

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



L'IMPERIALISME CONTEMPORANI PRENENT L'ÀLBUM DE *TINTÍN AL CONGO* COM A PARADIGMA: EL CÒMIC COM A FONT PRIMÀRIA PER ENSENYAR A PENSAR HISTÒRICAMENT ALS ALUMNES D'ESO

Autor: Albert Ràfols i Jovells

Màster en Formació del professorat d'ESO, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'idiomes

Treball Final de Màster - Programació Singular

Convocatòria juny 2020

Tutora: Dra. Núria Vila i Sala

Curs 2019-2020

Facultat d'Educació i Psicologia

Universitat de Girona

Aquest treball final de màster reuneix tots els requisits per ser presentat i avaluat davant d'un tribunal designat per l'equip de professorat del MUFPS.

Vist i plau

NURIA
SALA VILA
DNI
40276878Z

Firmado digitalmente por
NURIA SALA VILA
- DNI 40276878Z
Fecha: 2020.06.05
05:48:12 +02'00'

Nuria Sala Vila, tutora
Lima 4 de juny de 2020

ÍNDEX

1.	<i>Introducció</i>	1
1.1.	Context social – sistema educatiu (ciències socials), un matrimoni mal avingut1	
1.2.	Un plantejament singular i assequible	2
1.3.	L'imperialisme i el colonialisme europeu	3
1.4.	Tintín al Congo i Bèlgica.....	4
1.5.	Hergé, la mentalitat del petit burgès europeu	5
1.6.	Per què Tintín al Congo?	6
1.7.	La pretesa rebuda de Tintín al Congo.....	9
2.	<i>Marc teòric crític</i>	10
2.1.	Dissenyar a partir de fonts	11
2.2.	L'ús del còmic a l'aula: defensors i detractors	12
2.3.	El còmic i la didàctica: “comprendre críticament el passat per entendre el temps present”	16
2.4.	El còmic i les ciències socials: multicausalitat	19
2.5.	El còmic: una font ideal.....	21
2.6.	El còmic: font primària i secundària.....	21
2.7.	Per acabar	22
3.	<i>Implementació</i>	23
4.	<i>Conclusions – Reflexions finals</i>	28
	<i>Referències bibliogràfiques i de pàgines web</i>	30
	<i>Annex 1- Documents varis</i>	37
	Figura 1	37
	Figura 2.....	40
	Figura 3.....	41
	Figura 4.....	42
	Figura 5.....	42
	Figura 6.....	43
	<i>Annex 2 – Diapositives i activitats</i>	44
	Diapositives: Aclariment introductori: Diferències entre els conceptes “imperialisme” i “colonialisme”	44

Activitat: Les dues cares d'una mateixa moneda	45
Diapositiva: Vinyeta Tintín al Congo.....	52
Activitat transversal: Tintín al Congo, un còmic imperialista?	52
Activitat: Valors i quotidianitat	60
Activitat: D'on ve l'imperialisme?	64
Activitat: Què ens diu Tintín?	67
Activitat : Dins la pell d'una potència o país europeu.....	67
Activitat: A on va anar a parar Tintín?	72
Activitat : Una veritatedulcorada?	74
Activitat: Civilització o explotació?	76
Activitat: La descolonització d'un còmic	77
Activitat: Comentari d'una font.....	80
<i>Annex 3: programació de la unitat didàctica.....</i>	<i>82</i>

1. INTRODUCCIÓ

1.1. *Context social – sistema educatiu (ciències socials), un matrimoni mal avingut*

La realitat social vigent es caracteritza principalment pel seu dinamisme i permeabilitat. Aquest ritme de constant transformació tan complex es tradueix en un repte per a la societat i, conseqüentment, en un duel pels models o sistemes educatius actuals. La nova idea de societat referida fou denominada pel sociòleg polonès Zygmunt Bauman com la “modernitat líquida” (2013) en referència, entre altres fets, a la poca estabilitat i, valgui la redundància, incertesa que impregna la quotidianitat del dia a dia.

Davant aquest fenomen, el sistema educatiu en general però, sobretot, el procés d’ensenyament/aprenentatge de les ciències socials a Secundària en particular, ha demostrat des d’un punt de vista general on, òbviament hi ha excepcions, tenir una capacitat de resiliència més aviat mediocre. Aquest fet es pot constatar a partir de dos fets principals que van acompanyats d’una reputació de menyspreu cap a l’ensenyament de les ciències socials, moltes vegades difós des del mateix govern estatal. En primer lloc, el llibre de text encara representa l’instrument didàctic més emprat entorn del qual gira la didàctica a l’aula, així com demostren estudis recents (Caballero i Fernández, 2017, p. 202). En segon lloc, la mateixa metodologia, en molts casos segueix enclavada en l’hermetisme de les classes magistrals, tal com constaten diversos professors i entesos en pedagogia (Besalú, 2019, p. 25; García, 2017, p. 15-23; Martínez, 2008, p. 112). A més a més, l’experiència més recent, és a dir, el model educatiu rebut al llarg de l’ESO (2008-2012) i el presenciat durant les pràctiques (2019-2020) tampoc difereix del prototip de les classes magistrals dins l’àmbit de les ciències socials. La meua experiència personal, d’alumne a un centre públic, l’Institut Montserrat, i en un centre concertat catòlic del Pràcticum del màster, si bé limitat, em semblen significatius testimonis per poder constatar la vigència d’un paradigma regulat pels continguts i la implementació de classes magistrals. A tot això, s’hi ha de sumar l’existència d’una fama, de caràcter pejoratiu, que emmarca l’ensenyament de les ciències socials i, sobretot la història, entenent-lo com un procés fonamentat a partir de continguts memorístics, sense valor acadèmic i sense utilitat per a la vida. Aquesta tendència, moltes vegades orquestrada per governs, majoritàriament de dretes, intenta diluir el seu pes dins el currículum o, directament, fer-la desaparèixer. No obstant això, la inèrcia del sistema educatiu i la força educativa que tenen les ciències socials fa que segueixin estant presents a les aules, especialment a Secundària. Però, el perill de la seva pervivència a Espanya, no recau tant en els canvis legislatius i les accions de les administracions sinó en els obstacles que hi ha per tal de fer-ne d’ella una matèria interessant. Així doncs, segons el catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona Joaquim Prats, la solució passa perquè la renovació didàctica acabi convertint la història en un coneixement reconegut com a científic. Per tant, Prats ve a dir que “*enseñar Historia como ciencia implica, sin duda, modificar su didáctica*” (Rodríguez, 2015, p. 216).

Per tant, la situació actual demana canvis didàctics, per això diferents actors i sectors de la pedagogia busquen alternatives metodològiques i proposen replantejar certes bases establertes per adaptar-se al context social i les seves demandes. Un exemple de metodologia distinta podrien ser els plantejaments inductius, caracteritzats per proposar els aprenentatges partint de problemes reals així com els ABP (Aprentatge Basat en Problemes). Una altra mostra podria ser el replantejament d'alguns aspectes epistemològics com la conscienciació de dissenyar curiosament les preguntes atenent al seu objectiu. Segons, el Dr. Jesús Granados, per tal de formular bones qüestions, s'han de seguir un conjunt de criteris que afavoreixen a l'enriquiment del procés d'aprenentatge de l'alumne, ja que *“ayuda a alcanzar una mayor comprensión de los fenómenos y crea conciencia”* (Granados, 2017, p. 545). Tanmateix, sempre partint de la base que els aprenentatges han de ser significatius, els alumnes han de ser conscients de l'assoliment de coneixement i, en general, han d'aprendre a treballar tal com s'estableix al currículum per competències que dicta la LOE. No obstant això, a hores d'ara, el sistema basat en competències encara roman en un estat de trànsit, ja que, malgrat el que marca la legislació vigent, la seva implantació total no s'ha efectuat en tots els àmbits. A hores d'ara, no hi ha indicadors per poder avaluar la seva incidència real, ja que les avaluacions a final d'etapa no valoren les ciències socials. A més a més, tampoc hi ha una continuïtat exacta entre el currículum d'ESO (BOE núm. 3, *et. al.*, p. 182-183) i Batxillerat (BOE núm. 3, *et. al.*, p. 197), fet que encara dificulta més la situació. Ambdues etapes educatives, tot i seguir un patró basat en competències, difereix amb el sistema d'avaluació perquè, en el cas de Secundària es fa mitjançant competències i, en el de Batxillerat, a través de conceptes.

Per tant, mentre no prevalgui un únic sistema al llarg de tota l'educació secundària, obligatòria o post obligatòria o, es dissenyi un patró pedagògic consensuat que exerceixi com a punt de partida i guiï al conjunt de docents de ciències socials, la complexitat resta a l'ordre del dia i, la solució demana experimentar a l'aula amb propostes que evitin un procés d'ensenyament/aprenentatge enclavat en un model curricular tradicional. Així doncs, és necessari personalitzar les programacions bevent de diversos referents didàctics, però sense perdre de vista el marc curricular vigent per així oferir una versió de les ciències socials més autèntica i lligada a les peticions de l'entorn social actual. D'aquesta manera, serà possible evitar un prototip de classe regida per la transmissió d'un coneixement científic tancat, com els que acostumen a oferir la majoria de llibres de text, on, a més a més, els alumnes actuen com a receptors passius, és a dir, on s'utilitzi el mètode de la classe magistral.

1.2. Un plantejament singular i assequible

La voluntat del següent document, no és altra que presentar una proposta de programació singular on l'eix vertebrador sigui el còmic entès com una font primària que potenciï el desenvolupament de pensar històricament. Des de la voluntat de no voler fer música amb les paraules sinó donar solucions reals a problemes actuals, es presenta un plantejament

que, sense canvis dràstics, procura assolir un seguit d'objectius mitjançant l'ús de fonts. Una pràctica idònia per treballar les ciències socials que no s'acostuma a posar en pràctica sovint al llarg de l'etapa d'ESO, tot i els nombrosos beneficis que genera. De fet, la poca familiarització dels alumnes amb aquest tipus de material va quedar demostrada a una de les activitats d'avaluació desenvolupades durant el Pràcticum amb dos grups de tercer curs. D'entre les respostes, sense entrar a valorar el grau d'assoliment obtingut, pràcticament la meitat dels dos grups no va poder articular una rèplica¹. Així doncs, la idea és que aquesta programació, basada en la metodologia constructivista, aconseguixi, a través d'un plantejament distint, quatre objectius principals que es detallaran al següent apartat (marc teòric crític).

No obstant això, la singularitat de la present programació s'accentua en considerar la naturalesa de la font primària emprada: el còmic. El considerat "novè art" no és el prototip textual que s'acostuma a emprar quan es treballa amb fonts des de les ciències socials, però, com més endavant s'especifica, compta amb diversos beneficis pedagògics.

1.3. L'imperialisme i el colonialisme europeu

Respecte als continguts concrets a tractar, també s'hi troben guspires de peculiaritat. La idea és treballar l'imperialisme europeu en el context de la segona meitat del segle XIX i els dos primers terços del segle XX fent especial èmfasi en el colonialisme i els seus efectes. Per tant, sense sortir del currículum vigent de l'àmbit social d'ESO a escala estatal i autonòmica (DOGC núm. 6945 – 28.8.2015, p. 26; BOE núm. 3 – 03.01.2015, p. 302), es vol oferir una perspectiva més profunda, i alhora singular d'un tema concret inclòs dins els continguts dels alumnes de quart curs. La idea és oferir un enfocament que divergeix del ritme de 4t d'ESO, on es tendeix a relacionar el segle XIX amb el colonialisme i no es torna a tractar el tema fins passada la primera meitat del segle XX al parlar del procés de descolonització. Per tant, en favor de la volguda causalitat històrica, és pertinent tractar el període colonial de manera extensa. En aquest sentit, es brinda una visió més profunda d'un fenomen que va assolir el seu "punt àlgid" durant la segona meitat del segle XIX, però que, durant el període d'entreguerres, també va experimentar un fort rebrot al convertir-se en una font d'explotació i obtenció de matèries primeres davant la penosa situació del continent europeu, recentment sortit de la Gran Guerra. La qual cosa en part explica que es convertís en un dels teatres d'operacions bèl·liques al llarg de la Segona Guerra Mundial. Així doncs, també es proposa un punt de vista diferent de certs temes que es treballen posteriorment com, la Segona Guerra Mundial, oferint, en aquest cas, una òptica centrada en el posicionament mundial pel control de les matèries primeres.

El tractament d'aquests continguts es deu principalment a la seva potencialitat, tot i passar força desapercibuda dins l'ampli ventall de temes que inclou aquest curs, compresos dins

¹ Vegeu annex1: Figura 1.

el període conegut com el món contemporani. Seguint les petjades de dues tendències recents dins l'ensenyament de la geografia, l'anomenat *powerful knowledge*, nascut del realisme social i, el model de reconstrucció educativa, s'hi pot trobar la clau per oferir un model d'ensenyament/aprenentatge potent que doni les eines necessàries als alumnes per ser competents dins el mercat laboral. Aquest patró recau en la investigació i reflexió sobre el desenvolupament conceptual, és a dir, es basa a dissenyar i avaluar contextos d'aprenentatge on prevalgui l'ensenyament de conceptes potents (Granados, 2019, p. 41). No obstant això, encara no es disposa d'un consens prou ampli entorn de quins conceptes poderosos s'engloben dins, però, sí que s'estipulen un seguit de paràmetres indispensables que actuen com a sedàs a l'hora de considerar-los de primer ordre o no (Granados, *et. al.*, p. 43). Segons les bases de Alaric Maude, han de proporcionar fins a cinc esglaons de coneixement. Primer de tot, ha d'oferir un ensenyament que en convertir-se en aprenentatge canviï la perspectiva prèvia que l'alumne tenia envers el món. Segon, ser un concepte a través del qual es cultivi l'anàlisi, esvaeixi dubtes aclarint fets i, alhora, promogui la comprensió d'aquest. Tercer, que faci evolucionar i enriquir els coneixements previs de l'alumne. Quart, que fomenti el sentiment de compromís dels joves cap al seu entorn i, cinquè, que ofereixi un coneixement multicultural i, sobretot, respectuós envers qualsevol societat, cultura i economia (2016, p. 72-75). Per tant, el propòsit és tractar el colonialisme, entès com un concepte que s'emmarca dins les variables desglossades i no deixa de ser l'essència de l'imperialisme europeu que s'inclou al currículum, dins els continguts del quart curs. De fet, el darrer punt proposat per Maude, s'articula de forma adient per tal de corregir i cohesionar la naturalesa multicultural tan característica de la societat catalana.

1.4. *Tintín al Congo i Bèlgica*

La intenció, com s'ha esmentat, és articular una unitat didàctica mitjançant una font, en aquest cas el còmic, que doni peu a un plantejament d'ensenyament/aprenentatge singular i d'arrel constructivista. Per tant, la idea és emprar la historieta com a pal de paller de la programació a partir de la qual s'aniran desengranant diferents temes mitjançant diverses fonts de distintes naturaleses. Però, quin còmic pot servir com a font principal i, a més a més font primària per il·lustrar un tema tan ampli? Proponem l'àlbum de Georges Remi, més conegut amb el pseudònim d'Hergé: *Tintín al Congo*, publicat entre l'any 1930 i el 1931. Un còmic originàriament pensat per a un públic infantil, tal com afirma el pare de Tintín (Castells, 2013, p. 51). Ara bé, realment unes quantes vinyetes poden fonamentar una unitat didàctica per a alumnes de 4t d'ESO? Tintín, no queda molt desfasat per als alumnes d'avui en dia? Molts dubtes poden sobrevolar sobre la tria d'aquesta historieta per tal d'analitzar el colonialisme, però, tot i les respectables incerteses prèvies, aquest còmic compta amb els trets claus per poder desenvolupar la programació esmentada.

La primera versió de *Tintín al Congo*, entesa com el segon àlbum d'una col·lecció de vint-i-tres entregues, va ser publicat just després de l'èxit de *Les aventures de Tintín al país dels Soviets* (1929-30), és a dir, entre el juny de 1930 i el juliol de 1931 al suplement

infantil del diari de caràcter catòlic *Le Vingtième Siècle*. En aquell moment, el lligam entre la colònia africana del Congo i Bèlgica estava completament consolidat. Feia més de quaranta-cinc anys que aquest país europeu interferia al territori africà, malgrat que des de 1908, havia deixat de ser propietat exclusiva de Leopold II per passar a dependre de l'administració estatal belga. Segons les investigacions d'Adam Hochschild, la meitat de la població indígena va desaparèixer degut al tracte laboral inhumà o altres conseqüències de la dominació política entre els anys 1885 i 1906 (2002, p. 11). No obstant això, els constants abusos es van acabar evidenciant i fent públics tot i la cortina de fum maquinada per Leopold II qui, amb el suborn de periodistes, polítics, funcionaris, militars i religiosos de diversos orígens, va procurar construir un discurs on justificava la seva aventura congoleesa com una gesta amb propòsits “*humanitarios y cristianos*” (Hochschild, *et. al.*, p. 10). Així doncs, l'escàndol es va desmantellar i va generar una sèrie de protestes internacionals i pressions diplomàtiques que van obligar al monarca a nacionalitzar el territori apartant-lo del seu control patrimonial. Tot i això, la transferència de poders no va significar la fi de l'abús colonial, però sí que va ser l'inici d'una sèrie de canvis polítics i administratius importants on el poder quedaria repartit de manera prou equitativa en diferents subjectes, seguint una estructura jerarquitzada².

L'any 1930, quan Tintín emprèn l'aventura al continent africà, la colònia era considerada un autèntic “*Eldorado*” per a Bèlgica. Tot i que a principis del segle XX, Bèlgica era considerada la quarta potència industrial i comercial del món, a conseqüència de la Primera Guerra Mundial i la Gran Depressió, el país es va enfonsar en la ruïna com la majoria d'estats del continent europeu (Haim, 1995). A escala interna, Bèlgica estava lluny de ser un model de país monolític. Als carrers es respirava una tensió cultural i política generada per les discrepàncies, socials, d'arrel cultural i lingüístiques que encara duren fins avui en dia, entre els francòfons i els flamencs, a més a més de la profunda escissió entre els partidaris d'un sistema socialista i un altre de conservador/catòlic. Així doncs, Hergé neix enmig d'aquest caldo de cultiu i, com no pot ser d'altra forma, el condiciona a ell i, conseqüentment, a Tintín.

1.5. *Hergé, la mentalitat del petit burgès europeu*

Georges Remi neix a Brussel·les l'any 1907, per tant, en els últims sospirs del regnat de Leopold II, just abans que es formalitzés la transferència de l'Estat Lliure del Congo a l'Estat belga. Hergé fou el fill gran d'una família modesta brussel·lesa que va créixer durant la primera ocupació alemanya del segle XX produïda entre el 1914 i 1918. Amb onze anys, els valors educacionals del jove van canviar radicalment després que el seu pare decidís canviar-lo d'una escola pública laica a un col·legi privat i catòlic. Aquest petit detall és important perquè marcarà la forma de veure la realitat social de l'icònic dibuixant de vinyetes i, alhora, la seva integració en el moviment *boy-scout* catòlic, serà el trampolí per poder publicar les primeres il·lustracions. Segons un dels seus biògrafs

² Vegeu annex 1: Figura 2.

principals, Pascal Ory, el corrent que defineix millor la filosofia amb la qual creix i acaba adoptant és l'anomenat catolicisme social (Haim, *et. al.*). Un corrent que sorgí a la segona meitat del segle XIX com a resposta tant del capitalisme imperant a occident com de les primeres espurnes de socialisme i/o comunisme i moviment obrer. Aquest posicionament conservador afirmava que, un model de societat regit principalment pel benefici empresarial, era un sistema que havia venut la seva ànima i, per tant, la seva voluntat era retornar a un patró de societat més tradicionalista, on la religió tornés a tenir un paper més cabdal. En acabar els estudis de Secundària, Hergé ingressà al diari catòlic conservador *Le Vingtième Siècle*, sota la tutela de l'abat Norbert Wallez. El seu superior i, aleshores, referent, era un home molt compromès amb els moviments ultraconservadors que, ben aviat aixecà entusiasme cap al feixisme de Mussolini. Wallez va donar un vot de confiança a Hergé i així començaren *Les aventures de Tintín* dins el suplement infantil del mateix diari, *Le Petit Vingtième*.

1.6. Per què Tintín al Congo?

Tintín al Congo a diferència d'altres àlbums és especialment interessant, ja que l'autor, a l'hora de dissenyar el còmic, porta a terme una primera fase de recopilació poc rigorosa sobre el lloc que visita el seu protagonista. D'aquesta manera, fonamenta les vinyetes en els estereotips propis que els belgues en concret i els europeus en general tenien respecte a l'Àfrica contemporània.

De fet, l'obra d'Hergé s'acostuma a dividir, segons els anomenats "tintinòlegs", en diferents etapes. La primera correspon a un període inicial, en molts aspectes elemental, que va del 1929 al 1932 i comprèn des de *Tintín al país del Soviets* fins al començament de la publicació d'*Els cigars del faraó* (Castillo, 2017, p. 37). Durant aquest temps Hergé segueix un mètode diacrònic explícitament paral·lel a l'actualitat: "*it consists of following the stories in order of appearance and situating them in the concrete context in which they appeared*" (Assouline, 2009, p. 219). En canvi, als següents períodes, Hergé comença a traçar el que s'acabarà convertint en l'univers fictici de Tintín, una decisió que, des de la qualitat visual i literària eleva la col·lecció, però, des d'una visió historiogràfica i antropològica, perd valor. Inclús el mateix Hergé, als anys vuitanta admet que els àlbums d'aquest període són un desencert propi de la inexperiència i la fadrinesa: "els Soviets i el Congo han estat pecats de joventut. No és que els renegui. Però en fi, si els hagués de refer, els refaria ben diferents, segur" (Sadoul, 1986, p. 46). També afirma que "*Tintín era un juego para mi hasta El Loto Azul*" (Castells, *et. al.*, p. 51), de fet, abans de veure l'èxit que van aixecar les dues primeres entregues, mai hauria pensat a acabar dedicant-se en cos i ànima a ser dibuixant de còmics. Un altre exemple que il·lustra la percepció desinteressada d'Hergé envers la professió de dibuixant durant els primers passos de la seva trajectòria és la poca planificació que tenia: "el suplement es tancava els dimecres a la tarda, però hi havia dies que arribava a la feina dimecres al matí sense tenir res preparat. [...] No hi havia res pensat, era com una mena de joc" (Vidal, 2016, p.

4). Així doncs, Hergé escriu el còmic de la colònia belga sense, evidentment, haver visitat el territori i simplement agafant-se a fonts poc objectives, defensores, en general, del discurs colonialista de l'època. Bàsicament s'aferra a la literatura escrita per missioners, on contínuament es legitima l'acte colonial al·legant al benefici evolutiu que suposava per als nadius. Una voluntat segellada sota l'argument principal dels europeus al llarg del segle XIX i principis del XX que George W. Williams recull a una carta dirigida a Leopold II:

El corazón del hombre blanco se había cansado de las guerras y de los rumores de la guerra entre distintos jefes, entre las distintas aldeas; que el hombre blanco estaba en paz con su hermano negro y deseaba «confederar todas las tribus africanas» para su defensa general y el bienestar público (2010, p. 16).

Concretament, la promesa de progrés dels occidentals es resumia en l'avenç en tres aspectes principals denominats com: “*la santísima trinidad personal de las tres «C»: cristianismo, civilización y comercio*” (Vargas, 2010, p. 25). Alhora, Hergé també s'inspira en l'estudi d'objectes de la cultura material de tribus congoleuses, exposades al Museu Reial de l'Àfrica Central de Tervuren (Bèlgica) (Demaret, 1982, p. 40)³.

Per tant, el pare de Tintín s'alimenta de fonts únicament pro colonialistes que combina amb alguns elements propis de les civilitzacions autòctones per donar un punt de veracitat a l'obra; però, sobretot, es deixa influenciar per l'entorn conservador on es cria i on comença a treballar. De fet, l'abat Wallez és qui determina que Tintín vagi al Congo abans d'anar a Amèrica on Hergé el volia situar després de la primera expedició a l'URSS (Castillo, *et. al.*, p. 57). Tanmateix, cal remarcar que no deixa de ser víctima del context social que l'envolta i la percepció generalitzada de normalització que tenien els europeus envers la possessió de colònies. A Bèlgica, concretament, hi havia la loteria colonial, al cinema, la caricatura d'un jove negre anunciava el pas a la publicitat a les pantalles, existia el carrer “Colònies”, tavernes i bars documentats amb noms com “La Colonial” o un betum duia el nom de “Negrita” (Álvarez, 2018). Per tant, la colònia formava part del dia a dia i la seva normalització, pròpia d'una societat que avui considerariem paternalista i racista, era evident. El Congo també apareixia recurrentment als llibres de text, les lliçons dels professors i a la premsa oferint un missatge distorsionat de la realitat que s'estava perpetrant al continent africà (Demaret, *et. al.*, p. 40). D'aquesta manera, Hergé beu d'un seguit de documents que el porten a fer una descripció del Congo belga poc veraç, però molt interessant des d'un punt de vista antropològic que és el que interessa analitzar a l'aula. Tal com afirma Castillo, *Tintín al Congo* ofereix:

Cuál era la prospectiva con la que contemplaba al continente africano, a sus habitantes y al fenómeno colonial no sólo los belgas, sino el conjunto de los europeos. Todos los tópicos literarios al uso sobre África están recogidos en el álbum de Hergé, pues hay cazadores y misioneros; animales salvajes, exóticos y peligrosos; ríos con cocodrilos; sociedades secretas; minas de diamantes, etc. (et. al., p. 59).

De fet Hergé no deixa de representar el Congo a la manera que ho feien els pintors romàntics de la branca orientalista com Alexandre-Gabriel Dechamps, Eugène Delacroix

³ Vegeu annex1: Figura 3.

o, inclús el català Marià Fortuny, els quals al llarg del segle XIX, enmig d'un fervor cap als "exòtics" i "sumptuosos" indrets situats més enllà de les fronteres europees, havien il·lustrat amb un entusiasme desenfrenat les peculiaritats que sortien dels marges de la cultura occidental (Reyero, 2014, p. 103). Una tendència artística que es va donar al llarg del segle XIX coincidint amb l'imperialisme europeu, però, a la vegada, hereva d'una llarga tradició europea de definir tot el fet oriental seguint un conjunt de tòpics immutables. Aquesta lectura i reflexió és la que fa Edward W. Said dins el seu estudi *Orientalismo* (1978), una peça cabdal dins el món antropològic, on afirma aquesta voluntat occidental històrica de descriure Orient de manera homogènia, és a dir, amb uns mateixos estereotips i, de forma implícita, projectant un efecte mirall on els europeus es defineixen en contraposició a tota forma Oriental:

Oriente era casi una invención europea y, desde la antigüedad, había sido escenario de romances, seres exóticos, recuerdos y paisajes inolvidables y experiencias extraordinarias. [...] Oriente no es solo el vecino inmediato de Europa, es también la región en la que Europa ha creado sus colonias más grandes, ricas y antiguas, es la fuente de sus civilizaciones y sus lenguas. Su contrincante cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de lo Otro. Además Oriente ha servido para que Europa (u Occidente) se defina en contraposición a su imagen, su idea, su personalidad y su experiencia (Said, 2008, p. 19-20).

Per tant, es donen un seguit de situacions i contextos, volguts o inconscients, amb els quals Hergé conviu i s'impregna a l'hora de realitzar un àlbum controvertit amb el pas del temps. En aquest sentit, quan es publica *Tintín al Congo*, a principis dels anys trenta, no aixeca cap crítica dins el continent europeu, però més endavant, sobretot a cavall entre els anys cinquanta i seixanta, la percepció del còmic s'altera i comença a rebre crítiques al ser percebut com un testimoni pro colonialista, racista i paternalista, entre altres coses, que, a més a més, anava dirigit a un públic eminentment jove.

Aquest canvi de paradigma es fonamenta a partir del procés de descolonització que es dona a les regions d'Àfrica, majoritàriament entre els anys cinquanta i seixanta, però que ja s'estava produint a altres regions d'Àsia des de 1946, és a dir, justament en acabar la Segona Guerra Mundial. Un moviment en favor de la llibertat i els drets humans que anirà acompanyat del desvetllament de totes les barbàries hagudes i per haver, protagonitzades pels països imperialistes al llarg de la primera meitat del segle XX i, d'alguna forma, anirà construint aquesta mentalitat bondadosa vigent, recurrentment anomenada dins els entorns anglosaxons com "do-gooder" i, no casualment, a Alemanya com "gutmenschen". Per tant, tot i que avui en dia la seva lectura i anàlisi dels dibuixos grinyoli i generi molta controvèrsia, l'any 1931 no fou així. Tal com afirma Benoît Peeters al parlar d'Hergé, "ell no era més racista que el seu veí" (2012, p. 46).

En aquest sentit, el còmic de *Tintín al Congo* es pot considerar una obra dissenyada en ple període colonialista, per tant, una ideal font primària a partir de la qual analitzar la concepció europea del món, tal com afirma novament Castillo: "*parte de los valores y de los temores de su época, que asisten desde Bélgica, casi en el corazón de Europa, al desarrollo de la historia del siglo XX en los años que constituyen el núcleo esencial de la centuria*" (et. al., p. 347).

1.7. *La pretesa rebuda de Tintín al Congo*

Així doncs, el contingut d'aquesta font s'erigeix com a material idoni a l'hora de plantejar i treballar profundament l'imperialisme europeu de la segona meitat del segle XIX i els dos primers terços del segle XX, període on s'inclou el procés més gran de colonització contemporània i la progressiva descolonització posterior. Des d'un punt de vista més didàctic, el segon àlbum d'Hergé esdevé molt adequat, ja que el seu ús a l'aula permet treballar un mateix tema des de les quatre dimensions competencials de l'àmbit social. D'aquesta manera, des de la històrica, s'analitzarien els fets ocorreguts i les connexions amb el present; des de la geogràfica, es repassarien les competències adquirides durant el segon i el tercer curs mitjançant l'anàlisi de cartografia i sistemes d'informació geogràfica per aprofundir sobre l'objecte d'estudi; des de l'àmbit cultural i artístic, s'abordaria l'estudi del còmic, entès com una manifestació cultural relacionada amb els seus creadors i la seva època i, des de la dimensió ciutadana, es treballarien les situacions d'opressió i mirada pejorativa vers els subjectes colonitzats. En última instància, la historieta d'Hergé juga un altre paper molt important: el factor sorpresa, és a dir, els múltiples significats que es puguin endur els alumnes en realitzar una lectura d'un altre nivell cognitiu. Tot i que l'anunci contemporani a les publicacions dels àlbums ja utilitzava l'eslògan "*Tintín de 7 à 77 ans*" (Castells, et. al., p. 47), moltes vegades s'acostuma a relacionar les aventures del jove periodista amb un contingut per a infants i joves a causa de la naturalesa del suplement on va començar a publicar Hergé i, com es veurà en el següent apartat, la tradició infantívola que ha perseguit històricament el còmic. Així doncs, l'anàlisi de la font pretén abordar una reflexió acurada acompanyada d'una complexa comprensió de text i imatges que, a més a més, generi a l'alumne una reacció de sorpresa i així conduir-lo a "desenvolupar i afavorir a partir de la curiositat intel·lectual i el gust per aprendre com a base de la formació al llarg de la vida" (Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2018, p. 19-32), és a dir, treballar les competències transversals de "l'aprendre a aprendre" mitjançant el desenvolupament de pensar històricament. Una proposta basada en fer un bon ús dels materials que es tenen a disposició, és a dir, sense voler fer massa peripècies, però oferint un plantejament singular que motivi i ajudi a treballar un tema concret d'una determinada manera amb la qual els alumnes no hi estan gaire familiaritzats.

2. MARC TEÒRIC CRÍTIC

La voluntat és dissenyar una programació mitjançant una font primària que actui com a pedra angular de la proposta; un fet poc comú per si mateix, ja que les fonts, al llarg de Secundària Obligatoria, no tenen un paper transcendental i, quan són emprades, en la majoria de casos exerceixen un paper secundari o residual. Aquesta circumstància es deu, principalment, al fet que el model curricular tradicional i els seus vestigis encara són molt presents a les classes de ciències socials i no permeten enfocar les programacions des d'un punt de vista on l'ús de les fonts prengui el relleu als continguts (Tribó, 2005, 53). No obstant això, el currículum vigent fa molt èmfasi en el seu ús, de fet, tres d'un total de tretze competències bàsiques de l'àmbit social van adreçades a l'ús de les fonts (Direcció General d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, 2015, p. 10)⁴ i, durant els quatre cursos, s'espera que s'utilitzin a l'aula (BOE núm. 3, *et. al.*, p. 177)⁵. Per tant, la situació actual no deixa de ser antitètica, ja que, per un costat, s'insisteix en la necessitat de treballar a les classes amb fonts primàries, però, per l'altre, el seu ús compta amb un desenvolupament i desplegament força pobre (Tribó, *et. al.*, 53). La no implementació recau principalment en la important càrrega de feina didàctica que suposa adaptar els arxius primaris que, en la majoria d'ocasions, presenten una comprensió complicada per als alumnes d'ESO. Ja sigui perquè en la majoria de casos les fonts històriques es troben escrites en llengües que desconeixen parcialment o totalment, com és el cas del llatí o llengües romàniques arcaïques o pel simple fet que moltes vegades apareixen escrites seguint l'estil coetani, és a dir, amb continus canvis de tipografia, ús d'abreviatures i referències a altres fonts que dificulten el seu accés. D'aquesta manera, les possibilitats es redueixen a, tan sols, poder tractar els documents dels períodes històrics contemporanis a causa de la proximitat històrica que mantenen amb el present (Serrat, 2002, 27-28). Per tant, seguint el patró diacrònic que marca el vigent currículum de l'àmbit social, el seu ús com a document didàctic no es comença a normalitzar fins a l'arribada al quart curs (DOGC núm. 6945 – *et. al.*, p. 19-28).

Tot i això, anys enrere, les dificultats encara eren més grans perquè el gran gruix de fonts disponibles es trobava als arxius locals i, molts d'ells, no comptaven amb una política estandarditzada i consensuada per oferir serveis didàctics o per poder promocionar els seus documents des d'una perspectiva educativa. De totes maneres, el matrimoni mal avingut d'arxius i centres educatius va fer un gir en positiu a les acaballes del segle XX amb el projecte de digitalització integral dels arxius espanyols; una millora que no culminaria fins als inicis del segle XXI i la lliure accessibilitat als fons a través de la xarxa (Soler, 2002, 36). Així doncs, avui en dia, l'ús de fonts a l'aula depèn majoritàriament de la voluntat del docent i el seu índex de predisposició i interès vers l'ús d'aquest mètode de treball, basat en la fonamentació d'un esperit crític mitjançant la *praxi* de pensar històricament.

⁴ Vegeu annex1: Figura 4.

⁵ Vegeu annex1: Figura 5.

2.1. Dissenyar a partir de fonts

El pal de paller d'aquest sistema de treball és aconseguir que l'alumnat compregui que la història és una reconstrucció oberta i dinàmica del passat que es fonamenta en fonts primàries i secundàries. Per tant, en cap cas es tracta d'un discurs tancat i unidireccional que no admet interpretacions al respecte, una sensació que moltes vegades es genera si al llarg del període educatiu les classes de ciències socials es fonamenten amb l'ús exclusiu del llibre de text (Prendes, 1994, 428). Mitjançant l'ús de fonts a l'aula no es pretén en cap cas que l'alumne adquireixi les habilitats pròpies d'un historiador sinó procurar que entengui que són la pedra angular de la historiografia i, d'aquesta manera, apropar-se a les bases d'aquesta disciplina evitant que sigui percebuda com un misteri, tal com afirmen Alison Kitson, Chris Husbands i Susan Steward:

La historia es investigación: un intento de responder preguntas específicas sobre el pasado. Los historiadores hacen esto utilizando fuentes de evidencia, que es el fundamento de todo conocimiento histórico; a través de las reliquias de las sociedades pretéritas tenemos acceso al pasado. Los alumnos de las clases de Historia también utilizan fuentes, y no porque esto les permita comportarse como lo hacen los historiadores, sino porque, sin ellas, la forma de crearse la historia sigue siendo un misterio y el status y la valía del saber generado por los historiadores (y otros) no pueden evaluarse (2011, p. 94).

Des d'un punt de vista més concret, aquesta metodologia basada a programar mitjançant l'ús de fonts té quatre objectius principals. Primer de tot, progressar en el camp de la comprensió lectora, una competència que s'hauria d'adquirir al llarg d'Educació Primària o almenys assentar-ne les bases, però, com que no es compleix, s'acaba convertint en una tasca que s'ha d'anar polint al llarg de Secundària. A més a més, estimular aquesta capacitat permet treballar conjuntament amb altres disciplines com les lingüístiques i, així, obtenir un coneixement més ampli i ric sobre el fenomen. De fet, el currículum d'aquest àmbit especifica en els continguts de quart curs dins la "dimensió literària", la lectura de còmic en favor de l'activació del contingut clau 17, comprès dins la competència actitudinal i plurilingüe (DOGC núm. 6945 – *et. al.*, p. 76). En segon lloc, donar sentit i autenticitat als continguts a través dels protagonistes de cada moment històric. En tercer lloc, aprendre a construir coneixement científic de les disciplines de les ciències socials a través d'una metodologia concreta que instrueixi en el coneixement d'aprendre a fer-se preguntes, és a dir, despertar una actitud crítica a través del qüestionament de la realitat percebuda. Un procediment que eduqui en l'observació, la reflexió, la interpretació i la presa de decisions a partir d'una font (Serrat, *et. al.*, 33-34; Albert, Gutiérrez i Fuentes, 2011, p. 151-171). I, en quart lloc, aprendre a pensar històricament, és a dir, entendre en el present la petjada del passat i comprendre les arrels històriques de l'avui per extreure'n conclusions més autèntiques i personals.

A més a més, davant la dualitat de sistemes d'avaluació vigents per a ESO i Batxillerat anteriorment esmentada, les fonts, dins les ciències socials, poden actuar com a element pont. Dit d'una altra manera, el seu ús permet desenvolupar part de les competències requerides al llarg de l'ESO i, a la vegada, preparar tots aquells alumnes que vulguin fer

el Batxillerat, ja que la meitat de l'examen de les PAU d'història d'Espanya es basa en una font. Per tant, l'anàlisi de documents primaris i secundaris s'erigeix com el mitjà perfecte per poder treballar amb dos models diferents perquè actua com a comodí per als alumnes que volen seguir fent el Batxillerat i, tampoc deixa de ser vital, per a tots aquells estudiants que no vulguin cursar-lo, ja que, entre altres coses, funciona molt bé per despertar el pensament crític, un dels pals de paller de les ciències socials. Així doncs, té un valor extraordinari dins el context educatiu actual.

Alhora, la font com a eina didàctica a l'aula d'història emana d'un dels enfocaments del constructivisme, ja que l'alumne edifica el seu coneixement a partir dels documents que el docent li subministra (Pozo, 1989, p. 46).

D'aquesta manera, la seva implementació i protagonisme dins d'una unitat didàctica esdevé apropiada tenint en compte les discontinuïtats del sistema educatiu vigent i els beneficis que aporta en el procés d'ensenyament/aprenentatge en reforç d'aspectes vitals com la comprensió lectora i la introducció i desenvolupament de metodologies com la de pensar històricament, en favor de conrear el pensament crític, entre d'altres.

2.2. *L'ús del còmic a l'aula: defensors i detractors*

Dins el món de les ciències socials quan s'esmenta l'ús didàctic de fonts, es tendeix a relacionar automàticament amb manifestos, articles de diari, imatges o cartells publicitaris, etc. Però, en aquest cas, l'eina emprada no és altra que el còmic, concretament el segon àlbum de *Les aventures de Tintín* titulat *Tintín al Congo* (1931). La tria del còmic es deu, principalment, als interessants beneficis que incorpora des del punt de vista didàctic.

A tall general, és a dir, independentment de l'àmbit on s'apliqui el seu ús, fet que evidencia el seu caràcter interdisciplinari, aporta els següents guanys:

Increment de la motivació a l'aula, la punta de llança d'aquesta proposta tal com afirma Juan Lucas Onieva (2015): "*la función principal por la que destaca el cómic es que es una excelente herramienta motivadora que ayuda a desarrollar las capacidades interpretativas de los jóvenes, al mismo tiempo que despierta el interés por el aprendizaje y la investigación*" (p. 111). Un posicionament que també recull Marina Alonso (2012, p. 13) i molts altres autors comparteixen des del punt de vista pedagògic (Aparici [1989], Díaz [1992]). Però, a més a més d'emfatitzar la càrrega motivadora del còmic, Enrique del Rey Cabero va més enllà i afegeix que també actua com a element que rebaixa l'ansietat a causa del seu format (Rey, 2013, p. 183). La seva naturalesa, un híbrid d'imatge i text, d'alguna manera, pot ajudar a alleujar continguts de certa complexitat que es puguin reproduir a l'aula així com sustenta Ignacia Berenguel (2011, p. 43). D'aquesta manera, és possible aconseguir aprenentatges significatius, rellevants i motivadors únicament canviant el mitjà o vehicle. Un altre benefici que advoca per l'ús motivador

del còmic és l'incondicional humor que incorpora aquest model de narració i que “*capta inmediatamente el interés de los alumnos y facilita, pues, el acceso al contenido que se quiere abordar*” (Snauwert, 2011, p. 190).

De fet, la relació factors afectius i educació són recolzats des de meitat del segle XX per eminències en el camp de la psicologia i la pedagogia com John Dewey, Maria Montessori i Lev Vigotski. Tot i això, no és fins a l'any 1983 quan es publica una de les primeres teories que impulsa la influència de la variable afectiva enfocada als processos d'aprenentatge de llengües estrangeres, però fàcilment extrapolable a l'adquisició de qualsevol àmbit. Segons Stephen Krashen:

La actitud del aprendiz, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejercita a modo de filtro afectivo que, cuando el aprendiz no está fuertemente motivado, no tiene confianza en sí mismo o está a la defensiva, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico, es decir, imposibilita la adquisición” (Alonso, et. al., 7).

Així doncs, el primer benefici que genera el còmic podria plasmar-se de forma sintètica en les paraules de García Moreno (1997): “*lo lúdico es divertido, lo que es divertido nos motiva y lo que nos motiva ayuda al aprendizaje. El espíritu lúdico, por lo tanto, beneficia el trabajo y la asimilación de información*” (Alonso, et. al., p. 16).

El segon benefici genèric que impulsa l'ús del còmic a les aules és l'anomenat efecte intermediari. Aquesta categoria, així com la motivadora, apareix dins la classificació de les fortaleces didàctiques que incorpora l'ús del còmic feta per Gene Yang (2006). Segons les seves investigacions, les historietes poden ajudar a l'hora d'incorporar continguts complexos, sobretot de cara a aquells estudiants que no gaudeixen de la lectura (Llull, 2014, p 43). A més a més, també compleix amb la gran tasca de fomentar l'hàbit lector, tant amb nens com adolescents (Ruiz-Bañuls i Gómez-Trigueros, 2019). En resumides comptes, la naturalesa del còmic acostuma a incorporar diversos nivells de lectura i això genera que el seu ús sigui apte per a qualsevol ritme cognitiu. Sáez Rivera assenyala encertadament que “*aunque exista una tendencia a servirse del cómic sólo en los niveles elementales, en realidad se puede utilizar en cualquier nivel y para enseñar cualquier contenido, tanto el lingüístico como cultural*” (Rey, et. al., p. 9).

Un altre vector positiu que aporta el còmic és la seva naturalesa visual i atractiva. En aquest sentit, si es té en compte el context social i cultural vigent, la composició del còmic té molt a dir en un món on, es vulgui o no, la imatge cada vegada pren més protagonisme en detriment del text. Antonio Altarriba conclou així que la historieta s'erigeix com un mitjà de treball excepcional per poder “*familiarizar al alumno con el mundo del relato en imágenes, preponderante hoy en día, y que el aula, anclada todavía en hábitos eminentemente «literarios», no suele abordar*” (2003, p. 4). En la mateixa direcció va l'article de Luis Miravalles, qui, a cavall entre el segle XX i XXI, ja es mostrava contrari als mètodes tradicionals per a l'ensenyança de llengua espanyola i, davant les demandes dels alumnes, que cada vegada estaven més influenciats pel món de la imatge i els mitjans

de comunicació, veia en el còmic una oportunitat per revertir la *praxi* educativa dins l'àmbit lingüístic (1999, 171). Per tant, el còmic és entès com una altra forma de comunicació literària que s'inscriu en el context de la societat i cultura de la imatge vigent. De fet, la particular anatomia de la historieta, formada per una metamorfosi que intercala codis lingüístics, icònics, cromàtics i gràfics, és el secret d'aquest atractiu universal. Tal com indiquen Liber Cuñarro i José Enrique Finol: “*mientras que el código lingüístico se interpreta como en cualquier otra narración, en el código icónico el cómic ha establecido una serie de convenciones propias, que le sirven para establecer significaciones profundas a través de una simple imagen*” (2013, p. 269). Així doncs, l'acte de llegir una novel·la gràfica no deixa de ser, com afirma Elliot W. Eisner, “*un acto de percepción estética y una persecución intelectual*” (2002, 2).

El quart benefici que incorpora el còmic, tot i ser força obvi, ha estat dels trets més complicats de trobar al llarg de la fase de recerca i buidatge de llibres i articles acadèmics dut a terme. A vegades, es té la sensació que a l'hora de canviar la metodologia de treball a l'aula hi ha una tendència a trencar amb tot allò ja establert. S'enten que els canvis a realitzar han de ser per donar resposta a un problema, però alhora, tenint en compte els recursos dels quals es disposa. Per tant, tenint en consideració aquest element tan limitador, no cal anar massa lluny i dissipar tots els precedents didàctics en favor d'una innovació pròpia d'un exercici avantguardista. Seguint aquesta idea, l'ús de la historieta s'erigeix com un plantejament singular i distint que, a més a més d'adoptar novetat i frescor, no deixa de ser un material de fàcil accés i execució. D'aquesta manera ho reafirma Altarriba qui la defineix com “*accesible, barata, de fácil manejo, la historieta es, pues, el instrumento ideal*” (*et. al.*, p. 4).

El cinquè i darrer, es tracta d'un conjunt d'objectius actitudinals i de suports que, molt lligats amb el benefici de la motivació, es postulen com a ideals per treballar conjuntament amb l'ús del còmic a l'aula; evidentment, sempre que el plantejament del docent pretengui incloure'ls i desenvolupar-los. Aquests són el treball cooperatiu; l'ús de les TIC, encara que en la vigent proposta no hi tinguin gaire cabuda; començar a despertar l'interès per la recerca de coneixement de manera autònoma, és a dir, l'anomenat aprendre a aprendre i, finalment, motivar per a iniciar-se en la investigació científica i d'aspectes de l'entorn social i cultural (Serrat, *et. al.*, p. 33-34). De fet, una investigació de camp recent, avala la majoria d'objectius actitudinals esmentats. Es tracta d'un parell de professores de l'Institut d'ESO de San Vicente en Agosto (Alacant), les quals van posar en funcionament una metodologia de treball activa, participativa i cooperativa basada en l'ús del còmic i els recursos tecnològics disponibles. Tot i tractar-se d'una mostra que difereix en curs i àmbit de la present proposta, les conclusions són molt positives (Ruiz-Bañuls i Gómez, *et. al.*). Tant les valoracions de les docents com la dels alumnes, en un exercici posterior de metacognició, convergeixen en una satisfacció plena⁶.

⁶ Vegeu annex 1: Figura 6.

Arribats a aquest punt es fa estrany no preguntar-se per què el còmic, tenint tants beneficis des del punt de vista didàctic, no s'empra regularment a les aules, ni tampoc es concep com una font primària ni secundària a l'alçada d'altres subgèneres de la narrativa o la mateixa publicitat. Toca preguntar-se, com és possible?

La raó es deu al conjunt de valoracions negatives que han acompanyat el còmic des dels seus orígens fins a l'actualitat. Tot i la seva evolució amb el pas dels anys, alguns sectors sempre s'han mantingut crítics al·legant que el pas del temps no ha transformat la finalitat original del còmic, entesa com una font d'entreteniment per a nens i adolescents (Strang, 1943, p. 336). A partir d'aquí es desenvolupen un seguit de teories contràries a l'ús del còmic dins les esferes de l'ensenyament en defensa de la preservació de la seva qualitat i "puresa". Generalment, els detractors a la incorporació de la historieta dins les aules acostumen a recolzar-se en tres valoracions troncal: la simplicitat que desprenen, la seva funció suposadament lúdica no apropiada dins el camp didàctic i, finalment, una percepció més tolerant, però alhora de desprestigi, on el conceben com un recurs complementari.

En relació a la simplicitat, s'acostuma a lligar el seu ús en àmbits de l'Educació Primària (Onieva, *et. al.*, p. 110). En moltes relacions s'apel·la, encara que en aquest cas sigui utilitzant la ironia, al fet que, a mesura que els alumnes es fan adults, han de deixar de consumir lectura amb il·lustracions:

De niños, nuestros primeros libros tenían muchas ilustraciones y pocas palabras, porque así resultaba más fácil. Luego, al crecer, era de esperar que pasáramos a libros con mucho más texto y escasas ilustraciones para llegar por fin a los «libros de verdad», que no tenían dibujos» (McClould, 2007, p. 140).

En la mateixa línia, Paul Gravett afirma que "*comics and graphic novels are useful primers, stepping stones to literacy, but not worth reading in their own right as «real books» themselves* (Gravett, 2005, 11). O també, altres defensors de la simplicitat de la narrativa gràfica com Escudero Medina, admeten que la riquesa plàstica i narrativa de les obres queda entroncada com a material didàctic per culpa de la brevetat i senzillesa sintàctica que presenten (2007, p. 31). D'altres com Miravalles, entenen el còmic com un text expressat en imatges o vinyetes que, irònicament, encasella com un producte ideal per a l'època present batejada com l'era de "*la ley del mínimo esfuerzo*", on el fet visual està desbancant el text. En aquest sentit, és evident que contemplar una escena esdevé una tasca molt més senzilla que enfrontar-se a una descripció i, per aquest motiu, Miravalles justifica el posicionament de tots els detractors de l'ús didàctic del còmic reivindicant que: "*muchos profesores también proclaman que el cómic está fomentando el analfabetismo colectivo y contribuyendo, aún más, al abandono de la lectura*" (Miravalles, *et. al.*, p. 171). Així doncs, la relació del còmic amb una lectura infantil genera una visió estereotipada del mateix que, en moltes ocasions, condiona la seva entrada a àmbits com el didàctic a causa de la connotació pejorativa que suscita (Alonso, *et. al.*, p. 5).

Tanmateix, la percepció lúdica del còmic també ha estat una llosa perquè el fenomen es pogués normalitzar dins l'àmbit de l'Educació Secundària. Tal com indica Onieva, la majoria de vegades que ha estat introduït a l'aula sempre l'ha acompanyat l'estela que el defineix com a “*entretenimiento, o para hacer más atractivas las actividades o ejercicios en los libros, desprestigiándolo así como cultura*” (Onieva, *et. al.*, p. 111). Un posicionament de desprestigi que reforcen altres professors universitaris com María Fernández qui defineix la finalitat de la historieta de la següent manera: “*forma de expresión, a menudo un medio de comunicación de masas, que integra imágenes secuencias dibujadas, textos y unos códigos o recursos específicos. Su finalidad es persuadir entreteniéndolo*” (1990, p. 15). També n'hi ha d'altres que, sense desmarcar-se d'aquesta visió negativa vers el seu ús dins les aules, justifica la seva suposada limitació, relacionant-la amb els seus orígens, com és el cas McCloud. Segons el seu punt de vista, es tracta d'un estil de narrativa que, almenys en els seus inicis, va formar part dels mitjans de comunicació de masses i, a causa d'aquest fet, perdurará com un mitjà limitat eternament (*et. al.*, p. 4-6). Altres professors universitaris com Eleni Leontaridi o, l'anteriorment citat, Krashen, tampoc auguren un ús del còmic més enllà de l'entreteniment. Per un costat, Leontaridi el defineix com “*una actividad lúdica*” (Rey, *et. al.*, p. 42) mentre, per l'altre costat, Krashen assegura que “*there is evidence suggesting that comic book reading can be a conduit to «heavier» reading*” (*et. al.*, p. 2).

Finalment, la tercera valoració és el resultat de la petjada que ha calat la concepció simplista i infantil del còmic al llarg dels anys. El seu rastre l'ha anat conformant com un recurs didàctic complementari, tal com constata Rey: “*una de las fundamentaciones teóricas para el uso de cómics en el aula sea exclusivamente como paso o ejercicio intermedio motivador para pasar a una lectura más seria y profunda*” (*et. al.*, p. 182).

De totes maneres, per poder entendre aquestes fonamentacions teòriques detractores del còmic que, de retruc, afecten a la lenta incorporació de la historieta dins les aules de Secundària, és essencial fer un repàs de l'evolució del còmic des dels seus orígens. Per tant, la seva acceptació social, ve marcada pels alts i baixos que l'han acompanyat sempre, condicionant la seva trajectòria com a eina didàctica.

2.3. *El còmic i la didàctica: “comprendre críticament el passat per entendre el temps present”*

Encara que es facin referències a l'existència del còmic anteriors al segle XIX, el naixement de la historieta *per se* se situa al voltant del 1830. No obstant això, la seva popularització es dona al llarg de la dècada dels quaranta als Estats Units (Saitua, 2018, p. 67). En aquell moment, el còmic s'havia convertit en un dels principals focus d'entreteniment per a adolescents i joves (Strang, *et. al.*, p. 336). Però, aviat, la disbauxa generalitzada que despertà entre els joves va convertir-se en una preocupació per a molts pares, docents i psicòlegs que sospitaren sobre els possibles efectes negatius que podien

comportar les historietes. En un primer moment, es va inculpar el còmic com a possible element de distracció per als joves estudiants. Tot i això, paral·lelament a aquesta visió perjudicial, també anaven apareixent veus que es postulaven favorables al fenomen, reivindicant el seu valor artístic i orientant les seves primeres passes cap al camp de la didàctica (Frank, 1944, p. 214-218). Enmig d'aquest brou de cultiu on es debat sobre els beneficis i danys del còmic, neix l'etern debat acadèmic al voltant del seu valor educatiu i artístic que, encara avui en dia, perdura.

Tot i no haver-hi un consens en relació al seu estricte origen, sí que n'hi ha a l'hora de definir la naturalesa del còmic modern com un producte sorgit de l'anomenada cultura de masses. Així doncs, la historieta neix a cavall entre el segle XIX i XX a conseqüència dels canvis socials i culturals que comporta la industrialització del país. El procés d'escolarització en favor de l'alfabetització va generar una classe mitjana amb un cert nivell de formació i, davant aquest succés, es va produir una oferta de productes adients per aquests nous sectors socials. Evidentment, dins l'àmbit cultural, també va esdevenir aquest fet i, tant el cinema, com els fulletons o el còmic van conformar la punta de llança d'aquesta nova cultura de masses (Alonso, *et. al.*, p. 37). La qüestió pren relleu a través d'un enfrontament social, ja que l'obertura de les classes mitjanes a segons quins sectors ja era beneficiós per a les classes dominants, però, i l'accés a la cultura? La competència cultural sempre havia estat monopoli de les elits i, conseqüentment, la convivència amb altres esferes de la societat va desencadenar una campanya contrària al canvi on, tots els productes relacionats amb la cultura de masses, eren vistos com una perversió cultural. Tot i això, tal com indica Umberto Eco amb els seus estudis, aquesta tendència va anar canviant al llarg de la segona meitat del segle XX fins que es van acabar generant dos corrents davant el fenomen de la, cada vegada més explotada, cultura de masses. Un, més intransigent amb la transformació, que Eco bateja com la postura "apocalíptica", bàsicament representat pels defensors de la cultura entesa com un bé exclusiu i minoritari, és a dir, on la cultura de masses és entesa com una amenaça cap a la "vertadera cultura". En canvi, l'altre es postula com a més tolerant, ja que ho percep com una consecució històrica on s'assoleix la democratització de la cultura, o almenys, una aproximació d'aquesta. Tot i això, els anomenats "integrats" també són conscients que el preu a pagar és una baixada general del nivell de l'exigència, però, fent balanç, el resultat és satisfactori (1964, p. 11-17).

En aquest sentit, Estats Units, com en molts altres àmbits d'investigació i recerca, ha marcat la pauta de l'ús didàctic del còmic al territori espanyol des dels anys quaranta fins a l'actualitat pràcticament (Frank, *et. al.*, p. 67-68). El progrés i convenciment d'aquest model no ha estat mai lineal, és a dir, depenent de la dècada hi ha hagut una tendència cap al progrés o viceversa.

Així doncs, al llarg dels quaranta, la tendència general es va decantar en favor de l'ús del còmic a les escoles d'Educació Primària i Secundària. Des de les disciplines de llengua i literatura es va aprofitar el clímax de popularitat del que gaudia la historieta entre els infants i joves i es va concebre com una bona oportunitat per fomentar l'hàbit lector (Ross,

1946, p. 121-122). En canvi, els cinquanta s'han de concebre com un pas enrere cap a l'aplicació del còmic a les aules. Les teories contràries al seu ús van agafar força i es començà a difondre la idea que el còmic “*estimulaba el comportamiento violento entre los adolescentes*” (Frank, *et. al.*, p. 69), una hipòtesi que va agafar volada amb la publicació del psiquiatra germano-estatunidenc Frederic Werthan, *Seduction of the Innocent*. Aquesta obra corroborava amb dades científiques que la literatura gràfica de moda entre els joves era la principal causa de violència juvenil del país (Saitua, *et. al.*, p. 67). D'aquesta manera, al llarg dels anys cinquanta, els diferents atacs que va rebre la proposta d'introduir els còmics a les aules va generar un estancament perllongat dels estudis en la direcció d'aplicar la nova eina didàctica. A les dècades de 1960 i 1970 també s'observa una recessió dels estudis que encara queda més eclipsada davant el creixent protagonisme de la televisió. A poc a poc, es converteix en un electrodomèstic habitual a moltes llars i s'acaba erigint com la font principal d'entreteniment. Davant aquest canvi de paradigma, la majoria d'estudis didàctics centren els seus esforços a incorporar la televisió dins el món educatiu, deixant de banda el còmic (Saitua, *et. al.*, p. p. 70). Però, la tendència que semblava que s'havia instal·lat, muda a les acaballes dels anys setanta. Aleshores es recuperen els estudis previs amb relació a l'ús didàctic del còmic i es reafirmen les teories subratllant la capacitat d'aquesta eina didàctica a l'hora de desenvolupar les habilitats lingüístiques funcionals i comunicatives del llenguatge (Swain, 1978, p. 253-258). Paral·lelament, la historieta passava per un moment de transformació. Fins al moment havia estat percebuda com un objecte destinat als joves, però, al voltant dels anys vuitanta, apareixen unes produccions de narració gràfica molt més complexes amb la voluntat d'incorporar un nou consumidor de la novel·la gràfica, el públic adult (Saitua, *et. al.*, p. p. 71). És en aquest moment quan les historietes comencen a gaudir d'una major acceptació dins les diferents capes de la societat. Dins l'àmbit pedagògic no s'utilitza més enllà de l'ensenyament de llengües, tot i que es comença a relacionar el seu potencial amb el seu ADN estimulador (Hoff, 1982, p. 20-23). Aquest fet permet fer volar la imaginació i començar a pensar en altres potencialitats didàctiques, més enllà del foment de la lectura, com el desenvolupament del pensament crític, reflexiu i creatiu, això sí, sempre dins l'àmbit de la competència lingüística. No és fins als noranta, quan es genera el precedent que permet començar a associar el còmic amb les ciències socials. L'any 1992, Art Spiegelman és guardonat amb el premi Pulitzer pel seu còmic *Maus: A Survivor's Tale* (1991), fet sense precedents, ja que, prèviament, cap historieta havia estat premiada amb un reconeixement d'aquesta envergadura. Aquest succés permet impulsar i legitimar culturalment el còmic i, d'alguna manera, el col·loca en un pedestal d'acceptació prou estable per poder progressar com a eina didàctica i, alhora, reafirmar-se davant les possibles sacsejades dels sectors més crítics (Saitua, *et. al.*, p. p. 71).

Així doncs, tot i que l'any 1986, la *Dual Coding Theory* Allan Paivio insistia, entre altres coses, en el component d'interdisciplinarietat que oferia el còmic com a eina didàctica, la seva utilització en altres àmbits com el de les ciències socials no es comença a realitzar de manera consolidada fins a les acaballes del segle XX i la primera dècada de l'actual segle XXI (Delgado, 2017, p. 850).

2.4. *El còmic i les ciències socials: multicausalitat*

La seva implementació no rau només en l'ascens i estabilització del còmic com un producte cultural respectat sinó també en altres factors com la necessitat imperiosa de renovar les pràctiques educatives al voltant de l'ensenyament de les ciències socials i la influència de teories psicològiques relacionades amb l'ensenyament/aprenentatge.

Des de feia dècades, s'arrossegava un descontentament generalitzat dels estudiants vers les assignatures de ciències socials, concretament de la disciplina d'història, promogut per la concepció poc utilitària de la matèria. Aquesta actitud, a més a més de constatar l'arrelament de les noves generacions al vigent sistema capitalista on tot té un valor únicament mercantilista, també generava una consciència de canvi metodològic. De fet, Mary Price, a finals dels seixanta, ja advertia que l'origen del desinterès dels estudiants cap a la disciplina provenia dels mètodes didàctics emprats (1968, p. 343-344). El model d'ensenyament/aprenentatge de les ciències socials havia sofert pocs canvis des de l'origen del procés d'escolarització; per tant, seguia influenciat per la línia de pensament positivista i el model curricular tradicional on els alumnes actuen com a receptors passius i el docent com a transmissor del coneixement científic "veritable". Aquesta rigidesa va començar a experimentar transformacions reals durant la transició de segle, davant la creixent necessitat d'adoptar unes pràctiques educatives en foment del dinamisme per poder desenvolupar a l'aula capacitats intel·lectuals i creatives diferents, però mitjançant els mateixos continguts (Fischer, 2006). En aquesta direcció, un grupat d'acadèmics van començar a insistir en la urgència de plantejar les ciències socials a Secundària en favor de despertar la consciència crítica i, d'aquesta manera, trencar amb la campanya de desprestigi que patia a causa de la suposada poca utilitat dels seus coneixements (Estes, 2007, p. 184; Franco, 2010, p. 535-536).

La voluntat d'aquest conjunt d'acadèmics fou incorporar a les esferes d'ESO les habilitats imprescindibles per llegir i interpretar el mètode historiador (Greene, 1994, p. 89-96). Segons M. Anne Britt i Cindy Aglinskas, entre les habilitats més preuades i específiques del treball de l'historiador destaquen: "*identify, contextualize and corroborate the information in a text*" (2002, p. 487-490). Així doncs, en primera instància, la lectura o font hauria de passar pel sedàs de la identificació de la seva naturalesa. Després, l'objecte d'estudi seria ubicat i entès dins el seu temps i espai històrics i, finalment, la informació en qüestió, seria contrastada amb altres fonts. La funcionalitat d'aquesta nova proposta metodològica funcional fou resumida per Cynthia R. Hynd de la següent manera:

The sort of thinking [...] in which historians engage in sourcing, contextualization, and corroboration, is at the heart of thinking critically about what one encounters in everyday life. That is, students who learn to think of what they read (and hear and see) as acts of communication by an author, speaker, or actor who exists in a time frame, belong to certain groups, has an agenda, and is operating in a system of power can evaluate the message rather than merely understand it at a perfunctory level. Those students will be more inclined to question what they read, notice discrepancies across different accounts, place issues in perspective, examine assumptions, and look for a certain amount of agreement across sources before they buy into an argument (1999, p. 431).

Per tant, aquest seguit d'habilitats resulten vitals a l'hora de cultivar una consciència reflexiva que permeti als alumnes l'accés a contemplar els successos passats i la seva relació amb el present, és a dir, fomentant l'anomenat acte de pensar històricament. Aquest terme fou encunyat per Pierre Vilar l'any 1997 i es refereix a l'exercici històric d'entendre en el present la petjada del passat per comprendre les arrels històriques de l'avui. Una habilitat ideal per tal d'incentivar el pensament crític i, a la vegada, desenvolupar l'empatia històrica.

Així doncs, amb relació a la necessitat urgent d'un canvi metodològic dins el camp de les ciències socials, hi ha poques veus dissonants, ara bé, davant aquest consens, la nova problemàtica era trobar el com. En aquest moment juguen un paper molt important els estudis de l'àmbit psicològic, ja que fonamenten amb dades majoritàriament científiques les investigacions realitzades. És cert que la proposta de dinamitzar i donar una altra funcionalitat a les ciències socials i, sobretot, la història mitjançant la implementació del mètode de pensar històricament sona molt bé; però, tenint en compte el context social al qual va dirigit, quines són les garanties d'èxit? Es pot despertar el pensament crític a un alumne de tretze anys o de setze?

Des de la perspectiva constructivista com la de Lev Vigotski, el còmic juga un paper molt important a l'hora d'iniciar i desenvolupar l'aprenentatge del pensar històricament. El constructivisme defensa la idea que l'alumne construeix el seu propi coneixement amb el suport adequat del docent i, basant-se en aquests principis, a meitats del segle XX, apareix publicada la teoria vigotskiana de la *Zone of Proximal Development*. L'anomenada Zona de Desenvolupament Propera es refereix a la distància particular que cada alumne ha de recórrer entre els sabers que ja ha incorporat i els límits fins on aspira a arribar acompanyat del suport d'un intermediari més experimentat (Salas i Lupita, 2001, p. 62). Així doncs, un mètode d'ensenyament/aprenentatge eficaç seguint aquesta doctrina seria el que parteix del nivell de desenvolupament particular de l'alumne i, al llarg del procés, li dona suport personalitzat amb l'objectiu d'assolir les noves zones de desenvolupament pròxim desitjades. D'aquesta manera, el docent ja no actua com a centre del procés d'ensenyament/aprenentatge a l'aula sinó com a mer suport o guia, exercint així una conducta que el psicòleg rus anomena la "bastida". Per tant, l'actuació del docent procura que l'alumne progressi en la construcció del seu propi coneixement seguint el seu ritme particular (Saitua, *et. al.*, p. 74). Per la qual cosa, a través del sistema de la bastida, el professor de ciències socials pot introduir un coneixement basat en la familiarització del mètode de pensar històricament mitjançant fonts com el còmic. És aquí on la historieta cobra força i s'erigeix com una eina didàctica idònia gràcies a la seva composició de text i imatge que la converteix en un mitjà de bastida ideal per iniciar i desenvolupar aquesta metodologia de treball que va més enllà de la mera recepció, retenció i reproducció de discursos històrics. De fet, així ho sustenten Michael Cromer i Penney Clark:

The inherent ambiguity in the visual/text format of graphic novels up possibilities for multiple readings and interpretations of their content. This process can develop students' appreciation for the challenges involved in constructing nuanced and complex historical

accounts in ways that are true to the primary sources on which they are based. Experiences with graphic novels can help students to develop an understanding of the immense challenges of historiography, to problematize the locus of authority in historical accounts, and to deepen their understanding of history as interpretation (2007, p. 589).

2.5. *El còmic: una font ideal*

Així doncs, a més a més dels beneficis generals abans esmentats que aporta el còmic com a eina didàctica, el seu ús dins el camp de les ciències socials també contribueix amb guanys particulars.

La historieta, de la mateixa manera que la resta de narracions, parteix d'un rerefons històric que inspira el seu autor, tal i com detalla Rey: "*los cómics son productos culturales llevados a cabo en una sociedad y en un momento histórico determinado. Son portadores, por lo tanto, de un valor documental y un mensaje concreto que no puede perderse de vista*" (Rey, *et. al.*, p. 191). El seu valor documental acostuma a estar construït seguint un procés d'investigació previ que aporta un rigor històric del moment que es vol representar o, en altres casos, transmet els estereotips i llocs comuns d'una època i lloc concret conscient, o inconscientment (Altarriba, *et. al.*, p. 8). Així doncs, ambdues possibilitats propulsen el còmic com una font d'on poder extreure múltiples trets d'un espai i període històric concrets. De totes maneres, l'as que amaga la historieta és la seva composició. La combinació d'imatge i text, a més a més de facilitar la identificació dels trets característics d'un període històric, també permet una doble anàlisi: la textual i la pictòrica. En conseqüència, la seva implementació no només incorpora un accés menys abstracte sinó que, alhora, ofereix un ventall analític més ampli en incorporar dos llenguatges en un. Per tant, el seu ús dins l'aula de ciències socials i, sobretot, a les classes d'història, esdevé una font, és a dir, un document testimoni d'una època que emana continguts interculturals. En definitiva, una eina potent per entendre la realitat històrica a través del pensar històricament.

2.6. *El còmic: font primària i secundària*

Dins la mateixa narració gràfica es poden diferenciar dos models de còmic per treballar la història. Segons la seva naturalesa, uns són considerats fonts primàries i d'altres secundàries. La proposta actual empra una font primària, però això no vol dir que hagi de ser millor ni pitjor. De fet, una font secundària ben elaborada acostuma a contenir un ventall d'informació més complet que la primària, però, si el document original també és potent, com és el cas de *Tintín al Congo*, val la pena anar a l'autèntic.

Per veure-ho més clar és necessari comparar dos exemples que explicitin les diferències. El cas de *Maus: A Survivor's Tale*, tot i tractar-se d'una obra ben documentada on l'autor tracta l'Holocaust nazi en segona persona a través de les experiències del seu pare, no podria ser considerada una font primària, ja que els fets que relata són anteriors, ell no els

ha viscut directament i l'autor és conscient del missatge que vol donar. Però, contràriament a aquest exemple, la segona aventura de Tintín a l'Àfrica i, més concretament, a l'aleshores Congo belga, sí que ho és. Hergé, tot i dissenyar un món d'animació protagonitzat per un jove periodista i el seu gos, impregna inconscientment, o no, cada vinyeta amb la seva percepció del món concebuda pels ulls d'un petit burgès benestant de la societat belga de l'any 1931. Tot i tractar-se d'un còmic, en primera instància destinat a un públic juvenil, no deixa de ser una font primària de l'època.

Tal com s'ha esmentat anteriorment, el dibuixant ni hi havia estat, ni tampoc n'estava suficientment documentat per a poder fer una radiografia objectiva de la realitat de manera que es va basar en els estereotips de l'època a l'hora de retratar la colònia. Així doncs, els passatges d'aquest còmic reflecteixen la ideologia paternalista pròpia de l'Europa imperialista, tal com reconeix el mateix autor anys més tard:

Totes les opinions són lliures, fins i tot la de pretendre que sóc racista... Però, en fi, deixem-ho! Hi va haver Tintín al Congo, ho reconec. Era el 1930, no coneixia d'aquest país que allò que la gent en parlava a l'època: "Els negres són uns grans infants... Afortunadament per a ells que som aquí! Etc." I els he dibuixats, aquests africans, segons aquests criteris, en el més pur esperit paternalista que era el de l'època, a Bèlgica. [...] De fet, els Soviets i el Congo han estat pecats de joventut. No és que els renegui. Però, en fi, si els hagués de refer, els refaria ben diferents, segur (Sadoul, 1986, p. 46).

Per tant, l'objecte d'estudi escollit és una representació gràfica amb text de naturalesa primària que invoca la concepció ideològica europea vers els territoris colonitzats a l'Àfrica del moment. A diferència de l'anterior còmic, aquí es relaten uns fets contemporanis al moment que s'estan escrivint i, per aquest motiu, s'han de distingir els dos materials i tenir-ho en compte a l'hora de treballar-los.

2.7. *Per acabar*

En síntesi, l'ús didàctic del còmic no pot ser considerat com un projecte d'innovació *per se*, ja que des de principis de segle que s'experimenta amb el còmic i la pedagogia; però, no obstant això, sí que es pot considerar com una proposta de programació singular, ja que la seva implementació s'ha donat majoritàriament dins el camp lingüístic i no de les ciències socials i, també, pel seu enfocament, utilitzant-lo en aquest cas com a font primària per poder exercitar la metodologia de pensar històricament amb alumnes d'ESO. Aquest plantejament és beneficiós per a tots els alumnes independentment de si volen seguir cursant estudis postobligatoris, ja que cultivar el pensament crític, suposa adquirir una habilitat humana bàsica dins i fora del currículum. A més a més incorpora un plantejament distingit i flamant, inspirat en una tendència que, des dels últims anys, s'ha configurat dins el món de l'ensenyança de la història, com és l'ús del còmic a l'aula de ciències socials (Saitua, *et. al.*, p. 66).

3. IMPLEMENTACIÓ⁷

Per introduir la unitat didàctica la primera sessió comptarà amb una activitat inicial “Les dues cares d’una mateixa moneda” que servirà per entrar en matèria i aprofundir sobre el concepte “imperialisme” a través de l’ús de fonts per proporcionar autenticitat als coneixements donant a conèixer els protagonistes i les idees predominants. A més a més també actuarà de pont a l’hora de presentar i situar el còmic d’Hergé *Tintín al Congo*, eix sobre el qual gira la programació i la converteix en singular. Abans d’acabar la classe, es matisaran les diferències entre els conceptes “imperialisme” i “colonialisme”⁸ i, finalment, s’informarà de les tasques previstes per fer i com es regularan els coneixements adquirits.

Respecte a l’activitat inicial, l’objectiu és treballar amb fonts primàries (CBS2) per insistir en la importància d’interpretar i contrastar els documents històrics per tal de llegir el passat adequadament (CCS5). A fi de desenvolupar aquesta habilitat, dins el context de l’imperialisme contemporani, s’utilitzaran les diferències existents entre els discursos colonialistes pronunciats a les metròpolis i les actuacions perpetrades a les colònies. La divergència entre teoria i pràctica ocorreguda, representa dues realitats davant d’un mateix fenomen que, si no s’interpreten degudament, poden generar confusió. Respecte al procediment, abans de realitzar l’exercici, els alumnes es disposaran en grups de quatre. Seguidament rebran dos sobres amb els quals treballaran; un aglutinarà documents on es denunciïn els mètodes emprats pels colonitzadors⁹ i, l’altre, reunirà fonts relacionades amb els pronunciaments teòrics favorables a l’imperialisme¹⁰. Aleshores, el quartet es dividirà en parelles i, d’aquesta manera, cada subconjunt podrà analitzar una realitat diferent sobre un mateix fenomen. Un cop examinades les fonts, compartiran les respectives idees principals i veuran la distància entre la retòrica colonial i la realitat perpetrada i, alhora, la transcendència d’interpretar i contrastar les fonts històriques per tal d’atribuir un significat adequat al passat.

Així doncs, l’exercici presenta un model d’ensenyament/aprenentatge que fomenta el treball cooperatiu (CCPS14), en favor de desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar qualsevol mena d’aprenentatge (CBPS2). A més a més, també actua de pont per presentar l’àlbum de *Tintín al Congo* (1930-31), un cop vistes les dues doctrines existents sobre l’imperialisme contemporani. D’aquesta manera es projectarà una vinyeta del còmic en qüestió¹¹ i, sense desfer els grups, se’ls demanarà que triïn i justifiquin a quin dels dos sobres hauria de pertànyer la il·lustració. Per tal de trobar una resposta, comptaran amb un temps limitat per reflexionar i, seguidament, s’iniciarà un debat on cada conjunt argumentarà la seva decisió. D’aquesta forma, es presentarà el còmic, sobre

⁷ Vegeu annex 3: Programació.

⁸ Vegeu annex 2: Diferències entre els conceptes “imperialisme” i “colonialisme”.

⁹ Vegeu annex 2: Sobre 1 (Activitat: Les dues cares d’una mateixa moneda).

¹⁰ Vegeu annex 2: Sobre 2 (Activitat: Les dues cares d’una mateixa moneda).

¹¹ Vegeu annex 2: Vinyeta de *Tintín al Congo*.

el qual girarà la unitat didàctica, com una font primària que participa de la doctrina pro imperialista.

Per desenvolupar l'habilitat de pensar històricament al llarg de les sessions, es reservaran els últims vint minuts de les classes per introduir una activitat, transversal al llarg de la programació, que consistirà a llegir i reflexionar sobre els continguts del còmic. La idea és posar en funcionament la metodologia de la *flipped classroom* fent que els alumnes llegeixin un total de deu pàgines del còmic abans de venir a classe (CBPS 3: CCPS13) i així, arribin a l'aula havent reflexionat sobre les il·lustracions i textos malsonants que puguin haver detectat. L'objectiu de l'exercici "*Tintín al Congo, un còmic imperialista?*" és treballar les diferències entre els valors predominants al llarg de la segona meitat del segle XIX i primera meitat del XX i els actuals. Per tant, es vol que l'alumne vagi descobrint d'on venim, quina concepció del món teníem no fa tants anys i, finalment, puguin entendre que *Tintín al Congo*, per molt malsonant que pugui semblar en algunes vinyetes actualment, no deixa de ser el reflex dels tòpics i valors que predominaven a Bèlgica i el continent europeu durant la primera meitat del segle passat (CBS8: CCS12). Així doncs, l'alumne ha d'entendre, des del present, la petjada que ha deixat el passat (CBS3) i, d'aquesta manera, poder comprendre les arrels històriques de l'avui (CCS8). Per tal de mantenir la intenció de la publicació original, d'entregues setmanals i, una certa emoció i incertesa, els fragments a llegir s'aniran desbloquejant a l'aula virtual en entregues parcials de deu pàgines. A l'hora d'avaluar l'activitat, es tindran en compte les participacions voluntàries a més a més de les obligatòries, ja que a cada sessió cinc alumnes seran escollits aleatòriament per fer les aportacions pertinents.

El primer dia que es treballi, és a dir, al final de la segona sessió, es debatrà sobre la suposada inferioritat intel·lectual dels negres, l'assumpció de tasques laborals poc qualificades en relació a les persones blanques, la superioritat tecnològica i, finalment, la caricaturització que es fa dels trets físics dels congolesos¹². La següent classe es tornarà a insistir en la inferioritat intel·lectual, l'estereotip pejoratiu de l'època que els negres eren ganduls i la visió de l'home blanc com el salvador davant situacions irreversibles¹³. Al llarg de la tercera, es tractarà novament el baix nivell intel·lectual dels negres, la figura del blanc com a salvador i element civilitzador i, a més a més, també es veurà la deferència dels congolesos cap als europeus, sobretot, dins el camp armamentístic, el menyspreu cap a les religions ètniques i l'existència de societats secretes organitzades per lluitar contra els blancs¹⁴. Respecte a la quarta classe, els temes a debatre seran la figura del missioner com a salvador, el discurs filantròpic propi de l'imperialisme i, altra vegada, el tema de la inferioritat intel·lectual¹⁵. A la cinquena, entrarà en escena la figura redemptora del missioner i, altra vegada, una nova mostra de menyspreu, aquest cop dirigit a un integrant

¹² Vegeu annex 2: I Classe.

¹³ Vegeu annex 2: II Classe.

¹⁴ Vegeu annex 2: III Classe.

¹⁵ Vegeu annex 2: IV Classe.

de les tribus dels pigmeus¹⁶. Finalment, a la darrera classe, es tractarà l'exaltació de Tintín, entès com l'home blanc¹⁷.

Durant la segona sessió es vol contextualitzar el sistema de valors paternalista, racista i masclista predominant a Europa a principis dels anys trenta, quan es va publicar *Tintín al Congo*, utilitzant Bèlgica com a paradigma. La societat belga d'aleshores era hereva de la febre imperialista de finals del segle XIX, per tant, compartien principis. Però, per entendre aquest entorn és interessant no anar directament a les colònies sinó analitzar productes d'ús quotidià a Bèlgica i altres països veïns i, d'aquesta manera, explorar la interiorització d'aquests valors dins la societat. Així doncs, mitjançant la segona activitat "Valors i quotidianitat", es durà a terme la reproducció d'un seguit de textos, productes o objectes d'ús diari i tradicions populars¹⁸ amb l'objectiu d'il·lustrar el context moral en el qual Hergé va escriure el còmic i, alhora, el codi de valors preponderant a Europa (CBS2: CCS5). Per tal de treballar, es col·locaran en grups de tres i, després d'introduir breument cada diapositiva, debatran entorn dels temes, relacionats amb la imatge, suggerits (CBPS3: CCPS14).

La tercera sessió anirà enfocada a entendre els factors que van impulsar l'entusiasme imperialista de la segona meitat del segle XIX i les seves particularitats respecte a altres grans imperis precedents. La primera activitat, "D'on ve l'imperialisme?", pretén diferenciar diversos models expansionistes a través d'un seguit de mapes¹⁹ a analitzar que permetran introduir la dimensió geogràfica a la unitat didàctica (CBS6: CC18). Els exemples d'imperis que rebran són una combinació d'origen occidental i oriental que pretén descentralitzar els coneixements i, conseqüentment, trencar amb l'estereotip d'una suposada hegemonia europea al llarg de la història. La incorporació de plànols històrics permet a l'alumne visualitzar de forma més evident i menys abstracte les principals característiques de cada domini. Abans però, es faran grups aleatoris de tres, segons el criteri del professor, i els alumnes es posicionaran en cercle amb una taula al mig (CBPS3: CCPS14). La segona activitat "Què ens diu Tintín?" tractarà els principals elements que van estimular l'imperialisme contemporani (CBS1). Per tal de desenvolupar l'exercici, els alumnes tindran a disposició un seguit de vinyetes del còmic acompanyades de paraules clau²⁰ que hauran de relacionar per poder desxifrar els factors polítics, econòmics, demogràfics i ideològics. Per tant, sense desfer els grups, es procedirà a descobrir de manera cooperativa els quatre factors de causalitat principals (CCS4). Abans d'acabar, s'obrirà un debat i cada grup explicarà les hipòtesis a les quals ha arribat, d'aquesta manera, s'aconseguirà teixir un relat històric construït pels alumnes i supervisat pel professor que defuig de la classe magistral.

¹⁶ Vegeu annex 2: V Classe.

¹⁷ Vegeu annex 2: VI Classe.

¹⁸ Vegeu annex 2: Materials quotidians (Activitat: Valors i quotidianitat).

¹⁹ Vegeu annex 2: Mapes (Activitat: D'on ve l'imperialisme).

²⁰ Vegeu annex 2: Vinyetes i paraules clau (Activitat: Què ens diu Tintín?).

Respecte a la quarta sessió, s'iniciarà un exercici que durarà dues sessions perquè incorporarà un seguit de presentacions orals (CBD2: CCD9). L'objectiu de "Dins la pell d'una potència o país europeu" és presentar els grans imperis i països que van estendre's pel continent africà i, al mateix temps, fer una simulació del repartiment del territori que es va produir després de la conferència de Berlín, l'any 1885. Aquesta vegada, es faran set grups de quatre estudiants. Cada conjunt representarà una potència o país europeu: Gran Bretanya, França, Espanya, Portugal, Itàlia, Alemanya o Bèlgica i, un cop se'ls hi assigni una nacionalitat, hauran de gestionar quins rols reproduïen cadascun dels integrants (polític, geògraf, militar o comerciant) (CBPS3: CCPS15). Seguint les indicacions establertes²¹ hauran de treballar individualment per aconseguir les dades claus i, després, poder preparar un document conjuntament. Disposaran de mapes per extreure dades (CBS6: CC18) i també podran documentar-se consultant a les xarxes (CBD4: CCD14). Un cop hagin recollit i posat en comú la informació obtinguda, prepararan una exposició oral pel següent dia de classe. D'aquesta manera, al finalitzar la cinquena sessió, cada grup haurà investigat i reproduït el seu cas particular i, per tant, tots els processos d'expansió realitzats quedaran íntegrament analitzats. A més a més, al llarg de l'activitat els conjunts tindran una rúbrica d'avaluació que guiarà els criteris d'avaluació requerits.

La sisena sessió anirà enfocada a tractar l'administració de les colònies i la seva explotació econòmica. L'activitat "A on va a parar Tintín?" té l'objectiu de descobrir els prototips d'organització administrativa que va portar l'imperialisme a l'Àfrica, a través dels quatre models de societat que apareixen al còmic (CBS2). En parelles (CBPS3: CCPS15), hauran d'interpretar i relacionar vinyeta amb definició teòrica mitjançant les deduccions que facin²² (CCS5). Seguidament, s'exemplificarà a quines regions es practicaven els models que hauran quedat sense encaixar amb les il·lustracions. Abans de finalitzar l'exercici però, es visualitzaran els canvis que ha sofert Àfrica des de principis de segle XIX fins als anys trenta del segle XX, a través del simulador *GeaCron* amb la voluntat de reflexionar sobre la petjada de l'imperialisme i els seus sistemes de govern i administració (CBS3: CCS6). Amb relació a l'explotació econòmica, la dinàmica "Una veritat edulcorada?" contrastarà la suavitat amb la qual Hergé tracta el tema amb la cruesa de les fotos²³. A partir d'aquí, es demanarà que cadascú n'extregui les seves conclusions, alertant sobre la fiabilitat i idoneïtat de la font a l'hora de tractar temes determinants (CBS2: CCS5).

L'objecte de la setena sessió rau en promoure i incentivar la reflexió entorn del racisme institucionalitzat i quotidià que es troba arrelat a les societats democràtiques occidentals. Per tal de dur-ho a terme i estimular el pensament crític del conjunt de l'alumnat, s'utilitzaran consideracions relatives als processos imperialistes empresos per les principals potències europees de l'època i com aquestes accions foren justificades mitjançant la teoria del *darwinisme social*. Mitjançant l'activitat "Civilització o

²¹ Vegeu annex 2: Indicacions a seguir (Activitat: Dins la pell d'una potència o país europeu).

²² Vegeu annex 2: Vinyetes i definicions (Activitat: A on va a parar Tintín?).

²³ Vegeu annex 2: Vinyetes i fotografies (Activitat: Una veritat edulcorada?).

explotació?” es contraposarà el discurs que difon *Tintín al Congo*, on el colonialisme és vist com un símbol de civilització, enfront dels qui van denunciar que, darrere d’aquesta cortina civilitzadora, s’amagava un afany d’enriquiment sense precedents. Així doncs, els alumnes hauran de llegir una font secundària²⁴ que actuarà com a *starter* i, individualment, rumiar i redactar quin fou el principal error que es va cometre a mitjans del segle XIX, per prendre consciència i procurar que, en un futur, no es torni a repetir (CBS11: CCS28).

A la vuitena sessió, ja s’haurà acabat la lectura i anàlisi del còmic i, per tant, ja serà possible realitzar una activitat per veure amb perspectiva els canvis, crítiques i denúncies que pateix al llarg dels següents anys. Així doncs, l’objectiu principal de “La descolonització d’un còmic” és veure, a través de la repercussió de la historieta, el canvi de mentalitat europeu sobre la concepció que es tenia de les colònies, succeït durant el procés de descolonització. Per tal de treballar conjuntament, es faran grups de quatre (CBPS 3: CCPS14) i analitzaran els canvis que el mateix Hergé va anar incorporant i les veus crítiques es van anar estenent fins a acabar portant *Tintín al Congo* als tribunals belgues²⁵. D’aquesta manera, veuran més clarament les arrels de la mentalitat i valors vigents, basats en la Declaració Universal de Drets Humans (CBS3: CCS8).

Finalment, al llarg de la darrera sessió es regularà el procés d’aprenentatge mitjançant un comentari individual i escrit d’una font²⁶. Concretament hauran d’analitzar la darrera pàgina del còmic de *Tintín al Congo*, un document al qual no hauran tingut accés perquè no apareixerà penjat a l’aula virtual com la resta del còmic. Es tracta de les darreres vinyetes de la historieta, un afegit que Hergé va considerar necessari incloure, encara que el fil argumental quedés resolt a la plana anterior. El missatge d’aquesta és la petjada que deixa Tintín, entès com el paradigma de l’home blanc, a una tribu congoleesa. El jove periodista, després d’haver conviscut amb els nadius, passa a ser vist com un referent en tots els sentits, inclús és idolatrat. Per tant, l’exercici servirà per concloure la unitat didàctica reflexionant sobre la concepció i els valors imperialistes que predominaven a Europa entre el segle XIX i primera meitat del XX, a través del còmic d’Hergé. D’aquesta manera, l’alumne reforçarà la competència de pensar històricament, entenent des del present, la petjada que ha deixat el passat (CBS3) i, així, poder assimilar les arrels històriques de l’avui (CCS8).

²⁴ Vegeu annex 2: Text a llegir (Activitat: Civilització o explotació?).

²⁵ Vegeu annex 2: Modificacions i denúncies (Activitat: La descolonització d’un còmic).

²⁶ Vegeu annex 2: Pautes comentari (Activitat: Comentari d’una font).

4. CONCLUSIONS – REFLEXIONS FINALS

La proposta, “L’imperialisme contemporani a través de *Tintín al Congo*”, s’erigeix com una programació singular per dos motius principals. Primordialment, perquè l’eix vertebrador de la unitat didàctica és el còmic, un prototip textual que no s’acostuma a emprar quan es treballa amb fonts des de les ciències socials. Però, a més a més de fonamentar-se a partir de l’ús de fonts, també procura presentar uns continguts determinants de manera més profunda i transversal, això sí, sense traspassar les fronteres del currículum vigent.

El projecte d’utilitzar l’àlbum d’Hergé com a font primària per ensenyar a pensar històricament als alumnes d’ESO germina a través de la combinació de dos fenòmens: la innata predilecció personal cap a les aventures del jove periodista belga i la detecció d’un problema generalitzat dins el camp de la didàctica de les ciències socials, com és l’ús i abús del llibre de text i l’aplicació de les lliçons magistrals. Així doncs, conduït per l’entusiasme i una ferma voluntat de canvi metodològic, neix un plantejament d’arrel constructivista alternatiu que, sense canvis dràstics, pretén donar solucions a obstacles actuals. En conseqüència, el propòsit o meta, s’ha procurat assolir mitjançant la selecció variada de diverses fonts que acompanyessin la principal i, una clara tendència d’introduir activitats, en detriment de llargues explicacions teòriques i en favor d’augmentar el protagonisme dels alumnes. Però, per reflexionar sobre la viabilitat de la proposta, potser val la pena donar resposta als dubtes inicials: unes quantes vinyetes poden fonamentar una unitat didàctica? *Tintín* no queda molt desfasat per als alumnes d’avui en dia?

Amb relació a la primera incertesa, cal dir que el còmic en qüestió és una eina idònia per tal d’analitzar el rerefons moral predominant a les societats europees des de la segona meitat del segle XIX i la primera del segle XX. La clau del potencial recau en la seva naturalesa, la combinació de text i imatge facilita la identificació de trets característics d’un període històric i, en d’altres ocasions, també amenitza l’adquisició de conceptes més complexos, com pot ser el colonialisme. No obstant això, les carències que pugui tenir sorgeixen a l’hora de tractar un ventall de continguts força ampli com és el cas de l’imperialisme contemporani. Aquest fet es pot observar a la primera part de la programació on, la relació entre la historieta i els exercicis dissenyats, és una mica forçada. Un exemple clar és l’activitat “Dins la pell d’una potència o país europeu” on es fa pràcticament impossible trobar nexes d’unió entre el relat del còmic i els criteris d’avaluació que assenyalen el currículum vigent. Tot i això, les mancances que pugui tenir el còmic en aquest sentit queden contrarestades amb la seva adequació a l’hora de desenvolupar competències de l’àmbit social. Gràcies a l’ús de la historieta, s’han pogut desenvolupar les quatre dimensions que conformen aquest àmbit i, conseqüentment, s’ha pogut oferir una visió més global de l’objecte d’estudi. Pel que fa als objectius marcats, no es poden extreure conclusions reals perquè la unitat didàctica no s’ha pogut implementar, però almenys, es pot afirmar que les activitats han estat dissenyades amb el propòsit d’assolir-los. Primer de tot, amb relació al progrés de la comprensió lectora, el

còmic en sí potser no hauria presentat masses dificultats tot i utilitzar un català força formal, però la meta en qüestió hauria quedat assolida amb la lectura de la resta de fonts complementàries. Sobre el segon, tant el còmic com la resta de documents primaris i secundaris varen ser escollits per tal d'oferir, a través dels protagonistes i les seves idees, una volguda visió més autèntica i profunda dels fets. Alhora, la gran majoria de les activitats es desencadenarien amb debats o, en d'altres ocasions, no mostrarien un relat històric absolut sinó la coexistència de dues veritats paral·leles; per tant, es tracta de plantejaments enfocats per a despertar l'actitud crítica a través del qüestionament de la realitat percebuda. I en darrer lloc, la pretesa voluntat d'ensenyar a pensar històricament, s'assoliria per mitjà de l'activitat transversal "*Tintín al Congo* un còmic imperialista?", on es treballarien, al llarg del transcurs de la unitat didàctica i a través del còmic, les diferències entre els valors predominants al llarg de la segona meitat del segle XIX i primera meitat del XX i els actuals.

Respecte al segon dubte previ, que Tintín quedi desfasat o no, dependrà de cada cas particular, però amb l'oferta d'entreteniment que tenen a l'abast els adolescents d'avui en dia és molt probable que no hi estiguin familiaritzats. De totes maneres, el paper del còmic aquí torna a reconduir la situació, ja que permet abordar els temes traspasant un altíssim grau de participació en els alumnes i fent el tractament dels continguts més amè i motivador. Així doncs, els beneficis didàctics de la historieta, independentment de la complexitat del context social i intel·lectual, contribueixen a reforçar la relació afectiva vers els processos d'aprenentatge, actuen com a intermediari a l'hora d'incorporar continguts complexos i, darrerament, fomenten la cooperació i treball en grup, metodologia ideal per subvertir i atendre a les múltiples diversitats funcionals que es presentin.

Finalment, fent balanç després d'haver vist els potencials i les limitacions teòriques de la present proposta, les possibles accions futures serien diferents. En favor d'optimitzar l'acció educativa, considero que el còmic hauria de ser emprat més recurrentment, però tanmateix, sense tenir un pes tan transcendental, és a dir, utilitzat amb una major freqüència com una font complementària més. Això no vol dir en cap cas que l'ús de la historieta a l'aula no hagi estat el descobriment d'una font didàctica potentíssima per a treballar dins el marc de les ciències socials, ans al contrari; però, sent autocrític i, conscient de les seves restriccions, la comesa de vertebrar una programació potser és massa ambiciosa. Per tant, una possible solució podria ser conferir-li la dimensió de càpsula didàctica per tal d'analitzar subtemes de l'imperialisme contemporani que es poguessin tractar profundament a través el còmic.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I DE PÀGINES WEB

- Álvarez, M. A. (2018). Hergé y las manzanas de Tintín. *Jot Down contemporary culture mag*, (11/08/2018). Recuperat de: <https://www.jotdown.es/2018/01/herge-y-las-manzanas-de-tintin/?fbclid=IwAR0W4kqTyKIUuRtmepHmhZEzdtnyA3dEderXKYXGOjC1YIZR3VV8HbjzNBI>
- Albert, M., Gutiérrez, J. M., Fuentes, C. (2011). La realización de un tema de "investigación" escolar histórico o social. *Geografía e Historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*, 3(8), 151-171.
- Alonso, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Marco ELE: Revista didáctica de lengua extranjera*, (14), 5-37. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5860538>
- Altarriba, A. (2003). Enseñar con viñetas: Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta. *Mosaico: revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español* (10), 4-9. Recuperat de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-10-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-teselas-de-actualidad/ensenanza-lengua-espanola/13144>
- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula* (2a ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Assouline, P. (2009). *Hergé: The Man Who Created Tintin*. Oxford: Oxford University.
- Astoregui, J., Sánchez, M., Gatell, C., Palafox, J., Risques, M. (2008). *Història del món contemporani: Batxillerat*. Barcelona: Vicens Vives.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Berenguel, I. (2011). Las TIC's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula*, 4(8), 42-57. Recuperat de: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Besalú, X. (2019). *La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI: discurs de recepció com a membre numerari*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Britt, M. A., Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522. doi: [file:///Users/albertrafols/Downloads/Dialnet-LasTICsYLasVinetas-3736734%20\(1\).pdf](file:///Users/albertrafols/Downloads/Dialnet-LasTICsYLasVinetas-3736734%20(1).pdf)

- Caballero, P., Fernández, M. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 202-2017. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Cantó, P. (2019, gener 12). Tintín y los "negritos": juicios y racismo en los 90 años de Tintín. *El Confidencial*. Recuperat 20 de maig de 2020. Recuperat de: https://www.elconfidencial.com/cultura/2019-01-12/tintin-90-aniversario-congo-racismo-juicio_1753210/
- Castells, A. (2013). Cómic, cultura y política: detrás de la máscara de Tintín. *La Palabra y el Hombre: Revista de la Universidad Veracruzana*, (23), 47-53. Recuperata de: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/33650>
- Castillo, F. (2017). *Tintín-Hergé: una vida del siglo XX* (2a ed.). Madrid: Fórcola.
- Crespo, J. (2008). *Història: 4t d'ESO*. Barcelona: Santillana.
- Cromer, M., Clark, P. (2007). Getting Graphic with the Past: Graphic Novels and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 35(4), 574-591. doi: 10.1080/00933104.2007.10473351
- Cuñarro, L., Finol, J. E. (2013). Semiòtica del cómic: códigos y convenciones. *UNED. Revista Signa*, 22, 267-269. doi: <https://doi.org/10.5944/signa.vol22.2013.6353>
- Decret 187/2015, del 28 d'agost, Competències bàsiques i Orientacions, DOGC núm. 6945 § àmbit lingüístic (2015).
- Decret 187/2015, del 28 d'agost del 2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 DOGC núm. 6945 § disposicions (2015).
- Decret 284/2011, d'1 de març, d'orientació general de la formació professional inicial, DOGC 5 § disposicions (2011).
- Delgado, P. (2006). Primera...segunda...tercera llamada! Actividades teatrales para trabajar aspectos de la sexualidad en la consejería con adolescentes (tesis doctoral no publicada). Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.
- Demaret, M. (1982). *El museu imaginari de Tintín*. Barcelona: Joventut.
- Díez, C. (2000). La motivación en clase de ELE. *Frecuencia-L*, (15), 3-8 . Recuperat de: https://www.unisalzberg.at/fileadmin/oracle_file_imports/562804.PDF
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit social: ciències socials: geografia i història*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.

- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Eco, U. (2015). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Debolsillo.
- Eisner, E. W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.
- Escudero, M. (2007). Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en E/LE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 3. 59-68. doi: <https://doi.org/10.7203/foroale.0.6503>
- Estes, T. (2007). Constructing the Syllabus: Devising a Framework for Helping Students Learn to Think like Historians. *The History Teacher*, 2(40), 283-201. doi: 10.2307/30036987
- Fernández, M. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra Longman.
- Fieldhouse, D. K. (1987). *Los imperios coloniales desde el siglo XVIII*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Fischer, F. (2006). Preparation of future history teachers: The history departments' role. *Perspectives on history: The newsmagazine of the American Historical Association*. (01/12/2006). Recuperat de: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/december-2006/preparation-of-future-history-teachers-the-history-departments-role>
- Folch, D. (2012). *La dinastia Qing*. Barcelona: UOC.
- Franco, E. V. (2010). Using Graffiti to Teach Students How to Think Like Historians. *The History Teacher*, 43(4), 535-543. Recuperat de: <http://www.thehistoryteacher.org/A10Preview.html>
- Frank, J. (1944). What's in Comics? *The Journal of Educational Sociology*, 18(4), 214-222.
- García, A. (2016). *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*. (3a ed.). Madrid: Litera.
- Giobellina, F. (2005). *Soñando con los Dogon: en los orígenes de la etnología francesa*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Granados, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. 63(3), 545-559. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/dag.495>

- Granados, J. (2019). Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía. *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Gravett, P. (2005). *Graphic Novels: Everything You Need to Know*. Nueva York: HarperCollins.
- Greene, S. (1994). The Problems of Learning to Think Like a Historian: Writing History in the Culture of the Classroom. *Educational Psychologist*, 29(2), 89-96. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2902_4
- Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M. (2019). El cómic como uso didáctico interdisciplinar. *Tebeosfera: cultura gráfica* (23/03/2019). Recuperat de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/102468/1/2019_Gomez-Trigueros_Ruiz-Banuls_Tebeosfera.pdf
- Gould, S. J. (2017). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Haim, C. (1995). Le petit vingtième: Le Siècle de Tintin [Documental vídeo]. Recuperat de: <https://vimeo.com/81883898>
- Hergé. (1984). *Tintín al país dels soviets* (3a ed.). Barcelona: Joventut.
- Hergé. (1989). *Tintín i el Lotus Blau* (10a ed.) Barcelona: Joventut.
- Hergé. (1990). *Les aventures de Tintín: Tintín al congo* (9a ed.). Barcelona : Joventut.
- Hergé. (1991). *Tintin in the Congo*. London. Casterman.
- Hergé. (2003). *Tintín en el Congo: Edición facsímil en Castellano de la edición original de 1931*. Girona: Casterman-Panini.
- Hochschild, A. (2002). *El fantasma del rey Leopoldo: Una historia de codicia, terror y heroísmo en el África colonial*. Barcelona: Malpaso.
- Hoff, G. R. (1982). The Visual Narrative: Kids, Comic Books, and Creativity. *Art Education*, 35, 20-23. doi: 10.1080/00043125.1982.11654072
- Hynd, C. R. (1999). Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 428-436. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ581294>
- Kitson, A., Husbands, C., Steward, S. (2011). *Teaching and learning history 11-18: understanding the past*. Midenhead: Open University Press.

- Lull, J. (2014). Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Tintin. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7(1), 40-65. doi: <https://doi.org/10.5294/3997>
- Lucas, O. J. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula: webs y aplicaciones para móviles. *Filología y Didáctica de la Lengua*, (15), 105-127, 111. Recuperat de: http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/20374/06_15_onieva.pdf?sequence=1
- Lupita, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Maricq, D. (2016). *Hergé per ell mateix*. Barcelona: Zephyrum.
- Martínez, M. (2008). *El professorat i el Sistema Educatiu Català*. Barcelona: Mediterrània.
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, 101(2), 70-76. Recuperat de: <https://www.researchgate.net/publication/303301470>
- McCloud, S. (2007). *Entender el cómic*. Bilbao: Atiberri Ediciones.
- Ministerio de Educación. (1995). *Historia del mundo contemporáneo: materiales didácticos. Bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Revista Comunicar*, 7(13), 171-174. Recuperat de: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C13-1999-27>
- Peeters, B. (2012). *Hergé son of Tintin*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prendes, M. P. (1994). La imagen didáctica: análisis descriptivo y evaluativo. (*Tesi doctoral no publicada*). Murcia: Universidad de Murcia.
- Price, M. (1968). History in Danger. *History*, 53 (159), 342-347. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-229X.1968.tb01227.x>
- Rey, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *RESLA*, 26, 177-195. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597570>
- Reyero, C. (2014). *Introducción al arte occidental del siglo XIX*. Madrid: Cátedra.

- Rodríguez, R. A. (entrevista a Joaquim Prats) (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? *Revista de Estudios Sociales*, (52), 209-219. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.15>
- Ross, C. S. (1946). The Comic Book in Reading Instruction. *The Journal of Education*, 129(4), 121-122.
- Sadoul, N. (1975). *Tintin et moi: Entretiens avec Hergé*. Bèlgica: Casterman.
- Sadoul, N. (1986). *Converses amb Hergé: Tintin i jo*. Barcelona: Joventut.
- Said, E. W. (2008). *Orientalismo* (2a ed.). Barcelona: Debolsillo.
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la historia a través de la novelagráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, (18). 65-87. Recuperat de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/8924/9824>
- Sealy, M. (dir.). (2010). *Republic of Congo*. Londres: Autograph ABP.
- Serrat, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Íber*, (34), 27-36.
- Snauwaert, E. (2011). El cómic, un camino hacia la competencia intercultural: unas claves para América Latina. *Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo a al Enseñanza del Español*, (27), 4-10. Reuperat de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-27-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol/ensenanza-lengua-espanola/15008>
- Soler, J. (2002). Nuevos medios: investigar y publicar historia hoy. *Íber. Didáctica para las Ciéncias Sociales*, 33-49. Recuperat de: [file:///Users/albertrafols/Downloads/Dialnet-ElArchivoYLaEscuelaPropuestasDidacticas-6328960%20\(4\).pdf](file:///Users/albertrafols/Downloads/Dialnet-ElArchivoYLaEscuelaPropuestasDidacticas-6328960%20(4).pdf)
- Strang, R. (1943). Why Children Read Comics. *The Elementary School Journal*, 43 (6). 336-342. doi: <https://doi.org/10.1086/458179>
- Swain, E. H. (1978). Using Comic Books to Reading and Language Arts. *Journal of Reading*, 22(3), 253-258. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ196006>
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori.
- Vargas, M. (2010). *El sueño del celta*. Madrid: Alfaguara.
- Vidal, M. (11 / 12 / 2016). Tintín, les raons d'un èxit universal. *Ara*. Recuperat de: https://www.ara.cat/suplements/diumenge/TintIn-RAONS-DUN-EXIT-UNIVERSAL_0_1703229671.html

- Williams, G. (2010). Carta al rey Leopoldo. A G. Williams, R. Casement, A. C. Doyle, M. Twain, *La tragedia del Congo*. La Coruña: Ediciones del Viento.

ANNEX 1- DOCUMENTS VARIS

Figura 1

La mostra següent pertany a les respostes que els alumnes de 3r d'ESO de dos grups diferents (X i Y) van donar respecte al següent exercici d'avaluació just després d'haver fet tres classes sobre la Reforma i la Contrareforma catòlica. L'exercici es va dur a terme durant els primers dies de confinament, per tant, des de casa i podent fer ús de qualsevol material complementari, consultant totes les fonts que tinguessin a l'abast i sense límit de temps. D'entre un total de vint-i-dues preguntes, vint eren estil test amb múltiples opcions que no penalitzaven i, dues, es basaven en l'anàlisi d'una font. Evidentment, les que requerien l'anàlisi de dues imatges i un gravat respectivament, constituïen la meitat de la puntuació total, degut a la major complexitat que implicaven. Tot i això, els resultats van ser força sorprenents, ja que, a més a més de no respondre correctament, la majoria d'alumnes van quedar totalment desarmats a l'hora d'analitzar les fonts. Així doncs, per demostrar el problema ocorregut, seguidament es mostraran una de les dues preguntes basades en fonts (pregunta 5), les dades que demostrin els resultats obtinguts (respostes) i mostres dels resultats (exemples de respostes dels dos grups).

PREGUNTA 5

Observa la imatge següent i IDENTIFICA 3 relacions amb el que hem vist a classe. Un cop les trobis EXPLICA, amb les teves paraules, el fet que s'està representant i la seva relació amb la confessió catòlica o protestant.

Exemple (encerclat en vermell a la imatge adjuntada): *a la part superior esquerra del gravat podem veure la representació de les altes esferes de l'Església de Roma o defensors del catolicisme amb el papa (identificació). Les altes esferes de l'Església de Roma van tenir un paper important pel que fa a l'inici i desenvolupament de la Reforma protestant. Els mals comportaments generalitzats al llarg dels segles XIV, XV i principis del XVI van produir que, des de dins de l'Església, es comencessin a qüestionar els principis d'aquesta (explicació).*



RESPOSTES

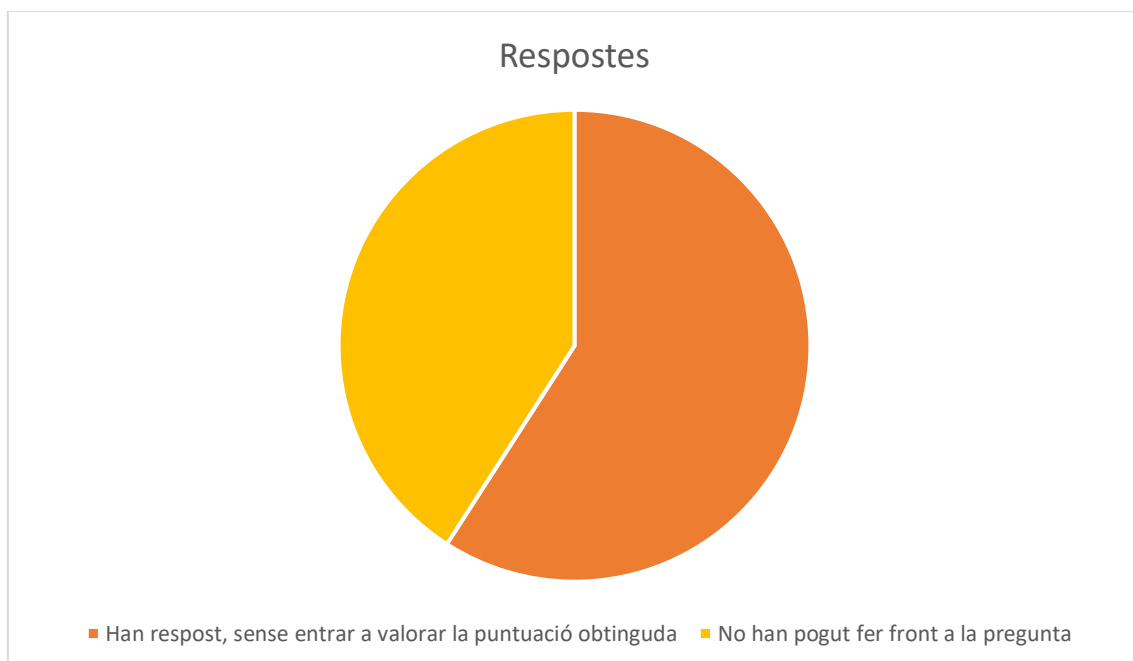
RESPOSTES A LA PREGUNTA 5 DEL GRUP X

Del total de trenta alumnes que té la classe, han fet l'activitat vint-i-vuit i, tretze d'aquests, no han pogut enfrontar-se a la font.



RESPOSTES A LA PREGUNTA 5 DEL GRUP Y

Del total de trenta alumnes que té la classe, han fet l'activitat vint-i-un i, nou d'aquests, no han pogut enfrontar-se a la font.



EXEMPLES DE RESPOSTES DELS DOS GRUPS

Alguns exemples de les reaccions que han tingut el grup d'alumnes que no sabia què respondre són literalment:

.....

No se

.....

No ho trobo

.....

x

.....

No ho sé

.....

No l'entenc Albert. M'ho pots explicar pel correu i et responc després?

.....

no ho sé fer

.....

Albert, no entenc la pregunta, si me la expliques pel classroom o correu, et responc la pregunta amb un comentari privat o com tu vegis. Gràcies.

.....

Albert no entenc la pregunta, si la podries explicar per el classroom, te la puc enviar després per correu Gràcies.

.....

No entenc

.....

ns

.....

Això no ho sé

.....

Figura 2

SISTEMA DE GOVERN I DIVISIÓ TERRITORIAL DEL CONGO BELGA A PARTIR DE 1908

*Esquema elaborat a partir de la font (Fieldhouse, 1987, p. 298)

Jerarquia creada per a l'administració dels africans, no dels europeus, en l'àmbit de l'estructura tribal



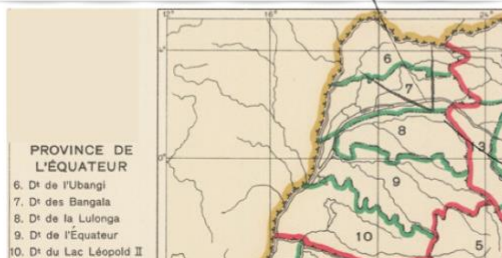
Territori dividit en 6 províncies



L'any 1925 s'hi sumen les províncies de Ruanda i Burundi (pintades de gris al mapa)



Províncies dividides en districtes



Districtes dividits en subdistrictes



Esquema del sistema de govern i divisió territorial del Congo a partir de 1908. Elaborat a partir de David K. Fieldhouse (1987): *Los imperios coloniales desde el siglo XVIII*. Siglo XXI, Madrid, p. 298.

Figura 3



Home-Lleopard Aniota.
Bali-Uele, Zaire.
Museu Reial de l'Àfrica
Central, Tervuren..



Tintín al Congo (1990, p. 31).



Tintín al Congo (1990, p. 31).



Tintín al Congo (1990, p. 31).

Figura 4

LES COMPETÈNCIES DE L'ÀREA DE SOCIALS AL CURRÍCULUM (Decret 187/2015)

1	Analitzar els canvis i les continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica
2	Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l' ANÀLISI DE FONTS per interpretar el passat.
3	Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals
4	Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.
5	Explicar les interrelacions entre els elements de l'espai geogràfic, per gestionar les activitats humanes en el territori amb criteris de sostenibilitat.
6	Aplicar els procediments de l'anàlisi geogràfica a partir de la cerca i l' ANÀLISI DE DIVERSES FONTS per interpretar l'espai i prendre decisions.
7	Analitzar diferents models d'organització política, econòmica i territorial, i les desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les persones i fer propostes d'actuació.
8	ANALITZAR LES MANIFESTACIONS CULTURALS i relacionar-les amb els seus creadors i la seva època, per interpretar les diverses cosmovisions i la seva finalitat.
9	Valorar el patrimoni cultural com a herència rebuda del passat, per defensar-ne la conservació i afavorir que les generacions futures se l'apropriïn.
10	Valorar les expressions culturals pròpies, per afavorir la construcció de la identitat personal dins d'un món global i divers.
11	Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.
12	Practicar activament i de manera compromesa en projectes per exercir drets, deures i responsabilitats propis d'una societat democràtica.
13	Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.

Les tres competències relacionades amb les fonts d'un total de tretze competències de l'àmbit social.
 Font: Grabuleda, C. (2020). *Ús didàctic de les fonts en ciències socials I*, UdG [Apunts acadèmics]. UdGMoodle.

Figura 5

PROCEDIMENTS RELACIONATS AMB FONTS A LES CIÈNCIES SOCIALS DE L'ESO				
	PRIMER CURS	SEGON CURS	TERCER CURS	QUART CURS
Anàlisi cartogràfica i orientació	- Conèixer projeccions cartogràfiques. - Lectura de mapes i plànols diferents. - Ús d'escalas gràfiques i numèriques. - Aplicació de tècniques d'orientació geogràfica convencionals i coneixement de les tècniques digitals.			
Anàlisi geogràfica	- Obtenció d'informació a partir d'observar paisatges.	- Cerca i anàlisi d'informació a partir de gràfics i estadístiques.	- Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques, gràfics i mapes.	
Anàlisi històrica	- Aplicació de la representació gràfica del temps històric.	- Representació gràfica de les seqüències temporals. - Aplicació de nocions històriques de canvi, continuïtat i simultaneïtat. - Exercitació de l'empatia històrica. - Relacions entre passat i present.	- Contrast i valoració crítica d'informacions diferents sobre un mateix fet.	- Elaboració i lectura de mapes històrics. - Anàlisi d'imatges com a documents històrics, referents estètics i interpretacions de la realitat. - Visualització de films i documentals i valoració com a fonts històriques.
Coneixement del patrimoni	- Localització d'informacions sobre restes arqueològiques i patrimonials de Catalunya i Espanya.	- Reconeixement dels estils bàsics del patrimoni artístic medieval i modern.		- Recerca d'aspectes del passat a partir de fonts orals, d'arxiu, hemerogràfiques. - Identificació d'alguns canvis i continuïtats en el món de la cultura, l'art i les mentalitats.
Anàlisi de l'actualitat			- Ús de diferents fonts d'informació per contextualitzar els conceptes generals a fets de l'entorn proper. - Reflexió i debat sobre els reptes de la societat multicultural, a partir de les informacions obtingudes de diferents fonts.	- Obtenció d'informació relativa a diferents conflictes i situacions actuals a partir de diferents mitjans de comunicació. - Contextualització de les informacions sobre el món actual amb els seus antecedents històrics.

Ús de les fonts dins els quatre cursos de l'ESO.
 Font: Grabuleda, C. (2020). *Ús didàctic de les fonts en ciències socials I*, UdG [Apunts acadèmics]. UdGMoodle.

Figura 6

Cuestión planteada	Me ha gustado mucho y he aprendido más que con la clase tradicional	Me ha gustado bastante y he aprendido igual que con la clase tradicional	No me ha gustado y no he aprendido tanto que con la clase tradicional
Contenidos del tema de Lengua	96%	4%	0%
Contenidos del tema de Literatura	99%	1%	0%
Contenidos del tema de Historia	100%	0%	0%
Ortografía	100%	0%	0%
Gramática	100%	0%	0%
Cronología histórica	100%	0%	0%
Contenidos de Geografía	100%	0%	0%

Tabla 2. Resultados obtenidos por la muestra analizada. Fuente: Elaboración propia a partir de la intervención implementada

Resultats obtinguts per la mostra analitzada.

Font: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/102468/1/2019_Gomez-Trigueros_Ruiz-Banuls_Teberosfera.pdf

ANNEX 2 – DIAPOSITIVES I ACTIVITATS

Diapositives: Aclariment introductori: Diferències entre els conceptes “imperialisme” i “colonialisme”

Abans de començar...

QUÈ SÓN?



Metropoli



Colònia

Abans de començar...

DEFINICIÓ I DIFERÈNCIES

IMPERIALISME

Actitud o forma d'actuació política en estendre el control sobre altres terres i comunitats.

Objectiu:
Estendre al màxim els dominis independentment del sistema polític establert

COLONIALISME

Sistema polític i econòmic pel qual un estat estranger domina i explota els recursos d'una altra comunitat (colònia)

Objectiu:
Arribar a una comunitat i dominar-la imposant les regles pròpies, explotant els recursos i subjugant a la població.

El **colonialisme** és un producte de l'**imperialisme**, sempre que hi ha **colonialisme** hi ha **imperialisme**, però no sempre que hi ha **colonialisme** hi ha **imperialisme**

Diapositives elaborades amb el programa *Canva*.

Activitat: Les dues cares d'una mateixa moneda

▪ **Sobre 1:**

- *Text 1*

Resum de la resolució de la Segona Internacional al Congrés de París de 1900:

El Congrés Socialista Internacional reunit a París, considerant que el desenvolupament del capitalisme comporta fatalment l'expansió colonial, que és causa d'enfrontaments entre governs, que l'Imperialisme excita el xovinisme (excessiva admiració pel propi país que desfigura la realitat nacional) a tots els països i imposa despeses cada cop més grans en profit del militarisme, que la política colonial de la burgesia no té cap més propòsit que ampliar els beneficis de la classe capitalista i el manteniment d'aquest sistema [...] i que comet crims i crueltats contra les races indígenes conquerides per la força de les armes.

Font: Moreno Cullell, Vicente (30/06/2011): "La condemna de l'Imperialisme per la Segona Internacional". *Sàpiens* (ciències socials en xarxa). Obtingut de: <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2011/06/30/la-condemna-de-l%E2%80%99imperialisme-per-la-segona-internacional/>

- *Text 2*

Fragment del discurs del diputat Georges Clemenceau a la Cambra dels Diputats, 31 de juliol de 1885.

Les races superiors tenen un dret sobre les races inferiors que exerceixen per aconseguir una transformació particular, tenen al mateix temps el deure de civilitzar. Aquesta és la tesi de M. Ferry, y veurem al govern francès exercir el seu dret sobre les races inferiors fent la guerra contra elles i convertint-les per la força al benefici de la civilització. Races superiors? Races inferiors, és fàcil dir-ho! Per la meua part, jo em desvio de tal opinió després de veure els alemanys demostrant científicament que França havia de perdre la guerra franco-alemanya perquè la raça francesa és una raça inferior a l'alemanya. Des d'aleshores, ho confesso, m'ho penso dues vegades abans de dir-li inferior a un home o a una civilització. Raça inferior els hindús amb aquesta gran civilització refinada que es perd en la nit dels temps! Amb aquesta religió budista que l'Índia va deixar a la Xina! Amb el floriment de l'art que, encara avui, podem veure a les magnífiques ruïnes! Raça inferior els xinesos! Amb aquesta civilització els orígens de la qual són desconeguts i que sembla haver estat la primera a ser empesa cap als extrems. Inferior Confuci! [...]

L'argumentació que s'acaba de fer no és una altra cosa que la proclamació de la primacia (superioritat) de la força per sobre del dret i la història de França que des de la Revolució és una protesta viva en contra d'aquesta demanda injusta.

Font: Georges Clemenceau, 31 de juliol de 1885. Font: Obtingut de: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ec.asp>. Traducció Albert Ràfols i Jovells.

- *Text 3*

Fragment del discurs pronunciat a la Universitat de Tòquio, l'any 1916 pel Nobel de literatura (1913), Rabindranath Tagore, principals figures del moviment nacional independentista indi:

La civilització que ens ve d'Europa és voraç (ho destrueix tot) i dominadora: consumeix pobles que envaeix, extermina o anorrea (redueix) les races que s'oposen al seu avanç conqueridor. És una civilització completament política, amb tendències caníbals, oprimeix els febles i s'enriqueix a la seva esquena. És una màquina de triturar. Sembla pertot la gelosia i les desavinences. És una civilització científica i no humana [...]. Concentra les forces cap a l'únic objectiu d'enriquir-se, com faria un milionari que acaparés una fortuna venent-se l'ànima [...].

Profetitzem, sense cap mena de dubte, que això no pot durar sempre, com hi ha al món una llei moral sobirana que s'aplica tant a les col·lectivitats com als individus.

Font: Moreno Cullell, Vicente (01/07/2011): "La crítica de la civilització occidental a les colònies". *Sàpiens* (ciències socials en xarxa). Obtingut de: <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2011/07/01/la-critica-de-la-civilitzacio-occidental-a-les-colonies/>.

- *Imatge 1*

Dos nadius mostren les mans tallades de dos paisans assassinats pels anomenats "soldats del cautxú". Els homes blancs són Edgar Stannard i John Harris, missioners baptistes, que van documentar moltes atrocitats per a l'activista humanitari Edward Morel.



Fotografia d'Alice Seeley Harris i John Harris "Atrocities of the Rubber Slavery in the Belgian Congo", maig 1904. Font: Williams, G. W.; Casement, Roger; Conan Doyle, Arthur; Twain, Mark (2010): *La tragèdia del Congo*. Ediciones del Viento, La Coruña, p. 202.

- *Imatge 2*

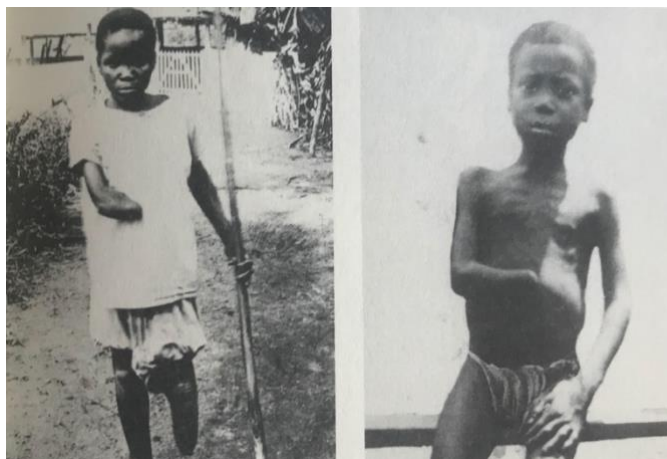
El jove Mola i la nena Yoka mutilats. Les mans de Mola van ser amputades després de ser lligades massa fort pels soldats, provocant gangrena. La mà de Yoka va ser tallada pels milicians al creure-la morta.



Fotografia d'Alice Seeley Harris, Districte d'Equador (República Democràtica del Congo), maig 1904. Font: Williams, G. W.; Casement, Roger; Conan Doyle, Arthur; Twain, Mark (2010): *La tragèdia del Congo*. Ediciones del Viento, La Coruña, p. 205.

- *Imatge 3*

A la vostra esquerra, un nen de nom Impongi, amb una mà i un peu mutilats pels soldats a l'haver incomplert dins la seva comunitat la quota de recolliment de cautxú imposada per les autoritats belgues. A la dreta, un nen mutilat pels soldats, a l'haver incomplert el seu pare la quota de cautxú.



Esquerra: fotografia d'Alice Seeley Harris, Illinga (República Democràtica del Congo), 1904.
Dreta: fotografia d'Alice Seeley Harris, Districte d'Equador (República Democràtica del Congo) 1904. Font d'ambdues: Williams, G. W.; Casement, Roger; Conan Doyle, Arthur; Twain, Mark (2010): *La tragèdia del Congo*. Ediciones del Viento, La Coruña, p. 203.

- *Objecte 1*

Cadira europea adornada amb una escena colonialista. Sud del Congo belga, principis del segle XX.



Font: Artesà desconegut, foto de Werner Forman/ Universal Images via Getty Images. Obtingut de: <https://www.gettyimages.es/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/european-style-chairs-adorned-with-scenes-of-fotograf%C3%ADa-de-noticias/152197132?adppopup=true>

▪ **Sobre 2:**

- *Text 1*

Fragment del discurs pronunciat al sopar anual de l'Institut Real de Colònies, a l'hotel Metropole, el 31 de març de 1897 per Joseph Chamberlain, diputat del partit liberal al Parlament britànic:

Principalment pel bon sentit instintiu i el patriotisme absolut del poble, hem assolit el tercer estadi de la nostra història y la verdadera concepció del nostre Imperi. Quina és aquesta concepció? Respecte a les colònies autogovernades, ja no parlem d'elles com a part de nosaltres mateixos, com a part de l'Imperi britànic, unides a nosaltres per lligams de parentesc, de religió, d'història i de llengua, tot i estar disperses per tot el món, i unides a nosaltres pels mars que anteriorment semblaven separar-nos. [...]

Aquí també el sentit de possessió ha deixat pas a un sentiment diferent; al sentit de l'obligació: Sentim ara que el nostre domini sobre aquests territoris pot ser justificat només si aconseguim la felicitat i prosperitat per al poble, i sostinc que el nostre govern porta i ha portat seguretat, pau i relativa prosperitat a països que mai abans havien conegut beneficis. [...]

No es pot fer la truita sense trencar els ous; no es poden destruir les pràctiques de barbàrie, d'esclavitud, de superstició, que per segles han desolat l'interior de l'Àfrica, sense emprar la força. Però si honestament es compara el que es guanya per la

humanitat amb el preu que estem obligats a pagar, penso que bé podem alegrar-nos pel resultat de tals expedicions.

Font: Joseph Chamberlain, *Foreing and colonial speeches*, 1897. Obtingut de: <http://carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-1/fuentes/el-imperialismo/fuente-1-el-discurso-imperialista>. Traducció: Albert Ràfols i Jovells.

- *Text 2*

Arguments de Leopold II, rei de Bèlgica, legitimadors de la dominació imperialista, acaballes del segle XIX:

La mateixa Bèlgica ens dóna un brillant exemple: el seu Congo, des del punt de vista que aquí encarem, pot ser considerat com un model de colònia estudiada i explotada racionalment, on savis funcionaris i colons treballen de comú acord per garantir el benestar més gran dels indígenes i de la prosperitat nacional.

Font: Fernando Giobellina (2005): *Soñando con los Dogon: en los orígenes de la etnología francesa*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, p. 61. Traducció: Albert Ràfols i Jovells.

- *Text 3*

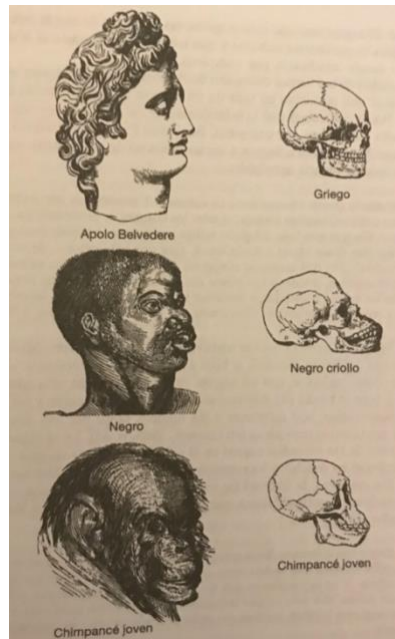
Article VI de la Conferència de Berlin (1884), que principalment garantia als comerciants de les diverses regions d'occident més Rússia i l'Imperi Otomà el lliure accés al cor del continent africà. Amb relació a l'article, tots els presents es van comprometre sota firma i en nom de Déu complir amb:

Totes les potències que exerceixin drets de sobirania o tinguin influència en aquests territoris es comprometen a vetllar per la protecció de la població nativa, a millorar les condicions de vida morals i materials, i a treballar per l'abolició de l'esclavitud i el tràfic d'esclaus.

Font: Ministerio de Educación (1995): *Historia del mundo contemporáneo: materiales didácticos*. Bachillerato. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, p. 137.

- *Imatge 1*

Escala unilineal de les races humanes i els seus parents inferiors, segons Nott i Gliddon, 1866.



Font: Stephen Jay Gould (2017): *La falsa medida del hombre*. Crítica, Barcelona, p. 53.

- *Imatge 2*

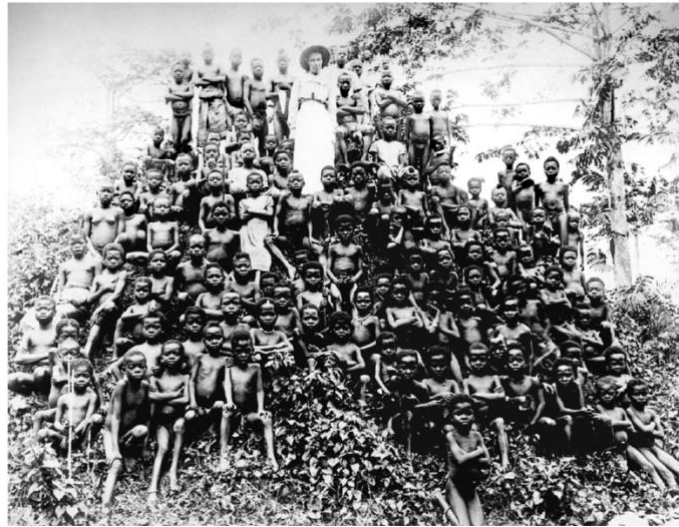
Massacre d'europaus propiciada per un grup de congolesos. Els nadius torturen i es mengen els colonitzadors. Gravat obtingut del diari francès *Le Petit Parisien*, 1898.



Fotografia de Leemage/ Universal Images via Getty Images. Font: Obtingut de: <https://www.gettyimages.es/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/the-congo-massacre-europeans-being-tortured-by-fotograf%C3%ADa-de-noticias/144843679?adppopup=true>

- *Imatge 3*

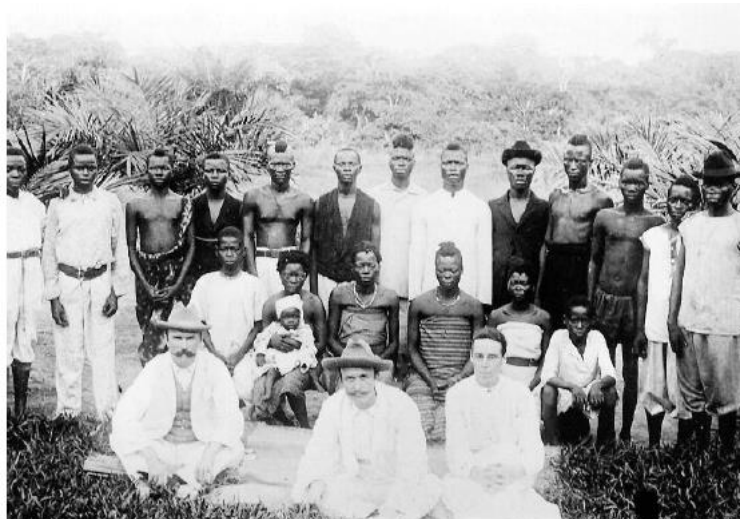
Alice Seeley Harris amb un grup nombrós de nens congolesos.



Fotografia de John Harris (República Democràtica del Congo), 1904. Font: Mark Sealy (dir.) (2010): *Republic of Congo*. Autograph ABP, Londres, p. 9.

- *Imatge 4*

El reverend John Harris (esquerra) i la seva esposa la fotògrafa Alice Harris (dreta) amb un grup d'indígenes durant la seva visita al Congo belga. Congo belga, 1910.



Fotografia d'Alice Harris (República Democràtica del Congo), 1904. Font: Mark Sealy (dir.) (2010): *Republic of Congo*. Autograph ABP, Londres, p. 4.

Diapositiva: Vinyeta Tintín al Congo



Diapositiva elaborada amb el programa *Canva*.

Activitat transversal: Tintín al Congo, un còmic imperialista?

(Els alumnes haurien de treure els següents temes i vinyetes. Si no es donés el cas, el docent reconduiria les aportacions per tractar aquests temes concrets).

I CLASSE

- *La suposada inferioritat intel·lectual dels negres*

L'ús incorrecte de la llengua per part de les persones negres que hi apareixen; fet que al còmic anterior, altres personatges d'origen alemany i rus, a qui Hergé no mostra gaire simpatia, no els hi passava.



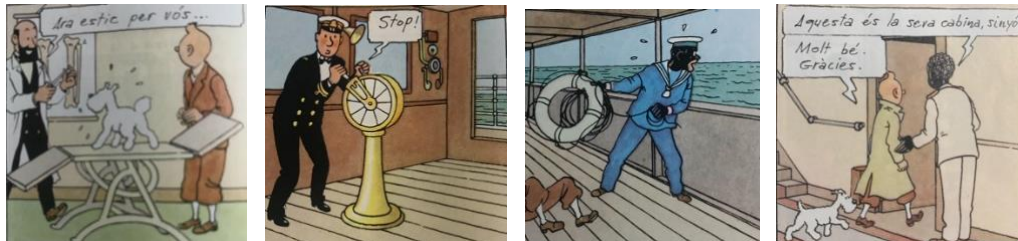
Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 1.



Font: Hergé (1983): *Tintín al país dels sociats*. Joventut, Barcelona, p. 32.

- *L'assumpció de tasques laborals poc qualificades en relació a les persones blanques.*

Mentre els blancs exerceixen de capità de l'embarcació i metge respectivament, els negres personifiquen les labors menys qualificades de, per exemple, acomodadors o mariners.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 1, 4, i 6.

- *La superioritat tecnològica*

Es mostra a l'home negre en una situació completament de ser primitiu i al blanc, personificat en un vaixell, com l'home civilitzat i evolucionat.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 9.

- *La caricaturització que es fa dels trets físics dels congoleesos*

La caricaturització que es fa dels congoleesos amb unes faccions molt semblants a les dels simis i unes vestimentes i ornaments força estrafolaris i, finalment, el reiterat ús del diminutiu "negret".



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 9.

II CLASSE

- Inferioritat intel·lectual (bis)

El lèxic que tenen els micos és més correcte que el dels nadius.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 16.

- Estereotip pejoratiu de ganduls

La reproducció de l'estereotip que els negres són ganduls per norma general quan, enmig de l'icònic accident que es produeix entre el vehicle privat de Tintín i el ferrocarril de la zona, un dels passatgers es nega a redreçar la locomotora a la via perquè "està cansat".



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 20.

- Superioritat moral (dominació)

Davant l'escena de l'accident de tren provocat pel vehicle de Tintín, els rols que exerceixen blancs i negres és molt diferenciat i jeràrquic, ja que el periodista belga només dóna ordres i la resta de congolesos que van a bord del tren obeeixen fent força per capgirar la locomotora.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 20.

- *Exaltació de l'home blanc*

A l'esquerra, Tintín és transportat amb una trona mòbil per un grup de nadius després d'haver solucionat l'incident del tren. A la dreta, dos passatgers diuen "el sinyó blanc en sap un niu".



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 20 i 21.

III CLASSE

- *Inferioritat intel·lectual (bis I)*

A sobre, les reaccions d'alguns nadius quan experimenten per primera vegada amb aparells tecnològics d'última generació com el vinil o la reproducció de fotogrames. A la part inferior, Tintín desafia l'exèrcit de la tribu del costat tot sol i mitjançant un imant capta tots els objectes metàl·lics fent creure als nadius que té poders sobrehumans. Més tard els adverteix de fer la pau amb un to amenaçador.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 26-27.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 29-30.

- *El blanc vist com el salvador*

La superioritat científica dels europeus i el seu progrés dins el món de la medicina. Aquest cop Tintín es posa la bata de metge i cura un congolès que semblava insalvable mitjançant un comprimit de quinina.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 28.

- *Tintín, element civilitzador*

Tintín, novament en representació de l'home blanc, actua com a figura civilitzadora i, a més a més d'aturar una baralla entre dos aborígens, aconsegueix que facin les paus dividint el botí pel qual s'havia originat la pugna.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 27.

- *Deferència dels congolesos cap als europeus (armament)*

Els europeus són vistos com els referents en matèria militar. Tot i això, l'armament que porten no és precisament nou, per tant, també es pot interpretar com una burla.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 29.

- *Menyspreu cap als rituals shamanics*

L'extrafolari barret acompanyat de la vareta màgica ridiculitza el personatge del "bruixot", una figura molt respectada dins la tribu. Inclús el Milú el desdenya.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 24.

- *Existència de societats secretes organitzades per lluitar contra els blancs*

Els Aniotos, societat secreta en contra dels blancs. Tot i l'escàs procés de documentació que fa Hergé a l'hora d'il·lustrar el Congo, hi ha certs fets que decideix incloure.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 30.

IV CLASSE

- *Culte al cristianisme*

Davant la situació més desesperada, Tintín és rescatat per un missioner, un soldat de Déu.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 33.

- *Discurs filantròpic*

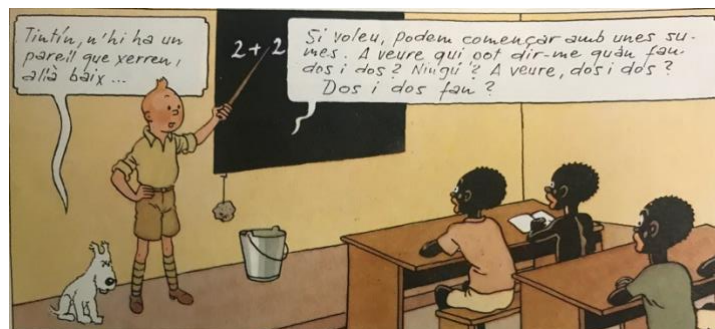
El missioner li ensenya a Tintín les millores substancials que s'han produït a la regió des de la seva arribada. Parla de "jungla" al referir-se a les condicions del lloc abans d'instal·lar-s'hi.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 36.

- *Inferioritat intel·lectual (bis II)*

Deixa en evidència la poca formació que tenen els alumnes, ja que les matemàtiques que imparteix són d'un nivell molt elemental. A més a més, incideix en repreguntar si algú sap la resposta davant la incertesa dels alumnes perquè encara sigui més manifest.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 36.

V CLASSE

- *Culte al cristianisme (bis)*

Per segona vegada apareix la figura redemptora del missioner quan la situació semblava irreversible.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 46.

- *Menyspreu cap als pigmeus*

Tintín tracta de “nen” i “marrec” amb un to despectiu a un nadiu pertanyent a un dels grups ètnics de caçadors-recol·lectors dels pigmeus.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 49.

VI CLASSE

- *Exaltació de l'home blanc (bis)*

Tintín torna a ser transportat per un grup de nadius en una nova mostra de servitud evident.



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 53.

Activitat: Valors i quotidianitat

Llegiu i interpreteu les diferents fonts. A sota de cada text, imatge o objecte

- Text 1

Extracte de la definició que ofereix el *Grand Dictionnaire Universal Larousse du XIX Siècle* (1872) del mot “negre”:

És un fet incontestable que els negres tenen un cervell més lleuger i menys voluminos que els d'espècie blanca. Però aquesta superioritat intel·lectual, ens dóna als blancs el dret a reduir a l'esclavatge la raça inferior? No, i mil vegades no.

Si els negres s'acosten a certes espècies animals per les seves formes anatòmiques, pels seus instints grollers, se'n distancien i s'aproximen als blancs en altres aspectes que cal tenir en compte. Estan dotats de la paraula i gràcies a la paraula podem tenir-hi relacions intel·lectuals i morals [...].

La inferioritat intel·lectual dels negres, lluny de conferir-nos el dret d'abusar de la seva debilitat, ens imposa el deure d'ajudar-los i protegir-los.

Font: Moreno Cullell, Vicente (21/12/2010): “El mite de la raça superior”. *Sàpiens* (ciències socials en xarxa). Obtingut de: <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2010/12/21/el-mite-de-la-raca-superior/>

- Avui en dia hi ha gent que pensi o manifesti aquestes idees? En cas afirmatiu, és ben acceptat dins l'entorn social?
- Què creieu que vol dir que, un diccionari de notable prestigi com el francès *Larousse* publiqui aquesta definició de la paraula “negre”?
- Busqueu en un parell o tres de diccionaris en línia la definició d'aquestes paraules. Quina diferència hi trobeu?

- Imatge 1

Bitllet del valor de cent francs del Banc del Congo belga 1920.



Font: Fotografia sense autor, a *Pinterest*. Obtingut de: <https://www.pinterest.at/pin/326933254200110686/>

- Les posicions de les figures emmarcades dins el bitllet us suggereixen alguna cosa?
- Identifica els materials que acompanyen a les persones. Per què creus que apareixen aquí i acompanyats de dos nadius.
- Hi veieu alguna relació entre els materials que hi apareixen i el mateix bitllet, entès com a capital.

- *Imatge 2*

Segell que circulava entre 1923-27.

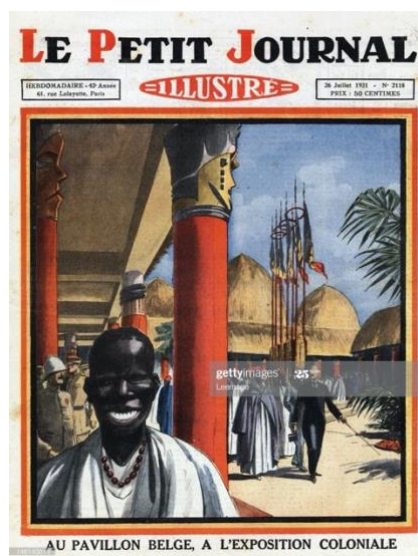


Font: Emile Vloors a *Pinterest*. Obtingut de: <https://www.pinterest.es/pin/644296290413695034/>

- Creieu que abans d'arribar les potències europees a Àfrica s'utilitzaven segells?
- Hi ha algun interès a gravar a nadius a les estampetes?

- *Imatge 3*

Anunci d'un diari parisenc de la secció belga de l'Exposició Colonial Internacional de 1931 celebrada a París.



Font: autoria desconeguda, a *Pinterest*. Obtingut de: <https://www.pinterest.es/pin/357402920401373100/>

- Visiteu aquest web: [<http://www.arthurchandler.com/paris-1931-exposition>] i visualitzeu l'espai i algunes mostres que va deixar l'exposició.

- *Imatge 4*

Portada de la revista satírica *L'assiette au Beurre* on es qüestionen les accions imperialistes liderades per Leopold II, 1908.



Font: autoria Villemot a *Amazon*. Obtingut de: <https://www.amazon.es/LAssiette-Beurre-N%C2%B0376-CIMETIERE-LIBRE/dp/B004G99IRW>

- Respecte a la resta d'imatges vistes fins ara, el missatge d'aquesta va cap a la mateixa direcció?
- Fixem-nos en els detalls:
 - A més a més de Leopold II, qui més apareix a la portada (animals inclosos) i quines accions estan realitzant?
 - Hi veieu alguna irregularitat al cos de Leopold II? Us recorda a alguna foto vista l'últim dia?

- *Imatge 5*

Publicitat d'extracte de carn la marca belga Liebig, 1910.



Font: autoria desconeguda a *Getty Images*. Obtingut de: <https://www.gettyimages.es/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/colonies-of-the-european-powers-belgium-showing-fotograf%C3%ADa-de-noticias/588256278?adppopup=true>

- Us sembla adequat que a un cartell publicitari d'un comestible com aquest hi hagi la bandera belga i aquesta inscripció? A què es deu?

- *Imatge 6*

Representació de Zwarte Piet, un personatge de la cultura popular belga que acompanya a Sant Nicolau en la tasca de repartir regals.



Font: fotografia Margriet van Klaveren a *Pinterest*. Obtingut de: <https://nl.pinterest.com/pin/308074430739755642/>

- Busqueu informació sobre qui és Zwarte Piet i quan va començar a formar part de la cultura popular belga. Segons les diverses versions existents, té orígens diferents; descobriu quins. Descobriu-ne quins.
- Al descobrir aquest personatge, no t'ha fet recordar a un altre individu que forma part de la tradició cristiana del Nadal? Quines similituds i diferències hi trobeu?

▪ *Imatge 7*

Vinyeta de la versió de *Tintín al Congo* original traduïda al castellà, 1931.



Font: Hergé (2003): *Tintín en el Congo* (Edición Facsímil en Castellano de la edición original de 1931). Casterman-Panini, Girona, p. 64.

- Si un dia vingués a l'aula i comencéssim així la classe, us semblaria bé?
- Quines conclusions pots extreure de la imatge i text d'aquesta vinyeta tenint en compte el context històric que es va dibuixar?

Activitat: D'on ve l'imperialisme?

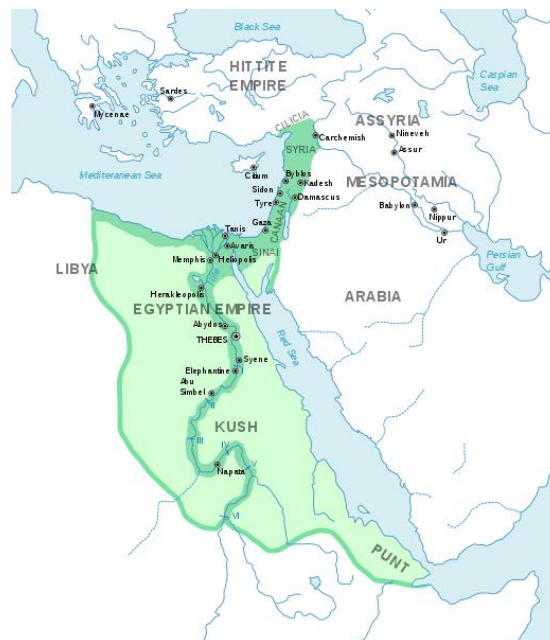
Observeu els cinc mapes i contesteu les preguntes següents conjuntament.

- Quins canvis territorials podeu observar? Creieu que el pas del temps és un factor determinant? Per què?
- Hi veieu algun tipus d'evolució? De quin àmbit?
- Creieu que els motius que impulsen el desig d'expansió sempre són els mateixos?
- Quins territoris són capaços d'organitzar imperis? Sempre són els mateixos? Per què?

- Mapes d'imperis de la història antiga:

- Imperi egipci

Mapa on es mostra la màxima expansió de l'Imperi Nou egipci (1400 a. C), durant el regnat de Amenofis III. Aquest afany expansionista estava justificat pels dirigents com una defensa davant possibles invasions després d'experimentar l'ocupació d'un poble veí, els Hiksies a la zona del Baix Egipte durant l'Imperi Mitjà.



Font: Moreno Cullell, Vicente (04/07/2010): "L'Egipte dels faraons". *Sàpiens* (ciències socials en xarxa). Obtingut de: <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2010/07/04/1%E2%80%99egipte-dels-faraons/>.

○ Imperi romà

Mapa on es mostra la màxima expansió de l'Imperi romà al segle II d. C., sota l'emperador Trajà. Els romans van expandir el seu territori sense tenir en compte que el món era tan gran, per tant, la sensació de poder era encara major. També va ser el primer imperi, que es tingui constància, en reivindicar com una missió fonamental el dret de manar sobre els altres.



Font: Moreno Cullell, Vicente (09/07/2010): "La romanització". *Sàpiens* (ciències socials en xarxa). Obtingut de: <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2010/07/09/la-romanitzacio/>.

- Mapes d'imperis a l'edat moderna:

○ Imperi de la Monarquia Hispànica

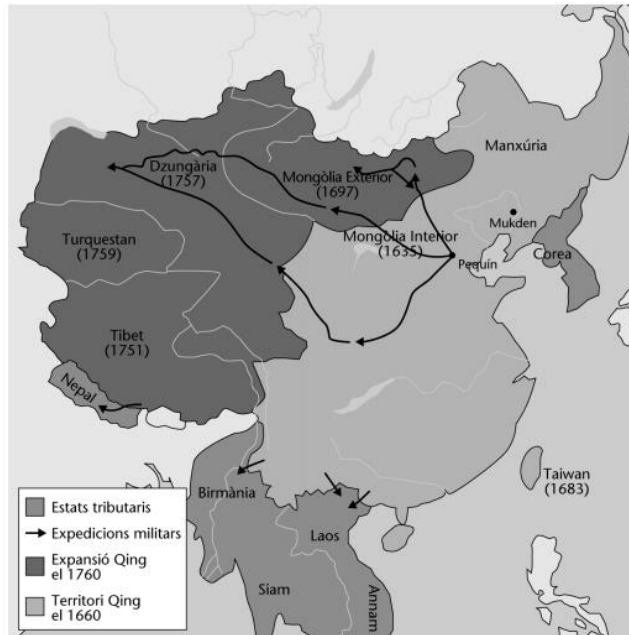
Imperi sota el regnat de Felip II, successor de Carles I d'Espanya o V del Sacre Imperi Romanogermànic, l'any 1556.



Font: Antoni Garrido González (dir.) (2015): *Ciències socials: Bloc I, Història (3 ESO)*. Edebé, Barcelona, p. 60.

- Imperi xinès de la dinastia manxú: els Qing

Sota el mandat de l'emperador Qianlong (1735-1796/99) les fronteres xineses van arribar al seu màxim històric. També des de la superioritat moral, volen ser el centre del món.



Font: Dolors Folch (2012): *La dinastia Qing*. UOC, Barcelona, p. 30.

- *Mapa dels imperis l'any 1914 de l'edat contemporània:*

- Imperialisme contemporani









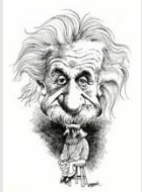
Les potències europees, Estats Units i Japó es van llançar a l'ocupació de territoris a l'Àsia, l'Àfrica i Oceania per diferents factors (ideològics, polítics, econòmics i demogràfics).



Font: José Crespo (dir.) (2008): *Història (4 ESO)*. Santillana, Barcelona, p. 89.

Activitat: Què ens diu Tintín?

Desxifreu, a partir de les vinyetes i les paraules clau, els factors polítics, econòmics, demogràfics i ideològics que van impulsar l'entusiasme imperialista de la segona meitat del segle XIX.

FACT. ECONÒMICS	FATC. POLÍTICS	FACT. DEMOGRÀ.	FACT. IDEOLÒGICS
			
	PRESTIGI		
	PUNTS ESTRATÈGICS	EFFECTES DEMOGRÀFICS DE LA SEGONA REVOLUCIÓ INDUSTRIAL	
			CURIOSITAT
			
MERCAT			

Activitat : Dins la pell d'una potència o país europeu

- Un cop us adjudiquin una nacionalitat, llegiu amb atenció el següent text seguint les indicacions.

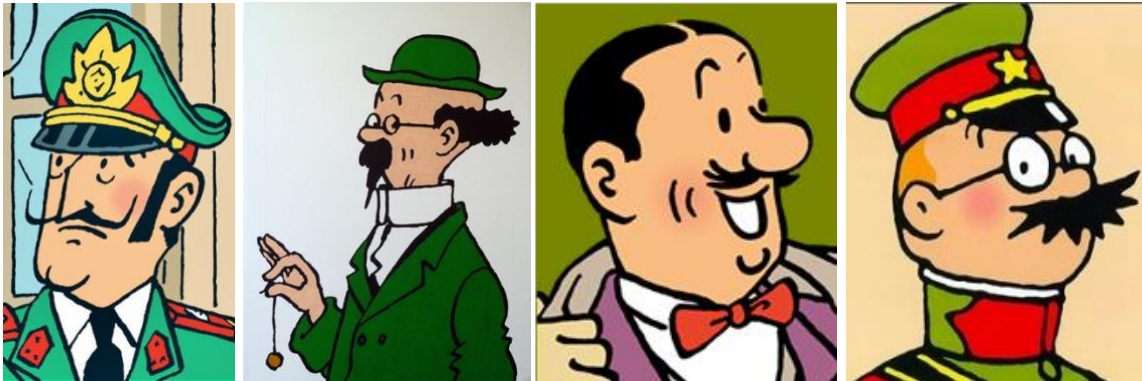
Som a finals de l'any 1885. La cursa per colonitzar el continent africà ja ha començat i, com a representants d'una potència europea, esteu immersos en el procés. Després de la celebració de la conferència de Berlín, el teu país mostra interès per incorporar-se al repartiment, però abans de prendre qualsevol decisió, necessita informació sobre el terreny i els avantatges o problemes que pot comportar el procés d'annexió de territoris. Per analitzar-ho, el màxim representant del vostre país (un dels quatre) ha encomanat aquesta tasca al millor geògraf, comerciant i al militar més reputat (els tres companys restants del grup). Per tant, tenim 4 figures:

-Polític/a:

-Geògraf/a

-Comerciant

-Militar



- *Arribats aquí, repartiu-vos els rols que exercirà cadascú i seguiu llegint. Això comença!*

Sou escollits personalment per la màxima responsabilitat política del vostre país perquè, a més a més de ser els millors dins la vostra disciplina, també teniu dots de preveure el futur, tot i que no ho feu evident. Per tant, sou uns privilegiats perquè, a més a més de conèixer la situació l'any 1885, també podeu obtenir dades de com es desencadenaran la resta d'expansions entre el segle XIX i XX.

La carta que rebeu els tres especialistes, redactada pel màxim responsable polític, és la següent:

09/10/1885

Apreciats i bons amics:

Els escric en nom de la nostra nació. La causa que aquest cop torna a unir els nostres camins és de cabdal importància pel futur del nostre país. Després de celebrar la conferència de Berlín fa pocs mesos, tenim via lliure per poder expandir els nostres dominis sobre terra africana, però abans de fer cap moviment necessito la vostra ajuda. Per tal de convèncer la resta de diputats, és indispensable servir-me de bons arguments o dades reals i, per aquest motiu, els vostres estudis em seran de gran ajut.

- *Respecte a tu, com a gran geògraf de prestigi mundial t'encomanaré les tasques de:*
 - *Delimitar els territoris que més ens convindrien tenint en compte:*
 - *Les condicions climatològiques.*
 - *La vegetació.*
 - *Les característiques del sòl.*
- *Respecte a tu, gran persona de negocis i tractes, et demanaré que, un cop tingueu delimitat el territori adequat, analitzis:*
 - *Les zones més favorables per practicar l'agricultura i ramaderia.*
 - *Els espais més rics en minerals i materials preciosos.*
- *Finalment, a tu t'encomanaré el deure d'explorar la zona i donar-me dades concloents sobre:*
 - *Les zones més habitades per nadius.*
 - *Les possibles xarxes de comunicació viària i de ferrocarril.*

De vosaltres dependrà la grandesa de la nostra pàtria. De seguida que tinguin els resultats facin-me'ls arribar per poder-ho estudiar i presentar en seu parlamentària el pròxim dia.

Espero rebre una resposta aviat,

Signat: HERGÉ 

Per tant, primer haureu de recol·lectar les dades que se us demanen de manera individual. Un cop cada especialista tingui un informe dels llocs que s'han de colonitzar, **tenint en compte el transcurs real de l'expansió i les característiques concretes de cada cas**, podreu confeccionar l'informe final. Tot seguit, el document serà presentat al polític qui procurarà persuadir, en seu parlamentària, al conjunt d'oients de la voluntat d'expandir els dominis del seu país a terres africanes.

Així doncs, cadascú tindrà assignada una tasca. Pel que fa al **polític**, anirà dissenyant una presentació i recollint la informació que els companys vagin descobrint. Per tant, farà de recopilador de dades al llarg de la sessió i també s'encarregarà de protagonitzar la presentació oral. De totes maneres, si vol anar acompanyat d'algun dels especialistes, també ho pot fer sense objecció. En aquest sentit, total llibertat per a què us organitzeu autònomament.

Els investigadors podran servir-se de la xarxa a l'hora de documentar-se, però es recomana utilitzar un seguit de recursos que es faciliten a continuació. Primer de tot el web *GeaCron* on podran consultar els canvis territorials a través d'un mapa mundi interactiu i després un seguit de cartografia més detallada del continent.

- *Exposicions i criteris d'avaluació*

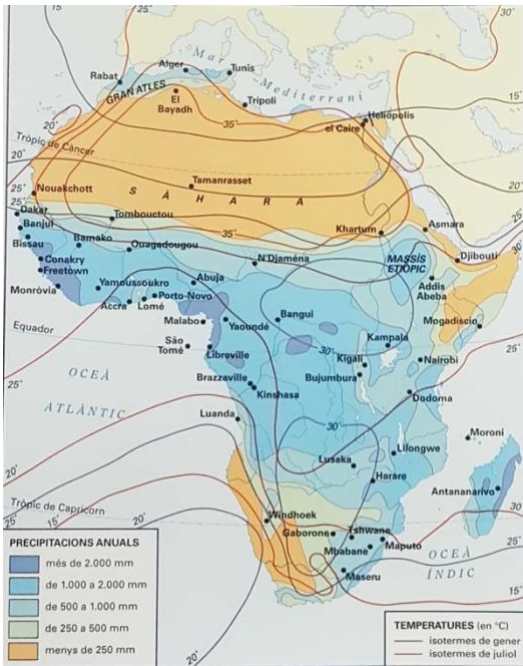
Les exposicions orals seran d'entre **3 i 5 minuts** i haureu de presentar tota la informació requerida de manera sintetitzada. Per orientar els criteris d'avaluació requerits, podeu consultar aquesta rúbrica d'avaluació.

	EXPERT	AVANÇAT	APRENT	NOVELL	PES	TOTAL
Albert Ráfols i Jovells	4	3	2	1		
Treball individual	Cerca concreta i encertada de la informació. Bona aportació en benefici del treball col·lectiu.	Cerca encertada de la informació, però amb marge de millora.	Cerca poc afortunada d'informació. Poca col·laboració dins el grup.	Cerca escassa d'informació. Mala ortografia, poca aportació al treball col·lectiu.	50%	
Treball en grup	Bona cooperació entre membres del grup. Domini de les fonts i les eines informàtiques.	Bona cooperació entre els membres del grup tot i no aconseguir la claredat desitjada.	No tots els membres del grup cooperen com hauria de ser perjudicant la feina de la resta.	Escassa coordinació entre els membres del grup. Resultat final deficitari del treball.	50%	

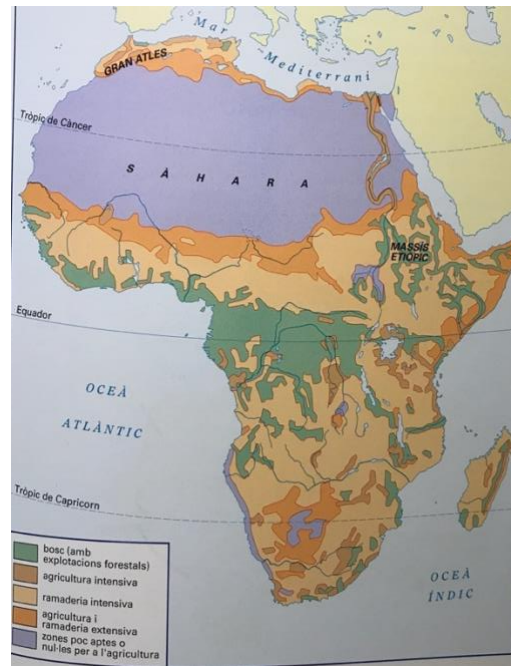
Font: **RÚBRICA** feta amb CoRubrics.

- Materials cartogràfics per extreure dades

Mapa de les precipitacions i temperatures



Mapa del sòl



Mapa de la vegetació



Mapa de la comunicació



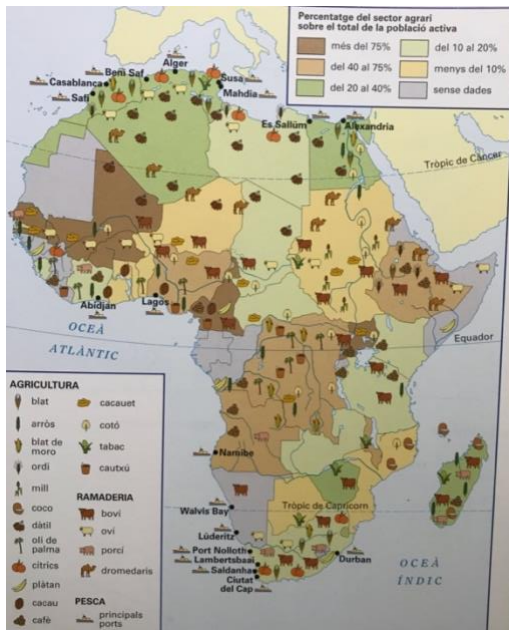
Mapa densitat de la població



Mapa mineria i energia



Mapa de l'agricultura i la ramaderia



Font: Institut Cartogràfic Laltí (2007); *Atlas Geogràfic de Catalunya i del Món*. Vicens Vives, Barcelona, p. 142-145.

Activitat: A on va anar a parar Tintín?

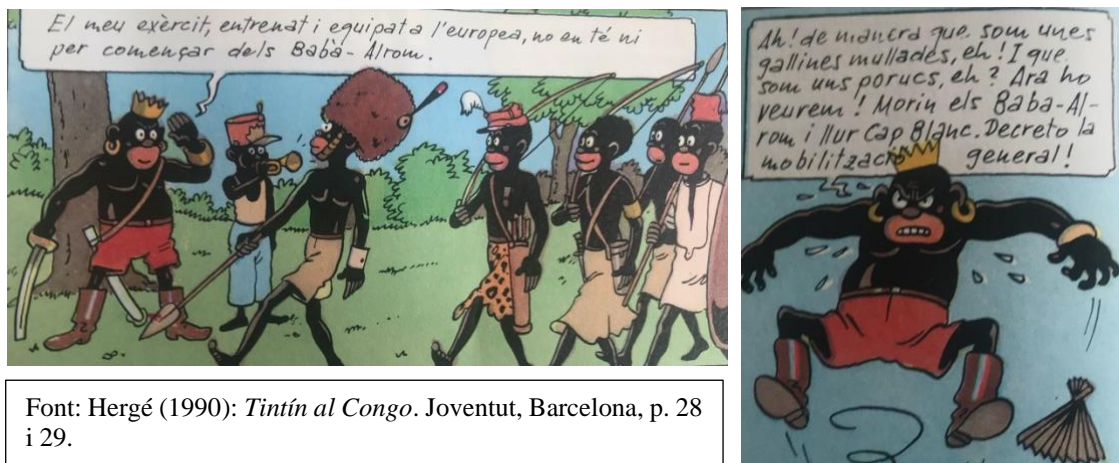
Els països colonitzadors van fer servir diferents estructures de dominació colonial: els dominis, les colònies d'exploració, els protectorats i les concessions, entre altres.

- Relacioneu les vinyetes de Tintín al Congo amb les següents definicions:
Tintín amb els "Babà-Alrom"



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 21 i 26.

Tintín amb els "No-mhasvist"



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 28 i 29.

Tintín a la "Missió"



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 36.

Tintín amb els pigmeus



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 50.

-*Dominis*: territoris amb un elevat percentatge de població blanca. En aquests territoris s'instaurava un sistema d'autogovern interior, però la política exterior depenia de la metròpoli.

-*Colònies d'exploració*: estaven sotmeses a la sobirania de la potència colonitzadora, que al seu torn, les administrava explotant els seus recursos, entre altres coses.

-*Protectorats*: les potències colonials controlaven la política exterior i l'explotació de les riqueses del país, mentre que les autoritats natives es feien càrrec de la política interior.

-*Concessions*: territoris cedits o llogats que pertanyien a un país independent, però les potències occidentals n'aconseguien la concessió temporal pel seu interès estratègic o comercial.

-*Cap d'aquestes opcions* defineix el que interpreten les imatges.

Font: José Crespo (dir.) (2008): *Història (4 ESO)*. Santillana, Barcelona, p. 90.

Altres exemples d'utilització d'aquests models que no es poden relacionar amb les vinyetes d'Hergé són: els dominis a Austràlia, els protectorats en el cas d'Espanya i França sobre el Marroc i, les concessions, la cessió de Hong Kong a Gran Bretanya per part de la Xina.

Activitat : Una veritat edulcorada?

Els colonitzadors s'apropriaven de les terres i les convertien en **grans plantacions** de productes que no podien cultivar als seus països d'origen. Exemples d'aquest tipus de cultius són el cafè, el sucre, el cacau, el cautxú o l'ivori. A més a més, també **exploaven la riquesa mineral del subsòl** per extreure'n metalls preciosos o carbó entre d'altres.

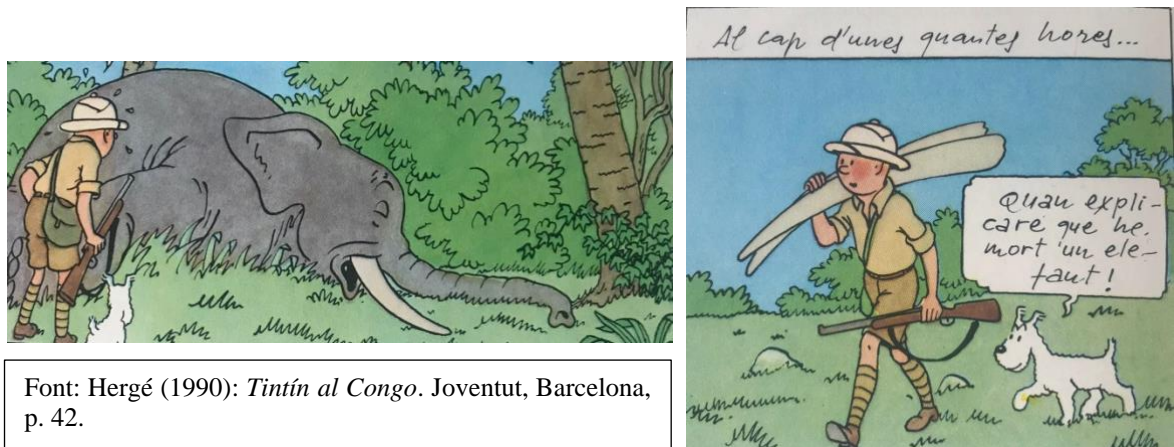
- Observeu les següents imatges i responeu a les preguntes.
 - Quines similituds i diferències hi ha entre les vinyetes i les imatges?
 - Quines conclusions n'extreus? Quines fonts són més fiables?

Tintín i el cautxú



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 58-59.

Tintín i l'ivori



Font: Hergé (1990): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 42.

Jove congolès forçat a recol·lectar cautxú per la ABIR



Font: Fotografia d'Alice Seeley Harris, Districte d'Equador (República Democràtica del Congo), 1904. Font: Mark Sealy (dir.) (2010): *Republic of Congo*. Autograph ABP, Londres, p. 14.

Grup de treballadors de cautxú de Bongwonga



Font: Fotografia d'Alice Seeley Harris, Bongwonga (República Democràtica del Congo), 1905. Font: Mark Sealy (dir.) (2010): *Republic of Congo*. Autograph ABP, Londres, p. 20.

Botiga d'ivori



Font: Fotografia d'Alice Seeley Harris (República Democràtica del Congo) s/d. Font: Mark Sealy (dir.) (2010): *Republic of Congo*. Autograph ABP, Londres, p. 22.

Activitat: Civilització o explotació?

Llegeix el següent text, reflexiona i, a partir de les preguntes que se't suggereixen, formula una resposta personal.

Civilització o explotació?

*Per als colonialistes del segle XIX, **colonització** era símbol de **civilització**. L'argument humanitari estava en boca de tothom, i es defensava que les metròpolis enviaven soldats amb la finalitat de pacificar les lluites internes, metges per curar, tècnics per ensenyar els nous mètodes de producció, mestres per educar i missioners dedicats a salvar ànimes.*

Els que s'oposaven a la cursa colonial van denunciar que darrere d'aquesta visió civilitzadora s'amagaven unes ànsies enormes d'enriquiment. La construcció de ferrocarrils, carreteres i altres infraestructures va comportar inversions elevades, que van generar grans beneficis gràcies, sobretot, a l'explotació de la mà d'obra indígena. L'agricultura de plantació va possibilitar l'arribada a Europa d'una gran quantitat de productes colonials (te, cacau, cafè...) a un preu baix i que, a més, el clima europeu no permetia conrear. Les riqueses minerals (or, diamants...) van ser espoliades i moltes matèries primeres van arribar a Europa a baix cost.

*No obstant això, l'**explotació colonial** no va beneficiar a tots per igual: les classes dirigents metropolitanes van ser les grans beneficiàries, perquè el manteniment de l'imperi tenia un cost elevat per a la hisenda estatal, que es nodria amb els impostos de tota la població.*

Font: J. Atoregui Sánchez; M. García Sebastián; C. Gatell Arimont; J. Palafox Gamir i M. Risques Corbella (2008): *Història del món contemporani: Batxillerat*. Vicens Vives, Barcelona, p. 104.

- Després d'haver llegit *Tintín al Congo*, a quin dels dos discursos situaries el seu contingut?
- Quin creus que és el principal error que es va cometre?
- Quina alternativa o solució proposaries perquè no es repetís en el futur?

Activitat: La descolonització d'un còmic

Amb grups de quatre persones analitzeu els següents documents tenint en compte la recent lectura de *Tintín al Congo*. Un cop analitzats, reflexioneu a partir de les preguntes suggerides:

El Lotus Blau, 1934



Font: Hergé (1989): *El Lotus Blau*. Joventut, Barcelona, p. 43.

Hergé redibuixa el còmic i el refà a color, 1946

Hergé el va reduir de 115 a 62 pàgines i en va canviar alguns fragments d'ideologia colonial molt evidents. Alguns exemples són aquests, observeu les diferències entre la traducció anglesa de l'original i la traducció catalana de la reedició:

- La classe de Tintín al còmic original és de geografia i sobre Bèlgica, en canvi, a la versió reeditada la classe és de matemàtiques.



Font: Hergé (1991): *Tintín in the Congo*. Londres, Bèlgica, p. 64.

Font: Hergé (1989): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 36.

- A la versió original la sintaxi dels aborígens és força deficient, fet que canvia a partir de 1946 deixant només algun error lèxic.

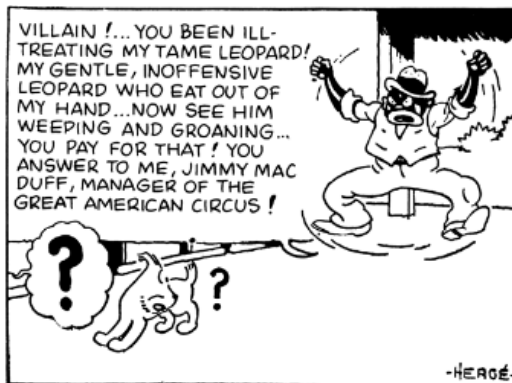


Font: Hergé (1991): *Tintín in the Congo*. Casterman, Londres, p. 41.



Font: Hergé (1989): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 24.

- Converteix en blancs alguns personatges que eren negres en l'original, com és el cas de Jimmy Mac Duff.



Font: Hergé (1991): *Tintín in the Congo*. Casterman, Londres, p. 66.



Font: Hergé (1989): *Tintín al Congo*. Joventut, Barcelona, p. 38.

Entrevista a Hergé, 1986

“Totes les opinions són lliures, fins i tot la de pretendre que sóc racista... Però, en dir, deixem-ho! Hi va haver Tintín al Congo, ho reconec. Era el 1930, no coneixia d'aquest país que allò que la gent en parlava a l'època: «Els negres són uns grans infants... Afortunadament per a ells que som aquí! Etc.» I els he dibuixats, aquests africans, segons aquests criteris, en el més pur estil paternalista que era el de l'època, a Bèlgica. [...] De fet, els Soviets i el Congo han estat pecats de joventut”

Font: Maricq, D. (2016): *Hergé per ell mateix*. Zephyrum, Barcelona: p. 23.

Modificacions legals al Regne Unit, l'àlbum passa a incloure un missatge explicatiu sobre el context històric en què va ser publicat, 2007.

L'any 2007 la comissió britànica per a la Igualtat Racial va demanar la seva prohibició, al·legant que contenia imatges i paraules racistes. La resolució no va prohibir-lo, però va obligar a introduir aquest missatge a la primera pàgina a tots els exemplars que es venguessin al Regne Unit.

FOREWORD

Tintin au Congo first appeared as a serial from 5 June 1930, over a period of a year, in "Le Petit Vingtième", the children's supplement to the Brussels newspaper "Le Vingtième Siècle". In 1931 the story was published in book form by Les Editions du Petit Vingtième and a few months later by Editions Casterman of Tournai. It is from the former edition that the present book is presented in English translation.

In his portrayal of the Belgian Congo, the young Hergé reflects the colonial attitudes of the time. He himself admitted that he depicted his Africans according to the bourgeois, paternalistic stereotypes of the period. The same may be said of his treatment of big-game hunting and his attitude towards animals.

L. L.-C. M. T.

Font: Hergé (1991): *Tintín in the Congo*. Casterman, Londres, p. I.

Tintín arriba als tribunals belgues, 2011

La petició la va presentar un ciutadà belga d'origen congolès, Bienvenu Mbutu Mondondo l'any 2007. Demanava retirar-lo de la circulació i prohibir-lo de "tot espai públic" perquè construïa una "apologia de la colonització i del racisme. Finalment, l'any 2012, el Tribunal d'Apel·lació de Brussel·les va resoldre que no era racista. Segons els jutges, el còmic no pretenia transmetre "idees de caràcter racista", simplement és un testimoni propi d'una "determinada època".

Font: Paula Cantó (2019/01/12). Tintín y los "negritos": juicios y racismo en los 90 años de Tintín. *El Confidencial*. Obtingut de: https://www.elconfidencial.com/cultura/2019-01-12/tintin-90-aniversario-congo-racismo-juicio_1753210/.

- A què es deu aquest canvi de tendència?
- Es pot entendre aquest canvi de mentalitat a través dels fets històrics que marcaran el segle XX?
- Avui en dia predomina aquest sentiment?
- Prohibiríeu el còmic considerant que inclou frases i dibuixos racistes?

Activitat: Comentari d'una font

Observa la font i reflexiona. Seguidament elabora un comentari seguint les pautes que hi ha a continuació.

1. Presentació de la font (1,5 p)

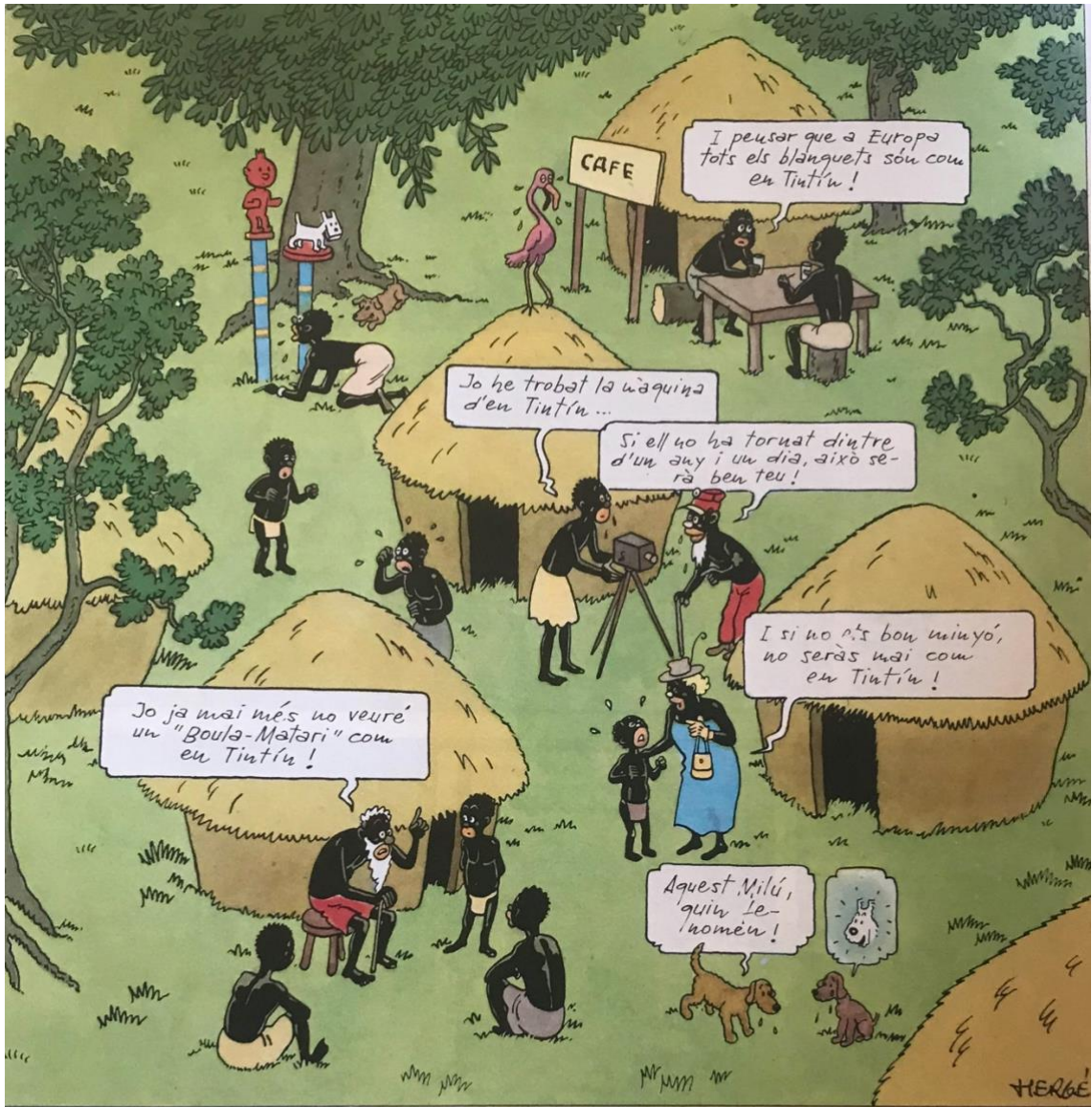
- a. Naturalesa de la font (memòries, cròniques, premsa, lleis...).
- b. Tema del qual tracta la font.
- c. Ubicació cronològica. Cal situar la font.
- d. Autor, destinatari i circumstàncies en què va ser dibuixat.

2. Resum i anàlisi del text (3,5 p)

- a. Sintetitzar les idees principals de la font, ordenant-les de manera clara i coherent.
- b. Identificar i aclarir els noms propis, les dades, les institucions i els personatges que hi apareixen.

3. Interpretació de la font i del context històric (5 p)

- a. Emmarcar la font en el moment històric corresponent.
- b. Explicar a què responen les idees que s'hi expressen i com cal situar-les.
- c. Relacionar el contingut de la font amb els coneixements propis i utilitzar-lo per fer-ne una interpretació raonada i amb dades.



62

ANNEX 3: PROGRAMACIÓ DE LA UNITAT DIDÀCTICA

Àmbit: social	Matèria: ciències socials	Nivell: 4t d'ESO	Professor/a: Albert Ràfols i Jovells	Curs: 2019-2020
Unitat didàctica nº4: L'imperialisme contemporani a través de <i>Tintín al Congo</i>.				
Dimensions / Competències bàsiques <i>Amb la realització de les activitats d'aquesta unitat didàctica s'afavoreix l'assoliment de les següents competències de l'àmbit i dels àmbits transversals</i>	Continguts clau <i>de l'àmbit i dels àmbits transversals que es treballen en aquesta unitat</i>	Continguts específics <i>de l'àmbit i dels àmbits transversals que es treballen en aquesta unitat</i>		
<p style="text-align: center;"><u>COMPETÈNCIES DE L'ÀMBIT SOCIAL</u></p> <p>Històrica: CB(S)1: Analitzar canvis i continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica. CB(S)2: Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat. CB3(S): Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals.</p> <p>Geogràfic: CB6(S): Aplicar els procediments de l'anàlisi geogràfica a partir de la cerca i l'anàlisi de diverses fonts, per interceptar l'espai o prendre decisions.</p> <p>Cultural i artística: CB8(S): Analitzar les manifestacions culturals i relacionar-les amb els seus creadors i la seva època, per interpretar les diverses cosmovisions i la seva finalitat.</p> <p>Ciutadana: CB(S)11: Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.</p> <p style="text-align: center;"><u>COMPETÈNCIES DE L'ÀMBIT TRANSVERSAL</u></p> <p style="text-align: center;">- PERSONAL I SOCIAL</p> <p>Aprendre a aprendre CT(PS)2: Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el mateix aprenentatge.</p>	<p>CC4</p> <p>CC5</p> <p>CC6 i CC8</p> <p>CC18</p> <p>CC12</p> <p>CC28</p> <p>CC14</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferències imperialisme i colonialisme. - L'imperialisme contemporani vist des de dos punts de vista (el favorable i el contrari a l'actitud imperialista). - El canvi de valors que ha patit la societat europea des de meitats del segle XIX fins a l'actualitat. - El sistema de valors paternalista i racista que comporta l'imperialisme. - La relació de <i>Tintín al Congo</i> amb l'imperialisme. - El context social de valors europeu dominant a través de l'anàlisi concreta de Bèlgica. - Orígens de l'imperialisme europeu contemporani. - Factors que van impulsar l'imperialisme. - Els grans imperis i altres països europeus que van repartir-se l'Àfrica. - El repartiment d'Àfrica per part de països i potències 		

CT(PS)3: desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida. - DIGITAL	CC13 i CC15	europes.
CT(D)2: Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents digitals.	CC9	- L'administració i l'explotació econòmica a les colònies.
CT(D)4: Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals.	CC14	- El canvi de mentalitat que va comportar el procés de descolonització.

 criteris d'avaluació <i>Sabrem que l'alumne/a ha assolit els aprenentatges programats en aquesta unitat si és capaç de ...</i>	 Objectius d'aprenentatge <i>Que permeten concretar i contextualitzar els criteris d'avaluació en funció dels continguts treballats a la unitat didàctica</i>	 Indicadors d'avaluació <i>En què es veu que el criteri d'avaluació / objectiu d'aprenentatge s'acompleix i quin és el grau d'assoliment?</i>		
		 Nivell 1 (assoliment satisfactori)	 Nivell 2 (assoliment notable)	 Nivell 3 (assoliment excel·lent)
Conèixer i diferenciar l'existència de dues realitats durant el transcurs de l'Imperialisme contemporani.	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer les bases del discurs pro imperialista. - Conèixer les bases del discurs contrari a l'expansió imperialista. - Situar <i>Tintín al Congo</i> dins d'aquests posicionaments. 	Distingeix els trets principals de cada visió i situa <i>Tintín al Congo</i> dins d'un dels dos posicionaments.	Distingeix els trets principals de cada visió i en coneix els interessos de la seva raó de ser. Alhora situa <i>Tintín al Congo</i> dins d'un dels dos posicionaments.	Distingeix els trets principals de cada visió i en coneix els interessos de la seva raó de ser i els relaciona amb <i>Tintín al Congo</i> posant exemples de les vinyetes.
Entendre que el codi de valors vigent a la nostra societat és la transformació del que hi havia anteriorment, per tant, del que va beure Hergé a l'hora d'elaborar <i>Tintín al Congo</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les arrels històriques del passat per entendre el grau de tolerància establert dins les societats europees actuals. - Saber que venim d'un passat, no tan llunyà, on els valors morals eren pràcticament oposats als d'ara i entreveure els vestigis d'aquests a les societats actuals. - Saber-ho interpretar a partir de la font <i>Tintín al Congo</i>. 	Entén que el present és una transformació del passat, per tant, existeix una relació entre l'avui i l'ahir.	Comprèn que els fets del passat han marcat les convencions socials del present i sap veure aquesta connexió a través dels continguts i la controvèrsia que va generar el còmic amb el pas dels anys.	Comprèn que els fets del passat han marcat les convencions socials del present i sap veure aquesta connexió a través dels continguts i la controvèrsia que va generar el còmic amb el pas dels anys. A més a més, sap posar exemples de vinyetes on es fa evident.

Comprendre les bases morals de l'Imperialisme.	<ul style="list-style-type: none"> - La concepció paternalista del món. - La concepció racista. - L'exaltació del nacionalisme. 	Classifica els factors principals.	Classifica els factors principals i els relaciona amb el context.	Classifica els factors principals, els relaciona amb el context i ho il·lustra amb casos ocorreguts.
Conèixer i diferenciar els conceptes "imperialisme" i "colonialisme".	<ul style="list-style-type: none"> - Entendre que el colonialisme està integrat dins l'imperialisme, però tenen significats diferents. 	Identifica les diferències existents.	Enumera les diferències existents i ho sap relacionar.	Enumera les diferències, ho sap relacionar i en posa exemples.
Diferenciar l'imperialisme contemporani d'altres formes d'imperialisme anteriors, destacant-ne els factors que el van impulsar.	<ul style="list-style-type: none"> - Factors econòmics. - Factors polítics. - Factors demogràfics. - Factors ideològics. 	Enumera els factors i troba les diferències més elementals.	Descriu els factors i veu les singularitats que presenta l'imperialisme contemporani vers altres actituds imperialistes del passat.	Descriu els factors, veu les singularitats que presenta l'imperialisme contemporani vers altres actituds imperialistes del passat i incorpora exemples contrastats.
Situar en l'espai geogràfic els fets i el seu dinamisme en relació a l'imperialisme de finals del segle XIX i principis del segle XX, en especial pel que fa al repartiment d'Àfrica.	<p>Els grans imperis a l'Àfrica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imperi de la Gran Bretanya. - Imperi francès. - Bèlgica. - Alemanya. - Imperi rus. - Imperi italià. 	Situa les colònies dels imperis correctament al mapa.	Situa les colònies dels imperis correctament al mapa i explica les característiques dels territoris.	Situa les colònies dels imperis correctament al mapa i explica les característiques dels territoris i relacionar-ho, tenint en compte la jerarquia de poders que existia entre les potències europees que lluitaven per Àfrica.
L'administració a les colònies i l'explotació econòmica dels territoris colonitzats.	<ul style="list-style-type: none"> - Els dominis. - Les colònies d'explotació. - Els protectorats. - Les concessions. - Economia basada en l'extracció de matèries primeres i la mà d'obra barata. 	Diferencia les quatre estructures de dominació colonial i coneix els fonaments de l'explotació econòmica realitzada.	Diferencia les quatre estructures de dominació colonial i posa exemples reals. Alhora, coneix els fonaments de l'explotació econòmica realitzada i enumera	Diferencia les quatre estructures de dominació colonial, en posa exemples reals i ho relaciona amb altres períodes de la història. Alhora, coneix els fonaments de

			exemples.	l'explotació econòmica realitzada i enumera exemples.
La descolonització i el canvi de mentalitat que va generar.	- D'una societat racista i paternalista a l'anomenada <i>do-gooder</i> actual.	Detecta els canvis morals més elementals que han canviat.	Analitza els canvis morals que s'han donat i situa l'origen del canvi.	Analitza els canvis morals que s'han donat, situa l'origen del canvi i formula propostes per a què en un futur no es torni a repetir.

Metodologia i seqüència didàctica

Activitats d'ensenyament-aprenentatge		Agrupament de l'alumnat	Atenció a la diversitat	Materials i recursos	Instruments d'avaluació	Temps
SESSIÓ 1	Activitat inicial: Les dues cares d'una mateixa moneda .	Grups de quatre.	Equilibri de grups per procurar un aprenentatge cooperatiu.	Sobres amb diferents fonts a l'interior (Sobre1 i Sobre2), pantalla i ordinador per projectar imatges	Activitat d'aprenentatge no avaluable.	35'
	Explicació: Diferències entre "imperialisme" i "colonialisme"	Disposició habitual de la classe.	Suport de la presentació.	Presentació (Vinyeta).	-	8'
	Informació de les tasques a fer i com es regularan els coneixements adquirits.	Disposició habitual de la classe.	-	-	-	7'

SESSIÓ 2	Activitat de desenvolupament: Valors i quotidianitat.	Grups de tres.	Equilibri de grups per procurar un aprenentatge cooperatiu.	Pantalla i ordinador per projectar imatges (Materials quotidians).	Activitat d'aprenentatge no avaluable.	30'
	Activitat de desenvolupament: <i>Tintín al Congo</i> , un còmic imperialista?	Quatre alumnes escollits pel professor surten a explicar les pàgines treballades. Després s'obre el debat.	Podran utilitzar un petit guió per ajudar-se a l'hora d'exposar els seus plantejaments, si ho creuen necessari.	Còmic <i>Tintín al Congo</i> i pantalla i ordinador per projectar imatges.	Activitat avaluable: Pes: 25% per als alumnes que hagin exposat. Es valorarà positivament la participació voluntària.	20'
SESSIÓ 3	Activitat de desenvolupament: D'on ve l'imperialisme?	Grups de tres.	Equilibri de grups per procurar un aprenentatge cooperatiu.	Mapes i pantalla i ordinador per projectar imatges (Mapes).	Activitat d'aprenentatge no avaluable.	15'
	Activitat de desenvolupament: Què ens diu Tintín?	Grups de tres.	Equilibri de grups per procurar un aprenentatge cooperatiu.	Vinyetes de <i>Tintín al Congo</i> i pantalla i ordinador per projectar imatges (Vinyetes i paraules clau).	Activitat d'aprenentatge no avaluable.	15'
	Activitat de desenvolupament: <i>Tintín al Congo</i> , un còmic imperialista?	Quatre alumnes escollits pel professor surten a explicar les pàgines treballades. Després s'obre el debat.	Podran utilitzar un petit guió per ajudar-se a l'hora d'exposar els seus plantejaments, si ho creuen necessari.	Còmic <i>Tintín al Congo</i> i pantalla i ordinador per projectar imatges.	Activitat avaluable: Pes: 25% per als alumnes que hagin exposat. Es valorarà positivament la participació voluntària.	20'
SESSIÓ 4	Activitat de desenvolupament: Dins la pell d'una potència o país europeu (part 1).	Grups de quatre alumnes.	Equilibri de grups per procurar un aprenentatge cooperatiu. Les faltes d'expressió i	Mapes, simulador <i>GeoCron</i> , ús de les xarxes i foli de l'exercici. (Materials diversos).	Activitat avaluable: Pes 15% Ús de rúbrica (Rúbrica).	60' (30' primera sessió + 30' segona sessió).

			ortografia no seran penalitzades.			
	Activitat de desenvolupament: <i>Tintín al Congo</i> , un còmic imperialista?	Quatre alumnes escollits pel professor surten a explicar les pàgines treballades. Després s'obre el debat.	Podran utilitzar un petit guió per ajudar-se a l'hora d'exposar els seus plantejaments, si ho creuen necessari.	Còmic <i>Tintín al Congo</i> i pantalla i ordinador per projectar imatges.	Avaluació: Pes: 25% per als alumnes que hagin exposat. Es valorarà positivament la participació voluntària.	20'
SESSIÓ 5	Activitat de desenvolupament: Dins la pell d'una potència o país europeu (part 2).	Grups de quatre alumnes.	Equilibri de grups per procurar un aprenentatge cooperatiu. Les faltes d'expressió i d'ortografia no seran penalitzades.	Mapes, simulador <i>GeaCron</i> , ús de les xarxes i foli de l'exercici (Materials diversos).	Activitat avaluable: Pes 15%. Ús de rúbrica (Rúbrica).	60' (30' primera sessió + 30' segona sessió).
	Activitat de desenvolupament: <i>Tintín al Congo</i> , un còmic imperialista?	Quatre alumnes escollits pel professor surten a explicar les pàgines treballades. Després s'obre el debat.	Podran utilitzar un petit guió per ajudar-se a l'hora d'exposar els seus plantejaments, si ho creuen necessari.	Còmic <i>Tintín al Congo</i> i pantalla i ordinador per projectar imatges.	Avaluació: Pes: 25% per als alumnes que hagin exposat. Es valorarà positivament la participació voluntària.	20'
SESSIÓ 6	Activitat de desenvolupament: A on va a parar Tintín?	Parelles.	Equilibri de les parelles per procurar un aprenentatge cooperatiu.	Foli de l'exercici (Vinyetes i definicions).	Activitat d'aprenentatge no avaluable.	15'
	Activitat de desenvolupament: Una veritat edulcorada?	Parelles.	Equilibri de les parelles per procurar un aprenentatge cooperatiu.	Foli de l'exercici (Vinyetes i fotografies).	Activitat d'aprenentatge no avaluable.	15'

	Activitat de desenvolupament: <i>Tintín al Congo</i> , un còmic imperialista?	Quatre alumnes escollits pel professor surten a explicar les pàgines treballades. Després s'obre el debat.	Podran utilitzar un petit guió per ajudar-se a l'hora d'exposar els seus plantejaments, si ho creuen necessari.	Còmic <i>Tintín al Congo</i> i pantalla i ordinador per projectar imatges.	Avaluació: Pes: 25% per als alumnes que hagin exposat. Es valorarà positivament la participació voluntària.	20'
SESSIÓ 7	Activitat de síntesi: Civilització o explotació?	Disposició habitual de la classe.	Les faltes d'expressió i d'ortografia no seran penalitzades i disposaran de més temps si és necessari.	Foli de l'exercici (Text a llegir).	Avaluació: Pes: 10%.	30'
	Activitat de desenvolupament: <i>Tintín al Congo</i> , un còmic imperialista?	Quatre alumnes escollits pel professor surten a explicar les pàgines treballades. Després s'obre el debat.	Podran utilitzar un petit guió per ajudar-se a l'hora d'exposar els seus plantejaments, si ho creuen necessari.	Còmic <i>Tintín al Congo</i> i pantalla i ordinador per projectar imatges.	Avaluació: Pes: 25% per als alumnes que hagin exposat. Es valorarà positivament la participació voluntària.	20'
SESSIÓ 8	Activitat de desenvolupament: La descolonització d'un còmic.	Grups de quatre alumnes.	Equilibri de grups per procurar un aprenentatge cooperatiu.	Foli de l'exercici (Modificacions i denúncies).	Activitat d'aprenentatge no avaluable.	50'
SESSIÓ 9	Activitat de síntesi: Comentari d'una font.	Disposició habitual de la classe.	Les faltes d'expressió i d'ortografia no seran penalitzades i disposaran de més temps si és necessari.	Foli del comentari amb la pauta (Pautes comentari).	Avaluació: Pes: 50%.	50'