campo, mídanse como lo que son y conténtense con lo que es de su parte, y entiendan en su casa y anden en ella, pues las hizo Dios para ella sola (...) Como son los hombres para lo público, así las mujeres para el encerramiento; y como es de los hombres el hablar y el salir a la luz, así dellas el encerrarse y encubrirse.»

(La perfecta casada, pág. 131)

3) Liñán y Verdugo.

«Confiésoos que son grandes los desórdenes a que han llegado los gastos de las mujeres, y que gastan más ahora en aceites, en cintas de colores y en virillas para los chapines que antiguamente se daba en dote a una mujer de mediano estado.

—¿Quién tiene la culpa de eso —dijo el Maestro— sino ellos? Reformen sus casas, sepan ser hombres, compasen con sus rentas sus gastos, vivan sus mujeres debajo de su gobierno, y no ellos debajo del suyo, y huela, como dicen, la casa a hombre.

—¡Oh, lo que he deseado saber —dijo don Diego— qué nos quisieron dar a entender nuestros mayores en ese proverbio, y qué principio tuvo!

—Eso os diré yo de muy buena gana —respondió el Maestro—. Cuando aquellos nuestros hidalgos de solar y casa conocida y devengar quinientos sueldos labraban sus casas tomando el modelo del valor de los hombres que las habían de habitar y no como ahora que se labran al gusto y sabor de las mujeres que las han de ventanear, afeitadas como ellas, hechas todas jardines, porque las vidas de sus dueños pasan en flores y banquetes, entrando una vez un rey de León en la casa de uno de aquellos hidalgos de la montaña por una puerta labrada a lo antiguo, cuya tapicería del recibimiento en el zaguán eran paredes cubiertas de lanzas, dardos, chuzos, ballestas y otras armas de aquel tiempo; entro más adentro en otra cuadra, y halló que la ocupaban morriones, arneses, paveses, jacos y cotas, y llegando al patio de ella, le vio cercado de pesebreras y sobre ellas algunas sillas, bridas y jinetas que correspondían a la suerte del caballo que ocupaba el pesebre; entraba el rey a cierta necesidad corporal que se le había ofrecido, y como entonces no se usaba la plata en los servicios, sino escasamente en las monedas, fue fuerza que entrase hasta los corrales, donde halló arados, aguijadas, calde-

ros de pastores, y como en toda la casa no viese otra cosa, al salir dijo riéndose:

—Esta casa mucho sabe a su dueño, *hombre es el que la habita: «Huele la casa a hombre.»*

Si así fueran las casas y dueños de ellas ahora, olieran a hombres y no a mujeres; no quiero decir por esto que trate ásperamente y con rigor el marido a la mujer, ni tal me pasa por el pensamiento, ni ése sería consejo cuerdo, ni aun cristiano, porque en el matrimonio, como la Iglesia lo enseña y dice a los casados cuando los admite a las velaciones y bendiciones, no le dan al hombre esclava en la mujer, sino compañera y hermana; y *aunque el marido es la cabeza y la mujer la sujeta y obediente, se ha de tratar con suavidad y con blandura*, y usar de esa superioridad con blandura y amor, no habiendo qué castigar ni reprender justamente, y aun ahí se ha de usar de un maduro acuerdo y una sagaz y prudente afabilidad. (...)

(*Guía y aviso de forasteros*, págs. 248-249; la cursiva es nuestra)

c) Jean Jacques Rousseau (siglo XVIII).

«la mujer fue creada para ceder ante el hombre y tolerar sus injusticias.»

d) Charles Darwin (siglo XIX).

«La diferencia fundamental entre las facultades intelectuales de ambos sexos resulta sobradamente probada por los resultados obtenidos, siempre, superiores en el hombre que en la mujer.»

DOCUMENTO 5



UNA OPINIÓN DIFERENTE: MARÍA DE ZAYAS (siglo xvii)

AL QUE LEYERE

Quien duda, Lector mio, que te causará admiración que una muger tenga despejo, no solo para escribir un libro, sino para darle a la estampa, que es el crisol donde se averigua la pureza de los ingenios; porque hasta que los escritos se rozan en las letras de plomo, no tienen valor cierto, por ser tan faciles de engañar los sentidos, que a la fragilidad de la vista suele passar por oro macizo, lo que a la luz del fuego es solamente un pedaço de bronce afeytado. Quien duda, digo otra vez, que aura muchos que atribuyan a locura esta virtuosa ossadia de sacar a luz mis borrones, siendo muger, que en opinion de algunos necios, es lo mismo que una cosa incapaz: pero qualquiera, como sea no mas de buen Cortesano, ni lo tendra por novedad, ni lo murmurará por destino; porque si esta materia de que nos componemos los hombres, y las mugeres, ya sea una trabaçon de fuego, y barro, o ya una masa de espiritus, y terrones, no tiene mas nobleça en ellos, que en nosotras, si es una misma la sangre, los sentidos, las potencias y los organos, porque las almas ni son hombres, ni mugeres: que razon ay

para que ellos sean sabios, y presuman que nosotras no podemos serlo? esto no tiene, a mi parecer, mas repuesta, que su impiedad, o tirania en encerrarnos, y no darnos maestros: y assi la verdadera causa de no ser las mugeres doctas, no es defecto del caudal, sino falta de la aplicacion, porque si en nuestra criança, como nos ponen el cambray en las almohadillas y los dibujos en el bastidor, nos dieran libros, y preceptores, fuéramos tan aptas para los puestos, y para las Catedras, como los hombres, y quizá mas agudas, por ser de natural mas frio, por consistir en humedad el entendimiento, como se ve en las respuestas de repente, y en los engaños de pensado, que todo lo que se haze con maña, aunque no sea virtud, es ingenio; y quando no valga esta razon para nuestro credito, valga la experiencia de las historias, y veremos lo que luzieron las que por algun accidente trataron de buenas letras, para que ya no baste para disculpa de mi ignorancia, sirva para exemplar de mi atrevimiento. De Argetaria esposa del Poeta Lucano, refiere el mismo que la ayudó en la correccion de los tres libros de la Farfalia, y le hizo muchos versos, que passaron por suyos. Temistoclea, hermana de Pitagoras, escrivio un libro doctisimo de varias senten-

cias. Diotima fue venerada de Socrates, por eminente. Aspano hizo muchas lecciones de opinion en las Academias. Eudoxa dexó escrito un libro de consejos politicos. Cenovia un epitome de la historia Oriental. Y Cornelia muger de Africano, unas epistolas familiares con suma elegancia. Y otras infinitas de la antigüedad, y de nuestros tiempos, que passo en silencio, por no alargarme, y porque ya tendras noticia de todo, aunque seas lego, y no ayas estudiado. Y que despues que ay Polianteas en Latin, y Sumas Morales en Romance, los seglares, y las jugeres pueden ser letrados. Pues si esto es verdad, que razon ay para que no tengamos promptitud para los hombres? (1) y mas si todas tienen mi inclinacion, que en viendo qualquiera nuevo, o antiguo, dexo la almohadilla, y no sosiego hasta que le passo. Desta inclinación nació la noticia; de la noticia, el buen gusto; y de todo, hazer versos, hasta escribir estas Novelas, o por ser assumpto mas facil, o mas apetitoso, que muchos libros sin erudición, suelen parecer bien en fe del sujeto: y otros llenos de sutilezas, se venden, pero no se compran, porque la materia no es importante o es desabrida. Esto el dezir, que el libro a que te combido, puede servir por fruta entre otros platos de mas

sustancia, que está el gusto humano tan achacoso, y con tanto hastio de ver las cosas que passan en el mundo, que ha menester valerse de saynetes para quitar los amargores, o para tragar los sobresaltos.

No es menester prevenirte de la piedad que debes tener, porque si es bueno, no haras nada en alabarle, y si es malo, por la parte de la cortesia que se deve a cualquier muger, le tendrás respeto. Las satiras y las furias no se hizieron para los rendidos, sino para los sobervios. Quien tiene honra, da lo que tiene, cada uno haze como quien es. Con mugeres no ay competencias; quien no las estima, es necio, porque las ha menester; y quien las ultraja, ingrato, pues falta al reconocimiento del hospedaje que le hizieron en la primera jornada. Y assi, pues no has de querer ser descortes, necio, villano ni desagradecido, te ofrezco este libro, muy segura de tu bizarría, y en confianza, de que si te desagradare, podras disculparme con que naci muger, no con obligaciones de hazer buenas Novelas, sino con muchos deseos de acertar a servirte. Vale.

Prólogo de MARÍA DE ZAYAS
Y SOTOMAYOR
Novelas amorosas y Ejemplares, 1637

(1) Agustín G. de Amezáa, en su edición de las *Novelas amorosas y ejemplares* de María de Zayas y Sotomayor, cambia hombres por libros tal vez por alguna errata, quedando la pregunta de la siguiente manera: «¿qué razón hay para que no tengamos promptitud para los libros?», p. 22.

DOCUMENTO 6



TEXTOS REIVINDICATIVOS FEMINISTAS

Abigail Smith Adams
(1744-1818)

El mundo acaba de presenciar dos grandes revoluciones —la americana y la francesa— y en ambas se había proclamado la igualdad de derechos para todos los hombres. No obstante, de la situación de la mujer nadie se había preocupado. En los Estados Unidos los tópicos más generalizados eran la «igualdad», la «soberanía del pueblo», «la libertad», pero todo esto se refería únicamente a los hombres —a los hombres blancos, por supuesto.

A la esposa del Presidente que, junto con otros prohombres americanos, redactó la Declaración de Independencia, no le pasó desapercibido que los derechos de la mujer eran totalmente ignorados, y en una serie de cartas que dirigió a John Adams, su marido, trató de persuadirle de que tuviera en cuenta a las «damas» al redactar las leyes del nuevo Estado. Pero su petición fue acogida con una carcajada por parte del autor de uno de los grandes manifiestos en pro de la libertad humana.

Ella conocía por propia experiencia las limitaciones legales y sociales a que estaba sometida la mujer, así como su total falta de oportunidades intelectuales. Hija de un respetable ministro presbiteriano de Massachusetts, esposa del segundo Presidente de los Estados Unidos y madre del sexto, no fue nunca a la escuela. En aquellos primeros tiempos de la independencia americana, la mujer estadounidense corría la misma suerte que la de los países europeos. Por haber tratado de mejorar esa situación, Abigail S. Adams puede ser considerada como una de las primeras defensoras de los derechos de la mujer.

Cartas cruzadas entre Abigail y John Adams

(A John Adams de su mujer, Abigail Adams)
31 marzo 1776

... en el nuevo código de leyes, que supongo tendréis que redactar, desearía que te acordases de las damas, y que fueses más generoso y condescendiente con ellas que tus antepasados. No pongas un poder tan ilimitado en las manos de los maridos. Recuerda que todos los hombres serían tiranos si pudiesen. Si no se nos presta especial atención y cuidado

a las damas, estamos decididas a organizar una rebelión y no nos consideraremos obligadas a obedecer ninguna ley en la que no hayamos tenido ni voz ni voto.

Que los de tu sexo sois, por naturaleza, tiránicos, es una verdad tan cabalmente establecida que no admite discusión; pero aquellos que deseáis la felicidad, debéis suprimir el duro título de amo por otro más afectuoso y tierno, como es el de amigo. Por lo tanto, ¿por qué no dejar fuera de la potestad de los malvados y de los sin ley el poder valerse impunemente de nosotras con crueldad e indignidad? Los hombres sensatos de todas las épocas han sentido aversión por esas costumbres, por las que se nos trata únicamente como esclavas de vuestro sexo.

(A Abigail Adams de su marido, John Adams)
14 abril 1776

En cuanto a tu extraordinario código de leyes, no puedo por menos de reírme. Hemos sido informados que, a causa de la lucha, se ha relajado la autoridad en todas partes; que los niños y los aprendices desobedecen; que en las escuelas y colegios ha habido desórdenes; que los indios se han soliviantado contra sus guardianes, y que hay negros que se han insolentado con sus amos. Empero, tu carta ha sido la primera amenaza de que otra tribu, más numerosa y poderosa que las demás, empieza a estar descontenta.

(A John Adams de su mujer, Abigail Adams)
7 mayo 1776

No puedo decir que te considere harto generoso con las damas; pues, mientras proclamas la paz y la buena voluntad entre los hombres y emancipas a los pueblos, insistes en retener un poder absoluto sobre las esposas. Empero, debes recordar que el poder arbitrario es, como la mayoría de las cosas duras, muy fácil de romper; y a pesar de vuestras sabias leyes y normas, está dentro de nuestro alcance, no solamente liberarnos, sino someter a nuestros amos, y, sin hacer uso de la violencia, lograr que derraméis a nuestros pies tanto vuestra autoridad natural como la legal: «Embelesa aceptando, domina sometiéndote, pues hacemos mejor lo que nos apetece cuando obedecemos».

Liberadas. La historia de cómo ganamos el voto

¿Cómo podría yo dar una idea de todo lo que se estaba llevando a cabo en aquellos días para ganar el voto? El movimiento iba *in crescendo*. La parte pacífica de nuestro trabajo —las reuniones al aire libre y en locales cerrados, la correspondencia, distribución de publicaciones, venta de periódicos, campañas para las elecciones parciales— fue aumentando y multiplicándose con el correr de los años. Mrs. Pankhurst parecía estar en todos los rincones del país al mismo tiempo. ¿Qué podía suponer la campaña electoral de Gladstone en Midlothian comparada con su campaña de alcance nacional? Los Gladstones, los Chamberlains, los Asquiths y Lloyd Georges siempre han contado con la firme colaboración de los periódicos de sus respectivos partidos, que circulan por todo el país, y con la ayuda de la buena organización de su propio partido. Mrs. Pankhurst, sin el menor apoyo por parte de la prensa, a excepción de algún artículo ocasional o incidental, conquistaba sencillamente por el irresistible atractivo de su entrega y de su valor y, aunque carecía de todas esas otras ayudas que reciben los jefes de los partidos políticos, conseguía agitar a las mujeres y a toda la nación...

Justo es que se pague un tributo a nuestras organizadoras. Jóvenes en su mayoría —algunas incluso muy jóvenes— sus numerosas proezas quizá sorprendan a las chicas y a las jóvenes de ahora. Ni la juventud más moderna y avanzada de la posguerra podría superar a aquellas nuestras jóvenes organizadoras, a las que recuerdo a través de los años con el más afectuoso agradecimiento y a las que envío mi más cordial saludo. Estaban dispuestas a sacrificarlo todo y a intentarlo todo por la causa. Cuando eran enviadas a cualquier lugar recóndito en el norte, en el sur, en el este, o en el oeste del país, lo primero que hacían era izar la bandera, alquilar un local, entrevistar a la prensa, citar a las mujeres más sobresalientes de la localidad, visitar a las diversas organizaciones —políticas, sociales y filantrópicas—, comunicar a la policía que habían llegado, convocar reuniones, y, después de pintarrapear las calles, vender el periódico «Votes for Women», y distribuir octavillas, hablaban en las reuniones, ganaban prosélitos, organizaban más reuniones, escribían o entrevistaban al diputado local, planificaban protestas contra la visita de un ministro del gobierno, organizaban campañas para las elecciones locales, y, además de todo esto, conseguían el dinero necesario para sus propias campañas y aún les sobraba para enviarlo a la administración central. Gracias a sus conocimientos políticos siempre estaban a la altura de las circunstancias. Eran capaces de dirigirse a cinco mil personas con absoluta serenidad y eran capaces también de ganar la partida en cualquier discusión, incluso con oponentes como Mr. Asquith, Mr. Lloyd George o Mr. Winston Churchill.

Desprovistas de vanidad y presunción, nunca se les subió a la cabeza la fama política que tan merecidamente ganaron. Se habían consagrado a una gran causa en la que el yo individual no contaba. Despreciando los placeres, vivieron días difíciles, pero disfrutaban con ello y encontraron la felicidad en el cumplimiento del servicio que prestaban y en la victoria que preveían. A fin de evitar que se las acusase de «falta de feminidad», de «extremismos», y demás, tenían por norma mantener los convencionalismos en todo, excepto

en la lucha. Pero, por encima de estas tareas multifacéticas llevadas a cabo con carácter voluntario o, en todo caso, por un poco de dinero de bolsillo, nuestras maravillosas organizadoras estaban dispuestas a arriesgar en cualquier momento las consecuencias que podían acarrearles el enfrentamiento con una multitud entervorizada por la política así como el ser arrestadas y encarceladas.

...La huelga del hambre... iba a tener tremendas consecuencias. Finalmente condujo al Gobierno, como más tarde se verá, a tener que elegir entre ejercer medidas de represión más duras contra las mujeres o concederles el voto. La primera en practicar la huelga del hambre fue Miss Wallace Dunlop; sin pedir consejo a nadie y actuando enteramente por iniciativa propia, envió al ministro del Interior, Mr. Gladstone, tan pronto como fue encarcelada en la prisión de Holloway, la petición de ser situada en la primera división como cuadraba a quien era acusado de un delito político. Y anunció que no ingeriría ningún alimento hasta que le fuese concedido este derecho. Mr. Gladstone no contestó, pero después de haber ayunado durante noventa y nueve horas, Miss Wallace Dunlop fue puesta en libertad. Estaba extenuada, pues había hecho caso omiso de todas las amenazas que le habían proferido para convencerla de que rompiese el ayuno.

...No había más que dos caminos [para evitar la repetición de los disturbios]. Conceder el voto a las mujeres, y de esa manera poner fin a la lucha instantáneamente, o tratar de destruir el espíritu de las militantes con una política más dura de represión.

Eligieron [las autoridades] la segunda alternativa.

Empezó la alimentación a la fuerza. Las mujeres arrestadas por haber tomado parte en la «Protesta de Birmingham» fueron encarceladas en la prisión de Winson Green y muy pronto tuvimos noticias de que, en vez de ponerlas en libertad después de declarar la huelga del hambre —como si esto no fuese sufrimiento suficiente— el Gobierno había dado órdenes de que se las alimentase a la fuerza. Con este motivo hubo escenas terribles en la prisión. Al resistirse a comer, los médicos administraban los alimentos a las detenidas a través de un tubo que les introducían por la nariz o por la boca mientras forcejeaban con las celadoras que las sostenían para reducir su oposición. Era horrible pensar en ello, pero aún era peor tener que soportarlo. Interrogado en el Parlamento sobre este endurecimiento de su política, el Gobierno contestó que se trataba de un «tratamiento médico» y de un «tratamiento hospitalario». Pero en esto el Gobierno tropezó con la oposición de los médicos...

...La guerra trajo el voto a la mujer. Como consecuencia de la guerra el registro electoral se había destruido y el Parlamento tenía que rehacerlo para ser reelegido. Pero no podía ocuparse de ello sin dar el voto a la mujer, pues Mrs. Pankhurst y sus «sufragettes» volverían a reanudar la lucha tan pronto como terminase la guerra, y no había gobierno que se atreviese a arrestar y encarcelar a las mujeres que, cuando el país estaba en peligro, habían abandonado su causa para ayudar a la causa nacional... A su debido tiempo se aprobó la ley del sufragio femenino... La historia de cincuenta años, con su último capítulo de luchas, había tenido un final feliz. La visión de las primeras rebeldes, la tenacidad de las que las siguieron durante el período intermedio, el sacrificio de las militantes se veía recompensado. La mujer se había convertido al fin en un ciudadano y en un votante... Lady Astor había de ser más tarde la primera mujer elegida miembro de la Cámara de los Comunes. Muchas otras han sido elegidas desde entonces y su número irá en aumento. Pero la presencia de la primera mujer en la Cámara de los Comunes señala el gran cambio que tuvo lugar en cuanto a la posición del sexo femenino.

(Publicado con autorización de Hutchinson Publishing Group Ltd., Londres.)

Emilia Pardo Bazán
(1851-1921)

La educación del hombre y de la mujer. Su relación y diferencias.

(Memoria leída en el Congreso Pedagógico el día
16 de octubre de 1892)

...Entrando ya a considerar las relaciones y diferencias que existen entre la educación del hombre y la de la mujer, al punto se advierte que éstas son mucho más graves y numerosas que aquéllas, pudiendo afirmarse explícitamente que, hoy por hoy, las relaciones de la educación femenina y la masculina no pasan de la superficie, y las diferencias, o mejor dicho oposiciones, radican en lo íntimo y fundamental. Consisten las relaciones en afinidades de métodos y programas de enseñanza y en inevitables identidades de materia docente, y las oposiciones en el sentido diametralmente opuesto de los principios en que ambas educaciones se fundan. Mientras la educación masculina se inspira en el postulado optimista, o sea la fe en la perfectibilidad de la naturaleza humana, que asciende en suave y armónica evolución hasta realizar la plenitud de su esencia racional, la educación femenina deriva-se del postulado pesimista, o sea del supuesto de que existe una antinomia o contradicción palmaria entre la ley moral y la ley intelectual de la mujer, cediendo en daño y perjuicio de la moral cuanto redunde en beneficio de la intelectual, y que —para hablar en lenguaje liso y llano— la mujer es tanto más apta en su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria, y la intensidad de educación, que constituye para el varón honra y gloria, para la hembra es deshonra y casi monstruosidad.

Este pesimismo sombrío y horrendo, que encierra a la mitad del género humano en el círculo de hierro de la inmovilidad, vedándole asociarse al movimiento progresivo que la otra mitad más o menos lentamente cumple; este pesimismo, señores, por virtud de la imperiosa ley genésica que manda que cada ser engendre a su semejante, es hijo de otro error no menos trascendental, relativo a la mujer: el error de afirmar que el papel que a la mujer corresponde en las funciones reproductivas de la especie, determina y limita las restantes funciones de su actividad humana, quitando a su destino toda significación individual, y no dejándole sino la que puede tener relativamente al destino del varón. Es decir, que el eje de la vida femenina para los que así piensan (y son innumerables, cumple a mi lealtad reconocerlo), no es la dignidad y felicidad propia, sino la ajena, la del esposo e hijos, y si no hay hijos ni esposo, la del padre o del hermano, y cuando éstos faltaren, la de la entidad abstracta género masculino. El origen de esta creencia, sienten muchos que es un triste episodio de la dolorosa y sublime historia del progreso, en que cada paso hacia adelante cuesta sangre y lágrimas. Lo mismo que nace salvaje el individuo, quizá nació salvaje la humanidad, y la bestial fuerza del macho, allá en las oscuras cavernas trogloditas, subyugó a su compañera...

...Los sofistas que de la fuerza derivan el derecho fueron hábiles en este caso, fundando en la sumisión de la mujer todo un sistema de metafísica sexual, pues la fuerza no consigue más que sumisión temporal, y el asentimiento perpetuo se obtiene dando a la violencia y a la servidumbre color de deber y virtud; edificando sobre el acto brutal teorías que santifiquen los hechos consumados. No quiero insinuar, señores, que haya existido vasta conjura de un sexo para sujetar al otro; los grandes fenómenos de dominio y sumisión

en la historia, no son fruto de combinaciones calculadas, sino de inconsciente impulso dictado por el interés colectivo; ved si no la extraña y poética forma de abnegación conocida por *lealtad monárquica*, sentimiento hoy atenuado, pero aún no extinguido, que llena la historia europea desde siglos hace... Y, sin embargo, este sentimiento, que sustituía el destino propio del hombre y del ciudadano por el destino relativo del súbdito, no era sino filigrana de arquitectura sentimental labrada en el aire por el instinto colectivo, a fin de robustecer una institución —la monarquía— que entrañaba un estado mejor, de menor relatividad, sustituyendo al siervo, que sólo vivía por el señor, el vasallo, que si vivía para el monarca, al menos no sentía tanto el yugo, no lo llevaba tan justo al pescuezo. El instinto colectivo del varón bastó, pues, para elaborar el concepto del destino relativo de la mujer, y para dar a este error gigantesco la fortísima consistencia que le sostiene todavía, haciéndole último pero formidable baluarte de la desigualdad ante la ley en el seno de la sociedad moderna, que ciertamente ha proclamado los derechos del hombre, pero tiene aún sin reconocer los de la humanidad.

Queriendo asentar sólidamente el criterio que ha de presidir a la educación femenina, hay que empezar por promulgar esos derechos. Siendo el fin de la educación, según James Mill, hacer del individuo adecuado instrumento, en primer término, de la felicidad propia, y en segundo, de la de sus semejantes, y realizándose hoy la educación de la mujer con un fin relativo y subordinado, con harta razón, dijo Stendhal, que la educación de la mujer parece elegida a propósito y hecha de encargo para labrar su desdicha. Lo demostraré una sucinta reseña comparativa con la educación del hombre...

...Suplico a los que me oyen que me presten ahora más que nunca benévola atención. He empezado por establecer que en la educación de la mujer y del hombre, hoy por hoy, son mayores y más graves las diferencias que las relaciones, llegando a veces a adquirir carácter de antagonismo. Sin embargo, añadiré que se advierte en la sociedad civilizada tendencia a invertir esos datos: que se camina a reducir las diferencias y aumentar las relaciones. Esta tendencia se ha iniciado en el terreno pedagógico propiamente dicho, y casi podríamos hoy juzgar de la cultura de un Estado, por la amplitud concedida a la enseñanza intelectual de la mujer, no sólo en la ley escrita, sino en la sociedad, y por su mayor concierto con la masculina. Desgraciadamente, en España, la disposición que autoriza a la mujer para recibir igual enseñanza que el varón en los establecimientos docentes del Estado, es letra muerta en las costumbres y seguirá siéndolo mientras se dé la inconcebible anomalía de abrirle estudios que no puede utilizar en las mismas condiciones que los alumnos del sexo masculino...

...Señores, a veces es necesario llamar a las cosas por su nombre: las leyes que permiten a la mujer estudiar una carrera y no ejercerla, son leyes inicuas. Moralmente tanto valdría, y aún sería más noble y franco, cerrar a la mujer el aula...

Precipitando la marcha, dejando huecos y vacíos que deploro, esbozando sólo imperfectamente lo que debiera ser acabado cuadro sinóptico de las ideas informantes de la enseñanza de ambos sexos y su influencia en las costumbres y en la marcha progresiva de la humanidad, he tratado de manifestar o más bien de sugerir al Congreso, a fin de que la inteligencia y competencia de sus miembros complete mis defectuosas indicaciones, que entre la educación del hombre y la de la mujer existen relaciones superficiales —con tendencia creciente a estrecharse y ahondarse, y teniendo por ideal la unificación en cuerpo de doctrinas y prácticas pedagógicas comunes a la humanidad y diferencias, o mejor dicho oposiciones capitales, reveladas en contradicciones irreducti-

bles a sistema de lógica. No diré que la pedagogía masculina haya alcanzado la suma perfección, pero, al fin y al cabo, ciertos principios generales en que hoy se funda, y en que andan con textos los maestros de la pedagogía moderna, son racionales y fecundos. Por el contrario, en la pedagogía femenina son los primeros principios los que es preciso desarraigar por su letal virtud. La educación femenina atraviesa aún el período estacionario: tiene que cruzar el revolucionario, si ha de entrar en el de pacífica, sana y fecunda evolución. No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal *educación*, sino *doma*, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión. ¿Cuándo veremos informando la educación de la mujer el generoso principio de Kant, que no se debe educar según el estado actual de la especie humana, sino según un estado mejor, posible ya en el porvenir, es decir, según la idea de la humanidad y de su total destino? A la mujer sí que es aplicable lo que dice Kant del hombre: que se le educa para el mundo actual, con todas sus corrupciones y atrasos. Es la educación de la mujer preventiva y represiva hasta la ignominia...

La primera conclusión es teórica; es como la razón pura de lo que deseamos llevar al orden práctico de la ley escrita y de los hechos. Aspiro, señores, a que reconozcáis que la mujer tiene destino propio; que sus primeros deberes naturales son para consigo misma, no relativos y dependientes de la entidad moral de la familia que en su día podía constituir o no constituir que su felicidad y dignidad personal tienen que ser el fin esencial de su cultura, y que por consecuencia de este modo de ser de la mujer, está investida del mismo derecho a la educación que el hombre, entendiéndose la palabra *educación* en el sentido más amplio de cuantos pueden atribuírsela.

La segunda conclusión es práctica. Propongo que en todas las naciones convocadas a esta Asamblea, y muy especialmente en España, donde hasta hoy se ha trabajado menos en este sentido, se gestione con incansable actividad el reconocimiento del principio anterior llevándolo a la realidad, y abriendo a la mujer sin dilación libre acceso a la enseñanza oficial, y con lógica consecuencia, permitiéndola ejercer las carreras y desempeñar los puestos a que le den opción, sus estudios y títulos académicos ganados en buena lid. Hoy por hoy, aquí se admite a la mujer libremente a la segunda enseñanza; en la superior sólo ingresa por una especie de concesión graciosa y sujeta a condiciones que dependen de la buena voluntad de los señores Rectores y Profesores; y después de haber sido recibidas así, como por lastima o por excepción que impone una singularidad fenomenal, rara vez y en contadísimas profesiones se les permite ejercer lo que aprendieron y aprovecharlo para asegurar la independencia de su vida, o para ejercitar el santo derecho de seguir la vocación propia, la voz misteriosa que nos llama a seguir nuestro camino y emplear nuestras facultades según quiso Aquel que a su voluntad las distribuye.

Cese este estado de cosas. La desconfianza en que se inspiran las restricciones impuestas a la admisión de la mujer a la enseñanza superior, carece de fundamento; es injuriosa para nuestra patria, pues la supone en estado tal de incultura y grosería, que la mujer no puede alternar con el hombre, ni para los fines más puros, altos y necesarios, como es el de la educación, sin exponerse a ser injuriada. Pues qué, ¿acaso nuestro profesorado ignora sus deberes o no sabe sostenerlos con energía? ¿Acaso nuestro profesorado, lo mismo que el de las demás naciones cultas, no es capaz de mantener el orden, hacer respetar la dignidad humana, y dar a sus alumnos, al par que al maná de la ciencia, el dictado de la cortesía, de la tolerancia, del decoro, de la fraternidad y de la sensatez? ¿Acaso carecen nuestros profesores de educación social; acaso no tienen conciencia de que su misión es hacer no sólo de un ignorante un

hombre instruido, sino de un salvaje un hombre civilizado en el mejor sentido de la palabra?

Y creed, señores, que el profesorado estará a la altura de su deber. Creed que los mismos alumnos sentirán la presión del deber nuevo, y que con un poco de cordura en el varón y otro poco de entereza y tranquila dignidad en la mujer quedará resuelto el problema y derribado el gran espantapájaros del conflicto sexual en el aula. Yo predico con el ejemplo, y en la experiencia me fundo. Mi hija mayor cursa el bachillerato en el Instituto del Cardenal Cisneros, y sólo gratitud debe a los dignos profesores que la han rodeado de la mayor consideración y protección, y a los alumnos que jamás la han molestado ni con la más leve inconveniencia.

Si este fuese sitio para dar consejos, yo no me cansaría nunca de repetir a la mujer que en ella misma residen la virtud y fuerza redentora. Más que nuestros discursos y nuestros estudios, nos ha de sacar a flote el ejercicio de nuestra propia voluntad y la rectitud de nuestra línea de conducta. La mujer se cree débil, se cree desarmada, porque todavía está bajo el influjo de la idea de su inferioridad. Es gravísimo error: la mujer dispone de una fuerza incontestable, y basta con que se resuelva a hacer uso de ella sin miedo. Así como hay remedios eficaces que se componen de venenos, la fuerza de la mujer obliga hoy a luchar con tantas preocupaciones y viejas malicias, la fuerza de la mujer, repito, está formada en gran parte de desprecio...

Textos extraídos de la *Antología del feminismo*, de Amalia Martín Gamero; Alianza Editorial, 1975; págs. 31-33, 177-180, 148-154.

LIBROS PARA LEER (ciclo 12-16)



CESCO, Federica de	<i>Bajo el viento de la Camarga</i> ; Alfaguara.
CESCO, Federica de	<i>Libre como el sol</i> ; Juventud.
CRUZ, Sor Juana Inés de la	<i>Respuesta a Sor Filotea de la Cruz</i> ; Laertes.
CRUZ, Sor Juana Inés de la	<i>Sonetos y Endechas</i> ; Labor.
DONNELLY, E.	<i>La media roja</i> ; Alfaguara.
ENDE, Michael	<i>Momo</i> ; Alfaguara.
FILIOL, Luce	<i>María de Amoreira</i> ; SM ed.
FRANK, Ana	<i>El diario de Ana Frank</i> ; Plaza Janés.
GEORGE, Jean C.	<i>Julie y los lobos</i> ; Alfaguara.
GRIPE, María	<i>La hija del espantapájaros</i> ; SM ed.
GRIPE, María	<i>El abrigo verde</i> ; SM ed.
HALASI, María	<i>Primer reportaje</i> ; SM ed.
HALASI, María	<i>La del último banco</i> ; SM ed.
KORCHUNOW, Irina	<i>Una llamada de Sebastián</i> ; Alfaguara.
LEVOY, M.	<i>Tres amigos</i> ; Alfaguara.
MANZI, A.	<i>El loco</i> ; La Galera (col. «Los grumetes»).
NOSTLINGER, Christine	<i>Gretchen se preocupa</i> ; Alfaguara.
NOSTLINGER, Christine	<i>Una historia familiar</i> ; Alfaguara.
PATERSON, K.	<i>Amé a Jacob</i> ; Alfaguara.
PATERSON, K.	<i>La gran Hilly Hopkins</i> ; Alfaguara.
PATERSON, K.	<i>Un puente hasta Therabithia</i> ; Alfaguara.
PLATT, Kin	<i>Chloris y el nuevo padre</i> ; Loguez ed.
PRESSLER, Mirjam	<i>Chocolate amargo</i> ; Alfaguara.
PRESSLER, Mirjam	<i>Y por fin habló</i> ; Alfaguara.
PROCHAZKA, Jan	<i>Lanka</i> ; Alfaguara.
SMUKER, Barbara	<i>Huida al Canadá</i> ; Noguer.
SUTTNER, Berta von	<i>Historia de una vida</i> ; Imp. Pulcra.
WOOLF, Virginia	<i>Una habitación propia</i> ; Seix Barral.
WOOLF, Virginia	<i>Tres guineas</i> ; Seix Barral.
ZAYAS, María de	<i>Novelas ejemplares y amorosas</i> ; Alianza ed.
ZAYAS, María de	<i>Desengaños amorosos</i> ; Cátedra.

LIBROS PARA LEER

(ciclo 12-16)



CESCO, Federica de	<i>Bajo el viento de la Camarga</i> ; Alfaguara.
CESCO, Federica de	<i>Libre como el sol</i> ; Juventud.
CRUZ, Sor Juana Inés de la	<i>Respuesta a Sor Filotea de la Cruz</i> ; Laertes.
CRUZ, Sor Juana Inés de la	<i>Sonetos y Endechas</i> ; Labor.
DONNELLY, E.	<i>La media roja</i> ; Alfaguara.
ENDE, Michael	<i>Momo</i> ; Alfaguara.
FILIOL, Luce	<i>María de Amoreira</i> ; SM ed.
FRANK, Ana	<i>El diario de Ana Frank</i> ; Plaza Janés.
GEORGE, Jean C.	<i>Julie y los lobos</i> ; Alfaguara.
GRIPE, María	<i>La hija del espantapájaros</i> ; SM ed.
GRIPE, María	<i>El abrigo verde</i> ; SM ed.
HALASI, María	<i>Primer reportaje</i> ; SM ed.
HALASI, María	<i>La del último banco</i> ; SM ed.
KORCHUNOW, Irina	<i>Una llamada de Sebastián</i> ; Alfaguara.
LEVOY, M.	<i>Tres amigos</i> ; Alfaguara.
MANZI, A.	<i>El loco</i> ; La Galera (col. «Los grumetes»).
NOSTLINGER, Christine	<i>Gretchen se preocupa</i> ; Alfaguara.
NOSTLINGER, Christine	<i>Una historia familiar</i> ; Alfaguara.
PATERSON, K.	<i>Amé a Jacob</i> ; Alfaguara.
PATERSON, K.	<i>La gran Hilly Hopkins</i> ; Alfaguara.
PATERSON, K.	<i>Un puente hasta Therabithia</i> ; Alfaguara.
PLATT, Kin	<i>Chloris y el nuevo padre</i> ; Loguez ed.
PRESSLER, Mirjam	<i>Chocolate amargo</i> ; Alfaguara.
PRESSLER, Mirjam	<i>Y por fin habló</i> ; Alfaguara.
PROCHAZKA, Jan	<i>Lanka</i> ; Alfaguara.
SMUKER, Barbara	<i>Huida al Canadá</i> ; Noguer.
SUTTNER, Berta von	<i>Historia de una vida</i> ; Imp. Pulcra.
WOOLF, Virginia	<i>Una habitación propia</i> ; Seix Barral.
WOOLF, Virginia	<i>Tres guineas</i> ; Seix Barral.
ZAYAS, María de	<i>Novelas ejemplares y amorosas</i> ; Alianza ed.
ZAYAS, María de	<i>Desengaños amorosos</i> ; Cátedra.