

TREBALL DE FINAL DE MÀSTER

CIÈNCIES SOCIALS AMB EL COR A LA MÀ.

**UNA APROXIMACIÓ A L'ENSENYAMENT DE LA
HISTÒRIA A PRIMER D'ESO A PARTIR DEL JOC DE
ROL I L'EMPATIA HISTÒRICA**

MARTÍ RODRÍGUEZ PONT

41669176F

**MÀSTER UNIVERSITARI EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT, FORMACIÓ PROFESSIONAL I
ENSENYAMENT D'IDIOMES**

UNIVERSITAT DE GIRONA

ESPECIALITAT EN GEOGRAFIA I HISTÒRIA

2022-2023

MONTSERRAT PALMA I MUÑOZ

VIST I PLAU:

Dra. Montserrat Palma i Muñoz, com a tutora del TFM "*Ciències socials amb el cor a la mà. Una aproximació a l'ensenyament de la història a primer d'ESO a partir del joc de rol i l'empatia històrica*", de l'alumne/a Martí Rodríguez Pont, dono el meu vist i plau per a que sigui presentat i defensat davant la comissió d'avaluació corresponent.

Vist i plau de la tutora,

ÍNDEX:

1. INTRODUCCIÓ.....	3
2. MARC TEÒRIC CRÍTIC.....	7
2.1. El constructivisme i l'aprenentatge significatiu	7
2.2. L'empatia històrica: un recurs útil?.....	11
2.3. El teatre com a instrument didàctic.....	15
3. LA PROPOSTA I LA SEVA IMPLEMENTACIÓ.....	19
3.1. Contextualització en una programació anual.....	19
3.2. Guia de la situació d'aprenentatge desenvolupada.....	26
3.3. Plantejament de la situació d'aprenentatge i desenvolupament de les activitats.....	38
4. CONCLUSIONS I REFLEXIONS FINALS.....	46
4.1. Reptes i avantatges.....	46
4.2. Reflexions finals.....	48
5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	50
6. ANNEX.....	52
6.1. Diapositives de " <i>D'Oasi a Oasi</i> "	52
6.2. Presentació utilitzada pels exercicis de " <i>Les darreres voluntats</i> "	59
6.3. Cartes de " <i>Els déus perduts</i> "	62
6.4. Materials de " <i>Cal·ligrafia per recordar</i> "	67
6.5. Fitxes de " <i>Les ulleres de l'arqueòleg</i> "	71
6.6. Diapositives de la presentació del cas d'Akhenaton.....	78
6.7. Dossier de " <i>L'arxiu del judici</i> "	83
6.8. Cartes d'ajuda per la preparació de " <i>El Judici d'Akhenaton</i> "	104
6.9. Imatges dels recursos fets servir a " <i>El Judici d'Akhenaton</i> "	107
6.10. Fitxa de " <i>Un veredict encertat?</i> "	108

1. INTRODUCCIÓ

L'educació és tot un món, que sempre he tingut particularment proper. Mentiria si digués que des de ben petit afirmava que aquesta era la sortida professional que desitjava, però sí que és cert que, des de fa més d'un parell de dècades, la meva mare treballa a l'Escola d'Adults de Salt (CFA Les Bernardes) i sempre ha portat a casa relats sobre la seva vida laboral i opinions relacionades al voltant dels principals canvis de l'educació catalana. Totes aquestes converses van fer que, en escollir uns estudis universitaris i encaminar-me cap al Grau en Història, hi anés decidit des de bon principi a orientar-me posteriorment cap a l'educació, per esdevenir professor de Ciències Socials a secundària (o d'Història del món contemporani i Història d'Espanya a Batxillerat). Sempre havia gaudit amb aquesta matèria en concret, i amb ajudar els meus companys a preparar-se-la i afrontar exàmens i treballs, pel què considerava que era una bona sortida, si bé no vaig tenir un primer contacte amb el Departament d'Educació fins el curs 2021-2022, on vaig poder realitzar les meves pràctiques acadèmiques al Camp d'Aprenentatge d'Empúries. La meva estada al CdA va mostrar-me una altra mena d'educació més interactiva amb l'alumnat i amb l'entorn, una manera de realitzar aprenentatges que no es limités a seure en una aula o realitzar exercicis de repàs. En veure el potencial educatiu de sortides amb continguts curriculars pactats prèviament amb els centres, i observar en primera persona una pedagogia més activa. Considero que aquesta estada va suposar-me un gran aprenentatge, i va permetre'm consolidar la idea d'encaminar-me cap a les aules i cursar el Màster de formació de professorat per tal d'aconseguir-ho. Una de les meves observacions més importants, però, va ser veure que l'interès dels alumnes s'emfatitzava en un parell de circumstàncies específiques: quan els plantejaves la possibilitat de resoldre un trencaclosques a partir d'un seguit de pistes, concedint-los la capacitat d'extreure deduccions, i quan els explicaves una història amb protagonistes destacats. El fet de presentar figures concretes, casos específics, més que no pas una història més general, enfocada en la societat en la seva totalitat, resultava generalment més atractiva a ulls de l'alumnat present a les sortides del CdA. Aquestes idees encara em rondaven pel cap en començar aquest curs 2022-2023 i, durant el desenvolupament de les pràctiques d'aquest Màster, les he pogut contrastar des d'una altra òptica.

Durant el desenvolupament del Màster de formació de professorat (MUPFS) he realitzat una estada de pràctiques a l'Institut Sarrià de Ter, un centre de nova creació, amb tan sols quatre anys d'existència. En aquest institut, un dels principals punts forts plantejats directament pel seu Projecte Educatiu és justament la seva llibertat metodològica, que concedeix al professorat l'oportunitat de plantejar diverses metodologies i aproximacions al temari. Les propostes d'activitats divergeixen entre grups i classes, i s'ajusten a la creativitat i les especialitats del professorat, sense dictar-los uns requeriments generals. És gràcies a aquesta diversitat metodològica que vaig poder no només contemplar una gran diversitat d'estils docents i activitats plantejades per a l'alumnat, sinó també participar-hi directament, amb noves propostes originals. Mentre duia a terme la meva intervenció, vaig pensar en fixar-me en els mateixos dos aspectes que m'havien cridat l'atenció un any abans, a L'Escala, i vaig poder identificar-hi un cert patró, malgrat tractar-se d'una realitat completament diferent, estàtica en una aula i un grup constant, a diferència del canvi i la varietat que caracteritza les jornades al CdA. Una de les experiències educatives que més em van impactar va ser desenvolupada per la meva mentora, quan va aconseguir atraure especialment l'atenció dels seus alumnes a partir del potencial d'una història concreta. A classe, va presentar-los la història de Howard Carter, l'arqueòleg que va descobrir la tomba de Tutankhamon, situant-lo com a protagonista per explicar a la classe la febre pel col·leccionisme històric de finals del segle XIX i inicis del XX, i com

aquest va ser el precedent de l'arqueologia, una disciplina que els volia presentar. La història va servir per implicar l'alumnat en la deducció de què podria passar a continuació, ja que el relat avançava i era interromput quan ella s'aturava i els adreçava preguntes, per tal que intentessin deduir què passaria a continuació o per què passaven els esdeveniments en base als seus coneixements previs sobre Egipte, l'arqueologia o Tutankhamon, o simplement per fer-los treballar les seves capacitats de raonament. Aquesta experiència em va fer valorar el potencial narratiu d'abordar la història a partir de figures concretes per garantir un millor aprenentatge, recordant com al CdA d'Empúries això també havia funcionat amb la figura d'un nen grec anomenat Màrius per les excursions dels més menuts, i esmentant el comte d'Empúries pel que fa a l'Edat Mitjana, Aníbal en parlar de l'arribada dels romans a la Península Ibèrica o el senyor Pallejà als Aiguamolls de l'Empordà, un dels principals benefactors del parc. En identificar una figura, l'explicació pren una dimensió més personal, i no són uns fets que van passar a una societat sense rostre, anònima, sinó a algú real a qui poden imaginar, fent que s'impliquin més i intentin raonar com haurien actuat ells en haver-se trobat en la mateixa posició. Aquest darrer plantejament, veure com l'alumnat contemplava els fets que li eren presentats i buscava compartir amb la classe com haurien actuat ells d'haver-se trobat en la mateixa situació que els personatges descrits, em va marcar particularment. Un aspecte que sempre m'ha interessat relacionat amb l'àmbit educatiu és el treball que duen a terme els docents ja no només per tal d'impartir coneixements vinculats a la seva matèria, sinó amb l'objectiu de formar l'alumnat com a persones, en particular, per tal de fer-los aprendre a posar-se en la pell de l'altre i treballar l'empatia. Analitzar com les classes d'història triomfaven especialment quan es presentaven a mode de narració amb figures concretes al capdavant em va fer pensar en investigar sobre si hi havia algun recurs per treballar l'empatia a les classes de ciències socials. A través d'aquesta recerca, vaig localitzar justament el concepte "*Empatia històrica*", que desenvoluparé en el marc teòric del proper apartat. En qualsevol cas, aquest concepte va passar a situar-se en el meu punt de mira a l'hora d'exercir com a docent, i aviat vaig pensar en la idea de desenvolupar tota una programació basada en didàctiques que permetessin treballar-lo a partir de diferents punts de vista i activitats. Ara bé, l'empatia històrica és tan sols un dels principals interessos d'aquesta programació singular, ja que l'altre dels seus principals fonaments es relaciona directament amb una de les meves més grans passions: el teatre.

El meu gust per les arts escèniques m'ha marcat des de ben petit. He preparat guions pels meus companys de classe des que anava a primària, he assistit alguns docents a l'hora d'elaborar actes escolars, i he après a representar papers també a partir d'activitats extraescolars i centres privats que m'han ajudat a treballar les meves dots d'actor. Ara bé, l'aspecte que probablement ha influït més en el meu desenvolupament teatral és el fet que, l'any 2018, un company del centre al qual assistia a classes de teatre em proposés començar una companyia ell i jo, ocupant jo el rol de director escènic i dramaturg, i ell el d'actor principal i encarregat de la gestió publicitària i la gestió de xarxes. La nostra companyia, *Theatrum Mundi*, ha dut a terme tres produccions diferents des de llavors, a diferents escenaris de Girona, Barcelona i Lleida, i jo m'he anat consolidant com a guionista i millorant les meves habilitats a l'hora d'escriure. El teatre sempre ha significat per mi una gran manera d'expressar-me i dur a terme les diferents històries i projectes que tenia al cap però els plantejaments de la nostra companyia en concret em van fer pensar en el potencial que podia tenir el teatre com a eina educativa. *Theatrum Mundi* planteja sempre obres de teatre de crítica social, que busquen incidir en una problemàtica identificada i servir per donar-la a conèixer, denunciar-la i proporcionar al públic una manera entretinguda d'aproximar-se a ella (alguns exemples: l'eutanàsia, la repressió de les arts en dictadura...). Tots aquests són assumptes sobre els quals es pot debatre en una classe de ciències

socials, i que poden suscitar importants aprenentatges en l'alumnat. És per això que, a l'hora d'enfocar quina mena d'intervenció didàctica duria a terme a 1r d'ESO de l'Institut Sarrià de Ter, vaig tenir al cap des del primer moment que volia fer alguna activitat que impliqués l'ús de les arts escèniques entre l'alumnat, per representar papers o rols relacionats amb els sabers treballats.

A l'hora de gestionar la meua intervenció didàctica, vaig poder contemplar novament la llibertat metodològica tan característica del centre. La meua mentora, des del principi, em va concedir total llibertat per articular les sessions que havia de desenvolupar, proporcionant-me sempre el seu assessorament, consells i recomanacions. La primera decisió que em va fer prendre va ser justament l'elecció del temari que volia tractar a classe, proposant-me que realitzés una unitat didàctica (el centre aplica en bona mesura el currículum del 2015 més que no pas el currículum de 2022, pel que el terme utilitzat és aquest i no el de situació d'aprenentatge) sobre Història Antiga, ja fos sobre Egipte, Grècia o Roma. Si bé també em va concedir llibertat suficient perquè plantejés tractar una altra qüestió, les tres propostes em van resultar atractives, en situar-se en un període històric pel qual tinc especial predilecció, i vaig considerar de seguida en quina d'elles hi trobaria un major potencial per dur a terme una intervenció com la que ja començava a formular-se al meu cap a partir de les premisses esmentades. La meua decisió final va ser realitzar una intervenció centrada al voltant de les civilitzacions fluvials, Mesopotàmia i Egipte, sobretot degut a un cas històric específic, vinculat al darrer: el faraó Akhenaton, i la revolució amarniana.

Akhenaton, també conegut amb el nom d'Amenofis IV, va ser un faraó egipci que va regnar durant l'Imperi Nou egipci, entre els anys 1350-1335 aC, el període de govern del qual rep el nom de període amarnià. El seu govern va coincidir amb un dels moments de major esplendor de l'Antic Egipte, si bé el poder que ostentava la família reial començava a veure's amenaçat per la creixent influència dels sacerdots d'Amon, la principal deïtat de l'Imperi en aquella cronologia. Els màxims exponents de l'autoritat religiosa, doncs, prenien cada vegada més poder, un fet que va implicar que el progenitor i predecessor d'Akhenaton, Amenofis III, plantejés la possibilitat de modificar el culte egipci per desprestigiar el déu Amon en concret. A la seva mort, Akhenaton va convertir-se en faraó, i va oficialitzar aquest canvi, eliminant el culte a Amon per centrar-se en un nou déu, Aton, el disc solar. El nou faraó va dur a terme un canvi que va convertir la societat politeïsta egípcia en monoteïsta, però l'abast dels seus canvis no es va limitar només a un gir en la cosmovisió. Akhenaton va trencar amb el cànon egipci, que havia regular l'art i les pintures durant segles, per tal de plantejar nous estils, i va dur a terme un nou canvi administratiu, creant una nova capital del no res, Tell al-Amarna, que dona nom al seu període de govern. Akhenaton no va continuar amb els plans expansionistes de conquesta dels seus predecessors dinàstics, sinó que va centrar-se en reformar la societat egípcia, en establir-hi canvis significatius en la seva manera d'entendre el món i organitzar-se. Va dur a terme grans canvis polítics, culturals, socials i religiosos, que van tenir un profund impacte sobre la societat. I, malgrat aquest trasbalsament dels valors i visions tradicionals, Akhenaton no va ser assassinat, ni va despertar l'oposició del poble egipci. Després de morir, però, la seva important reforma va ser revertida posteriorment pel seu fill Tutankhamon i faraons de noves dinasties. Per tant, en poc menys de vint anys, Egipte va canviar radicalment degut al seu nou governant, i va retornar a la seva situació anterior un cop aquest va ser mort (Reeves, 2004). En contemplar aquest cas històric tan singular, vaig plantejar-me aprofitar-la per despertar discussió a l'aula sobre el significat de la paraula revolució, i si aquests canvis es podrien considerar com a tal. A la vegada, també vaig pensar en vincular-ho al present, on es produeixen nombrosos relleus de govern on els successors anul·len els principals canvis del predecessor, i així novament quan aquests tornen

al poder, caracteritzant una política d'avançar un pas i retrocedir-ne un parell. Sens dubte, el cas d'Akhenaton era particularment singular per la polèmica que implica, els nombrosos punts de vista i factors a tenir en compte, i pels vincles que aquest pot permetre establir amb la caòtica política del present.

Per abordar aquesta qüestió, doncs, vaig centrar-me en l'ús d'un joc de rol, assignant a l'alumnat alguns papers diferents (camperols egipcis, família reial, sacerdots d'Amon...), després d'haver treballat certs coneixements previs sobre Egipte a partir d'altres recursos. L'establiment d'aquests rols va permetre la realització d'un judici d'Akhenaton, on el faraó es trobava al món dels morts, pendent de descobrir si els seus actes en vida havien estat més beneficiosos o més perjudicials per la societat egípcia, una darrera activitat que va suscitar una gran participació. Des de l'inici del Grau en Història que havia entrat en nous cercles d'amistats en els quals vaig aprendre a gestionar jocs de rol i assegurar-me del seu èxit i funcionament, pel que tenia curiositat per veure si podria aconseguir-ho també en una classe, amb uns jugadors més joves, i poder exercir com a moderador de manera eficient. Al centre, no vaig endur-me cap decepció: la majoria de l'alumnat va inventar-se històries pels seus personatges en concret, històries que encaixessin amb les descripcions que havíem dut a terme de la societat del període històric estudiat i amb els rols específics que estaven ocupant. Després de l'activitat, vaig plantejar-los una avaluació específica per tal d'analitzar els resultats d'aquesta i com es traduïen en aprenentatge, i vaig comprovar que el *roleplay* els havia causat un gran impacte i els havia permès seguir la unitat treballada amb més facilitat i interès. L'alumnat parlava sobre com n'havien conversat a casa o explicava als seus companys de classes on no havia intervingut la mena d'activitats que havien fet i el que havien après, un gest que em va convèncer de l'eficiència del teatre i els jocs de rol a les aules com a recurs didàctic, sempre que es sàpiguen gestionar.

La singularitat de la proposta que defenso en aquest treball, doncs, s'orienta justament al voltant d'aquests dos factors: dur a terme un treball d'empatia històrica amb l'alumnat, que els permeti conèixer la història a partir de personatges destacats, entendre els seus actes i raonar com haurien actuat ells en aquesta situació, tenint en compte les variables del context, a partir dels jocs de rol i el teatre com a eines per experimentar diferents temps històrics i diferents punts de vista. Aquesta proposta, doncs, planteja dur a terme una programació anual per a primer d'ESO orientada al voltant de dinàmiques d'empatia històrica i fent servir el teatre com a eina d'aprenentatge, dins d'una metodologia constructivista. Presentaré en aquest treball una unitat específica, per treballar l'Antic Egipte a partir del cas d'Akhenaton, amb alguns canvis i reflexions pertinents, aplicades després de dur a terme la intervenció didàctica a l'institut Sarrià de Ter. La meua experiència amb la metodologia activa del CdA, les meves observacions al voltant de l'interès i estímuls de l'alumnat quan es tracta de casos singulars i se'ls convida a participar per resoldre les incògnites i les meves experiències positives com a dramaturg i director de jocs de rol m'orienten a l'hora de configurar aquest plantejament, juntament amb un seguit de referents teòrics que esmentaré a continuació.

2. MARC TEÒRIC CRÍTIC

Després de contemplar i tenir en compte les motivacions personals que incentiven la creació d'aquesta programació anual singular, resulta necessari poder fonamentar les principals idees i conceptes desenvolupats en aquest, referenciant els diversos autors i autores que els han abordat amb anterioritat. En síntesi, el proper apartat buscarà definir primer el paradigma constructivista, en el qual s'emmarca aquest treball, per poder parlar posteriorment del concepte d'empatia històrica i relacionar-lo amb dit paradigma. Finalment, també resultarà rellevant tenir en compte els comentaris que s'han fet en relació amb l'ús del teatre com a eina d'aprenentatge, i observar-ne alguns casos que permetin oferir-ne cert contrast. Aquest apartat, doncs, presenta tres parts clarament distingides, però d'igual importància, per servir d'introducció teòrica a la proposta formulada, fonamentant el seu plantejament a través de veus com ara Ausubel, amb el seu constructivisme cognitiu, o Kieran Egan, i l'educació imaginativa que planteja.

2.1. El constructivisme i l'aprenentatge significatiu

El paradigma psicopedagògic que vehicula aquest treball, el constructivisme té uns fonaments sòlids i marcats que, si bé no s'articulen plenament al voltant del teatre com a recurs didàctic ni de l'empatia històrica com a competència, poden relacionar-se amb aquestes en gran mesura. Alfaro, Andonegui i Araya situen l'origen de les principals premisses constructivistes a l'Antiga Grècia, ja no com a plantejaments pedagògics, sinó com a línia de pensament filosòfic. Segons els tres autors, el constructivisme neix originalment com un moviment epistemològic que planteja la necessitat de dur a terme anàlisi crític i debats per tal de poder aprendre i desenvolupar un pensament propi (2007, p.79). Els mateixos autors duen a terme un important viatge a través de la història per contemplar com aquesta manera de pensar va evolucionar des de l'Edat Antiga fins al present, amb influència d'importants filòsofs com Kant o Descartes. En arribar a l'actualitat, Alfaro, Andonegui i Araya especifiquen que les principals bases del pensament constructivista es caracteritzen pel valor que s'atorga a l'experiència en la formació del coneixement i la recerca de sentits o significats, però també recalquen la importància de mantenir un rol actiu en l'aprenentatge i la interacció amb la realitat de qui aprèn, adaptant el coneixement adquirit al seu dia a dia (2007, p.82).

Díaz i Hernández aprofundeixen encara més en aquests principis, esmentant també la qüestió prioritària de tenir en compte no només l'experiència dels individus, sinó també els seus interessos en particular, i el fet que les necessitats educatives de l'alumnat poden ser molt diverses o variades. El constructivisme, certament, es qüestiona en bona mesura els paradigmes pedagògics més tradicionals, per tal de redefinir els continguts que s'estudien o treballen, així com la figura del docent en si. Els dos autors especifiquen que aquesta darrera no es presenta tant com una persona que facilita el coneixement i l'imparteix des de la distància, sinó que un pedagog constructivista hauria d'implicar-se activament amb el seu alumnat i actuar més com a mediador, per donar les condicions òptimes perquè l'alumnat pugui constituir el seu propi coneixement. En qualsevol cas, Díaz i Hernández especifiquen que el constructivisme no és

uniforme, sinó que aquest té múltiples interpretacions concedides per diversos autors, que n'han enfocat aspectes diferenciats (1999, p. 13-15).

Alfaro, Andonegui i Araya contempen algunes d'aquestes perspectives, presentant finalment un dels ideòlegs més rellevants vinculats amb el paradigma constructivista: Jean Piaget. El psicòleg en qüestió va defensar àmpliament la necessitat humana de "*construir*" els seus propis coneixements per tal d'adaptar-se al medi o les circumstàncies que l'envolten, lluny de perspectives innatistes presents en l'obra dels seus contemporanis (2007, p. 83-84). Les accions o actuacions resulten cabdals per aquest pensador, que les contempla com a recursos a partir dels quals interioritzar coneixement i elaborar esquemes mentals per poder fer servir en el futur. D'aquesta manera, el coneixement és vist com a dinàmic, revisitat de manera constant per afrontar nous reptes, però també complementat per noves situacions que envolten els subjectes (p. 89). Ara bé, com anoten Díaz i Hernández, la branca del constructivisme que caracteritza a Piaget, anomenada "*constructivisme psicogenètic*", tendeix a centrar-se més en les capacitats pròpies de cada persona, a la qual concedeix certes limitacions. Segons aquest psicòleg, la capacitat d'aprenentatge de cada alumne ve condicionada estretament per les capacitats cognitives inicials de cada persona, i no totes poden aconseguir els mateixos objectius o les mateixes reflexions (1999, p.18). És en aquest context on apareix també un altre enfocament, vinculat al psicòleg rus Lev Vygotski, que enfoca l'aprenentatge de l'alumnat més en els condicionants externs que no pas interns, adoptant una postura menys determinista. Alfaro, Andonegui i Araya identifiquen la seva principal tendència com a "*constructivisme social*", una branca de pensament que es centra més en l'observació del context social de l'alumnat i en entendre com aquesta influeix en els processos psicològics de l'alumnat, així com en els seus interessos. Per Vigotsky, resulta apropiat analitzar com el treball cooperatiu pot resultar beneficiós per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat, concedint un major dinamisme a la teoria (2007, p.91).

Davant d'aquests plantejaments, resulta inevitable qüestionar-se si algun dels dos psicòlegs tenia una aproximació més encertada que l'altre. Respondre a aquest dubte és complicat, en tant que resulta interessant observar les capacitats internes d'estructurar el coneixement d'un subjecte tant com els seus condicionants socials. Mentre la primera aproximació presenta cert determinisme, la segona també concedeix una gran importància a la societat, allunyant-se més de l'individu i de la seva pròpia personalitat i interessos. Per poder respondre als forts i les mancances que presenten aquest parell d'aproximacions, és precís contemplar també una darrera postura, la del "*constructivisme cognitiu*", a partir d'un dels seus principals representants, David Ausubel.

Psicòleg estatunidenc, Ausubel es centra en abordar no només la necessitat d'interacció entre l'alumnat i el món que els envolta, així com els seus companys, docents o comunitat, sinó també en contemplar el paper que els interessos de l'alumnat juguen a l'hora de definir els aprenentatges realitzats. L'aprenentatge que defineix no es produeix només en base al descobriment de noves idees, sinó que incorpora les idees que l'alumnat ja té (o les concepcions que ha elaborat), per tal de no només crear noves estructures, sinó reestructurar també les anteriors (Díaz i Hernández, 1999, p.18-19). És a través d'aquestes idees que Ausubel fa referència a un concepte que marca profundament el següent treball, en tant que s'ajusta

plenament a l'esperit del nou currículum educatiu de 2022: la idea d'un "*aprenentatge significatiu*".

L'aprenentatge significatiu és descrit per Ausubel, juntament amb Novak i Hanesian, com el model d'aprenentatge que compta amb una vessant assimilativa, que incorpora el coneixement a les idees prèvies de l'alumnat, però amb una vessant acomodativa, que implica un posterior acomodament de les noves idees dins les estructures mentals dels subjectes (1983). Els esquemes que incorporen l'aprenentatge són flexibles, i s'emmotllen a les noves idees que l'alumnat aprèn a partir de la interacció amb els seus companys i la mediació dels docents, però sobretot a partir de l'acció o participació d'aquest. Un aprenentatge significatiu, doncs, condueix l'alumnat a reflexionar sobre els coneixements previs que té sobre un assumpte o qüestió, i es tradueix directament en coneixement que aquest podrà aplicar posteriorment en la seva vida diària o que, si més no, podrà relacionar amb aquesta, per entendre el món del seu voltant. Ausubel, però, recalca també la necessitat de diferenciar entre diferents situacions d'aprenentatge escolar, classificades en funció de la manera d'adquirir i d'incorporar el coneixement (Díaz i Hernández, 1999, p.19).

La primera de les grans diferències distingeix l'aprenentatge per recepció del condicionat per descobriment. En el primer dels dos, el coneixement es proporciona de manera final, ja resolt, per tal que l'alumne el pugui estudiar (si bé això no implica necessàriament que es tracti merament de coneixement memorístic). En el segon, el coneixement no és directament atorgat a l'alumnat, sinó que li són concedides les bases suficients per poder extreure les seves pròpies conclusions, un coneixement particularment útil quan es tracta de treballar amb preguntes que no tenen una sola resposta estable, sinó que poden suscitar diferents propostes o aproximacions. Aquest parell de conceptes s'interrelacionen directament amb els que són determinats per la incorporació del coneixement. Entre aquests dos, es distingeix clarament l'aprenentatge repetitiu, que es centre en reproduir el coneixement de la mateixa manera que ha estat proporcionat, i el significatiu com a tal, que té en compte els coneixements previs de l'alumnat i l'incita a reflexionar i establir interrelacions entre els conceptes apresos i els nous (Ausubel, Novak i Hanesian, 1983).

En parlar de l'obra d'Ausubel, Díaz i Hernández també consideren rellevant esmentar les fases que aquest assigna a l'aprenentatge significatiu, fases que podrien resultar rellevants en l'elaboració d'una programació didàctica. Els autors indiquen que es parla d'una fase inicial, en la qual l'alumnat que realitza l'aprenentatge separa i classifica la informació, per tal de processar-la posteriorment, fent servir tècniques de repàs. Durant la segona fase, l'alumne comença a establir interrelacions, i a reflexionar de manera més activa en els continguts facilitats, amb una major abstracció. La darrera de les fases, la terminal, implica una major capacitat de relació entre els conceptes i una menor necessitat de guiatge, en tant que el subjecte és capaç de mostrar més autonomia (1999, p.25-27).

Finalment, també resulta precís tenir en compte les reflexions que Ausubel ofereix al voltant dels diferents continguts curriculars que es poden aprendre, a través d'una nova classificació. En aquesta fa constar els continguts declaratius, que fan referència als coneixements que cal tenir presents, però també els continguts procedimentals, que es centren en ensenyar a l'alumnat a poder resoldre futures incògnites, més metodològics que factuais. Els darrers tipus de continguts, els actitudinals, es centren més aviat en el treball de les emocions o la percepció

subjectiva. Es tracta d'un nivell més afectiu o conductuals, que el propi autor considera més negligit en l'educació (Ausubel, Novak i Hanesian, 1983).

En qualsevol cas, a l'hora de programar una unitat didàctica emmarcada en el paradigma constructivista, resultarà essencial tenir en compte aquestes perspectives per tal de poder definir de manera més completa les activitats plantejades. Tenir en compte els seus diferents aspectes i facetes, tant la recepció que l'alumnat té de l'aprenentatge, com en quina fase de l'aprenentatge significatiu es situa com quina és la tipologia dels continguts que es proporcionen, resulta summament valuós per enriquir el projecte desenvolupat. Ara bé, igual d'important resulta contemplar el paradigma amb cert ull crític, per tal de tenir en compte quins dels seus aspectes poden ser abordats de manera diferent. Entre aquests aspectes, resulta particularment destacable un plantejament que enuncia Luz Rodríguez Palmero en una revisió de la teoria de l'aprenentatge significatiu formulada l'any 2011.

En aquest article, més enllà d'introduir la teoria en qüestió, l'autora es mostra crítica respecte la trivialització o banalització que associa al fet que la teoria s'ha difós entre el professorat de manera que els plantejaments originals d'Ausubel han quedat igualats, allunyant-se del seu significat (2011, p.31). Entre les crítiques més destacables que planteja, hi consta sobretot el fet que l'aprenentatge significatiu requereix principalment una actitud, la voluntat de realitzar-lo d'aquesta manera, tant en el professor com en l'alumnat. A la vegada, planteja la idea que un aprenentatge significatiu no té per què ser sinònim d'aprenentatge correcte, en tant que un alumne pot extreure conclusions a partir de la seva experiència, i aquestes poden ser factualment errònies. Ara bé, els tres comentaris més destacats entre els que ofereix l'autora són els següents: en primer lloc, presenta la idea que l'aprenentatge no té per què ser divertit per l'alumne, i que el docent no s'ocupa d'entretenir, sinó d'ensenyar. En segon lloc, també resulta interessant contemplar com l'autora recalca el fet que fer servir recursos moderns, aplicacions o altres eines innovadores no implica un aprenentatge significatiu com a tal, ja que aquest es situa més en l'actitud del docent i els significats presents en l'aprenentatge, més que no pas en els continguts o els mitjans per si sols. Finalment, també resulta rellevant observar com Rodríguez Palmero desenvolupa que l'aprenentatge significatiu implica exercicis, activitats i estudi, igual que l'aprenentatge més tradicional, si bé emfatitzant el diàleg actiu amb l'alumnat, més que no pas la repetició mecànica (2011, p.38-40).

En qualsevol cas, seguint els principals postulats d'Ausubel i comptant amb les crítiques i comentaris de Rodríguez Palmero per poder filtrar alguns dels mites o malentesos més habituals vinculats a l'aprenentatge significatiu, el disseny d'una programació resulta més ben encaminat. Caldrà tenir en compte tant la vessant més psicològica, referent a l'adequació dels conceptes al coneixement previ de l'alumnat, com la vessant lògica, la coherència interna dels continguts i metodologies presentats, ben organitzats i rellevants per l'alumnat. A la vegada, però, caldrà tenir en compte la idea que l'ús de metodologies innovadores i situacions d'aprenentatge creatives i engrescadores no condiciona de manera exclusiva l'aprenentatge significatiu. En aquest, resulta igual de rellevant tenir en compte les actituds d'ambdós agents implicats: l'actitud de l'educador i la seva capacitat per adaptar-se amb flexibilitat a les necessitats dels seus alumnes, i la de l'educand, i la seva predisposició respecte l'aprenentatge com a tal. En definitiva, per poder articular una programació educativa eficient, resulta essencial tenir en compte els avantatges més rellevants del paradigma educatiu a seguir, però també les seves

principals mancances (o crítiques potencials), que permetran abordar-ho amb una perspectiva més plural i completa.

2.2. L'empatia històrica: un recurs útil?

Després d'haver reflexionat sobre el paradigma educatiu a partir del qual s'estructura el treball, resulta encertat també analitzar les didàctiques de la història en concret que es tindran en compte en el seu desenvolupament, en tant que la programació es vertebrarà a partir d'aquestes. Abans de poder-les descriure, però, resulta pertinent esmentar un darrer referent, especialment rellevant pel què fa a les didàctiques plantejades: el recentment traspasat filòsof de l'educació irlandès Kieran Egan.

Director de Imaginative Education Research Group, Egan va centrar la seva producció al voltant del paradigma de l'educació imaginativa, amb obres destacades com *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*, publicada l'any 1989. En aquest llibre, Egan reivindicava el poder educatiu de les històries, o de saber enfocar bé les lliçons, unitats didàctiques o situacions d'aprenentatge com a històries o narratives que captivessin o interessessin l'alumnat. L'autor es centrava particularment en els aspectes més emocionals, educació que Ausubel catalogaria com a actitudinal, en tant que considerava que allunyar-se de l'educació més factual o dels processos cognitius per centrar-se en els afectius era essencial per caracteritzar un aprenentatge significatiu. Egan parlava sobre com personatges, tensió narrativa o arguments podien ajudar a captar l'interès de l'alumnat o caracteritzar un aprenentatge més memorable, que aquest recordés amb més facilitat. Per l'autor, la imaginació és una eina que els alumnes ja posseeixen des de petits, i que hauria de fer-se servir regularment durant la seva trajectòria educativa, per aprofitar-ne el potencial.

El fet que el filòsof plantegés la premissa de centrar-se en el component més afectiu o emocional de l'educació per destriar-lo dels cognitius no implica que no contemplés també una fonamentació teòrica centrada en els processos mentals. N'és la prova una altra de les seves obres, igual de rellevant, *An imaginative approach to teaching*, on fonamenta les seves idees amb les diferents fases del desenvolupament cognitiu de l'alumnat, per tal d'entendre millor com es realitza l'aprenentatge en l'educació imaginativa (2005). En aquesta obra, l'autor identifica una primera etapa, on els nens comencen a entendre el ritme present a les històries, i altres conceptes com ara l'humor, les metàfores o els antagonismes, amb certa comprensió bàsica de recursos narratius. En una segona etapa, l'autor identifica com la ment aprofundeix encara més en aquestes primeres estructures, desenvolupant la capacitat per empatitzar amb els personatges o identificar-se amb els herois, així com fent servir el seu coneixement per entendre millor la narrativa. En aquesta etapa també es distingeixen més els elements més realistes dels que no, en tant que la persona ja té més experiència sobre el món que l'envolta i hi pot establir vincles o comparacions. En la darrera de les etapes descrita per Egan, els oients de les històries encara aprofundeixen més en els coneixements previs, ja que són capaços de dur a terme abstraccions de la realitat, associar autories a les històries o contemplar-les des d'un punt de vista més meta-narratiu, per desconstruir-les i captar-ne temes o idees generals. En aquesta mateixa obra, l'autor també facilitava exercicis per tal de treballar aquestes tres etapes

amb l'alumnat i poder aprofitar el potencial de les històries i la imaginació com a eines d'aprenentatge.

Tenir en compte l'educació imaginativa i el poder de les històries a través d'una perspectiva constructivista és un dels reptes que planteja el disseny d'aquesta programació, un gest constituït sobretot a partir del punt que aquestes tenen en comú: la importància de la relació entre els aspectes afectius i el procés d'aprenentatge. Pilar Aznar Minguet descriu com, cada interacció que un subjecte du a terme a l'hora d'aprendre es pot dividir en una funció cognitiva, d'informació que s'aprèn, i una funció afectiva, que analitza com fa sentir aquesta informació al subjecte. L'autora considera que aquestes dues funcions no es poden entendre per separat, sinó que existeixen de manera interrelacionada, pel què els sentiments que un aprenentatge va suscitar poden contribuir a tenir-lo més present o, d'altra banda, oblidar-lo amb més facilitat (1995, p.60-61). Aznar Minguet parla de la importància de l'experiència individual de cada persona, i de la seva interacció per tal de construir coneixements, plantejaments vinculats sobretot al constructivisme sociocultural de Vygotski, si bé l'autora destaca sobretot la necessitat d'afavorir la qualitat de posar-se en la pell de l'altre, d'identificar rols i ser capaç d'assumir els propis, però també valorar els dels altres (p.66-67). És a partir d'aquesta premissa que es pot observar la necessitat de treballar una qualitat concreta en els aprenentatges, vinculada a aquest àmbit més emocional i afectiu: l'empatia. Aquesta, ja esmentada per Egan com un aspecte que es desenvolupa a partir dels set anys, protagonitza una didàctica significativa de l'àmbit de les ciències socials: l'empatia històrica.

Què és exactament l'empatia històrica? Doñate i Ferrete en parlen com un concepte diferent al d'empatia que utilitzen els psicòlegs, comprenent-lo com l'acció de traslladar la perspectiva pròpia al cas d'estudi del passat, per tal d'entendre'l a partir de la mirada d'una persona que vivia en els context o els esdeveniments estudiats. Inicialment, aquesta idea plantejava la necessitat de mantenir certa distància respecte els subjectes estudiats, sense buscar identificar-se amb ells o simpatitzar-hi. Aquest primer enfocament sembla molt racional, allunyat de l'aspecte més emotiu que recalca Egan, però les autores ràpidament aclareixen que la vessant més afectiva resulta útil d'aplicar en aquests exercicis, no només per obtenir més motivació per part de l'alumnat, sinó per aprofundir més en l'aprenentatge. Les autores identifiquen com a necessaris per poder dur a terme un bon exercici d'empatia històrica una mentalitat oberta, disposada a interpretar altre punts de vista, barrejada amb certa compassió (no només sensibilitat, sinó també tolerància) i imaginació, la principal eina d'Egan (2019, p.48-49).

Sebastián Molina i Julián Egea també aborden la idea d'empatia històrica quan es centren en analitzar la principal problemàtica de l'estudi de la història: el fet que, sovint, és presentada de manera molt teòrica i ensopida, centrada al voltant de l'aprenentatge memorístic de dades per la seva posterior reproducció. Els autors es qüestionen la utilitat d'ensenyar història al segle XXI, més enllà del record de la memòria popular, i arriben a la conclusió que resulta important per poder analitzar problemàtiques socials. Molina i Egea plantegen abandonar la memorització de fets, batalles o reis per centrar-se en l'anàlisi dels canvis i les continuïtats, així com les desigualtats i injustícies històriques. Es tracta en resum, d'estudiar història qüestionant, investigant, buscant i analitzant dades, un objectiu pel qual l'empatia històrica pot resultar significativa fent que l'alumne traslladi les seves estructures mentals al passat estudiat per tal d'entendre millor les seves dinàmiques (2018, p.1-4). Marcos Guillén es centra justament en

aclarir que la pràctica de l'empatia històrica ja té certa trajectòria des de 1980, sobretot al món anglosaxó, on s'ha contemplat amb rellevància per tal d'abordar el passat colonial i entendre com aquest es trasllada al present. L'autor explica que el concepte és el d'una immersió en un passat on la gent tenia línies de pensament diferenciades de les actuals, i que cal treballar en la contextualització per tal de tenir-ne una millor idea. No es tracta en cap cas de justificar, sinó d'entendre, realitzant un viatge constant entre el passat i el present per tal d'anar canviant de perspectives (2016).

San Martín Zapatero i Ortega Sánchez aprofundeixen en el plantejament de Guillén per observar que l'empatia històrica va sorgir als països anglosaxons, si bé influïda inicialment per Alemanya, sobretot degut a les desastroses conseqüències que les dues guerres mundials havien tingut sobre aquesta nació. A Alemanya, es buscava entendre els motius rere els horrors que havien practicat, un fet que es va poder exercitar a partir de noves didàctiques que contemplessin els diversos punts de vista de les persones implicades, sobretot de la mà d'una pedagogia més activa. El món anglosaxó es va obrir camí en aquesta disciplina, sobretot Anglaterra, amb el plantejament de deixar enrere el presentisme per tal d'entendre els fets del passat amb una mentalitat del passat. A Espanya va arribar més tard, i San Martín Zapatero i Ortega Sánchez argumenten que, també, canviada. El pas de les dècades ha alterat l'empatia històrica, que s'ha vist transformada per poder implementar nous aspectes o remodelar-se en funció d'algunes crítiques. Entre aquestes, destaca particularment el fet que, amb el pas del temps, s'ha reconsiderat en bona mesura el grau d'implicació afectiva que s'hauria de tenir amb els personatges del passat que es treballen, un fet que inicialment era contemplat com a perillós. Si bé no amb l'objectiu de justificar el passat, Endacott referencia el fet que bona part de l'alumnat que experimenta l'empatia històrica a les aules relaciona les emocions i sentiments que adscriu als personatges històrics treballats amb experiències o dilemes que a ells els generen emocions similars a les seves vides, i planteja la necessitat de tenir en compte que buscar cert vincle més personal per dur a terme aquests exercicis resulta inevitable (2010, p.32-33). San Martín Zapatero i Ortega Sánchez, de la mateixa manera, assenyalen com a important l'establiment d'aquests vincles o ponts entre el present i el passat propiciats per aquestes didàctiques. Ara bé, els autors recalquen que aquest fet no implica justificar les accions del passat, sinó observar-les per dur-ne a terme un anàlisi i formar-se una visió crítica que pugui ser traslladada al present, per fer front a nous reptes propis del món globalitzat (2020, p.7-8).

Però, com s'aplica exactament l'empatia històrica? Quina mena d'activitats d'aprenentatge permet desenvolupar? Es compta amb una nombrosa varietat d'exemples d'exercicis d'empatia històrica que s'han dut a terme, la majoria dels quals giren al voltant de les capacitats narratives de l'alumne, en forma de textos, cartes o reflexions que poden dur a terme després de construir la contextualització de l'època històrica juntament amb els seus docents. L'obra de Molina Puche i Egea Zapata presenta un cas concret, dut a terme a quart d'ESO en un institut de Múrcia (2018, p.5). El plantejament desenvolupat pels dos autors tenia una premissa senzilla: redactar un treball en primera persona, posant-se en la pell d'un guerriller o guerrillera espanyol o un fill o filla d'un d'aquests que acaba en un camp de concentració durant la Segona Guerra Mundial, ja sigui al sud de França o als camps d'Alemanya, amb la consideració de *rospanier*. No es tracta d'una situació d'aprenentatge que ho planteja com una carta a algú en concret, sinó un treball o redacció, que ha d'integrar els coneixements treballats prèviament a classe. Per poder-ho dur a terme, compten també amb un seguit de fonts primàries i secundàries a consultar, facilitades

pels docents (p.17-18). Els dos autors també consideren com avaluar els resultats, plantejant un gradient entre l'alumnat que ha sabut elaborar una redacció adequada, considerada empatia històrica simple, i el que fins i tot reflecteix la manera de pensar o els judicis del període històric treballat, coneguda com a empatia històrica contextualitzada. A més, també fan una distinció a part, esmentant l'empatia històrica experiencial per indicar que alguns alumnes també poden tenir en compte certa caracterització, fent constar desitjos o sentiments més personals dels rols que ocupen en els escrits, o els qui realitzen l'exercici d'empatia històrica, però fan constar una visió massa presentista de les situacions treballades. En qualsevol cas, Molina i Egea presenten possibles maneres d'analitzar fins a quin punt els seus exercicis han tingut èxit entre l'alumnat (p.8).

Guillén Franco també ofereix un altre exemple d'aquesta metodologia centrada en una primera fase de discussió teòrica a classe, seguida del desenvolupament d'un exercici per escrit. En el seu cas, l'autor descriu una experiència recollida a segon d'ESO, al voltant del temari de la monarquia hispànica durant l'Edat Moderna, una experiència dividida en un parell d'activitats. La primera es realitza a partir d'un exercici d'empatia històrica consistent en conèixer el cas concret d'un pirata anglès perseguit per la Corona que va viure un temps a Galícia sense que el detinguessin (per poder reflexionar sobre la millora en les comunicacions i la justícia en temps de Felip II, així com dels desavantatges d'una monarquia composta tan extensa). Aquest cas els porta a pensar i elaborar respostes davant un seguit de preguntes que se'ls faciliten, que han de discutir abans de contestar. La segona de les fases pren un altre cas del mateix context, d'un noble aragonès que actuava com a bandoler i va causar problemes als oficials, per tal de contemplar si la realització del primer exercici, amb una temàtica similar, els havia ajudat a comprendre amb més facilitat el funcionament de la societat de cares al segon supòsit. Els resultats de Guillén Franco mostren com aquesta posterior repetició, després dels primers comentaris i reflexions, va ser realitzada amb una major facilitat, podent vincular conceptes en haver comptat ja amb experiència prèvia (2016).

Les activitats de diferents autors, doncs, mostren el potencial de les activitats d'empatia històrica. Ja sigui a través de desenvolupar redaccions on han de posar-se en la pell de persones del passat com responnent un seguit de preguntes per assimilar amb més profunditat els coneixements treballats a classe, els alumnes solen mostrar-se interessats en aquesta mena d'activitats. Ara bé, aquestes també tenen potencial per respondre a qüestions vigents en el present, com mostren González Monfort, Henríquez Vásquez, Pagès Blanch i Santisteban (2010). Els quatre autors presenten una activitat d'empatia històrica amb una major complexitat, emmarcada en un projecte centrat al voltant del concepte de les migracions. En aquest, no només estudien el fenomen de les migracions en el passat (des del llunyà, com la prehistòria o l'Edat Antiga, fins a inicis del segle XX), sinó que també reflexionen sobre les migracions al present i se'ls planteja una situació d'aprenentatge inspirada en el futur. Una activitat plantejada fa que l'alumnat hagi d'imaginar-se com a persones de la tercera edat, en un món on les principals esferes de poder i influència s'han traslladat a Àfrica i Sud-Amèrica, i catalans es veuen obligats a emigrar-hi degut a les males condicions de vida del seu país. A l'activitat, se'ls demana respondre una carta d'una suposada filla seva que a emigrat a un d'aquests països i els parla de les dificultats de la immigració, oferint-li comentaris sobre com van ser les migracions d'africans durant la seva joventut per tal d'aconsejar-la sobre com abordar problemes amb els quals s'està trobant. Es tracta d'una activitat d'escriptura també, com les anteriors, però integrada a la vegada

el coneixement del passat, de les problemàtiques del present, i el trasllat de la consciència a un futur hipotètic (p.148-151). La complexitat de dita activitat suposa alguns problemes a l'alumnat implicat, com enuncien els autors, però és justament aquesta possibilitat d'establir interrelacions el que la fa tan interessant, i l'emmarca dins aquesta didàctica de l'empatia històrica (p.155).

No totes les activitats relacionades amb l'empatia històrica tenen per què traduir-se en posteriors reflexions escrites. Doñate i Ferrete realitzen un altre exercici d'empatia històrica centrant-se en classes de 4rt d'ESO, per tractar els feixismes i l'ascens de dictadures durant els anys 20, establint relacions directes amb el present i les figures de certs líders mundials, com ara Donald Trump. El seu plantejament compta amb unes quantes classes de treball del populisme i la demagògia, visionant també vídeos i pel·lícules que els puguin ajudar a posar-se en la pell de persones que van viure els esdeveniments durant el segle XX, un fet que mostra la implementació d'eines i recursos externs en aquesta mena d'activitats. L'exercici final no implica escriptura, sinó que es constitueix com un debat, guiat i vehiculat per les dues autores com a moderadores per tal de no allunyar-se d'algunes de les principals premisses relacionades amb els totalitarismes, però amb llibertat perquè l'alumnat consideri com aquestes figures arribaven (o arriben) al poder (2019, p.55-56). El debat, doncs, es mostra com una eina útil també, si bé les autores recalquen certes dificultats presents en l'alumnat per desfer-se del presentisme en les seves reflexions, sobretot tenint en compte la manca d'experiència relacionada amb aquesta mena d'activitats (p.57). No és una reflexió massa allunyada de les paraules de Guillén, que considera implementar amb èxit aquestes didàctiques tot un repte, però una tasca digna del futur de les Ciències Socials, per tal de treballar l'empatia i deixar enrere la simple memorització factual (2016).

Ara bé, són San Martín Zapatero i Ortega Sánchez els qui proposen una estratègia més destacable en centrar la seva obra en l'empatia prehistòrica, parlant sobre l'aplicació del concepte d'empatia històrica per conèixer el passat més llunyà de tots. Per poder aprendre sobre com eren les persones del passat, davant l'absència de documents i textos escrits, els autors proposen aproximar-se a partir de l'arqueologia experimental, creant objectes similars als que s'han trobat en jaciments, per tal d'esbrinar-ne les funcions. Per contribuir a humanitzar les cultures prehistòriques, els autors suggereixen dur-ho a terme mitjançant certa dramatització o jocs de rol, posant l'alumnat en la pell d'aquestes persones i mostrant que també tenien els seus valors, sentiments i creences, sempre guiats per docents que procurin que les situacions plantejades no acabin en un descontrol (2020, p.8-9). Els autors, doncs, conclouen que fer servir el joc i la dramatització facilita posar-se en la pell dels subjectes històrics estudiats i allunyar-se més del present, per tal de tenir en compte altres mirades i perspectives (p.10). Ara bé, tenint en compte que es tracta d'un recurs útil per l'empatia prehistòrica, seria viable aplicar la dramatització a altres contextos històrics, per tal d'aprofundir més en l'empatia històrica?

2.3. El teatre com a instrument didàctic

Després de tenir en compte les premisses de l'aprenentatge significatiu plantejades per Ausubel, emmarcades en el paradigma constructivista, després d'introduir les principals idees de Kieran Egan relacionades amb el potencial pedagògic d'explicar històries i comptar amb la imaginació

dels alumnes com a eina educativa, i després de contemplar diverses possibilitats que ofereix l'empatia històrica per atraure i fer reflexionar l'alumnat, tan sols resta un darrer aspecte per afegir a l'equació. Es tracta, justament, de la metodologia que podria facilitar aquestes narracions presentades per Kieran a l'aula, que ja té certs vincles amb l'empatia històrica, com es pot veure en el cas dels debats a classe o, sobretot, en els jocs de rol de l'empatia prehistòrica. La dramatització, o el teatre, sembla una metodologia particularment compatible amb les premisses anteriors, un cop aplicada a l'educació.

Fer servir el teatre a nivell educatiu no és un nou descobriment sense precedents. Julián Pérez Fernández descriu a la seva obra *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*, com per combatre una manca d'interès o motivació entre l'alumnat, implicar-los en la representació d'una obra de teatre com a projecte interdisciplinari o transversal pot tenir un gran èxit. L'autor considera que el teatre és un recurs valuós per abordar problemes i qüestions que es relacionen amb diverses assignatures, sobretot les de l'àmbit de Lletres, però també contemplant les assignatures més artístiques, o Educació Física. Pérez Fernández emfatitza en igual mesura el fet que una obra de teatre no es centra exclusivament en l'assaig i l'actuació com a tal, sinó que també implica la selecció de vestuari, de so, l'ús de llums, la direcció, la revisió del guió... I, en tot això, menciona el fet que resulta extremadament important implicar tot l'alumnat en tots aquests aspectes, per tal de concedir-los certes nocions bàsiques sobre com operar en les diferents posicions, i no només com a actors i actrius. Si bé l'autor es centra sobretot en l'ús que el teatre pot tenir per tal de captar l'atenció i motivar l'alumnat, les seves reflexions resulten extremadament rellevants per tenir en compte com el teatre ha estat estretament vinculat a l'educació al llarg de la història, aprofundint sobretot en la Institución Libre de Enseñanza i la seva tasca, o en les Missions Pedagògiques, destacant la figura de Federico García Lorca (2011).

Clara Báez Merino encara va més lluny a l'hora de vincular l'aprenentatge educatiu i el teatre, remetent-se als clàssics, tant els grecs com els romans, amb maneres de dirigir l'educació com si es tractes d'una obra de teatre, o vinculada a activitats lúdiques. D'aquests inicis, l'autora remet tota una trajectòria que arriba fins als segles XIX i XX, on el teatre implementava també certs coneixements científics o certa difusió de noves idees en unes quantes representacions (2009, p.70-71). La dramatització com a mitjà d'aprenentatge, però, és referida per l'autora com un aspecte destacat del constructivisme considerat per Vygotski, sobretot per com permet un aprenentatge significatiu. És en aquest nou context, en contemplar el teatre com a eina d'aprenentatge, que resulta precís tornar a contemplar el pensament del psicòleg rus, sobretot per poder tenir en compte la seva teoria sociocultural. Javier Guerra García aprofundeix en aquesta darrera, presentant-la com la premissa que tot aprenentatge és col·lectiu, ja que el coneixement es construeix de manera social, a través de la interacció entre els individus (2020, p.13). La idea de configurar el coneixement a partir de la interacció es pot relacionar fortament amb els jocs de rol o el teatre, que requereixen justament la participació i intercanvi d'informació entre diversos agents. És per això que no resulta complicat vincular la teoria de Vigotsky a l'ús d'aquesta metodologia, reafirmant encara més el caràcter constructivista de la proposta.

Ara bé, Báez Merino no es dedica merament a presentar les opinions de Vigotsky, sinó que també recalca que el caràcter polifacètic del teatre, i les múltiples professions vinculades a aquest permeten també que en un grup heterogeni, els diferents alumnes puguin esbrinar amb

quin rol es senten més còmodes, una idea que podria ser vinculada a les afirmacions de Pérez Fernández (2009, p.72). L'autora destaca en particular com el teatre pot implicar un fort aprenentatge afectiu, un fet que es manté en harmonia amb les concepcions que es tenen de l'empatia històrica, i, a la vegada, fa referència a la capacitat de gestió autònoma i treball en equip que aquesta metodologia concedeix a l'alumnat. Aquest darrer detall no implica que l'autora contempli la figura del docent com a prescindible, sinó que l'orienta cap a ocupar un rol diferent, de mediador, per garantir la resolució de conflictes que puguin sorgir i ajudar a redirigir la gestió dels assajos i les escenes (p.76-77). La investigació duta a terme per Báez també permet demostrar que, un parell d'anys més tard, l'alumnat que va realitzar els projectes teatrals recorden encara l'experiència de manera positiva, i tenen presents conceptes treballats en aquesta que opinen que, d'haver estat tractats seguint una metodologia més tradicional, haurien oblidat més ràpidament (p.84).

Més enllà de descriure les experiències teatrals en l'educació com a part de projectes interdisciplinaris, també hi ha autors, com Cuervo Sánchez, que busquen presentar l'aplicació de la dramatització com a dinàmica específica de les Ciències Socials. Aquesta autora tracta l'aprenentatge de la Història deixant de banda les metodologies conceptuals o repetitives per tal de plantejar el *role-play* com a eina, jocs de rol que impliquin a l'alumnat i els ensenyin a pensar històricament (2021, p.317). L'exemple que proporciona és altament il·lustratiu: per treballar el concepte de guerres mèdiques, l'autora fa jugar la classe de 1r d'ESO a un joc de rol, dividint l'alumnat entre grecs més propers als atenesos o als espartans, abans de plantejar-los el problema comú d'una imminent invasió persa. Aquest joc implicava que els alumnes busquessin col·laborar entre ells per tal de derrotar a un invasor extern que, a diferència d'ells entre sí, tenia una cultura, una religió i una llengua diferent. L'autora descriu com la majoria de l'alumnat va poder entendre el concepte de panhel·lenisme a través d'aquest exercici, i ser capaç d'establir relacions entre les semblances culturals gregues i la seva identificació d'un enemic comú (p.317). Si bé l'autora especifica que no tots els alumnes van aconseguir arribar a les mateixes conclusions o fer les reflexions pertinents, també recalca les millores presents al grup respecte altres unitats desenvolupades mitjançant altres metodologies. L'aprenentatge de la història, en el seu parer, continua essent un repte, però experimentar amb diferents metodologies li permet localitzar les que es presenten més útils pels seus grups, entre les quals destaca l'ús d'aquests jocs de rol o dramatitzacions (p.326-327).

Resulta curiós trobar fins i tot referències a l'aplicació del teatre com a metodologia per classes universitàries, com és el cas d'un article de Pablo Álvarez Domínguez i Alícia Martín López, que tracta sobre la implementació d'aquest a la Universitat de Sevilla per tal d'explicar Història de l'Educació Contemporània. A l'article, els autors parlen sobre la necessitat d'innovar en la manera d'ensenyar, i de com això pot ser vehiculat a través del teatre, del qual n'assenyalen una gran qualitat: el dinamisme. És a través d'aquest que Álvarez i Martín parlen sobre com reconstruir el passat educatiu a través d'aquestes representacions, una activitat que consideren de gran atractiu pels estudiants universitaris (p.44-45). En sentir aquesta mena de comentaris, resulta rellevant pensar en com podrien traslladar-se fàcilment a una aula de secundària. Concedir a l'alumnat l'oportunitat de crear, i no només de ser espectadors, sobretot en relació amb aquest passat, és valorat com una experiència pedagògica positiva pels autors, que parlen favorablement de l'assignatura i com han pogut aproximar-se de manera més dinàmica a un temari dens (p.49). Si una metodologia tan activa és presentada com a triomfadora en una

institució tan tancada com és la universitat, que sol mantenir-se allunyada dels canvis pedagògics, ancorada en els mètodes més tradicionals d'aprenentatge, no resulta difícil imaginar que també podria ser aplicada amb èxit en un context d'educació secundària.

En definitiva, la programació plantejada presenta fortes interrelacions teòriques. El teatre és una metodologia àmpliament contemplada sota el paraigües del constructivisme, i aquest mateix constructivisme també busca realitzar un aprenentatge significatiu que contempla com una de les seves prioritats l'educació afectiva o conductual. Aquesta educació afectiva, amb el treball de les emocions, es relaciona estretament amb la idea de l'empatia històrica quan es contempla com aplicar-la a l'àmbit de les ciències socials. Aquesta dinàmica en concret busca traslladar el pensament de l'alumnat al passat, per aprendre sobre els contextos històrics d'altres èpoques, sense buscar justificar-los ni identificar-se amb els personatges que els van viure. Aquest enteniment del passat es pot vincular fàcilment no només amb la pedagogia imaginativa, que busca realitzar aprenentatges significatius a través de la capacitat d'explicar històries, sinó també aprofitar la imaginació de l'alumnat per vehicular-ne l'aprenentatge. Una manera efectiva de plasmar la creativitat de l'alumnat i fer-los experimentar l'empatia històrica és, justament, a través del teatre o dramatització, implicant-los directament en ocupar rols o papers del passat estudiat. Per tant, considero que aproximar-se a l'estudi de la Història a través d'una metodologia teatral, recolzada en l'empatia històrica com a dinàmica de les ciències socials i fonamentada en el paradigma constructivista pot implicar el desenvolupament d'una programació pedagògica singular i rellevant. A continuació, doncs, em basaré en aquesta base teòrica per configurar la programació anual d'un curs de Ciències Socials de 1r d'ESO, destinant especial atenció a una situació d'aprenentatge centrada al voltant de l'Antic Egipte i el cas d'estudi del faraó Akhenaton.

3. LA PROPOSTA I LA SEVA IMPLEMENTACIÓ

El següent apartat es centra plenament en desenvolupar en plenitud la situació d'aprenentatge proposada, titulada "*El cor d'Egipte*", així com en proporcionar-ne una justificació pedagògica. La situació d'aprenentatge en qüestió implica treballar l'aparició de les primeres grans ciutats i civilitzacions fluvials a través l'empatia històrica i els jocs de rol i teatre. Mitjançant un seguit d'activitats i posant el cas d'estudi del faraó Akhenaton al centre de l'aprenentatge, aquesta busca l'assoliment d'un seguit de competències específiques de l'àmbit de les ciències socials, així com d'altres de caràcter transversal.

Per poder-ne presentar les diferents facetes i mostrar la situació en la seva total complexitat, es seguirà una estructura específica. En primer lloc, s'oferirà un major context sobre quina seria la proposta de programació anual en la qual es localitzaria la situació d'aprenentatge en concret, recalçant el seu nombre de sessions i el període del curs escolar en el qual s'inclouria. A continuació, s'exposarà una guia d'aquesta situació, presentant-ne tots els aspectes més rellevants, seguint el model oficial de programació que proporciona la Generalitat de Catalunya. En darrer lloc, es proporcionarà un anàlisi de l'anterior apartat, de manera més detallada, per tal de destacar la seqüència d'activitats plantejada i relacionar aquestes amb les principals premisses teòriques que les han fonamentat. A través d'aquesta estructura, marcada i diferenciada, "*El cor d'Egipte*" demostrarà el potencial educatiu de l'empatia històrica i la dramatització, facilitada pel paradigma psicopedagògic constructivista.

3.1. Contextualització en una programació anual

Abans d'analitzar en profunditat la situació d'aprenentatge al voltant de la qual es centra aquest treball, resulta precís poder-la contextualitzar en una programació anual més extensa. D'aquesta manera, es pot comprendre amb més facilitat com s'estructura tot un curs seguint aquests mateixos principis o metodologies i es pot tenir present com, en el cas d'aquesta situació d'aprenentatge en concret, l'alumnat ja s'haurà familiaritzat prèviament amb algunes de les seves principals didàctiques, a partir d'altres situacions d'aprenentatge tractades a l'aula.

Aquesta programació anual ha estat configurada tenint en compte el calendari escolar del curs 2022-2023, que comptava unes quaranta setmanes de classes, descomptant-ne els festius, com ara les setmanes de vacances de Nadal o Setmana Santa. Tenint en compte el fet que s'estima començar a dedicar un parell d'hores setmanals de Ciències Socials en base a l'aplicació del nou currículum de 2022, amb una reducció d'hores que faciliti la implementació de treball per projectes, i el fet que pot haver-hi dies de lliure elecció del centre, sortides escolars o altres factors imprevisibles, s'ha calculat un curs escolar en el qual es comptés amb unes 75-80 sessions de Ciències Socials. La programació s'ajusta, doncs, a aquest nombre de sessions, i divideix el curs en tres trimestres, cadascun dels quals compta amb un parell de grans situacions d'aprenentatge. Aquestes presenten l'estructura següent:

PRIMER TRIMESTRE:

Títol de la situació d'aprenentatge:	Les dues cares de la moneda: On? Quan?
---	--

Nombre aproximat de sessions:	10-11 sessions
Breu descripció de la situació d'aprenentatge:	Una primera unitat plantejada per esbrinar els coneixements de l'alumnat sobre les ciències socials com a disciplina, i poder-los presentar el valor d'aquestes pel coneixement del nostre entorn i els seus reptes. Aquesta situació d'aprenentatge parteix de la voluntat de debatre sobre si és major la importància de la geografia o de la història, plantejant un debat raonat a dur a terme a classe després de treballar l'obra i idees de pensadors i pensadores d'aquestes disciplines. L'objectiu principal, però, és entendre la complementarietat entre el temps i l'espai, i com aquests s'influeixen mútuament i condicionen el present.
Competències que es treballaran:	CE 1 CE 4 CE 8
Sabers que es treballaran:	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicació espacial - Biodiversitat, recursos naturals i desigualtat - Mètodes de les ciències socials - Cronologia i temps històric - Conservació i defensa del patrimoni històric, artístic i cultural
Criteris generals d'avaluació:	A l'hora d'avaluar, es valoraria principalment la capacitat de recerca i exposició de l'alumnat sobre alguna figura del món de les Ciències Socials sobre la qual ha dut a terme la investigació, així com la participació al debat final amb arguments sòlids i raonats a partir de l'estudi de la figura que ha treballat en concret. Sobretot, però, es valoraria la capacitat per entendre el caràcter complementari de la geografia i la història per tal de conèixer el funcionament de les societats.
Metodologies d'ensenyament i aprenentatge:	En aquesta situació d'aprenentatge, es partiria de petits exercicis i activitats que permetessin indagar en els coneixements previs de l'alumnat sobre l'àmbit de les ciències socials. Llavors, es concediria també a l'alumnat autonomia per dur a terme petites recerques en parelles o grups de tres, sobre figures rellevants pel què fa a l'estudi de la Història o la Geografia, que haurien de presentar a classe a partir de l'elaboració de projectes gràfics, creacions en físic. Més enllà d'això, també es desenvoluparia un debat a l'aula.
Estratègies d'atenció a la diversitat:	La metodologia plantejaria a l'alumnat la capacitat per gestionar de manera autònoma les tasques, responent a un disseny universal (membres dels petits grups ocupant-se de la recerca, altres de l'elaboració dels dissenys...). El repte de la participació al debat implicaria que part de l'alumnat potser no seria gaire actiu, pel què també es proporcionaria una via escrita a part per valorar les reflexions que se'n proporcionin,

	amb temps, argumentant quines de les figures proposades consideren més cabdals. Un dels principals problemes seria per l'alumnat nouvingut, que desconeix més l'idioma, al qual li seria assignat un padrí de classe per assistir-lo durant els primers mesos (més enllà de mostrar-se més permissiu pel què fa a la seva expressió oral o escrita).
--	--

Títol de la situació d'aprenentatge:	On ens instal·lem?
Nombre aproximat de sessions:	11-12 sessions
Breu descripció de la situació d'aprenentatge:	Situació d'aprenentatge que parteix de la necessitat de garantir la supervivència d'un grup, en una activitat que trasllada l'alumnat als primers dies de la humanitat, per fer-los prendre decisions tenint en compte el medi i els recursos. Es tracta d'un seguit d'activitats plantejades per aprendre sobre la prehistòria, i les primeres formes d'organització social.
Competències que es treballaran:	CE 1 CE 4 CE 5 CE 8
Sabers que es treballaran:	<ul style="list-style-type: none"> - Origen de la humanitat - Biodiversitat, recursos naturals i desigualtat - Previsió de riscos - Gestió de les emocions
Criteris generals d'avaluació:	L'avaluació es duria a terme en funció dels arguments i comentaris presentats per l'alumnat a l'hora de prendre decisions de manera grupal en les activitats plantejades. A la vegada, se'ls avaluarà a partir d'un seguit de petites proves que es durien a terme a l'aula, després d'haver extret conclusions com a grup al voltant de la vida dels primers humans.
Metodologies d'ensenyament i aprenentatge:	La metodologia aplicada en aquesta unitat barrejarà elements de gamificació, amb petits jocs l'objectiu dels quals implicaria que la classe arribés a prendre una decisió grupal, combinats amb exercicis i proves escrites breus que es farien posteriorment per mesurar les conclusions que han extret a partir dels jocs.
Estratègies d'atenció a la diversitat:	Les proves posteriors serien configurades de manera breu i entenedora, i es concediria a l'alumnat molt més temps del que es necessita per respondre-les, per tal de concedir a tot estudiant la possibilitat d'enllestir-lo. Més enllà d'això, l'alumnat nouvingut amb problemes de comprensió de l'idioma comptaria amb el suport per part de la figura del padrí, així com amb suports elaborats de manera externa que podria sol·licitar per acabar d'entendre els objectius plantejats a classe.

SEGON TRIMESTRE:

Títol de la situació d'aprenentatge:	El cor d'Egipte
Nombre aproximat de sessions:	14-15 sessions
Breu descripció de la situació d'aprenentatge:	Situació d'aprenentatge que concedeix a l'alumnat capacitat de decisió sobre l'ànima d'un faraó, que ha de condemnar o absoldre en funció dels seus raonaments i judicis personals, duts a terme després de conèixer el context històric egipci i els fets en concret, a més dels seus efectes sobre diferents sectors socials.
Competències que es treballaran:	CE 1 CE 3 CE 5 CE 6
Sabers que es treballaran:	<ul style="list-style-type: none"> - Primeres civilitzacions - Religió i organització social - Mètodes de les ciències socials - Comunicació
Criteris generals d'avaluació:	La situació d'aprenentatge seria avaluada a partir dels dossiers elaborats en grup, que contindrien les principals conclusions, recerques i testimonis elaborats pels grups, si bé també es tindria en compte la participació i interpretació en el judici en particular, i la reflexió posterior, redactada com a tasca.
Metodologies d'ensenyament i aprenentatge:	La unitat es recolzaria principalment en l'empatia històrica, així com en l'ús del joc de rol o teatre, però comptaria també amb un element de treball en grup i l'elaboració d'un dossier per poder comptar amb una avaluació contínua del progrés de l'alumnat.
Estratègies d'atenció a la diversitat:	Aquesta situació d'aprenentatge es recolzaria fortament en la capacitat d'autogestió dels grups, per tal que cada membre d'aquestes ocupés un rol i gestionés un aspecte del projecte en funció de les seves principals capacitats.

Títol de la situació d'aprenentatge:	Hera també alça el puny!
Nombre aproximat de sessions:	10-11 sessions
Breu descripció de la situació d'aprenentatge:	Situació d'aprenentatge que proposa a l'alumnat establir vincles entre figures femenines de la societat grega clàssica amb el present, per relacionar els reptes que aquestes van afrontar en el passat amb les problemàtiques vigents en l'actualitat.
Competències que es treballaran:	CE 2 CE 3 CE 5 CE 8
Sabers que es treballaran:	<ul style="list-style-type: none"> - Igualtat de gènere - Les persones invisibilitzades de la història - Les arrels de la cultura occidental - El llegat històric

Críteris generals d'avaluació:	S'avaluaria la capacitat de vincular una figura històrica del passat a una del present, justificat de manera raonada, així com la capacitat de reflexió mostrada a l'hora de traslladar una problemàtica del passat al present, valorant els canvis i impacte social d'aquesta, així com possibles resolucions al repte.
Metodologies d'ensenyament i aprenentatge:	La situació d'aprenentatge es centraria en bona part en la capacitat de recerca i investigació de l'alumnat, que gestionaria el seu treball de manera força autònoma a l'aula. Les vies de presentació dels vincles entre figures del passat i el present concedirien a l'alumnat certa llibertat creativa, per presentar-les de la manera que fos considerada més pertinent. Novament, es recalcaria l'empatia històrica, així com l'ús de <i>flipped classrooms</i> , on l'alumnat vindria havent llegit textos o visionat vídeos per poder parlar sobre les seves impressions i opinions.
Estratègies d'atenció a la diversitat:	La llibertat a l'hora d'elaborar els vincles permet que l'alumnat pugui expressar-se de la manera que consideri més ajustada a les seves aficions o habilitats, servint com a adaptació universal per poder valorar els productes finals de l'alumnat tenint en compte les seves eleccions en particular.

TERCER TRIMESTRE:

Títol de la situació d'aprenentatge:	Sota l'ombra d'Aníbal
Nombre aproximat de sessions:	10
Breu descripció de la situació d'aprenentatge:	Situació d'aprenentatge que implica la realització d'un debat entre Roma i Cartago, dividint la classe en aquestes dues grans faccions, per tal de resoldre la divisió del Mediterrani de forma pacífica. Es plantejaria a l'alumnat diferents aspectes en els quals les dues societats divergien o es mostraven d'acord, per poder resoldre la qüestió tenint en compte les diferents perspectives.
Competències que es treballaran:	CE 3 CE 6 CE 5 CE 9
Sabers que es treballaran:	- Alteritat - Convivència cívica i cultura democràtica - Violència i conflictes armats - Origen i evolució de l'organització social
Críteris generals d'avaluació:	La situació d'aprenentatge seria avaluada en funció del rol interpretat al debat i la resolució que es donés als conflictes plantejats, així com al mapa elaborat grupalment, i l'ordre del dia redactat en el qual s'identifiquen els principals assumptes a tractar, redactat des de l'empatia històrica.

Metodologies d'ensenyament i aprenentatge:	Aquesta situació d'aprenentatge tindria en compte l'empatia històrica i la dramatització o ús del teatre com a metodologia, si bé també les capacitats de debat i treball en grup. Per poder establir les diferents línies de discurs, també es treballaria amb <i>flipped classrooms</i> , que donarien lloc a classes posteriors on discutir els fets o conceptes sobre els quals s'ha treballat a casa.
Estratègies d'atenció a la diversitat:	Novament, la gestió autònoma dels grups permetria que les tasques a realitzar fossin repartides en funció de les principals aptituds de cada membre del grup, un fet que hauria de facilitar l'atenció a la diversitat. Els textos i vídeos facilitats pel treball serien adaptats o seleccionats amb molta cura, per tal de ser aptes per tot l'alumnat.

Títol de la situació d'aprenentatge:	Teniu una estona per parlar de Jesucrist?
Nombre aproximat de sessions:	12
Breu descripció de la situació d'aprenentatge:	Situació d'aprenentatge que planteja esbrinar l'origen d'alguns dels principals plantejaments de la religió cristiana (i les problemàtiques que aquests han traslladat a la societat actual) a partir de la participació en un joc de rol ambientat durant els primers dies de l'Imperi Romà, amb la persecució dels cristians que havien arribat a conèixer a Jesús de Natzaret.
Competències que es treballaran:	CE 2 CE 6 CE 7 CE 9
Sabers que es treballaran:	<ul style="list-style-type: none"> - Les arrels de la cultura occidental - Religió i organització social - Evolució dels sistemes econòmics i dels models d'organització social - Ciència, medicina i avenços tècnics
Criteris generals d'avaluació:	L'avaluació de la situació d'aprenentatge es duria a terme sobretot a partir de les decisions preses en el joc de rol, però també en les narracions posteriors presentades per l'alumnat. A més, també es tindria en compte les reflexions presentades en una prova final que els preguntaria per un seguit d'accions dutes a terme al joc, per tal de fer que l'alumnat n'establís vincles amb el present o en presentés algunes deduccions.
Metodologies d'ensenyament i aprenentatge:	La situació d'aprenentatge es centraria al voltant del joc de rol, tenint en compte també l'empatia històrica i, sobretot, la gamificació, ja que seria una unitat presentada plenament en forma de joc, que l'alumnat hauria de superar. També comptaria amb l'elaboració d'una narració en resum del joc, feta a classe, així com la realització d'una prova breu per escrit.

Estratègies d'atenció a la diversitat:	Per poder presentar un disseny universal, la prova comptaria amb més estona de la que seria necessària per respondre les preguntes, concedint així temps suficient a tot l'alumnat, a més de simplificar els enunciats i marcar-ne paraules clau per facilitar-ne la comprensió. A la vegada, les narracions per escrit comptarien amb una valoració diferents, sobretot respecte l'alumnat nouvingut, valorant positivament les seves millores respecte l'idioma, però concedint cert marge pel què fa a les errades.
---	--

3.2. Guia de la situació d'aprenentatge desenvolupada

Després de contemplar la programació anual i poder veure els vincles metodològics que es relacionen entre les diferents situacions d'aprenentatge, resulta interessant oferir un major aprofundiment en una d'elles, "*El cor d'Egipte*", per poder extreure una major concreció del seu funcionament i la seva estructura interna. Es tracta de la tercera de les situacions plantejades, la primera del segon trimestre, i la més llarga de les situacions d'aprenentatge desenvolupades durant el curs, amb un nombre aproximat d'entre catorze i quinze sessions. Això es deu sobretot al fet que és la situació d'aprenentatge que consta amb una representació teatral més treballada, amb uns rols més definits. Malgrat que les altres propostes emmarcades en la programació anual presentada en el subapartat anterior també comparteixen la mateixa metodologia, aquestes contenen menys rols (distingint un parell de grans grups, si bé amb alguns blocs interns destacables), o es centren més en projectes de gamificació pels quals l'empatia històrica o els jocs de rol resulten rellevants. Aquesta situació d'aprenentatge en concret és, sens dubte, la que presenta una idea més clara sobre com vehicular l'aprenentatge al voltant d'aquest parell de conceptes.

En aquest subapartat es presentarà una guia sintètica però completa en la qual es plasmarà l'organització i funcionament de la situació d'aprenentatge, destacant-ne, entre d'altres, les competències que es busca assolir, els sabers que es treballaran, els principals objectius d'aprenentatge i els seus conseqüents criteris d'avaluació, les activitats concretes que es realitzaran i algunes mesures establertes amb la intenció de comptar amb un disseny universal, assolible per part de tot l'alumnat.

Títol	EL COR D'EGIPTE
Curs (nivell educatiu)	1r D'ESO
Àrea / Matèria/ Àmbit	Ciències Socials: Geografia i Història

DESCRIPCIÓ (context + repte)

Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context? Quin repte planteja?

La situació d'aprenentatge presentada consisteix en concedir a l'alumnat el poder sobre el destí d'un personatge, per decidir si mereix una condemna pels seus actes o si, per contra, hauria de ser recompensat pels beneficis que aquests impliquen. Està plantejada per tal de desenvolupar el sentiment de justícia en l'alumnat, així com per fer-los prendre consciència sobre la importància de la seva veu a l'hora de prendre decisions importants, decisions que només poden dur a terme un cop coneixen totes les variables i els punts de vista relacionats amb el cas. Per tant, aquesta situació d'aprenentatge implicarà que l'alumnat es familiaritzi amb tots els aspectes rellevants del cas d'estudi del faraó Akhenaton, comprenent primer com funcionaven els diferents aspectes de la societat egípcia i contextualitzant-lo adequadament a través d'un seguit d'activitats i recerques. La situació, doncs, planteja el repte d'haver d'entendre l'òptica dels habitants de l'Antic Egipte, i realitzar un exercici d'empatia per poder argumentar i defensar de manera sòlida si el personatge mereix ser condemnat o recompensat.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques següents:

Competències específiques	Àrea o matèria
CE.1. Cercar i tractar informació que permeti interpretar el present i el passat, aplicant els procediments de la recerca històrica i geogràfica a partir de l'anàlisi crítica de dades procedents de fonts analògiques i digitals, per transformar-ho en coneixement i comunicar-ho a través de diferents formats.	Ciències Socials
CE. 3. Interpretar els canvis i les continuïtats dels processos històrics, mitjançant la realització de projectes d'investigació i l'ús de fonts primàries i secundàries, per interpretar els problemes del món actual i fer propostes a favor de la pau, el benestar i el desenvolupament sostenible.	Ciències Socials
CE. 5. Analitzar de forma crítica els mecanismes que han regulat la vida de les societats al llarg de la història fins a l'actualitat i la construcció dels sistemes democràtics per participar de manera	Ciències Socials

respectuosa i compromesa en activitats comunitàries que promoguin la convivència, la cohesió social i l'equitat.	
CE. 6. Interpretar els processos que han conformat les societats actuals en la seva diversitat i riquesa a partir de l'anàlisi de perspectives i mirades diverses per formar-se un criteri propi fonamentat i comprometre's en la defensa dels drets humans, la llibertat i la igualtat davant les situacions d'injustícia i discriminació.	Ciències Socials
CE. 3. Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals.	Llengua Catalana i Literatura
CE. 5. Produir textos escrits i multimodals amb adequació, coherència, cohesió, aplicant estratègies elementals de planificació, redacció, revisió, correcció i edició, amb regulació dels iguals i autoregulació progressivament autònoma i atenent les convencions pròpies del gènere discursiu triat, per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a demandes comunicatives concretes.	Llengua Catalana i Literatura

TRACTAMENT DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

Pel que fa a les competències transversals, la situació d'aprenentatge es relaciona directament amb tres d'aquestes:

- **La competència ciutadana:** es planteja la implicació de l'alumnat en el desenvolupament d'un judici, per familiaritzar-lo amb els drets i deures dels individus en una societat, i la importància de les seves veus i perspectives en aquesta, així com en la necessitat de tenir en compte múltiples punts de vista, dimensions i característiques d'un problema social abans de poder consolidar-se'n una opinió definitiva.
- **La competència personal, social i d'aprendre a aprendre:** la situació es du a terme majoritàriament a través del treball en grup, convidant l'alumnat a gestionar de manera autònoma la divisió de tasques dins d'aquest, així com afavorint l'expressió d'idees i impressions pròpies per tal de poder presentar un discurs oficial compartit com a grup. A la vegada, també es valora la perspectiva individual de l'alumnat a partir d'activitats que els permeten reflexionar sobre els seus propis arguments i sentiments davant de situacions específiques.

- **La competència digital:** es proposa a l'alumnat dur a terme recerques autònomes fent servir els recursos digitals que tenen a l'abast, presentant-los recomanacions a l'hora de gestionar la informació que troben per tal de distingir entre fonts i recursos fiables i els de menys confiança, assessorant-los en el seu procés d'aprenentatge.

OBJECTIUS D'APRENTATGE I CRITERIS D'AVUACIÓ

Objectius d'aprenentatge Què volem que aprengui l'alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT	Criteris d'avaluació Com sabem que ho ha après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT
1. Descobrir i analitzar els orígens de les primeres civilitzacions de la història per valorar els condicionants físics, geogràfics i socials que en van permetre l'aparició en un període i una ubicació determinats.	1. Desenvolupar els principals condicionants de l'aparició de les primeres grans civilitzacions a través de l'estudi dels medis físics i els contextos cronològics concrets on van tenir lloc.
2. Valorar diferents maneres d'organització social i creences religioses d'aquestes primeres societats per relacionar-ne les seves repercussions en la societat i el pensament actual.	2. Interpretar el cas d'estudi a partir de l'òptica particular de les societats estudiades a través de l'empatia històrica. 3. Relacionar l'organització social i elements culturals de les primeres civilitzacions amb el present a través de reflexions pertinents que valoren el llegat històric que ens han deixat.
3. Utilitzar eines, recursos i vocabulari propi de les ciències socials per familiaritzar-se amb els mètodes que permeten un coneixement i interpretació del passat.	4. Extreure diferents interpretacions i opinions sobre el passat a través de fonts històriques de qualitat. 5. Enriquir els arguments i exposicions duts a terme a través de la incorporació de vocabulari específic de les ciències socials.
4. Planificar i elaborar discursos escrits i orals de qualitat a través del diàleg entre iguals per comunicar de manera efectiva arguments i punts de vista raonats.	6. Elaborar discursos concisos i coherents que permetin conèixer diferents sectors socials històrics a partir de la redacció d'un diari grupal. 7. Comunicar i defensar una opinió consolidada a través de la caracterització d'un personatge a partir de l'empatia històrica.

SABERS

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:

	Saber	Àrea o matèria
1	Primeres civilitzacions	Ciències Socials
2	Religió i organització social	Ciències Socials
3	Mètodes de les ciències socials	Ciències Socials
4	Comunicació	Llengua Catalana i Literatura

DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem? Quins són els principals materials que necessitarem? Etc.

Per tal de dur a terme aquesta situació d'aprenentatge, es planteja principalment presentar un seguit d'activitats per realitzar a classe que permetin oferir un cert coneixement sobre els diferents agents implicats en el judici d'Akhenaton, situant l'alumnat en un rol preferent. En una primera sessió, es treballaria a partir d'un joc per tal de comprovar els coneixements previs que l'alumnat té sobre Egipte, i se'ls anunciarien els seus grups de treball, ja que el treball en equip seria particularment rellevant pel desenvolupament d'aquesta situació d'aprenentatge.

A partir d'aquesta, en cada sessió es treballaria algun sector important de la societat egípcia a partir d'activitats diferents que permetrien conèixer-ne els punts de vista (els camperols i la importància del Nil, els artistes i treballadors per entendre la importància de l'art i el concepte de bellesa a Egipte, la família reial per comprendre el poder i simbolisme dels faraons...). Les sessions presentarien aquestes activitats breus, i concedirien cert temps pel treball

en equip, ja que els grups prèviament esmentats desenvoluparien un diari de classe on haurien de presentar les diferents faccions del judici i el coneixement que han obtingut de cadascuna d'elles a partir de les classes i les activitats treballades. Aquest diari facilitaria una avaluació contínua, ja que els alumnes hi podrien fer modificacions durant el transcurs de tota la unitat, per anotar-hi més informació o formular-hi els canvis pertinents, abans d'entregar-lo com a producte final acabat.

En haver introduït totes les faccions, es passaria a treballar a partir del *roleplay* o joc de rol, ja que cada grup rebria el seu paper al judici i hauria de pensar en el testimoni que presentaria i quins papers o casos individuals es troben dins del grup, per tal d'enriquir l'activitat posteriorment. A classe també tindria lloc la representació del judici d'Akhenaton, que implicaria que l'alumnat assumís els papers que s'han estat preparant i els interpretessin durant més d'una sessió, fins obtenir un veredict final, sobre el qual aquests també haurien de parlar encara caracteritzats com el seu personatge, redactant per escrit la seva opinió respecte aquest. Per tant, durant tota la unitat, seria particularment rellevant l'empatia històrica com a recurs didàctic, ja que la immensa majoria de les activitats plantejades situarien l'alumnat en un rol concret, i li farien traslladar el seu punt de vista al passat, per tal de poder resoldre les qüestions que se'ls plantejarien.

Més enllà de l'empatia històrica, també resultaria particularment recalable l'ús de grups de treball, que es farien tenint en compte les principals fortaleses de l'alumnat, observades abans a classe, per tal d'equilibrar els grups i fer-los més diversos i complementaris. Aquests grups resultarien cabdals per gran part de l'avaluació, ja que elaborarien el seu diari de manera conjunta, i treballarien junts en el judici, actuant a de manera unitària a l'hora de presentar el seu testimoni. A la vegada, com a metodologia, es podria presentar en alguna activitat el plantejament de dur a terme algunes competicions, per tal d'implicar l'alumnat directament i incentivar-lo a participar de manera més activa.

Per tal de dur a terme aquesta situació d'aprenentatge, tampoc es necessita massa material. Es requereixen un seguit de presentacions i fitxes, elaborades per poder dur a terme les activitats, així com algun dispositiu electrònic (ja siguin portàtils personalitzats, tauletes o mòbils) per fer certa recerca durant unes classes determinades. Més enllà d'aquests detalls, també estaria bé comptar amb elements que permetin caracteritzar el judici d'Akhenaton, com ara unes balances, la ploma de Maat o un cor, que es poden elaborar amb materials com ara plastilina, o alguna disfressa per distingir algunes de les figures més rellevants del judici, com Akhenaton o Nefertiti.

ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVALUACIÓ

Activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
Activitats inicials <i>Què en sabem?</i>	I. D'oasi a oasi: Activitat introductòria que consisteix en esbrinar els coneixements previs de l'alumnat a partir d'un joc que planteja respondre un seguit de preguntes d'opció múltiple sobre Egipte. És una activitat que hauria de permetre certa velocitat i dinamisme, per repassar el coneixement general que es té, però també concedir a l'alumnat l'oportunitat de parlar més en cas de saber-ne més.	1 sessió
Activitats de desenvolupament <i>Aprenem nous sabers</i>	II. Les darreres voluntats (I): Activitat centrada en treballar el rol del poble egipci, presentant la vida de la immensa majoria de la societat i la importància del Nil en aquesta, i el desenvolupament de l'escriptura i l'estratificació social. Després de treballar els condicionants geogràfics, i amb l'ajuda de dispositius electrònics que els facilitessin la recerca, els alumnes haurien d'escriure el testament d'un camperol o una camperola egípcia, fet amb l'ajuda d'un funcionari, per parlar de la seva vida i les seves propietats, i a qui les lliga. Aquesta activitat seria duta a terme en el grup de treball, i constaria al diari de classe de l'activitat VIII. III. Les darreres voluntats (II): Activitat centrada en treballar el rol de la família reial, presentant el paper dels faraons i el seu simbolisme a l'Antic Egipte, amb els seus rols i funcions. Després, a cada grup se li proporcionaria l'oportunitat d'escollir un faraó o faraona d'una llista, i se'ls proporcionarien els recursos digitals necessaris per dur a terme una recerca que els permetés redactar el testament del dirigent en qüestió, parlant dels seus actes en vida, les seves propietats i a qui les lliga. Aquesta activitat també constaria als diaris de l'activitat VIII, i emfatitzaria la desigualtat social que apareix amb les primeres civilitzacions, a més d'ajudar a entendre els rols que ocuparan. IV. Els déus perduts: Activitat centrada en el rol de la religió en la vida egípcia, per treballar en certa mesura el rol dels sacerdots, però també per donar a conèixer les creences egípcies. Per treballar aquest tema, se'ls proporcionaria als alumnes un seguit de cartes amb una mica d'informació,	7-8 sessions

	<p>però també amb espais a completar, assignant-los el paper d'un déu per l'exercici. L'activitat seria dinàmica, ja que l'alumnat hauria de voltar per la classe i parlar amb els seus companys per tal d'anar omplint els buits, amb informació que la resta tenen, i poder completar així el perfil d'un déu, que després presentaria a la classe.</p> <p>V. Cal·ligrafia per recordar: Activitat plantejada per treballar el rol dels artistes i treballadors personals del faraó. L'alumnat comptaria amb una explicació sobre l'etimologia i la nomenclatura a l'Antic Egipte, així com la rellevància dels noms i les representacions artístiques per preservar la memòria dels difunts. A partir d'aquí, per començar a treballar el seu personatge, cada estudiant hauria d'escollir un nom per assignar-se, basant-se en els exemples proporcionats, escriure'l amb els jeroglífics corresponents i poder explicar-ne el seu significat. Aquest fet els permetria començar a humanitzar els seus personatges, així com entendre la funció social que desenvolupaven els funcionaris del faraó com els únics encarregats de l'escriptura en el passat.</p> <p>VI. Les ulleres de l'arqueòleg: Activitat plantejada per treballar el rol dels estrangers, veïns dels egipcis a l'Antiga Mesopotàmia. En comptes d'explicar directament informació sobre aquestes civilitzacions, es proporcionaria a l'alumnat fonts per treballar en els grups preestablerts, posant-los en el rol d'un arqueòleg que acaba de realitzar aquesta troballa. L'activitat implicaria les capacitats de deducció i raonament de l'alumnat al voltant dels objectes o jaciments presentats, que després exposarien a classe, per permetre reconstruir en certa manera els pobles de Mesopotàmia.</p> <p>VII. El dilema d'Imhotep: Activitat plantejada per presentar la importància del món de la mort en la societat egípcia, a més d'introduir en certa mesura la importància del visir i els arquitectes i treballadors personals del faraó. Aquesta activitat consisteix en presentar un seguit de qüestions a l'alumnat, que assumeix el rol d'Imhotep, per tal d'elaborar la tomba perfecta pel faraó. Les preguntes contestades correctament permeten avançar, mentre les respostes errònies fan que l'alumnat reculi per intentar tornar a respondre. Aquesta activitat implica l'alumnat directament en l'argumentació d'idees o</p>	
--	--	--

	opinions desenvolupades a partir dels coneixements apresos, ja que tota la classe participa de manera conjunta en el joc, i les respostes s'escullen a través de votacions democràtiques. Presentar-la a mode de concurs entre diferents classes, per veure quina aconsegueix arribar abans a tenir la construcció sencera elaborada també implica l'alumnat directament en una competició, i el motiva a intentar aconseguir les respostes correctes.	
Activitats d'estructuració <i>Què hem après?</i>	VIII. L'arxiu del judici: Activitat avaluable que es desenvolupa en grup; es tracta de redactar un diari de classe, on hi consti una descripció de cada grup implicat en el judici (descriuint quina mena de tasques tenien i les seves funcions socials), la postura que presenten en aquest (afegit després del judici) i si els poden vincular a algú en l'actualitat, si creuen que les seves tasques encara es duen a terme o com deu haver evolucionat el seu paper en la societat. A la vegada, també és precís fer-hi constar, descrit amb les paraules del grup, el cas d'Akhenaton tal i com s'ha entès a classe, especificant què va fer i per què se'l jutja. En el seu interior també hi constaran les activitats IX i X. Consisteix, doncs, en elaborar un producte entre tots, repartint-se les tasques, per poder anar fent constar l'aprenentatge realitzat a classe, seguint una estructura concreta. Aquesta darrera els permetria tenir clar els sis grups implicats i els seus rols ja que, després de la darrera sessió, se'ls adjudicaria un grup i haurien de posar-se en la seva pell.	10 sessions (es va duent a terme una estona després de cada sessió, de manera contínua, ampliant-se a mesura que es va realitzant l'aprenentatge)
Activitats d'aplicació <i>Apliquem el que hem après</i>	IX. El nostre testimoni: després d'acabar l'activitat VII, s'entregaria als grups prèviament indicats un rol en concret, entre els sis que s'han anunciat des del principi. Aquesta activitat, que s'inclouria dins "L'arxiu del judici", consistiria en ordenar per escrit les idees del grup, i redactar entre tots un discurs en primera persona del plural on s'exposés quin grup són, per què participen en aquest judici i què busquen per Akhenaton: la condemna o l'absolució, així com presentar alguna justificació d'aquesta darrera opinió. Aquest discurs seria elaborat entre tots els membres del grup tenint en compte tot el que han treballat prèviament a classe, i seria llegit al judici per un portaveu del grup. Constaria al dossier del grup com a guia, per ajudar a	4-5 sessions (un parell per preparar els papers i les activitats IX i X, un parell pel Judici i el seu desenvolupament, i una més de marge per si resulta necessària per la preparació o la representació)

	<p>definir de manera clara la postura d'aquest respecte l'acusat. Per tal de poder-lo dur a terme, també es proporcionaria a l'alumnat la capacitat de fer certa recerca amb dispositius electrònics, recomanant-los pàgines concretes o recursos que poden fer servir per trobar dades més fiables.</p> <p>X. El meu paper: l'activitat "<i>L'arxiu del judici</i>" també contindria un petit apartat després de "<i>El nostre testimoni</i>", on cada membre del grup explicaria en concret quin personatge són, i què van fer per relacionar-se amb Akhenaton i el seu cas (treballaven per ell? Eren els seus familiars? Van tenir-hi alguna trobada en una ocasió?) o quin testimoni en concret volen expressar. Aquesta activitat en concret busca que cada membre del grup pugui pensar una història individual que li permeti demostrar que coneix el context estudiat i desenvolupar la seva creativitat. Tots els membres del grup farien constar els seus redactats, l'un rere l'altre, per tal d'ajudar-los també a preparar-se pel judici.</p> <p>XI. El judici d'Akhenaton: l'activitat que vehicula tota aquesta situació d'aprenentatge, basada en l'empatia històrica i el joc de rol com a recurs educatiu. A classe es duria a terme un judici dels morts amb el professor ocupant el lloc d'Osiris, qui el presideix i el coordina, i un dels grups d'alumnes ocupant el paper de jurat d'Osiris, que li ha de fer arribar un veredicte després d'interrogar les parts implicades. En aquest judici, els membres de la família reial, els camperols d'Egipte, els sacerdots d'Amon, els artistes i treballadors particulars del faraó i els estrangers, veïns d'Egipte, farien arribar el seu testimoni oficial i rebrien un seguit de preguntes que els farien implicar-se plenament amb el rol i paper escollit i desenvolupat en grup, per tal d'aconseguir condemnar o absoldre Akhenaton pels actes que va dur a terme en vida. Aquesta activitat requereix el domini conceptual de tots els aspectes treballats sobre Egipte amb anterioritat, que s'han anat seguint gràcies al diari de classe de "<i>L'arxiu del judici</i>", així com la preparació dels papers pertinents, i serviria per demostrar no només que l'alumnat coneix el context social i cultural de l'Antic Egipte, sinó també que és capaç de preparar intervencions orals fent servir vocabulari específic de les ciències</p>	
--	---	--

	<p>socials, assumint el rol escollit.</p> <p>XII. Un veredicte encertat?: Activitat que es du a terme de manera individual després de la realització de “<i>El judici d’Akhenaton</i>”, on cada alumne ha de redactar de manera autònoma la seva opinió sobre el resultat del judici i el veredicte que s’ha obtingut, encara en la pell del personatge que ha creat per aquest judici. En aquesta activitat, l’escrit resultant s’ha d’argumentar a partir dels testimonis i declaracions del judici, tenint en compte els casos i experiències presentats pels companys i les respostes que van saber donar a les preguntes formulades pel judici d’Osiris i el propi Osiris. Es tracta, doncs, d’una activitat que permet mostrar a nivell individual el grau d’empatia històrica que s’ha assolit amb el judici, així com l’atenció que s’ha destinat a aquest.</p>	
--	--	--

BREU DESCRIPCIÓ DE COM S’ABORDEN ELS VECTORS EN AQUESTA SITUACIÓ D’APRENTATGE

La situació d’aprenentatge s’ajusta als vectors de diferents maneres, entre els quals destaquen:

- **L’aprenentatge competencial:** la situació planteja un repte, el d’argumentar la culpabilitat o innocència d’una persona, i implica l’alumnat directament en explorar el context i les variables a tenir en compte, seguint una seqüència didàctica lògica. L’activitat té una metodologia variada, si bé és sobretot productiva, i es basa en la recerca i la creació, així com en dotar l’alumnat d’una gran gestió autònoma.
- **La universalitat del currículum:** la situació d’aprenentatge busca ser accessible per tot l’alumnat, concedint-los principalment una gran capacitat d’organitzar-se amb autonomia a l’hora de completar les tasques, assegurant-se que tot l’alumnat pot aportar-hi el seu punt fort i que altres membres del grup puguin cobrir les seves principals dificultats. La única activitat del tot individual es realitza fora de l’aula, concedint-los el temps suficient per poder-la gestionar a la seva manera.
- **Qualitat de l’educació de les llengües:** la situació d’aprenentatge busca justament reforçar tant les capacitats comunicadores de l’alumnat a l’hora d’elaborar textos escrits com la seva expressió oral, emfatitzant particularment l’ús de vocabulari específic de les ciències socials.
- **Ciutadania democràtica i consciència global:** la situació d’aprenentatge implica l’alumnat en la celebració d’un judici en el qual han de tenir en compte diversos interessos i punts de vista, per posar en dubte algunes creences i visions i formar-se una pròpia opinió.

- **Benestar emocional:** la situació d'aprenentatge busca concedir a tot l'alumnat la total llibertat per expressar-se de manera creativa en la construcció del seu personatge, així com compartir els seus pensaments i opinions respecte el judici, per argumentar de manera ordenada i així aconseguir arribar a una resolució de la situació com a grup.

MESURES I SUPORTS UNIVERSALS

La situació d'aprenentatge plantejada s'ajusta de manera adequada a un disseny universal. Les activitats que es duen a terme a classe estan pensades per facilitar la participació de tot l'alumnat, participant en petits jocs i exercicis d'empatia històrica per poder conèixer les diferents faccions implicades en el judici a celebrar i el context històric estudiat. Les activitats són variades, i prou àgils, per tal de captar l'atenció de l'alumnat.

L'elaboració del diari de classe es du a terme en grup, per tal que l'alumnat que té més facilitat per pensar idees però més dificultats per escriure pugui comunicar els seus plantejaments, mentre els qui tenen més habilitat a l'hora de redactar poden gestionar aquest aspecte. Alumnes més creatius poden encarregar-se de pensar possibles papers o ajudar a pensar idees a presentar en el discurs oficial del judici, mentre altres alumnes, que estan dotats a l'hora de fer servir els recursos digitals, poden dur a terme la recerca necessària per complementar la creativitat dels altres amb dades fiables i contrastades. En general, doncs, el treball en grup ofereix a l'alumnat la capacitat de trobar el seu punt fort i implicar-se en les diferents facetes de l'activitat plantejada. Siguin més d'escriure o de parlar, més introvertits o extravertits, més de crear o més de reproduir materials trobats, tots els alumnes poden participar en la mateixa mesura, si bé en aspectes diferents i complementaris. El mateix judici en si busca que tot l'alumnat participi i presenti el seu testimoni, si bé no força cap alumne a intervenir si no vol, ja que el seu paper es podrà llegir al diari quan s'entregui, o les seves reflexions es podran contemplar en l'altra activitat.

Aquesta darrera activitat, la única que es du a terme de manera individual, implica redactar, fins i tot per l'alumnat que hi troba més dificultats. Per tal de facilitar-ho, aquesta tasca seria desenvolupada a casa, de manera autònoma, com un petit projecte a part, dotant l'alumnat de temps suficient per organitzar-se i deixar per escrit un text fent referència a les observacions dels seus companys i la seva pròpia opinió.

Així doncs, de manera general, la unitat segueix un disseny universal, buscant assegurar que tots els alumnes, independentment de les dificultats que poden detectar en aquesta, puguin assolir l'aprenentatge competencial que se'ls requereix.

3.3. Plantejament de la situació d'aprenentatge i desenvolupament de les activitats

La situació d'aprenentatge "*El cor d'Egipte*" està plenament pensada per ajustar-se a les principals premisses del currículum de 2022, un currículum que és, en essència, de tendència constructivista. Aquest fet es pot veure clarament quan, de bon principi, es contempla que la idea principal no és aprendre sobre Egipte pel simple fet d'adquirir-ne coneixements i continguts teòrics i poder-los reproduir posteriorment. En comptes d'això, l'aprenentatge que implica aquesta situació ve condicionat per un repte, que es presenta a l'inici de la lliçó quan es mostra el cor a l'alumnat i se'ls parla sobre com, a través de les següents classes podran esbrinar a qui pertany aquest cor i, encara més important, jutjar si el seu propietari hauria de ser recompensat o castigat pels seus actes. L'alumnat ha de participar directament en la presa d'una decisió justa, tenint en compte un seguit de factors que només pot considerar a partir de les sessions realitzades a l'aula, on se'ls proporcionarà un seguit d'informació a través de nombroses activitats. L'aprenentatge de l'alumnat, doncs, es produeix a través d'una aproximació constructivista, seguint el que Ausubel, Novak i Hanesian anomenarien un "aprenentatge condicionat pel descobriment" (1983). Partint dels coneixements previs de l'alumnat, "*El cor d'Egipte*" proporciona més informació als alumnes, per tal de poder estructurar els seus coneixements sobre la civilització del Nil i establir-hi relacions que, posteriorment, els serviran per defensar i argumentar en favor d'un punt de vista específic. La situació d'aprenentatge, doncs, pretén que l'alumnat vinculi els seus coneixements previs als nous, i els sàpiga ordenar i relacionar per tal de poder-los transformar en un producte diferent, un discurs elaborat des d'un punt de vista específic, així com una postura concreta al judici. Aquest fet requereix un nivell avançat d'aprenentatge dels nous sabers incorporats, així com la necessitat d'una opinió consolidada, fet que només es pot assolir en el marc d'un aprenentatge significatiu.

L'estructura d'activitats, que les divideix en una fase inicial per comprovar els coneixements de l'alumnat, una fase de desenvolupament que implica l'aprenentatge de nous sabers, una fase d'estructuració per ordenar l'aprenentatge realitzat, i una darrera fase d'aplicació per poder dur a la pràctica aquest aprenentatge, és el factor més representatiu del caràcter significatiu que rau en l'aprenentatge presentat en aquesta situació. L'activitat "*D'oasi a oasi*" n'és un dels principals exemples, en tant que es centra justament en proporcionar algunes preguntes a la classe, per tal que exposin els seus coneixements sobre Egipte abans de començar. El fet de tenir en compte aquests coneixements previs és un dels trets més característics de l'aprenentatge significatiu, que busca justament tenir en compte què sap l'alumnat, o fins quin punt està familiaritzat amb els sabers que es tractaran, ja que aquest formarà el seu propi coneixement en base a aquestes estructures prèvies. En comptes de preguntar directament a l'alumnat o proporcionar-los un qüestionari, es planteja dur a terme una petita activitat, consistent en la realització de deu breus preguntes, localitzades en diferents zones d'un mapa d'Egipte, establint un viatge a realitzar com a classe. En cadascuna de les diferents parades del mapa, se'ls preguntaria algun aspecte de coneixement general sobre la civilització del Nil, i se'ls concediria una estona per veure si algú de la classe pot donar-li una resposta. Després, se'ls mostrarien tres opcions de resposta, i se'ls deixaria votar com a classe per veure si són capaços de posar-se d'acord amb l'opció més encertada, proporcionant-los espai per argumentar en favor de les seves opinions. D'aquesta manera, fent servir certa gamificació o ludificació a l'hora de realitzar l'activitat plantejada, duent a terme un aprenentatge disfressat en forma de joc, es busca captar més l'atenció de l'alumnat i millorar-ne la participació (Parras Cifuentes, 2019, p.28).

La segona de les fases en les quals es divideix una situació d'aprenentatge, la fase de desenvolupament, és la que compta amb més activitats al plantejament de "*El cor d'Egipte*", si bé aquesta decisió té una motivació molt clara. En aquesta fase específica es proposa la realització de sis activitats diferents, cadascuna de les quals té per objectiu ajudar a treballar els sis rols principals presents al judici d'Akhenaton que es realitzarà al final. Si bé aquesta idea no es presentaria de manera explícita, es manifesta de manera força aparent en les activitats plantejades. Aquestes activitats es durien a terme en un nombre de sessions superior al nombre d'activitats, per tal de concedir més marge a l'alumnat per poder enllestir-les. Les sessions constarien d'una primera part, més teòrica, per presentar alguns fonaments a partir de classes més magistrals o *flipped classrooms*, en funció de si el docent considera més pertinent treballar a l'aula l'explicació del contingut teòric o prefereix implicar l'alumnat en certa discussió d'idees que han pogut extreure de textos adaptats o vídeos. Aquesta decisió es prendria en funció de les necessitats que es poden detectar en el grup, ja que hi ha contextos diferents a tenir en compte, i hi ha grups pels quals prendre apunts d'una classe magistral resulta més beneficiós, però també d'altres que requereixen una implicació més activa, a través del treball extern. Posteriorment, l'alumnat duria a terme l'activitat, per aprendre sobre algun sector de la societat en concret a través de diferents aproximacions.

Les dues primeres activitats, cadascuna corresponent a una sessió, busquen mostrar a l'alumnat les profundes diferències socials presents a l'Antic Egipte, havent de realitzar la mateixa activitat un parell de vegades, en contextos diferents. Si bé no hi ha proves que a l'Antic Egipte es redactessin testaments, "*Les darreres voluntats*" és una activitat que s'orienta al voltant de la idea de dictar primer un testament com un camperol o una camperola del poble egípcia, la major part de la població, per descriure una mica com ha estat la seva vida, quins són els seus cercles més propers i quines són les seves possessions, a més de recalcar a qui les deixa. La segona part de l'activitat es duria a terme de manera similar, però ara dictant testament com a faraó o membre de la família reial (a partir d'un seguit d'opcions plantejades), un fet que faria encara més aparent el contrast entre els dos sectors socials. Aquestes activitats implicarien l'alumnat en un procés de recerca fent servir dispositius virtuals, per tal d'investigar com vivien els homes i les dones a l'Antic Egipte, i algunes de les seves principals tasques i els objectes que aquestes requerien, o per investigar alguns faraons i figures històriques i els seus cercles més propers, una recerca que es podria complementar amb fragments adaptats de *Comprar y vender en el antiguo Egipto (durante el imperio nuevo)*, que analitza justament el període històric en el qual trobem Akhenaton (Allam, 1999). A la vegada, l'activitat també treballaria ja l'empatia històrica, requerint que els grups escrivissin els testaments en primera persona, ocupant el rol de les persones en qüestió, si bé tractant-se d'un plantejament d'empatia històrica més convencional, a través de redactats, una idea més propera als plantejaments de Molina Puche i Egea Zapata (2018, p.17-18).

A aquestes activitats, la seguiria una sessió destinada a recalcar la importància de la religió a la societat egípcia, per entendre la cosmovisió dels seus habitants, relacionada amb el paper dels sacerdots d'Amon. Aquesta classe constaria amb el visionat d'un vídeo sobre la mitologia egípcia¹, i la realització d'una activitat més dinàmica, "*Els déus perduts*", amb cartes elaborades

¹ Pascu y Rodri. (2022, juny 11). *Destripando la Historia: Ra (Polloman)*. [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=Zcc4_-rQA64

a partir del *Gran Diccionario de Mitología Egipcia* (Castel, 2001). Aquesta tindria l'objectiu concret de fer servir la gamificació per poder transmetre informació sobre les creences religioses dels egipcis, i fer raonar als alumnes els motius pels quals aquests adoraven qualitats concretes (valorar el paper central del Sol i la humitat entenen els condicionants del medi físic on vivien, però també de la guerra i la caça com a activitats amb déus propis, valorant la seva important presència a la societat egípcia). “*Cal·ligrafia per recordar*” seguiria aquesta sessió, una activitat plantejada per valorar la importància de l'escriptura en aquestes primeres societats, i parlar així dels treballadors, funcionaris i artistes que es trobaven a la cort reial o les províncies, sectors més privilegiats de la població, relacionats directament amb els faraons, estudiats mitjançant l'obra *Instituciones de Egipto* (Husson i Valbelle, 1992). Aquesta activitat començaria a ajudar l'alumnat amb el desenvolupament de rols pel teatre, ja que els faria entendre el significat dels noms en egipci i els jeroglífics amb els quals es representen (a través de l'obra de Collier i Manley, 1998). Escollir noms pels seus personatges seria un factor determinant a l'hora de posar-los en situació, en tant que comptar amb un nom propi humanitzaria més els personatges. El fet que els noms egipcis fossin en la seva majoria noms parlants, amb un significat específic, també pot ajudar l'alumnat a començar a pensar en característiques que voldrien associar als seus personatges, relacionades amb aquests significats. Es tractaria, doncs, d'una activitat majoritàriament orientada cap a iniciar la preparació de personatges pel la representació del judici.

L'activitat “*Les ulleres de l'arqueòleg*” plantejaria la possibilitat de treballar breument les societats de Mesopotàmia, presentant a classe un seguit d'opcions de fonts històriques i fent-los treballar en grup per deduir-ne possibles característiques. Aquestes societats no serien massa treballades, més enllà de recalcar-ne prèviament alguns petits detalls, un fet que faria important l'extracció de conclusions a partir d'aquestes fonts. Això permetria a l'alumnat tenir suficient informació per distingir algunes diferències entre el poble egipci i els seus veïns, i caracteritzar així la facció d'estrangers present al judici. La darrera de les activitats plantejades per aquesta fase, “*El dilema d'Imhotep*”, serveix a la vegada com un escalfament pel joc de rol amb l'empatia històrica, en tant que la classe s'ha de posar en el paper d'Imhotep, arquitecte reial, i ajudar el faraó a construir la seva futura tomba. L'activitat està plantejada per tenir una estructura similar a “*D'oasi a oasi*”, si bé al final de les sessions que proporcionen nous sabers, per tal d'aprendre encara més informació, però també començar a implicar certa estructuració, relacionant els continguts adquirits amb les respostes. En aquesta activitat, la classe només pot avançar si una majoria vota per la resposta correcta, un fet que pot aprofitar-se per generar cert esperit de competitivitat entre grups-classe diferents, per veure quin d'ells serà el qui resoldrà el joc avançant més ràpidament. Aquesta activitat en concret busca tractar la visió de la mort que tenien els egipcis i les preparacions que duïen a terme per l'altra vida, sobretot per relacionar-se amb el jurat d'Osiris, el darrer dels rols a treballar, jutges que ajudaran el déu de l'inframón a prendre una decisió sobre Akhenaton tenint en compte els testimonis presentats. Es tracta, doncs, d'una activitat que barreja certa gamificació amb l'empatia històrica, i que es troba en cert equilibri entre la fase de desenvolupament i la d'estructuració. La seguiria una sessió de classe magistral referent al cas concret d'Akhenaton, mitjançant una presentació PowerPoint, per tal de transmetre'n tota la informació possible i assegurar que tot l'alumnat n'entén la complexitat. Al final d'aquesta sessió, s'assignarien els rols pels sis grups presents al judici, per tal de començar a treballar els papers de l'alumnat.

La tercera de les fases, d'estructuració, és present en aquesta unitat de manera complementària a la fase de desenvolupament, ja que cada grup de treball compta amb uns deu minuts al final de la classe, després de realitzar l'activitat pertinent a la sessió en qüestió, per tal de poder escriure un diari de classe. Aquest diari rep el nom de "*Els arxius del judici*", una activitat que serveix per deixar per escrites les principals observacions que l'alumnat ha pogut veure a cada classe. El diari presenta una estructura clara, perquè l'alumnat el pugui fer servir per anotar la informació que associa a cadascun dels rols després de realitzar les activitats corresponents, i també hi deixa espai perquè hi puguin constar algunes de les activitats que hauran de realitzar. Entre aquestes, hi consten els dos exercicis de "*Les darreres voluntats*", que serveixen com a escalfament de l'empatia històrica, però també "*El nostre discurs*" i "*El meu paper*", per tal de fer constar també el rol que tindrà el grup i quins personatges han desenvolupat. El diari resulta una eina pràctica per mostrar el treball continu del grup, ja que s'anirà omplint a mesura que les sessions i les activitats vagin succeint-se, un fet que fa que a la guia consti com una activitat realitzada a una desena de sessions. Aquest serà doncs, justament, una de les principals eines d'avaluació d'aquesta situació d'aprenentatge, ja que el diari resultant serà entregat per cada grup en acabar totes les activitats, per tal de poder veure el seu progrés, les anotacions que han anat fent i els resultats. Encara que el producte final serà llegit i analitzat per tal d'esbrinar el grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge i les competències que vehiculen la situació d'aprenentatge, resulta igual d'important tenir en compte que, en acabar cada classe, els diaris seran entregats al professor, que els tornarà a repartir durant la propera sessió, per tal de poder-los revisar i buscar aclarir dubtes o oferir comentaris respecte les anotacions que hi vagi trobant. D'aquesta manera, "*Els arxius del judici*" conformaran una útil eina d'avaluació contínua, una carpeta d'aprenentatge, que mostrarà l'evolució dels assoliments competencials en l'alumnat (Sanmartí, 2010, p.20-21).

L'altra gran eina d'aplicació es troba directament en la darrera fase de l'activitat, que es produeix també al final de la situació d'aprenentatge, per respondre al repte formulat a l'inici. Finalment, després d'haver treballat diferents sectors de la societat i d'haver-ne pogut extreure algunes de les seves principals característiques, els grups rebran els seus rols, i podran començar a preparar els seus personatges concrets, a més de la línia de discurs col·lectiu que volen presentar com a grup. És per això que l'activitat del judici compta amb un parell de sessions realitzades a l'aula on l'alumnat treballa activament per decidir i elaborar els seus perfils concrets, a través de les activitats "*El nostre discurs*", per pensar com a grup, i "*El meu paper*", que implica la creació de cada testimoni individual, per més que pot acordar-se també de manera conjunta. La capacitat de prendre decisions de manera conjunta i treballar en equip justament es veu afavorida per l'ús d'aquesta eina didàctica, constituint una bona manera per treballar la competència personal, social i d'aprendre a aprendre (Del Carmen de la Calle Durán, Medina Salgado, i Ortiz de Urbina, 2010, p.284). Aquest motiu fa que les dues activitats de preparació del judici, presents a la carpeta d'aprenentatge, resultin particularment rellevants a l'hora de plasmar els coneixements assolits, si bé no és l'únic gran potencial que es troba en aquesta activitat. L'ús del joc de rol com a metodologia per centrar-se en la resolució de dilemes morals o de conflictes resulta particularment rellevant en el desenvolupament d'aquesta situació d'aprenentatge, tenint en compte el potencial que aquests ofereixen per convidar l'alumnat a expressar les seves opinions (Abella García, Grande de Prado, 2010, p.65-66). Ara bé, aquestes opinions han d'emmarcar-se en una pràctica d'empatia històrica, amb la creació d'un personatge teatral a qui

representar, pel qual ja s'han ocupat de trobar un nom amb significat prèviament, però de qui ara poden imaginar tota una vida, així com determinar la seva relació amb el govern d'Akhenaton. Per ajudar a vehicular aquesta creació, en cas que algun estudiant es mostri particularment bloquejat, es pot tenir en compte la lectura de fragments de l'obra *Akhenaten, Dweller in Truth* (Mahfuz, 2000), un llibre que va sobre com un escriptor busca contactar amb diverses persones que van viure a la cort del faraó a la seva mort per indagar sobre els seus papers, i les motivacions religioses, polítiques i personals que van conduir el faraó a realitzar els seus canvis. Es tracta, certament, d'una obra que pot servir de gran ajuda o suport.

En qualsevol cas, *“El judici d'Akhenaton”* és la culminació de la situació d'aprenentatge, que posa a prova a la vegada els sabers que ha assolit l'alumnat i la seva capacitat per fer servir l'empatia històrica a l'hora de crear-se un personatge per la representació teatral, així com les seves capacitats per interpretar aquest paper en el joc de rol i comunicar de manera efectiva l'aprenentatge que han realitzat. Per garantir un bon funcionament del judici, el professor actua com a moderador, per anar concedint el torn de paraula, si bé també delega certa autonomia i capacitat de gestió a l'alumnat, sobretot el jurat d'Osiris, que és qui ha d'ajudar a vehicular els torns de paraula per aclarir la veritat i garantir l'escolta i intervenció de la resta de participants. En definitiva, però, es tracta de l'activitat que permetrà mostrar la transformació del coneixement que han assolit en discursos i testimonis individuals, interpretats en públic, i respondre al repte que ha caracteritzat aquesta situació, a l'hora de donar una resposta a si Akhenaton hauria de ser condemnat o absolt. Per tal d'obtenir, però, un major aprofundiment en aquest aspecte, es proposa també una darrera activitat, més breu, per fer com a tasca a casa. Aquesta, *“Un veredict encertat?”* planteja la possibilitat que l'alumne s'expressi, de manera individual, per reflexionar sobre si està satisfet amb el resultat del judici, des de la perspectiva del personatge que ha interpretat, però també des de la seva pròpia, parlant sobre com ha valorat el judici i els arguments presentats pels seus companys, però també el treball que ha fet amb el seu grup abans d'interpretar el seu paper en públic. D'aquesta manera, l'avaluació no depèn només de les capacitats d'interpretació i comunicació oral o del treball grupal invertit en la carpeta d'aprenentatge, sinó que cada estudiant té una oportunitat per plasmar la seva opinió personal i demostrar la seva aplicació de l'empatia històrica.

En definitiva, doncs, l'avaluació es du a terme sobretot a partir de *“L'arxiu del judici”*, *“El judici d'Akhenaton”* i *“Un veredict encertat?”*, on es té en compte el nivell d'assoliment dels objectius plantejats inicialment per aquesta situació d'aprenentatge, a través dels criteris esmentats. Aquesta es pot dur a terme mitjançant les següents rúbriques com a instruments d'avaluació, si bé tenint sempre en compte que es poden dur a terme adaptacions pertinents en funció del grup classe i les mesures específiques d'atenció a la diversitat que resulti pertinent establir.

RÚBRICA DE “L'ARXIU DEL JUDICI”

(TAMBÉ ÚTIL PER ANALITZAR LES REFLEXIONS PERSONALS DE “UN VEREDICTE ENCERTAT?”):

CRITERI D'AVALUACIÓ:	NA (NO ASSOLIMENT)	AS (ASSOLIMENT SATISFACTORI)	AN (ASSOLIMENT NOTABLE)	AE (ASSOLIMENT EXCEL·LENT)
Elaborar discursos concisos i	L'alumne/a no presenta el diari o no	L'alumne/a s'implica en la redacció del diari	L'alumne/a participa activament en	L'alumne/a plasma discursos sòlids i raonats al

coherents que permetin conèixer diferents sectors socials històrics a partir de la redacció d'un diari grupal.	s'implica en l'elaboració d'aquest.	grupal i mostra una bona comprensió dels diferents sectors socials treballats.	l'elaboració del diari i realitza aportacions significatives per comprendre els diferents agents socials implicats en el cas treballat.	diari i demostra un gran nivell d'aprofundiment i reflexió al voltant dels sectors socials històrics diferenciats.
Extreure diferents interpretacions i opinions sobre el passat a través de fonts històriques de qualitat.	L'alumne/a no presenta el diari o no s'implica en l'elaboració d'aquest.	L'alumne/a articula i organitza els seus escrits en base a fonts històriques rellevants.	L'alumne/a du a terme el treball incorporant una gran varietat de fonts i oferint un contrast significatiu a les opinions defensades.	L'alumne/a treballa a partir del contrast de fonts variades i configura opinions i interpretacions més personals fonamentades en aquestes.
Desenvolupar els principals condicionants de l'aparició de les primeres grans civilitzacions a través de l'estudi dels medis físics i els contextos cronològics concrets on van tenir lloc.	L'alumne/a no presenta el diari o no s'implica en l'elaboració d'aquest.	L'alumne/a és capaç d'entendre com els condicionants del medi físic permeten el desenvolupament de les societats i els fets estudiats.	L'alumne/a incorpora de manera activa el context històric i els seus principals condicionants en els discursos que elabora.	L'alumne té en compte el vincle entre la geografia i la història i és capaç d'establir interrelacions entre el medi físic i diferents aspectes socials, polítics o culturals presents a les primeres civilitzacions.
Relacionar l'organització social i elements culturals de les primeres civilitzacions amb el present a través de reflexions pertinents que valoren el llegat històric que ens han deixat.	L'alumne/a no presenta el diari o no s'implica en l'elaboració d'aquest.	L'alumne/a identifica el relleu cultural significatiu entre les primeres civilitzacions i el món actual.	L'alumne/a estableix vincles pertinents entre les societats fluvials de l'antiguitat i el present i les desenvolupa de manera raonada.	L'alumne/a ofereix reflexions personals rellevants que plasmen la seva capacitat per relacionar la societat egípcia amb el món globalitzat de la contemporaneïtat.

RÚBRICA DE "EL JUDICI D'AKHENATON"**(TAMBÉ ÚTIL PER ANALITZAR LES REFLEXIONS PERSONALS DE "UN VEREDICTE ENCERTAT?"):**

CRITERI D'AVALUACIÓ:	NA (NO ASSOLIMENT)	AS (ASSOLIMENT SATISFACTORI)	AN (ASSOLIMENT NOTABLE)	AE (ASSOLIMENT EXCEL·LENT)
Comunicar i defensar una opinió consolidada a través de la caracterització d'un personatge a partir de l'empatia històrica.	L'alumne/a no es presenta o contribueix activament a impedir el funcionament de l'activitat.	L'alumne/a exposa la seva opinió sobre el cas d'estudi caracteritzat com a personatge.	L'alumne/a intervé activament en el judici, assumint el rol treballat i assolint un bon nivell de comprensió de la societat en la qual es contextualitza.	L'alumne/a fa aportacions destacades al judici, completament fonamentades en l'empatia històrica.
Enriquir els arguments i exposicions duts a terme a través de la incorporació de vocabulari específic de les ciències socials.	L'alumne/a no es presenta o contribueix activament a impedir el funcionament de l'activitat.	L'alumne/a s'expressa amb concreció, fent servir vocabulari específic treballat a classe.	L'alumne/a fonamenta la seva intervenció a partir dels conceptes estudiats i es mostra capaç de relacionar-los.	L'alumne/a du a terme intervencions que incorporen el vocabulari estudiat, però també altres conceptes rellevants apresos de manera autònoma.
Interpretar el cas d'estudi a partir de l'òptica particular de les societats estudiades a través de l'empatia històrica.	L'alumne/a no es presenta o contribueix activament a impedir el funcionament de l'activitat.	L'alumne/a fonamenta el seu enteniment del cas d'estudi a partir de l'empatia històrica.	L'alumne/a és capaç d'entendre i relacionar la pluralitat de perspectives presents al judici i com totes es desenvoluparen en un mateix context.	L'alumne/a distingeix les diferents òptiques al voltant del cas d'estudi i és capaç d'entendre-les en el seu context, així com distingir les seves opinions personals de les que representa com a personatge.

Finalment, cal tenir en compte que "El cor d'Egipte" també encaixa amb els sis grans vectors que caracteritzen el currículum de 2022, l'aprenentatge competencial, la universalitat del

currículum, la qualitat de l'educació de les llengües, la ciutadania democràtica i consciència global, el benestar emocional i la perspectiva de gènere. Malgrat el fet que aquest darrer vector és el menys tractat, fet que explica la seva absència a la guia de la situació d'aprenentatge, no deixa de ser present en el fet que *"Les darreres voluntats"* busca introduir justament casos de reines o membres de la família reial perquè l'alumnat n'investigui la vida i obra, així com dugui a terme una recerca sobre les condicions de vida de les dones dels sectors socials menys privilegiats a l'Antic Egipte. Ara bé, aquesta escassa presència del vector en comparació amb la resta es produeix sobretot degut al fet que la perspectiva de gènere ocupa un rol central en una de les sis grans situacions d'aprenentatge del curs, *"Hera també alça el puny!"*, i compta amb una presència significativa en almenys tres de les altres. La resta de vectors es troben presents en major o menor mesura, destacant en particular l'aprenentatge competencial, que vehicula tota aquesta unitat, però també el benestar emocional, especialment prioritari tenint en compte el fet que es l'alumnat qui ha de representar papers i expressar-se en públic. La qualitat de l'educació de les llengües també resulta un aspecte particularment destacable, degut al fet que aquesta situació d'aprenentatge busca treballar conjuntament amb l'assignatura Llengua Catalana i Literatura, centrant-se en les competències que aquesta destina a desenvolupar capacitats de comunicació tant a nivell escrit com a nivell oral. És per això que *"El cor d'Egipte"* presenta certa interdisciplinarietat, buscant col·laborar amb el professorat de Català per tal d'ajudar l'alumnat amb l'assoliment del saber de Comunicació. Docents pertanyents a aquesta assignatura podrien assistir amb la redacció els discursos o dels testaments, per tal de garantir un major enteniment de les estructures i l'ordre intern d'un text, així com contribuir a la realització del judici, ajudant els grups a sentir-se segurs amb la seva expressió d'idees i opinions. En qualsevol cas, la situació d'aprenentatge presenta influència dels diferents vectors del currículum de 2022, i respon a les principals necessitats de l'educació competencial, inclusiva i universal que el caracteritza.

4. CONCLUSIONS I REFLEXIONS FINALS

4.1. Reptes i avantatges

Un cop presentada, contextualitzada, analitzada i desconstruïda tota la situació d'aprenentatge, resulta inevitable formular-se un seguit de preguntes particularment rellevants: es tracta d'una proposta funcional? Podria arribar a implementar-se en un centre? Hi ha alguns reptes que calgui tenir en compte, en cas d'intentar-ho? Quines podrien ser les seves principals dificultats d'aplicació? I els seus avantatges?

"El cor d'Egipte" no presenta gran dificultat pel què fa a la seva aplicació, si bé requereix comptar des de bon inici amb uns materials molt ben preparats i desenvolupats, incloent les cartes, les fitxes necessàries, les presentacions PowerPoint per facilitar les explicacions i les activitats que en requereixin i, es clar, alguns materials físics per tal de representar el judici. Entre aquests darrers, destacarien sobretot unes balances on pesar el cor, el cor de mentida en qüestió, una ploma de mentida que pugui servir com a ploma de Maat i altres elements que poden ser benvinguts a l'hora de garantir una major immersió, com ara disfresses o alguna representació d'Ammit, el monstre que devora els cors dels malvats. En qualsevol cas, el material necessari no resulta pas una de les seves principals complicacions o reptes, sinó que s'hi pot comptar amb facilitat. Tan sols es podria debatre sobre una mena de complicació significativa pel què fa al material, el fet de requerir dispositius electrònics per dur a terme recerques a l'aula. Encara que sembla que la informatització ha arribat a totes les aules, encara hi ha centres que no ho tenen disponible i, malgrat el fet que en aquests potser hi ha alumnes que podrien fer servir els seus mòbils, no es pot donar per suposat que tot l'alumnat en portaria o en té a l'abast. En qualsevol cas, es podria respondre a aquesta dificultat tenint en compte la política que el centre dirigeix respecte els dispositius electrònics, o els que té al seu abast en primer lloc. En cas de presentar més dificultats, resultaria necessari conèixer el context prèviament per tal de portar textos adaptats que els alumnes poguessin llegir en comptes de buscar, dels llibres ja esmentats a l'anterior subapartat i que consten a la bibliografia, o es podria plantejar que els alumnes que tenen dispositius electrònics disponibles es situïn en grups de treball amb alumnes que no, una resposta que aprofita el treball en grup característic d'aquesta situació d'aprenentatge.

La implementació d'aquesta situació d'aprenentatge, i de la programació anual en la qual es troba emmarcada de per si, dependria en bona part del centre en el qual es vulgui dur a terme, i el seu projecte en particular o la mena de metodologies que aquest implementa. Si bé no dubto que en institut com el de Sarrià de Ter, que concedeixen una gran llibertat metodològica, es podria intentar desenvolupar, és cert que imagino que aquesta no és una realitat compartida per tots els instituts de la província. No resulta difícil imaginar alguns centres on aquesta mena de propostes no siguin una aposta segura, ja sigui perquè els projecte si ideologies que els caracteritzen aposten per una altra mena de metodologies, o perquè el context de l'alumnat d'alguns grups en concret en requereix unes altres per ajustar-se a les seves necessitats. Al mateix institut Sarrià de Ter, que sol treballar amb diferents propostes i alternatives i treballar per una educació competencial, ha acabat duent a terme classes magistrals més tradicionals a alguna de les classes de 2n d'ESO en concret, que no responia massa bé a les dinàmiques més innovadores i es descontrolava amb facilitat, treballant millor a partir del seguiment d'apunts i

la realització d'exàmens davant la incredulitat de més d'un docent. En qualsevol cas, considero significatiu contemplar primer el context del centre i arribar a conèixer els alumnes amb els quals es treballarà abans d'implementar aquesta situació d'aprenentatge, si bé considero que es pot mostrar optimisme i dur-la a terme sense massa dificultats en la immensa majoria d'entorns o grups.

A la vegada, també resulta precís recalcar el fet que aquesta situació d'aprenentatge en concret implica un cert treball amb el Departament de Llengües, o el professorat de Llengua Catalana i Literatura, en tant que també es tenen en compte competències i sabers d'aquest àmbit. En tot cas, aquest fet implica que tan sols s'impulsi aquesta situació en concret amb l'acord del professorat que imparteix aquesta assignatura, amb qui es pot parlar per tal d'establir certa col·laboració. Si bé no és estrictament necessari que aquests membres del professorat accedeixin a treballar de manera conjunta, ja que la qüestió es pot gestionar amb certa autonomia com a docent de ciències socials, resulta interessant esbrinar com el professorat de Llengües està tractant aquestes mateixes competències o sabers a les seves classes. La comunicació entre docents és crucial per millorar l'aprenentatge de l'alumnat, i el cas de "*El cor d'Egipte*" no n'és una excepció.

Més enllà d'aquests aspectes, resulta rellevant destacar que un dels principals reptes d'aquesta situació d'aprenentatge és garantir la participació de tot l'alumnat. Si bé és indubtable que els jocs de rol i representacions teatrals resulten atractius per bona part de l'alumnat, i que esperonen la creativitat i la moderació, hi ha alumnes que es poden mostrar certament cohibits davant la possibilitat de parlar en públic, o d'assumir un rol teatral. La intenció d'aquesta situació no és, en cap cas, forçar l'alumnat a intervenir en cas de no sentir-se còmodes, sinó que busca només que s'expressin si ho consideren pertinent. Per poder respondre a aquesta qüestió i no plantejar un detriment o un gran obstacle a l'alumnat més tímid o introvertit, es planteja poder assolir un bon nivell d'aprenentatge a través del treball en grup i la redacció, on aquest alumnat pot demostrar les seves capacitats de creativitat, recerca o escriptura, i implicar-se més en la comunicació escrita o l'organització interna. Si bé l'expressió oral no deixa de ser una de les competències treballades, vinculada al saber de la comunicació, el fet de no excel·lir en aquesta no hauria de suposar un problema per l'alumnat, que pot implicar-se en la realització de la carpeta d'aprenentatge i demostrar el seu excel·lent seguiment del judici i les seves capacitats d'empatia històrica a través de la seva reflexió escrita posterior. En qualsevol cas, la situació d'aprenentatge busca certament tenir en compte tots els aspectes que podrien suposar un repte per l'alumnat, i adaptar-se per tal de constituir una situació d'aprenentatge adaptada al disseny universal en la màxima mesura possible.

La situació d'aprenentatge ideada compta, doncs, amb un nombre força significatiu d'avantatges, entre els quals destacaria, en particular, la motivació de l'alumnat. Si bé no resulta encertat considerar que tot l'alumnat es mostraria disposat a representar un paper des del començament, ja que la vergonya sol ser freqüent en una etapa del desenvolupament humà com l'adolescència, es pot comptar amb que el treball progressiu dels rols i la preparació prèvia, així com la realització d'activitats que facilitessin la comoditat de l'alumnat acabarien motivant la majoria dels estudiants. La participació en aquesta mena d'activitats, sobretot a primer d'ESO, sol ser força notable, i la perspectiva de posar-se en la pell de personatges històrics per decidir el destí d'un company o una companya de classe que ocuparà el rol d'Akhenaton resulta

certament engrescadora. Ara bé, aquest fet també suposa un altre repte important: garantir que l'alumnat no deixa de pensar en el joc de rol com un aprenentatge, malgrat el fet que sembli força lúdic, i intenti actuar amb el context històric determinat al cap, sense tenir en compte la simpatia o antipatia que pugui sentir per l'interpret d'Akhenaton. Recalcar la necessitat de tenir en compte les perspectives i el temps històric estudiat i poder-ho distingir dels propis sentiments és un repte molt important de l'empatia històrica (Yilmaz, 2007, p.334-335), pel qual resultaria encertat comptar amb la figura d'un co-docent, potser vinculat a l'àmbit de llengües, per tal de garantir la comprensió d'aquest fet durant el transcurs del judici, potser actuant com a Anubis, ajudant d'Osiris i intervenint en cas que fos necessari. En qualsevol cas, el paper del docent, ja actui com a Osiris o com Anubis, és posat a prova sobretot a l'hora de realitzar aquesta activitat en concret i, si bé ha de concedir cert marge d'organització autònoma a l'alumnat i delegar en ells la capacitat de gestionar el torn de paraula, no ha d'oblidar el seu rol com a mediador, per garantir el funcionament del judici i resoldre possibles dubtes o malentesos.

Després de tenir en compte aquests aspectes destacats, es pot considerar que la situació d'aprenentatge podria implementar-se en la majoria de centres i contextos, tenint sempre en compte les complexitats que presenta. Si es compta amb bona comunicació amb l'institut i la resta de l'equip docent per tal de poder-se coordinar amb el seu projecte de centre o treballar conjuntament amb el professorat de llengües, i es tenen en compte els materials necessaris, la situació resoldria bona part dels seus principals reptes o problemes. Gran part del repte rau en el rol del docent i la seva capacitat per gestionar un joc de rol perquè pugui funcionar, així com per garantir que l'alumnat treballa els seus rols i testimonis prèviament i té un nivell adequat d'immersió en el context històric treballat. Cal tenir en compte també els casos més singulars de l'aula, per garantir que el disseny universal s'adapta a les seves necessitats i particularitats, si bé no hi hauria massa dificultat. El treball conjunt, a través de grups, i l'avaluació contínua garantirien en bona mesura la implicació de tot l'alumnat, i la motivació, concentrada al voltant del plantejament de la pròpia situació d'aprenentatge i la seva metodologia, ja es trobaria força present entre la majoria d'estudiants. En qualsevol cas, la proposta plantejada sembla comptar amb possibilitats d'implementació força clares, que haurien de posar-se a prova per tal d'obtenir-ne una confirmació definitiva.

4.2. Reflexions finals

"El cor d'Egipte" ha canviat molt des que va ser concebuda per primera vegada. La idea inicial rere aquesta situació d'aprenentatge va ser en tot moment la imatge fugaç de començar les sessions sobre l'Antic Egipte mostrant un cor de mentida a classe, per captar l'atenció de l'alumnat, abans de comentar-los que el poder per decidir el destí d'aquest cor es troba a les seves mans. En aquesta fase inicial, ni tan sols comptava amb una idea clara de quina figura de l'Antic Egipte seria la propietària d'aquest cor, sinó que esbossava el plantejament de realitzar un judici d'Osiris a classe, per fer participar l'alumnat en una activitat més activa, relacionada amb el món del teatre, i aprendre sobre l'Edat Antiga a partir d'aquesta. Va ser a partir d'aquest plantejament, tenint en compte la voluntat de definir rols clars i desenvolupar un judici que l'alumnat pogués protagonitzar, en el qual comptés amb capacitat de decisió després de tenir en compte les diferents perspectives, que la figura d'Akhenaton va acabar trucant a la porta. Si bé hi ha nombrosos casos curiosos de figures destacades a l'Antic Egipte, que podrien haver

servit per desenvolupar propostes similars, n'hi ha ben pocs que permetin comptar de bon principi amb uns rols tan definits, que aporten punts de vista significatius al diàleg i debat.

La situació d'aprenentatge presentada en aquesta proposta singular ha variat en gran mesura respecte la unitat didàctica duta a terme a l'Institut Sarrià de Ter. De ser una activitat més (si bé la més destacable i engrescadora), que representava un 20% de la nota total, el judici d'Akhenaton ha vehiculat tota la situació d'aprenentatge en si, en un procés que resulta força representatiu de la transició entre un contingut plantejat sota el paraigües del currículum educatiu del 2015 fins a una situació d'aprenentatge desenvolupada a partir de les bases del nou currículum, de 2022. Com s'ha exposat, tota la situació d'aprenentatge s'orienta al voltant del cas d'Akhenaton, ja que aquest és el que implica conèixer el context històric en el qual van tenir lloc els fets així com preparar els sis diferents rols a través de les activitats. Cada activitat plantejada respon a un objectiu concret dins d'aquesta situació d'aprenentatge, i aquestes encaixen perfectament amb les competències que es busca treballar i els principals objectius d'aprenentatge que es marquen. I, de manera més significativa, es corresponen amb les dues grans premisses descrites en aquest treball: l'empatia històrica i el teatre com a eines d'aprenentatge.

Funcionen, aquest parell de premisses? Tan sols dur la situació d'aprenentatge a la pràctica serviria per confirmar-ho del tot, si bé és innegable que són eines que poden resultar útils per l'educació, un testimoni que ofereixen nombrosos autors referenciats en aquest mateix treball. En qualsevol cas, una unitat didàctica menys desenvolupada i especialitzada pel què fa a la metodologia, en la qual es comptava amb "*El judici d'Akhenaton*" va gaudir d'un gran èxit en ser realitzada a l'Institut Sarrià de Ter. Contemplant aquella mateixa unitat didàctica en retrospectiva, puc afirmar que amb els canvis pertinents es podrien resoldre alguns dels principals problemes que vaig saber-hi identificar, com el fet de comptar amb poques sessions per preparar els rols o, sobretot, el fet que aquesta representació no fos ben bé al centre de l'aprenentatge, sinó que es presentés com una activitat complementària, situada en una unitat amb uns objectius diferents. De cares a futures implementacions, tan sols és precís esmentar la voluntat de provar aquest nou enfocament, que compta amb uns majors fonaments teòrics i metodològics, unes didàctiques més clares i un disseny més centrat en garantir un aprenentatge competencial, que es correspongui en major mesura amb els reptes vigents en l'educació actual.

En qualsevol cas, el cor d'Akhenaton, malgrat no bategar, espera impacient dins d'una capsa el dia en el qual pugui ser pesat en unes balances, per esdevenir una peça clau en una situació d'aprenentatge completa i universal que traslladi l'alumnat als dies d'esplendor de l'Antic Egipte, en ple Imperi Nou.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abella García, V. i Grande de Prado, M. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 56-84.

Alfaro, M., Andonegui, M. i Araya, V. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.

Allam, S. (1999). *Comprar y vender en el antiguo Egipto (durante el imperio nuevo)*. Boletín de la Asociación Española de Egiptología, 9, 93-102.

Álvarez Domínguez, P., & Martín López, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 41-51.

Ausubel, D., Novak, J. I Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

Aznar Minguet, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 59-73.

Baéz Merino, C. (2009). Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo Abierto*, 28(1), 69-87.

Castel, E. (2001). *Gran diccionario de Mitología egipcia*. Alderabán.

Collier, M. i Manley, B. (1998). *How to Read Egyptian Hieroglyphs*. University of California Press.

Cuervo Sánchez, S. E. (2021). Innovación en el aula de Historia: los efectos del *Role-Playing* en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 47, 315-333.

Decret 175 de 2022 [Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya]. D'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. 27 de setembre de 2022. D. O. Núm. 8762.

Del Carmen de la Calle Durán, M., Medina Salgado, S. i Ortiz de Urbina, M. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), 277-300.

Díaz, A., i Hernández, R. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. Dins F. Díaz-Barriga Arceo i G. Hernández Rojas (Coords.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (13-33). Mc Graw Hill.

Doñate Campos, O. I Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47-60.

Egan, K. (1989). *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. University of Chicago Press.

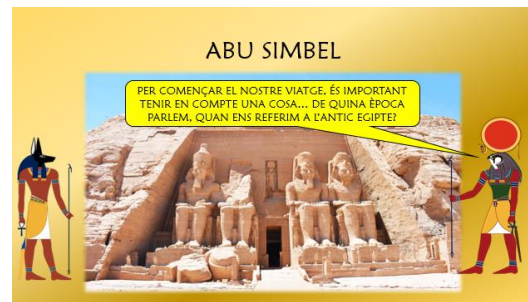
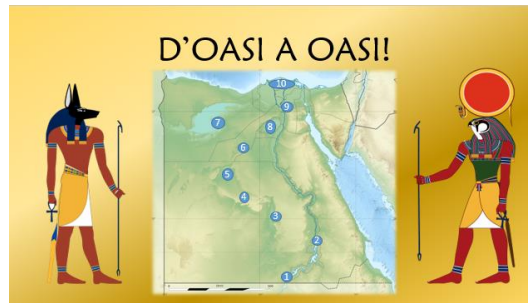
Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. Jossey-Bass.

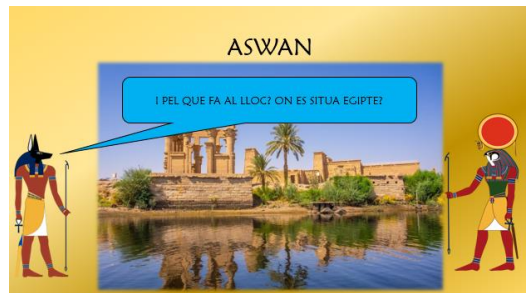
- Egea Zapata, J. i Molina Puche, S. (2018). Evaluar la adquisición de competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 33(1), 1-22.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47.
- Fernández, J. J. P. (2011). *Motivar en Secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Erasmus Ediciones.
- González Monfort, N., Henríquez Vásquez, R., Pagès Blanch, J. i Santisteban, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. Dins J. Pagès Blanch i N. González Monfort (Coords.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història* (pp. 145-157). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 77(2), 1-21.
- Guillén Franco, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 42.
- Husson, G. i Valbelle, D. (1998). *Instituciones de Egipto: de los primeros faraones a los emperadores romanos*. Cátedra.
- Mahfuz, N. (2000). *Akhenaten, Dweller in Truth* (3ra edició). Anchor.
- Parras Cifuentes, M. (2019). *La gamificació: Una eina educativa per millorar la motivació de l'alumnat*. (Trellall de Fi de Màster no publicat). Universitat Pompeu Fabra, Catalunya.
- Reeves, N. (2004). *Akhenaton: el falso profeta de Egipto*. Alianza.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.
- San Martín Zapatero, J. i Ortega Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 38, 3-16.
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.

6. ANNEX

A continuació adjunto els diferents materials que es farien servir a les classes, o una aproximació el més fidel possible, per tal de complementar les explicacions proporcionades.

6.1. Diapositives de "D'Oasi a Oasi"





KHARGA

QUÈ EREN EXACTAMENT ELS FARAONS?



A. EREN ELS REIS DE L'ANTIC EGIPTE, ESCOLLITS PEL POBLE

B. EREN ELS REPRESENTANTS A LA TERRA DELS DEUS EGIPCI

C. EREN ELS QUE TENIEN EL PODER POLITIC, PEL SEU NÀSSEMENT

DAKHLA

I, JA QUE PARLEM DEL RELIGIÓ, EN QUÈ CREIEN EXACTAMENT A EGIPTE?



I, JA QUE PARLEM DEL RELIGIÓ, EN QUÈ CREIEN EXACTAMENT A EGIPTE?

DAKHLA

I, JA QUE PARLEM DEL RELIGIÓ, EN QUÈ CREIEN EXACTAMENT A EGIPTE?



A. CREIEN EN MOLTS DÉUS QUE REPRESENTAVEN QUALITATS O FORCES DE LA NATURA

B. CREIEN EN UN SOL DÉU DEL SOL, QUE ELS REGULAVA LA VIDA I ELS HAVIA CREAT A TOTS

C. CREIEN EN MOLTS DÉUS, QUE EREN HUMANS QUE S'HI CONVERTIEN EN MORIR

DAKHLA

I, JA QUE PARLEM DEL RELIGIÓ, EN QUÈ CREIEN EXACTAMENT A EGIPTE?



A. CREIEN EN MOLTS DÉUS QUE REPRESENTAVEN QUALITATS O FORCES DE LA NATURA

B. CREIEN EN UN SOL DÉU DEL SOL, QUE ELS REGULAVA LA VIDA I ELS HAVIA CREAT A TOTS

C. CREIEN EN MOLTS DÉUS, QUE EREN HUMANS QUE S'HI CONVERTIEN EN MORIR

FARAFRA

I ELS OASIS, PER QUÈ EREN TAN IMPORTANTS, PER EGIPTE?



FARAFRA

I ELS OASIS, PER QUÈ EREN TAN IMPORTANTS, PER EGIPTE?

A. EREN ELS LLOCS ON HI CONSTRUÏEN LES SEVES CIUTATS

B. EREN EL MILLOR LLOC ON CONREAR PLANTES

C. EREN BONS LLOCS ON DORMIR ENMIG DEL DESERT



FARAFRA

I ELS OASIS, PER QUÈ EREN TAN IMPORTANTS, PER EGIPTE?

A. EREN ELS LLOCS ON HI CONSTRUÏEN LES SEVES CIUTATS

B. EREN EL MILLOR LLOC ON CONREAR PLANTES

C. EREN BONS LLOCS ON DORMIR ENMIG DEL DESERT



BAHARIYA

L'AGUA ERA MOLT IMPORTANT AL DESERT... PERÒ, I EL RIU NIL? PER QUÈ RESULTAVA TAN IMPORTANT?



BAHARIYA

L'AGUA ERA MOLT IMPORTANT AL DESERT... PERÒ, I EL RIU NIL? PER QUÈ RESULTAVA TAN IMPORTANT?

A. PERQUÈ ELS PERMETIA NAVEGAR ENTRE DIFERENTS CIUTATS

B. PERQUÈ CREAVA FANG MOLT ÚTIL PER CONSTRUIR

C. PERQUÈ ERA UNA ZONA MOLT FÈRIL ON CONREAR



BAHARIYA

L'AGUA ERA MOLT IMPORTANT AL DESERT... PERÒ, I EL RIU NIL? PER QUÈ RESULTAVA TAN IMPORTANT?

A. PERQUÈ ELS PERMETIA NAVEGAR ENTRE DIFERENTS CIUTATS

B. PERQUÈ CREAVA FANG MOLT ÚTIL PER CONSTRUIR

C. PERQUÈ ERA UNA ZONA MOLT FÈRIL ON CONREAR



SIWA

EGIPTE ES TROBAVA AL VOLTANT DEL NIL, PERÒ COM S'ORGANITZAVA? ERA UN SOL PAÍS?

SIWA

EGIPTE ES TROBAVA AL VOLTANT DEL NIL, PERÒ COM S'ORGANITZAVA? ERA UN SOL PAÍS?

A. TENIA DUES GRANS PARTS, L'ALT EGIPTE I EL BASS EGIPTE

B. ESTAVA FORMAT PER MOLTES CIUTATS INDEPENDENTS QUE COMPARTIEN UN FARAGÓ

C. ERA UN SOL PAÍS, ENCARA QUE AMB UNS QUANTS POBLES DIFERENTS

SIWA

EGIPTE ES TROBAVA AL VOLTANT DEL NIL, PERÒ COM S'ORGANITZAVA? ERA UN SOL PAÍS?

A. TENIA DUES GRANS PARTS, L'ALT EGIPTE I EL BASS EGIPTE

B. ESTAVA FORMAT PER MOLTES CIUTATS INDEPENDENTS QUE COMPARTIEN UN FARAGÓ

C. ERA UN SOL PAÍS, ENCARA QUE AMB UNS QUANTS POBLES DIFERENTS

AL-FAYOUM

LA VISIÓ DE LA MORT ERA MOLT IMPORTANT PELS EGIPCIS, PERÒ, COM LA VEIEN, EXACTAMENT?

AL-FAYOUM

LA VISIÓ DE LA MORT ERA MOLT IMPORTANT PELS EGIPCIS, PERÒ, COM LA VEIEN, EXACTAMENT?

A. LI TENIEN MOLT RESPECTE I MOLTA POR, I BUSCAVEN VIURE EL MÀXIM POSSIBLE

B. CREIEN QUE ERA UN PRIVILEGI, JA QUE ELS ACOSTARIA ALS DÉUS

C. CONSIDERAVEN QUE LA VIDA DE VERITAT COMENÇAVA DESPRÉS DE MORIR

AL-FAYOUM

LA VISIÓ DE LA MORT ERA MOLT IMPORTANT PELS EGIPCIIS, PERÒ, COM LA VEIEN, EXACTAMENT?

A. LI TENIEN MOLT RESPECTE I MOLTA POR, I BUSCAVEN VIURE EL MÀXIM POSSIBLE

B. CREIEN QUE ERA UN PRIVILEGI, JA QUE ELS ACOSTARIA ALS DÉUS

C. CONSIDERAVEN QUE LA VIDA DE VERITAT COMENÇAVA DESPRÉS DE MORIR



GIZEH

I LES FAMOSES PIRÀMIDES, PER QUÈ SERVIEN?



GIZEH

I LES FAMOSES PIRÀMIDES, PER QUÈ SERVIEN?

A. EREN TEMPLES ON ANAR A RESAR

B. EREN UN DELS TIPUS DE TOMBA EGIPCIA MÉS FAMOSOS

C. EREN L'ÚNIC TIPUS DE TOMBA QUE FEIEN SERVIR ELS FARAONS



GIZEH

I LES FAMOSES PIRÀMIDES, PER QUÈ SERVIEN?

A. EREN TEMPLES ON ANAR A RESAR

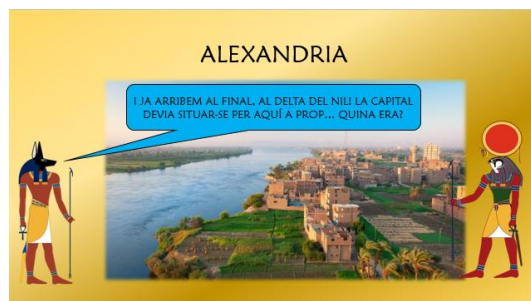
B. EREN UN DELS TIPUS DE TOMBA EGIPCIA MÉS FAMOSOS

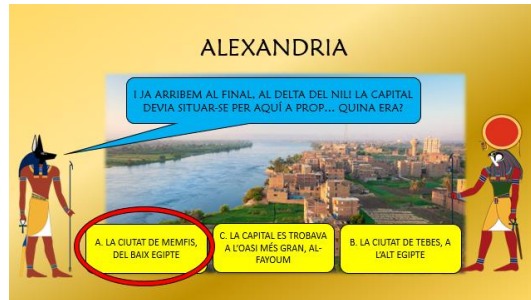
C. EREN L'ÚNIC TIPUS DE TOMBA QUE FEIEN SERVIR ELS FARAONS



ALEXANDRIA

I JA ARRIBEM AL FINAL, AL DELTA DEL NILI LA CAPITAL DEVA SI TUAR-SE PER AQUÍ A PROP... QUINA ERA?





6.2. Presentació utilitzada pels exercicis de “Les darreres voluntats” :



TOCA TREBALLAR

Per treballar aquestes diferències socials de l'Antic Egipte haureu de posar-vos en grups de treball i **ESCRIBRE UN TESTAMENT**.


QUÈ ÉS UN TESTAMENT? → UN TESTAMENT ÉS UN DOCUMENT EN EL QUAL UNA PERSONA ANOTA COM VOL QUE ES REPARTIXI TOT EL QUE TÉ UN COP MOR!

EN AQUESTA ACTIVITAT, N'HAUREU D'ESCRIBRE DOS!

LES DARRERES VOLUNTATS (I)

EL PRIMER TESTAMENT

Podeu **escollir** UNA OPCIO entre aquestes dues:

A. EL TESTAMENT D'ANEKSI, UNA CAMPEROLA EGÍPCIA ESPOSA D'USER →  → B. EL TESTAMENT D'USER, UN CAMPEROL EGÍPCÍ, MARIT D'ANEKSI

LES DARRERES VOLUNTATS (I)

QUÈ FEM EXACTAMENT?

Per escriure el testament, haureu de buscar informació sobre com vivien els camperols a l'Antic Egipte, per poder saber **quins objectes** deixarien en herència, i **a qui els deixarien**.

Algunes preguntes que us poden ajudar:

QUINS OBJECTES TENIEN, ELS CAMPEROLS?

COM EREN LES FAMÍLIES DELS CAMPEROLS?

FEIEN FEINES DIFERENTS, SI EREN HOMES O EREN DONES?

QUÈ FEIEN, A PART DE TREBALLAR ELS CONREUS?

LES DARRERES VOLUNTATS (I)

COM HO ESCRIVIM?

Alguns consells per escriure aquest testament:

LA CREATIVITAT AL PODER!

SEMPRE QUE TINGUI SENTIT AMB LA RECERCA, US PODEU **INVENTAR** ELS MEMBRES DE LA FAMÍLIA, LES RELACIONS, LA VIDA DELS PERSONATGES...

ESCRIVIU EN **PRIMERA PERSONA!**

POSEU-VOS EN LA PELL DEL PERSONATGE

PENSEU EN DIFERENTS PREGUNTES A CONTESTAR!

MENTRE ESCRIVIU, PENSEU "SI EOUS ELLO **ELLA, PER QUÈ FARIA O DIRIA AIXÒ?"**"

LES DARRERES VOLUNTATS (I)

QUINA ESTRUCTURA FEM SERVIR??

Comenceu presentant qui sou, qui us escriviu aquest text (ja que no tothom podia escriure), per què servirà el text, i com és que l'esteu fent ara.

Expliqueu com ha estat la vostra vida fins llavors, de què heu hagut de treballar o quines han estat les vostres feines o grans moments de la vostra vida. Destaqueu també **quins són els vostres cercles més propers** (família, veïns, amics...).

Anoteu quins són els **objectes que teniu** i que voleu deixar a algú quan us moriu. Expliqueu a qui deixeu què, i per què.

Confirmeu que tot el que apareix en aquest text ha estat autoritzat i que hi esteu d'acord, i feu la firma del personatge al final.

LES DARRERES VOLUNTATS (II)

EL SEGON TESTAMENT

El segon testament a escriure serà el testament d'un **FARAÓ, FARAONA O MEMBRE DE LA FAMÍLIA REIAL EGÍPCIA**.

Podeu **escollir UNA OPCIO** d'aquesta llista:

NARMER

KHEOPS

NEFERTARI

NEFERUSOBEK

CLEOPATRA VII

HATHSEPSUT

RAMSÈS II

TUTMOSIS III



LES DARRERES VOLUNTATS (II)

QUÈ FEM EXACTAMENT?

Per escriure el testament, haureu de buscar informació sobre la figura real que heu escollit, per poder saber **com va ser la seva vida, quins objectes** podria deixar en herència, i **a qui els deixaria**.

Algunes preguntes que us poden ajudar:

QUÈ VA SER EL MÉS IMPORTANT QUE VA FER?

QUI EREN LES SEVES PERSONES MÉS PROPERES?

ELS SEUS OBJECTES SÓN DIFERENTS EN SER UN HOME O UNA DONA?

QUINS DEVIEN SER ELS SEUS GUSTOS I AFICIONS?

LES DARRERES VOLUNTATS (II)

COM HO ESCRIVIM?

Alguns consells per escriure aquest testament:

LA CREATIVITAT AL PODER!

SEMPRE QUE TINGUI SENTIT AMB LA RECERCA, US PODEU **INVENTAR** ELS SENTIMENTS, AFICIONS O MOTIVACIONS DEL PERSONATGE.

ESCRIVIU EN **PRIMERA PERSONA!**

POSEU-VOS EN LA PELL DEL PERSONATGE

PENSEU EN DIFERENTS **PREGUNTES A CONTESTAR!**

MENTRE ESCRIVIU, PENSEU "SI FOS ELL O ELLA, PER QUÈ FARIA O DIRIA AIXÓ?"

LES DARRERES VOLUNTATS (II)

QUINA ESTRUCTURA FEM SERVIR??

Comenceu presentant qui sou, qui us escriu aquest text (ja que teniu treballadors per aquesta feina), per què servirà el text, i com és que l'esteu fent ara.

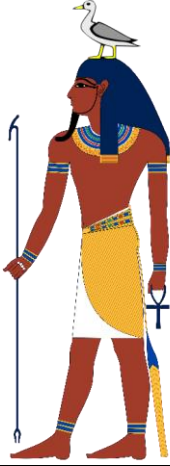
Expliqueu com ha estat la vostra vida fins llavors, què heu fet durant els vostres anys de govern i per què considereu que se us recordarà. Podeu donar la vostra opinió sobre les coses que heu fet, i pensar que ho vau fer molt bé o que potser us vau equivocar en algun moment.

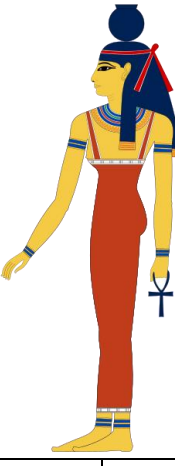
Destaqueu també quins són els vostres cercles més propers (família, amics, consellers, esclaus...).


Anoteu quins són els objectes que teniu i que voleu deixar a algú quan us moriu. Expliqueu a qui deixeu què, i per què.


Confirmeu que tot el que apareix en aquest text ha estat autoritzat i que hi esteu d'acord, i feu la firma del personatge al final.


6.3. Cartes de "Els déus perduts"

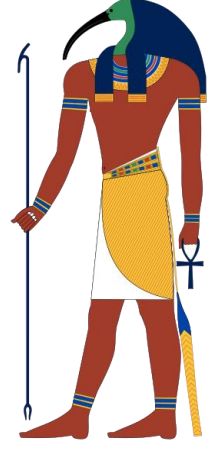
GEB	
	
De què ets déu?:	Déu de la terra, creador de vida
A qui busques?:	Shu, el pare de la meva parella
De què és déu?:	


NUT	
	
De què ets deessa?:	Deessa del cel, amb pell estrellada
A qui busques?:	Khonsu, a qui sempre guanyo jugant a jocs de taula
De què és déu?:	


SHU	
	
De què ets déu?:	Déu de l'aire i la llum
A qui busques?:	Tefnut, la meva parella
De què és deessa?:	

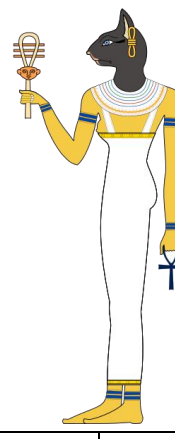
NEKHBT	
	
De què ets deessa?:	Deessa voltor de l'Alt Egipte
A qui busques?:	Ra, per a qui treballo
De què és déu?:	

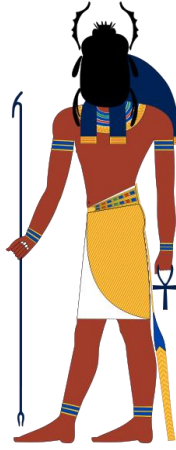
WADJET	
	
De què ets deessa?:	Deessa serp del Baix Egipte
A qui busques?:	Nekhbet, la meva companya de feina
De què és deessa?:	


THOT	
	
De què ets déu?:	Déu ibis de la saviesa i la ciència
A qui busques?:	Anubis, el meu company de feina
De què és déu?:	

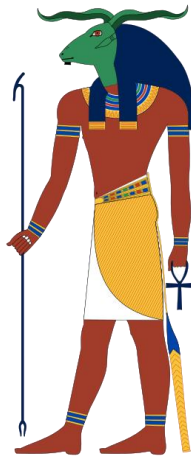
HATHOR	
	
De què ets deessa?:	Deessa vaca de les mares, l'amor i les dones
A qui busques?:	Tawaret, amb qui protegeixo les dones
De què és deessa?	

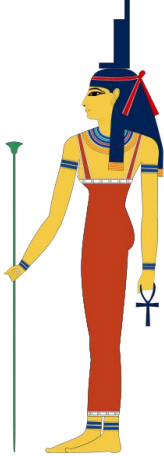
SEKHMET	
	
De què ets deessa?:	Deessa lleona de la guerra i la venjança
A qui busques?:	Bastet, la meva cara pacífica
De què és deessa?	

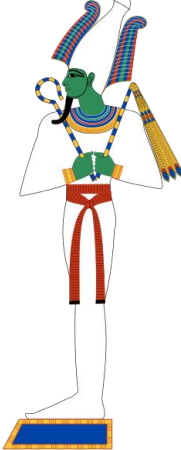
BASTET	
	
De què ets deessa?:	Deessa gata de la protecció, l'amor i la guerra
A qui busques?:	Hathor, la meva companya de feina
De què és deessa?	

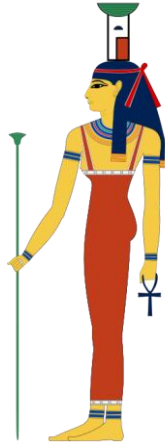
KHEPRI	
	
De què ets déu?:	Déu escarabat del sol naixent
A qui busques?:	Neftis, a qui mai he vist
De què és deessa?	

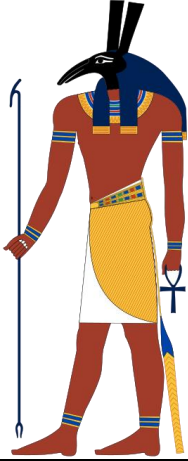
RA (AMON-RA)	
	
De què ets déu?:	Déu falcó del sol, creador de vida
A qui busques?:	Khnum, una de les meves formes
De què és déu?:	

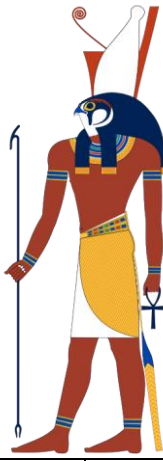
KHNUM	
	
De què ets déu?:	Déu cabra del sol ponent
A qui busques?:	Khepri, una de les meves formes
De què és déu?:	

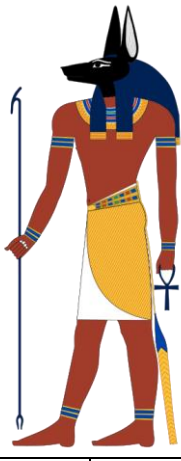
ISIS	
	
De què ets deessa?:	Deessa de la màgia i la curació
A qui busques?:	Geb, el meu pare
De què és déu?:	

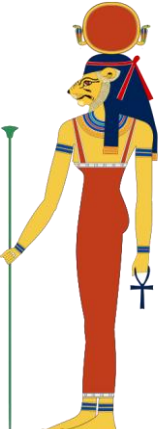
OSIRIS	
	
De què ets déu?:	Déu jutge de l'Inframón
A qui busques?:	Ptah, amb qui se'm fusiona amb el temps
De què és déu?:	

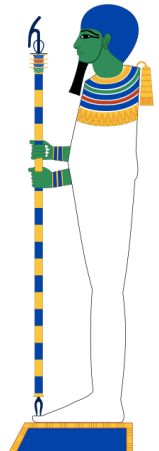
NEFTIS	
	
De què ets deessa?:	Deessa de la nit i la foscor
A qui busques?:	Seth, el meu marit
De què és déu?:	

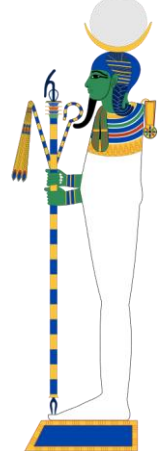
SETH	
	
De què ets déu?:	Déu del mal i la sequera
A qui busques?:	Sobek, un dels meus fills
De què és déu?:	


HORUS	
	
De què ets déu?:	Déu falcó de la reialesa i la guerra
A qui busques?:	Isis, la meva mare
De què és deessa?:	

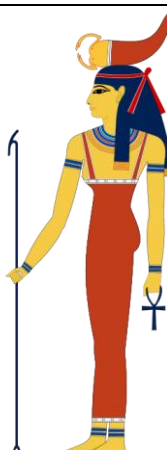
ANUBIS	
	
De què ets déu?:	Déu xacal de la mort
A qui busques?:	Osiris, amb qui treballo a l'Inframón
De què és déu?:	


TEFNUT	
	
De què ets deessa?:	Deessa lleona de la humitat
A qui busques?:	Nut, la meva filla.
De què és deessa?:	


PTAH	
	
De què ets déu?:	Déu de la màgia, l'arquitectura i els artesans
A qui busques?:	Sekhmet, la meva parella
De què és deessa?:	


KHONSU	
	
De què ets déu?:	Déu de la lluna, que marca el pas del temps
A qui busques?:	Thot, que manipula el temps com jo
De què és déu?:	

SOBEK	
	
De què ets déu?:	Déu cocodril de la vegetació, creador del Nil
A qui busques?:	Neit, la meva mare
De què és deessa?:	

SERKET	
	
De què ets deessa?:	Deessa escorpí de la natura i la curació
A qui busques?:	Horus, el meu marit
De què és déu?:	








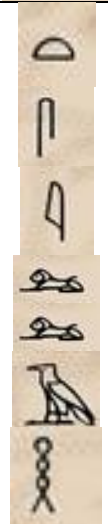


NEIT	
	
De què ets deessa?:	Deessa abella de la caça
A qui busques?:	Serket, una deessa aràcnid
De què és deessa?:	

BES	
	
De què ets déu?:	Déu nan protector dels nens i les llars
A qui busques?:	Wadjet, la meva veïna
De què és deessa?:	

TAWARET	
	
De què ets deessa?:	Deessa hipopòtam de la fertilitat i les embarassades
A qui busques?:	Bes, amb qui protegeixo els infants
De què és déu?:	

6.4. Materials de "Cal·ligrafia per recordar"

Taula amb els noms egipcis per retallar i repartir:

Taula amb les transcripcions, significats i sexes de cada nom per corregir:

MERYT: Riba del riu - Femení	METJEN: El líder - Masculí	HORDJEDEF: Horus en esplendor – Masculí	BINTANATH: Filla d’Anat – Femení	AKHOM: Àliga - Masculí
NEBETAH: Dama de la pau - Femení	SITDJHEUTI: Filla de Thot - Femení	TSILLAH: Ombra - Femení	ZATIPY: Filla d’Ipy - Femení	KHUFUANKH: Kheops és viu - Femení
SENBİ: El que està sa - Masculí	INYOTEF: A qui el seu pare porta - Masculí	DJEDEFHOR: Fort com Horus - Masculí	APOFIS: Caos – Masculí	PEDUHOR: Entregat per Horus - Masculí
SETNOFRET: Isis és bella - Femení	BAKETMUT: Donzella de Mut - Femení	ANEKSI: Ella em pertany - Femení	AMENIRDİS: Ens va ser entregada per Amon – Femení	NEFERUBITY: La bellesa del rei del Baix Egipte - Femení
USER: El fort - Masculí	RAHOTEP: Ra està satisfet - Masculí	SEBEKEMHAB: Sobek està festiu - Masculí	WADJENES: De llengua clara – Masculí	USERKARE: L’ànima de Ra és poderosa - Masculí
NUBKHESBET: Or i lapislàtzuli - Femení	PATARESHNES: La terra es fa feliç per ella - Femení	SATIAH: Filla de la lluna - Femení	TJESRAPERET: Que Ra li concedeixi fertilitat – Femení	SEMAT: La companya - Femení
BAKENRANEF: Servent del seu nom - Masculí	HARSIESE: Horus, fill d’Isis - Masculí	ANPUHOTEP: Anubis està satisfet - Masculí	MENKAURE: Les ànimes de Ra són eternes – Masculí	HEQAIB: El qui controla el seu cor - Masculí

DIAPOSITIVES DE PRESENTACIÓ DE L’ACTIVITAT:

A TREBALLAR!

SELECCIONEU UN DELS NOMS EGIPCIS DE LA BOSSA, I INTERPRETEU ELS JEROLGÍFICS A PARTIR DE LA SEGUENT TAULA:



A TREBALLAR!

UN COP INTERPRETATS ELS NOMS, FEU UNA MICA DE RECERCA A INTERNET, PER TAL DE DESCOBRIR:

SIGNIFICAT:

QUÈ VOL DIR EL NOM QUE M’HA TOCAT?

SEXE:

ERA UN NOM ASSOCIAT MÉS A HOMES O DONES?

UTILITAT*:

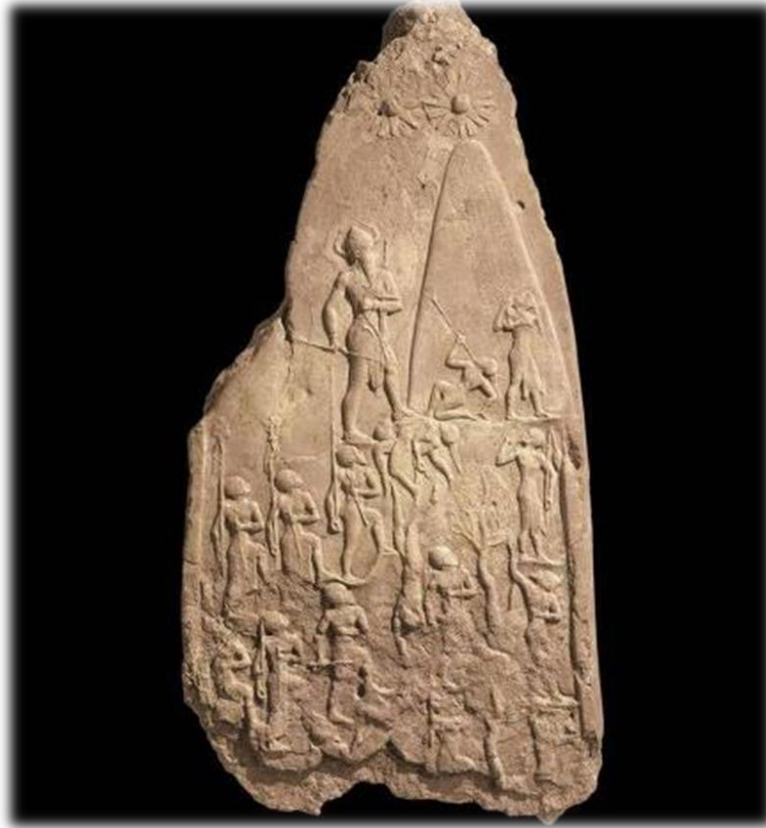
EL PODRIA FER SERVIR PEL MEU PERSONATGE DEL JUDICI?

*SI UN COMPANYY O COMPANYYA EN TÉ UN QUE US RESULTA MILLOR PEL VOSTRE PERSONATGE, US EL PODEU CANVIAR!

6.5. Fitxes de *“Les ulleres de l’arqueòleg”*

ACTIVITAT DE TREBALL DE FONTS

L’ESTELA DE NARAM-SIN



Relleu fet sobre gres que mostra una victòria militar de l'emperador acadi Naram-Sin, nèt de Sargó (2250 a. C.).

1. Què podeu veure en aquesta imatge? Descriviu-la.
2. Què diríeu que representa el sol, que es troba al cim de la imatge?
3. Tenen totes les figures la mateixa mida? Per què diríeu que algunes són més grans que d'altres?

ACTIVITAT DE TREBALL DE FONTS

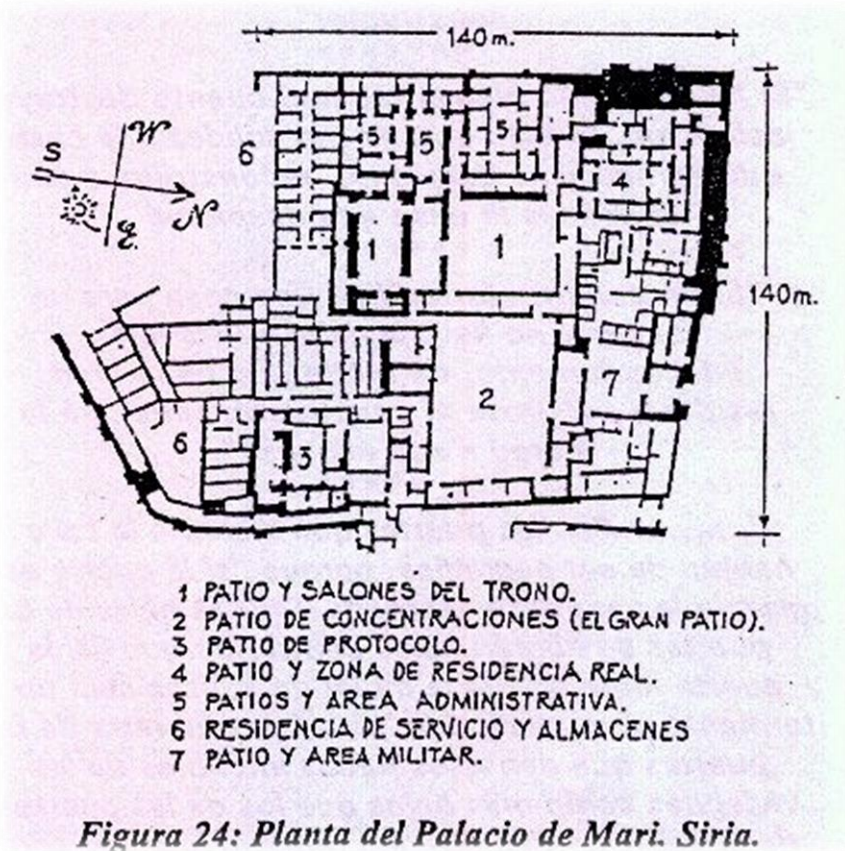
ELS ORANTS DE TELL ASMAR



Col·lecció de dotze petites estàtues de pedra, guix i alabastre d'entre 20-70 centímetres (elaborades entre el 2900-2550 a. C.).

1. Què podeu veure en aquesta imatge? Descriviu-la.
2. Considereu que són imatges realistes? Per què deuen tenir les formes que tenen?
3. Per què considereu que presenten aquesta postura? Quina utilitat diríeu que tenien aquestes figures?

ACTIVITAT DE TREBALL DE FONTS

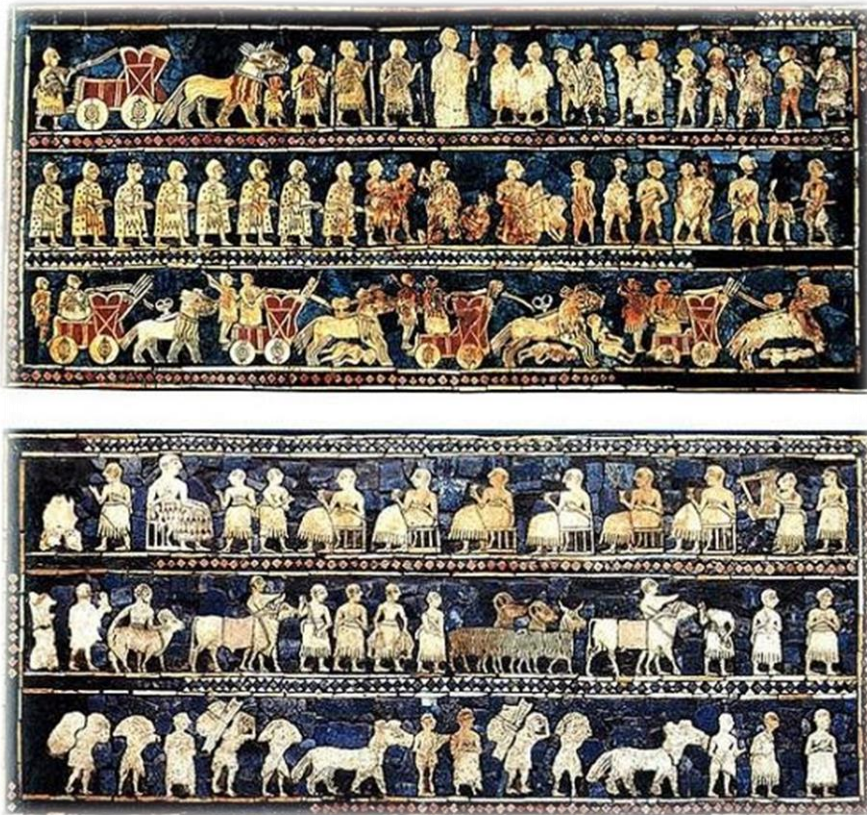
EL PALAU DE MARI

Mapa del palau reial de la ciutat de Mari, excavat a Síria durant la dècada de 1930 d. C.
 (Palau construït aproximadament el 1800 a. C.).

1. Què podeu veure en aquesta imatge? Descriuiu-la.
2. Quines són les diferents funcions que se li atribueixen al palau, tenint en compte les sales que hi veieu?
3. Per què considereu que hi ha patis interiors? Quina funció podrien tenir aquests?

ACTIVITAT DE TREBALL DE FONTS

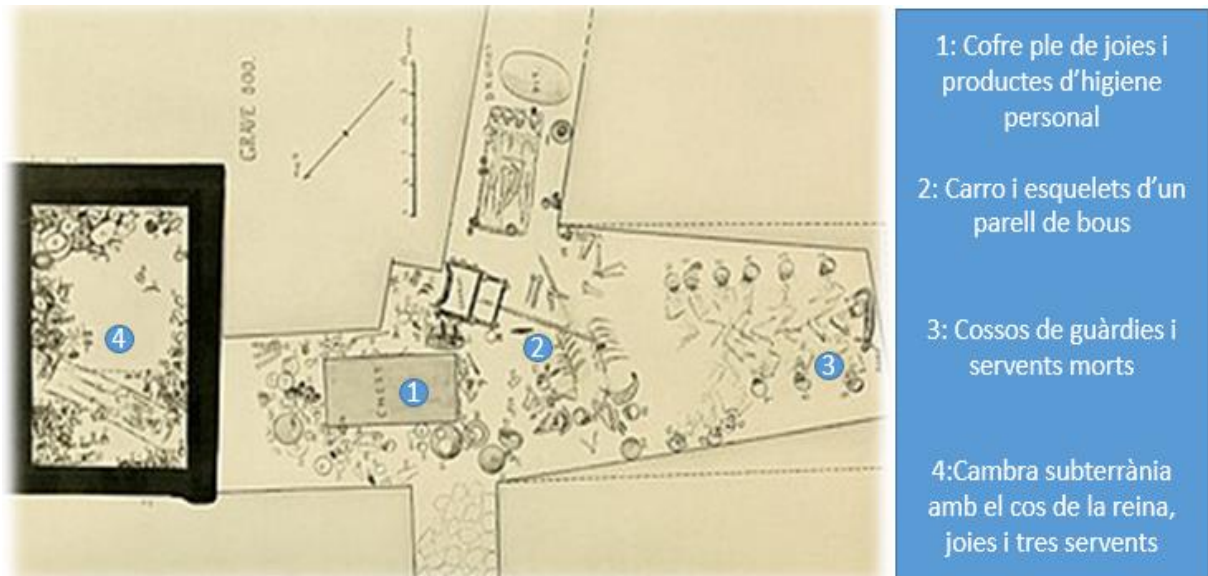
L'ESTENDARD D'UR



Arca sumèria de fusta amb incrustacions de marbre i lapislàtzuli que presenta dues imatges diferents a les seves cares (2500 a. C.).

1. Què podeu veure en aquesta imatge? Descriviu-la.
2. Quines diferències apareixen als dos costats d'aquest estendard?
3. Podeu veure figures més altes que d'altres? Què diríeu que vol dir, això?

ACTIVITAT DE TREBALL DE FONTS

LA TOMBA DE LA REINA PU-ABI

1: Cofre ple de joies i productes d'higiene personal

2: Carro i esquelets d'un parell de bous

3: Cossos de guàrdies i servents morts

4: Cambra subterrània amb el cos de la reina, joies i tres servents

Mapa de l'excavació arqueològica de la tomba de la reina Pu-Abi, amb un passadís d'entrada i una cambra subterrània, a la ciutat d'Ur (aproximadament, entre 2600-2500 a.C.).

1. Què podeu veure en aquesta imatge? Descriviu-la.

2. Una tomba de Mesopotàmia no solien ser tan grans, ni amb tantes sales. A què podria deure's que aquesta sí?

3. És la tomba d'una reina, però s'hi ha trobat també altres cossos. De qui creieu què eren? Per què diríeu que són allà?

ACTIVITAT DE TREBALL DE FONTS

LA CIUTAT D'HATTUSA



Mapa que presenta l'aspecte de la ciutat capital dels hitites, Hattusa, en la seva extensió i geografia física (1650 a. C.).

1. Què podeu veure en aquesta imatge? Descriviu-la.
2. On creieu que vivien les persones més importants de la ciutat? Per què?
3. Per què diríeu que aquesta ciutat presenta una doble muralla? Quina funció devia tenir?

ACTIVITAT DE TREBALL DE FONTS

LA PORTA D'ISHTAR



Porta localitzada a la ciutat de Babilònia, dedicada a la deessa Ishtar, presentada actualment al Museu de Pèrgam de Berlín (575 a. C.).

1. Què podeu veure en aquesta imatge? Descriuiu-la.
2. Com diríeu que està feta aquesta porta? Quins materials es devien fer servir?
3. Per què devia servir? Creieu que la feia servir tothom?

6.6. Diapositives de la presentació sobre el cas d'Akhenaton

Ciències Socials
Tema 3

EL CAS D'AKHENATON



POSEM-NOS EN SITUACIÓ



POSEM-NOS EN SITUACIÓ



VILLA SÁNCHEZ, NOVA CAPITAL ESPANYOLA

POSEM-NOS EN SITUACIÓ



QUI ERA AKHENATON?



AKHENATON VA NÈIXER AMB EL NOM AMENOFIS IV

VA SER FARAÓ DE LA DINASTIA XVIII

VA GOVERNAR ENTRE 1352-1335, DURANT EL TEMPS QUE ES CONEIX COM A "PERÍODE ARMANIÀ"

EN QUIN CONTEXT VIVIA AKHENATON?

ABANS DELS FARAONS	L'IMPERI ANTIC (2708-2216 a. C.)	PRIMER PERÍODE INTERMIG	L'IMPERI MIG (2020-1794 a. C.)	SEGON PERÍODE INTERMIG	L'IMPERI NOU (1550-1069 a. C.)	DOMINI ESTRANGER
--------------------	----------------------------------	-------------------------	--------------------------------	------------------------	--------------------------------	------------------

Aprox. 4000 a. C.

30 a. C.


VA VIURE EN UN MOMENT DE GRAN RIQUESA I ESPLENDOR

ARA BÉ, ERA UN MOMENT ON ELS SACERDOTS D'AMON TENIEN CADA COP MÉS PODER

AKHENATON VA VIURE ENTRE EL 1372-1335 A.C.

PER TANT, EN PLE IMPERI NOU.

QUÈ HI HAVIA ABANS D'AKHENATON?



AMENOFIS III

TIY

ELS PARES D'AKHENATON JA HAVIEN COMENÇAT A PREOCUPAR-SE PEL GRAN PODER DELS SACERDOTS

ÉS PER AIXÒ QUE, PER COMBATRE AQUEST PODER, HAVIEN COMENÇAT A POTENCIAR UNA NOVA RELIGIÓ, VINCLADA AL DÉU ATON

QUÈ VA FER AKHENATON?



IMPORTANT!
EL CULTE A ATON ERA MONOTEISTA. ERA UNA RELIGIÓ D'UN SOL DÉU, QUE NO ERA HUMÀ, SINÓ EL SOL.

QUÈ VA FER AKHENATON?

EL CÀNON EGIPCI → EL NOU ESTIL ARTÍSTIC

This slide illustrates the artistic revolution of Akhenaten. On the left, under 'EL CÀNON EGIPCI', are traditional Egyptian art forms: a wall painting of a family, two standing statues, and a seated couple. On the right, under 'EL NOU ESTIL ARTÍSTIC', are more naturalistic and expressive works: a seated couple, a head of a woman, and a standing female figure.

QUÈ VA FER AKHENATON?

ÉS PEL NOM "TELL EL AMARNA" QUE EL PERÍODE DE GOVERN D'AKHENATON ES CONEIX COM A "PERÍODE ARMANIÀ"

Two maps of Egypt show the Nile river valley. The left map highlights the traditional capital area around Thebes (Thebes, Luxor, Karnak). The right map highlights the new capital, Tell el-Amarna, marked with a star in the desert. A red arrow points from the traditional area to the new one.

QUÈ VA FER AKHENATON?

IMPORTANT: LA NOVA CAPITAL, TELL EL AMARNA, VA SER CONSTRUÏDA DE ZERO AL MIG DEL DESERT I S'EMMARCAVA EN EL CULTE A ATON

Three photographs show the archaeological site of Tell el-Amarna: a large open-air temple complex, a 3D reconstruction of the city, and a smaller domestic structure.

QUÈ VA FER AKHENATON?

NEFERTITI VOL DIR "LA BELLA HA ARRIBAT"

EL SEU ROSTRE ÉS UN ALTRE EXEMPLE DE LES NOVES ARTS D'AKHENATON

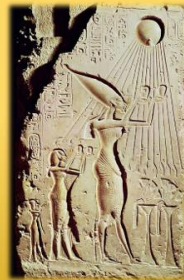
AKHENATON VA GOVERNAR AMB LA SEVA ESPOSA, LA REINA NEFERTITI

This slide focuses on the royal couple. On the left, a bust of Nefertiti is shown with the text 'NEFERTITI VOL DIR "LA BELLA HA ARRIBAT"' and 'EL SEU ROSTRE ÉS UN ALTRE EXEMPLE DE LES NOVES ARTS D'AKHENATON'. On the right, a standing statue of Akhenaten and Nefertiti is shown with the text 'AKHENATON VA GOVERNAR AMB LA SEVA ESPOSA, LA REINA NEFERTITI'. A red arrow points from the couple statue to the bust.

COM VA CANVIAR LA SOCIETAT, AKHENATON?



COM VA ACABAR, AKHENATON?



ENCARA QUE VA FER GRANS CANVIS I VA SACSEJAR LA SOCIETAT DEL MOMENT, RES ENS INDICA QUE AKHENATON FOS ASSASSINAT NI QUE EL FORCESSIN A DEIXAR DE SER FARAÓ



QUÈ VA PASSAR, DESPRÉS D'AKHENATON?



EL SUCCESSOR D'AKHENATON VA SER EL SEU FILL TUTANKATON

TUTANKATON VA BUSCAR RESTAURAR EL PODER DELS SACERDOTS D'AMON, I ES VA CANVIAR EL NOM A TUTANKAMON



QUÈ VA PASSAR, DESPRÉS D'AKHENATON?



LA PROMESA DE TUTANKAMON DE RESTAURAR LA FE D'AMON

DESPRÉS DE MORIR AKHENATON, ES VA BUSCAR RESTAURAR-HO TOT

LA CAPITAL VA TORNAR A SER **TEBES**

L'ART VA TORNAR AL **CÀNON ANTERIOR**

AMON VA TORNAR A SER EL DÉU EGIPCI PRINCIPAL

LA REVOLUCIÓ ARMANIANA

ES POT FER UNA REVOLUCIÓ "DES DE DALT"?
ÉS A DIR, "DES DEL PODER"?

EL GOVERN D'AKHENATON ÉS UN DELS PERÍODES MÉS MISTERIOSOS DE LA HISTÒRIA D'EGIPTE

HI HA CERTS DUBTES SOBRE SI CONSIDERAR AQUEST PERÍODE UNA REVOLUCIÓ

ENCARA QUE ES BUSQUÉS RETORNAR ENRERE, ALGUNES RESTES ARMANIANES VAN QUEDAR-SE



ARA US TOCA A VOSALTRES!

CELEBRAREM UN JUDICI D'OSIRIS AMB L'ÀNIMA D'AKHENATON, I JUTJAREM SI OBTÉ UNA RECOMPENSA PELS SEUS ACTES DESPRÉS DE MORIR, O SI UN MONSTRÉ LI DEVORA EL COR.

EN AQUEST JUDICI, TOTS VOSALTRES TINDREU UN PAPER, QUE HAUREU DE REPRESENTAR AMB ELS VOSTRES GRUPS DE TREBALL.

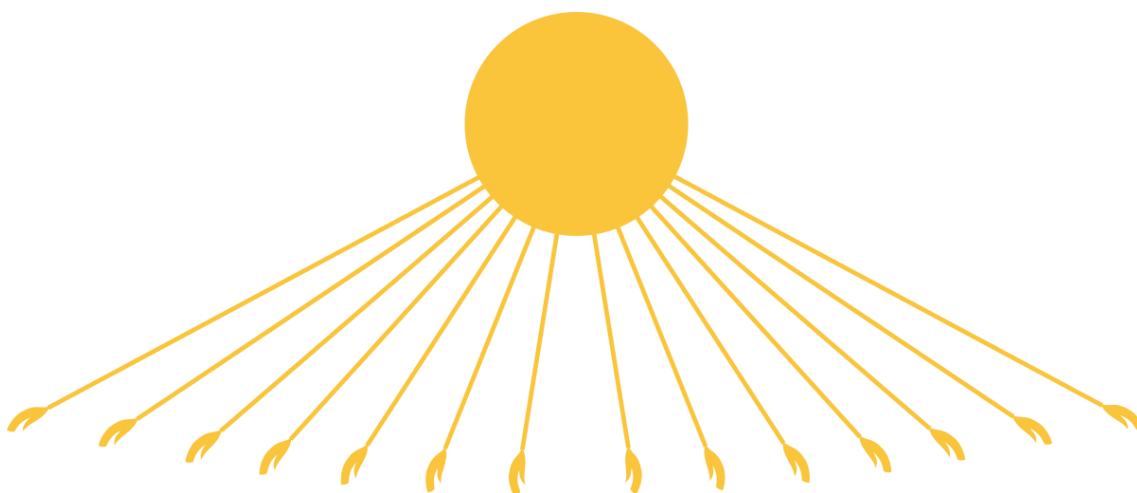
A CONTINUACIÓ, DESPRÉS DE SABER QUIN PAPER TENIU, HAUREU DE DECIDIR COM INTERVINDREU, I PREPARAR-VOS PER PARLAR. US PODEU GUIAR AMB LES PREGUNTES DELS VOSTRES SOBRES.

ELS ROLS DEL JUDICI

 LA FAMÍLIA REIAL	 ELS CAMPEROLS	 ELS ESTRANGERS
 ELS SACERDOTS D'AMON	 ELS ARTISTES I BURÒCRATES	 EL JURAT D'OSIRIS

6.7. Dossier de "L'arxiu del judici"

SEGON TRIMESTRE – SITUAICÓ D'APRENTATGE 3

"EL COR D'EGIPTE"**L'ARXIU DEL JUDICI**

ASSIGNATURA:	Ciències Socials
CURS:	
CLASSE:	1r d'ESO
NÚMERO DEL GRUP I ROL DEL GRUP:	

MEMBRES DEL GRUP:

AQUEST DOSSIER QUE TENIU A LES VOSTRES MANS ÉS EL DOSSIER QUE ES FARÀ SERVIR PER TOTA LA SITUACIÓ D'APRENTATGE.

TÉ CINC PARTS, QUE SÓN LES SEGÜENTS:

1. **EXERCICIS D'ESCALFAMENT:** Un apartat on realitzar les dues primeres activitats treballades en aquesta situació d'aprenentatge.
 - A. LES DARRERES VOLUNTATS (I)
 - B. LES DARRERES VOLUNTATS (II)

2. **APARTATS PER PRENDRE APUNTS:** Un apartat dividit en sis parts, una per cada rol del judici, que podeu fer servir per prendre apunts que us ajudin a entendre millor els papers.
 - A. ELS CAMPEROLS
 - B. LA FAMÍLIA REIAL
 - C. ELS SACERDOTS D'AMON
 - D. ELS ARTISTES I BURÒCRATES
 - E. ELS ESTRANGERS
 - F. EL JURAT D'OSIRIS

3. **EL CAS D'AKHENATON:** Un apartat on anotar la informació sobre Akhenaton i què va fer, el cas que jutjarem a classe.

4. **EL NOSTRE DISCURS:** Un apartat on escriure el discurs oficial que presentarem a classe com a grup.

5. **EL MEU TESTIMONI:** Un apartat on cada membre del grup definirà el seu personatge en concret que representarà al judici.
 - A. TESTIMONI 1
 - B. TESTIMONI 2
 - C. TESTIMONI 3
 - D. TESTIMONI 4
 - E. TESTIMONI 5

1. EXERCICI D'ESCALFAMENT:

A. LES DARRERES VOLUNTATS (I)

EN AQUEST PRIMER EXERCICI, HAUREM DE REDACTAR UN TESTAMENT.

QUÈ ÉS UN TESTAMENT?

UN TESTAMENT ÉS UN DOCUMENT EN EL QUAL UNA PERSONA ANOTA COM VOL QUE ES REPARTEIXI TOT EL QUE TÉ UN COP MORI

QUIN TESTAMENT HAUREM DE REDACTAR?

A. EL TESTAMENT D'ANEKSI, UNA CAMPEROLA EGÍPCIA ESPOSA D'USER

B. EL TESTAMENT D'USER, UN CAMPEROL EGIPCÍ, MARIT D'ANEKSI

QUÈ FEM EXACTAMENT?

BUSQUEM INFORMACIÓ SOBRE ELS CAMPEROLS A L'ANTIC EGIPTE!

QUINS OBJECTES TENIEN, ELS CAMPEROLS?

QUÈ FEIEN, A PART DE TREBALLAR ELS CONREUS?

COM EREN LES SEVES CASES?

COM EREN LES FAMÍLIES DELS CAMPEROLS?

FEIEN FEINES DIFERENTS, SI EREN HOMES O EREN DONES?

COM HO ESCRIVIM?

ALGUNS CONSELLS:

LA CREATIVITAT AL PODER!
SEMPRE QUE TINGUI SENTIT AMB LA RECERCA, US PODEU INVENTAR ELS MEMBRES DE LA FAMÍLIA, LES RELACIONS, LA VIDA DELS PERSONATGES...

ESCRIVIU EN PRIMERA PERSONA!
POSEU-VOS EN LA PELL DEL PERSONATGE

PENSEU EN DIFERENTS PREGUNTES A CONTESTAR!
MENTRE ESCRIVIU, PENSEU "SI FOS ELL O ELLA, PER QUÈ FARIA O DIRIA AIXÒ?"

QUINA ESTRUCTURA FEM SERVIR?

Comenceu presentant qui sou, qui us escriu aquest text (ja que no tothom podia escriure), per què servirà el text, i com és que l'esteu fent ara.

Expliqueu com ha estat la vostra vida fins llavors, de què heu hagut de treballar o quines han estat les vostres feines o grans moments de la vostra vida. Destaqueu també quins són els vostres cercles més propers (família, veïns, amics...). Anoteu quins són els objectes que teniu i que voleu deixar a algú quan us moriu. Expliqueu a qui deixeu què, i per què.

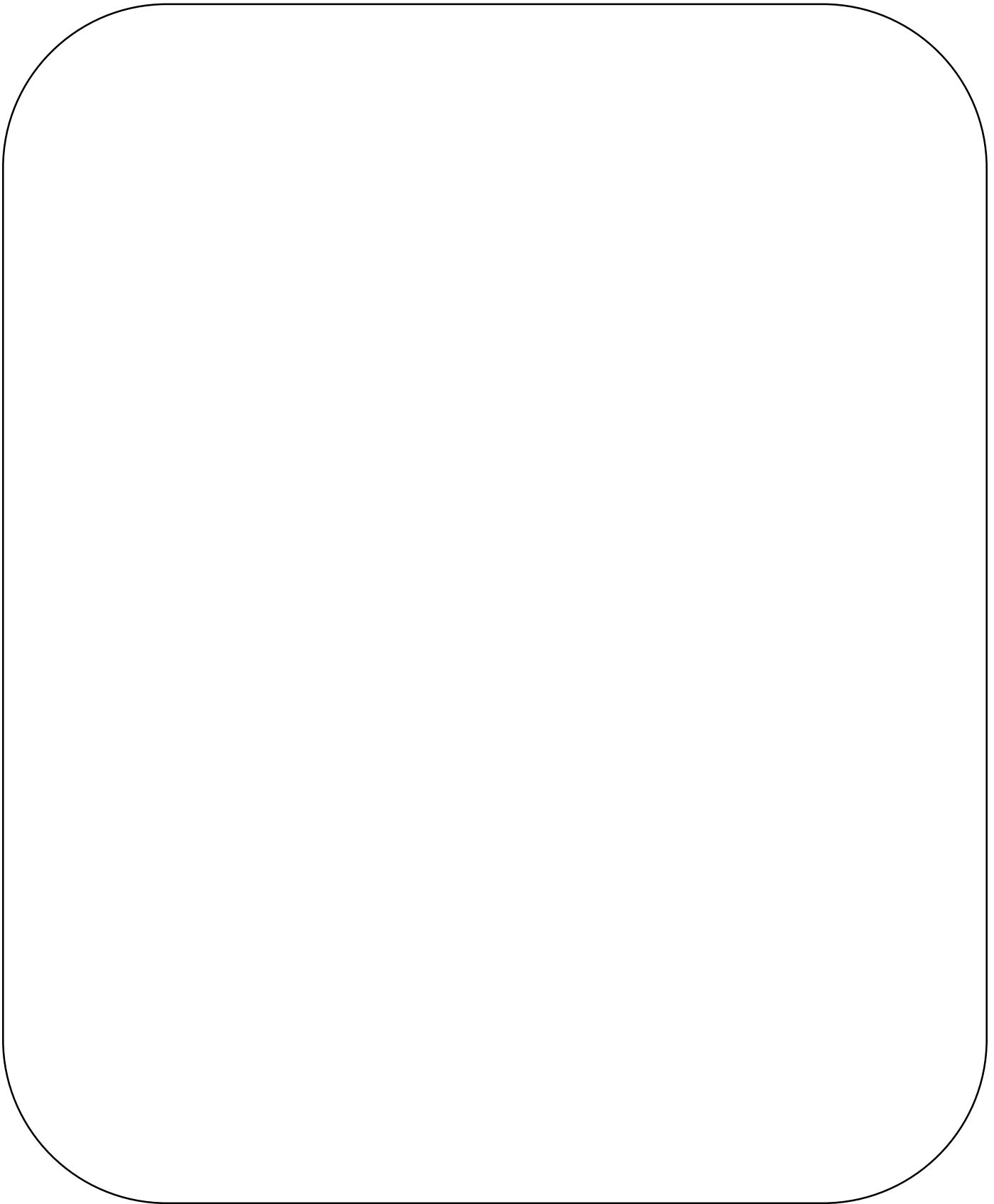
Confirmeu que tot el que apareix en aquest text ha estat autoritzat i que hi esteu d'acord, i feu la firma del personatge al final.

ESPAI PER ANOTAR IDEES EN BRUT:



LES DARRERES VOLUNTATS (I)

TESTAMENT DEFINITIU



B. LES DARRERES VOLUNTATS (II)

EN AQUEST PRIMER EXERCICI, HAUREM DE REDACTAR UN TESTAMENT.

QUÈ ÉS UN TESTAMENT?

UN TESTAMENT ÉS UN DOCUMENT EN EL QUAL UNA PERSONA ANOTA COM VOL QUE ES REPARTEIXI TOT EL QUE TÉ UN COP MORI

QUIN TESTAMENT HAUREM DE REDACTAR?

NARMER

HATSEPSUT

KHEOPS

CLEOPATRA VII

NEFERTARI

RAMSÈS II

NEFERUSOBEK

TUTMOSIS III

QUÈ FEM EXACTAMENT?

BUSQUEM INFORMACIÓ SOBRE EL FARAÓ O FARAONA I QUÈ VA FER!

QUÈ VA SER EL MÉS IMPORTANT QUE VA FER?

QUINS DEVIEN SER ELS SEUS GUSTOS I AFICIONS?

QUI EREN LES SEVES PERSONES MÉS PROPERES?

ELS SEUS OBJECTES SÓN DIFERENTS EN SER UN HOME O UNA DONA?

COM HO ESCRIVIM?

ALGUNS CONSELLS:

LA CREATIVITAT AL PODER!
SEMPRE QUE TINGUI SENTIT AMB LA RECERCA, US PODEU INVENTAR ELS SENTIMENTS, AFICIONS O MOTIVACIONS DEL PERSONATGE.

ESCRIVIU EN PRIMERA PERSONA!
POSEU-VOS EN LA PELL DEL PERSONATGE

PENSEU EN DIFERENTS PREGUNTES A CONTESTAR!
MENTRE ESCRIVIU, PENSEU "SI FOS ELL O ELLA, PER QUÈ FARIA O DIRIA AIXÒ?"

QUINA ESTRUCTURA FEM SERVIR?

Comenceu presentant qui sou, qui us escriu aquest text (ja que teniu treballadors per aquesta feina), per què servirà el text, i com és que l'esteu fent ara.

Expliqueu com ha estat la vostra vida fins llavors, què heu fet durant els vostres anys de govern i per què considereu que se us recordarà. Podeu donar la vostra opinió sobre les coses que heu fet, i pensar que ho vau fer molt bé o que potser us vau equivocar en algun moment.

Destaqueu també quins són els vostres cercles més propers (família, amics, consellers, esclaus...).

Anoteu quins són els objectes que teniu i que voleu deixar a algú quan us moriu.

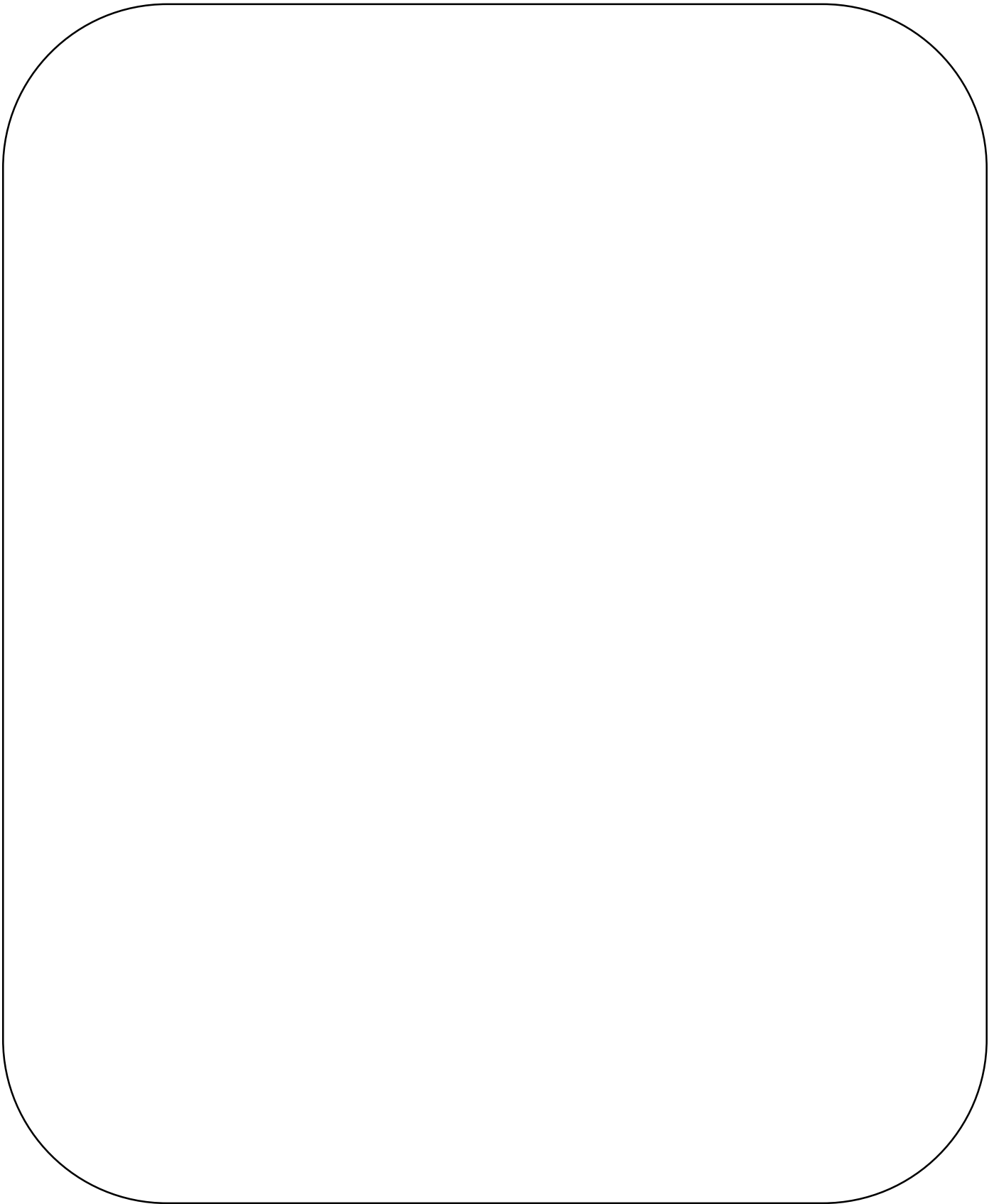
Expliqueu a qui deixeu què, i per què.

Confirmeu que tot el que apareix en aquest text ha estat autoritzat i que hi esteu d'acord, i feu la firma del personatge al final.

ESPAI PER ANOTAR IDEES EN BRUT:

LES DARRERES VOLUNTATS (II)

TESTAMENT DEFINITIU



2. APARTATS PER PRENDRE APUNTS:

FEU SERVIR ELS SEGÜENTS APARTATS PER ANOTAR APUNTS I COMENTARIS SOBRE ELS
DIFERENTS GRUPS QUE US PODRIA TOCAR REPRESENTAR AL JUDICI:

EL JURAT D'OSIRIS

ELS CAMPEROLS

LA FAMILIA REIAL

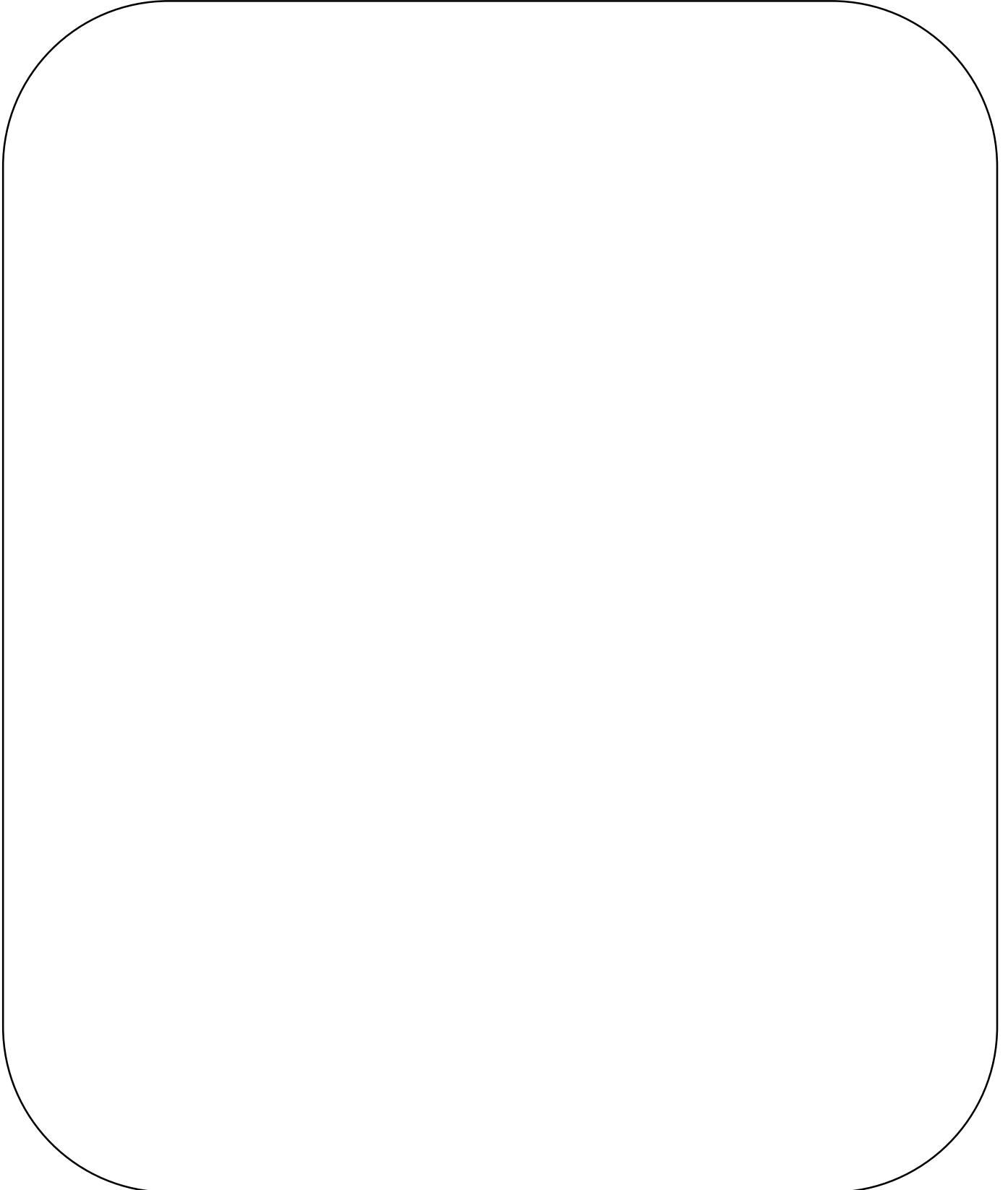
ELS SACERDOTS D'AMON

ELS ARTISTES I BURÒCRATES

ELS ESTRANGERS

3. EL CAS D'AKHENATON

FEU SERVIR AQUEST APARTAT PER PRENDRE NOTES I APUNTS SOBRE AKHENATON I QUÈ VA FER:

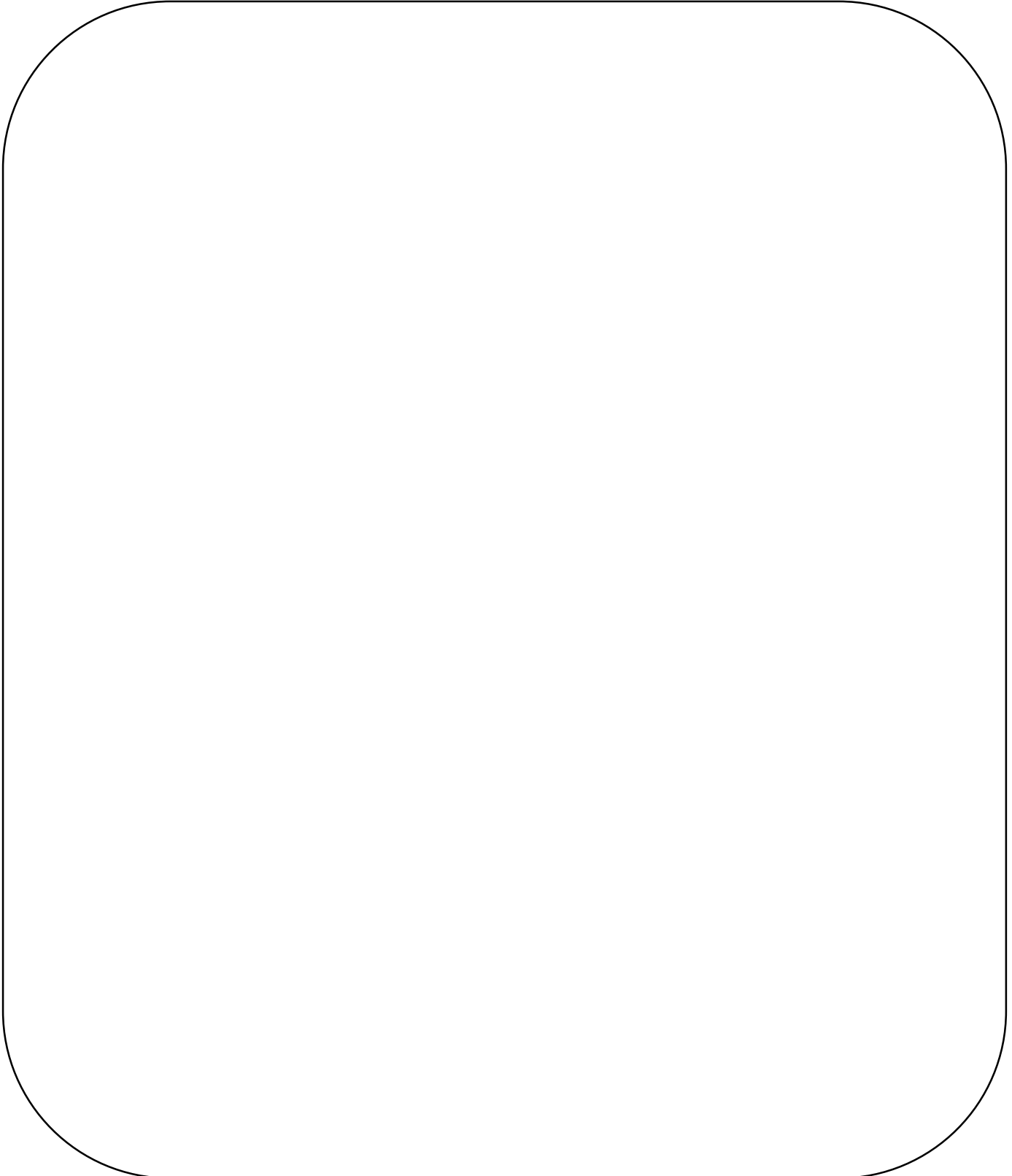


4. EL NOSTRE DISCURS

FEU SERVIR AQUEST APARTAT PER **REDACTAR QUÈ DIREU** AL JUDICI COM A GRUP

QUÈ OPINEU D'AKHENATON?

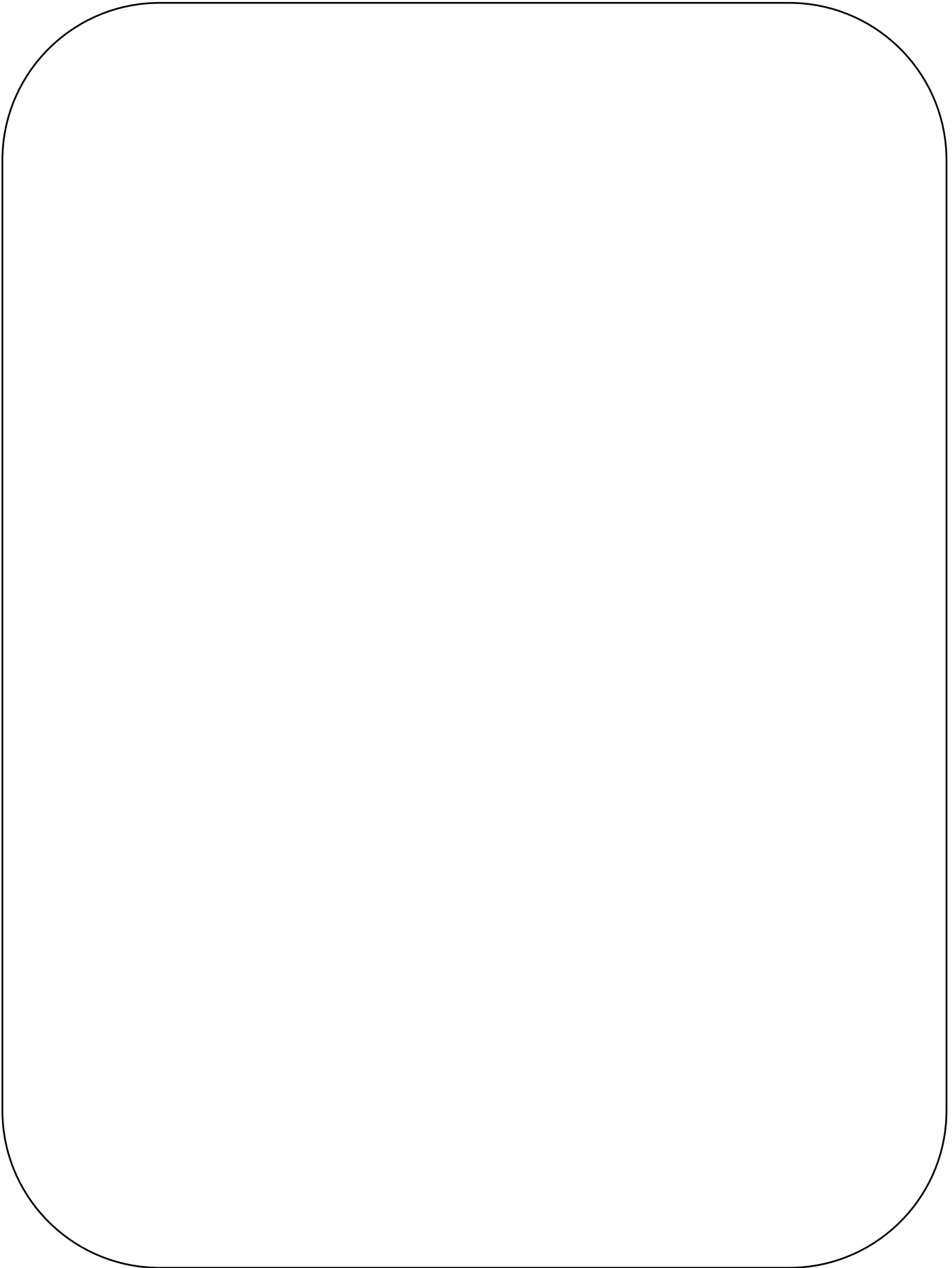
QUIN VOLEU QUE SIGUI EL SEU DESTÍ?

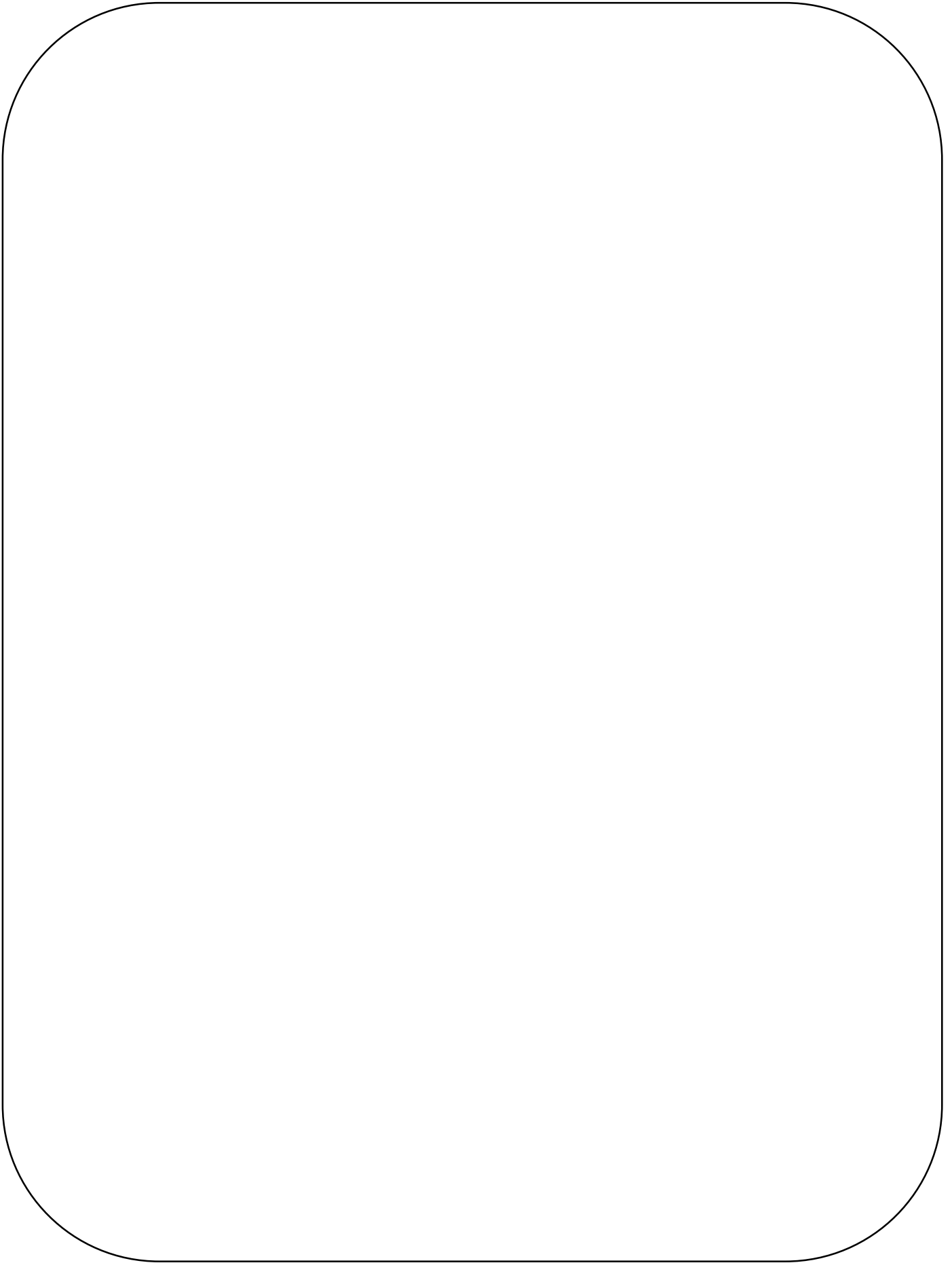


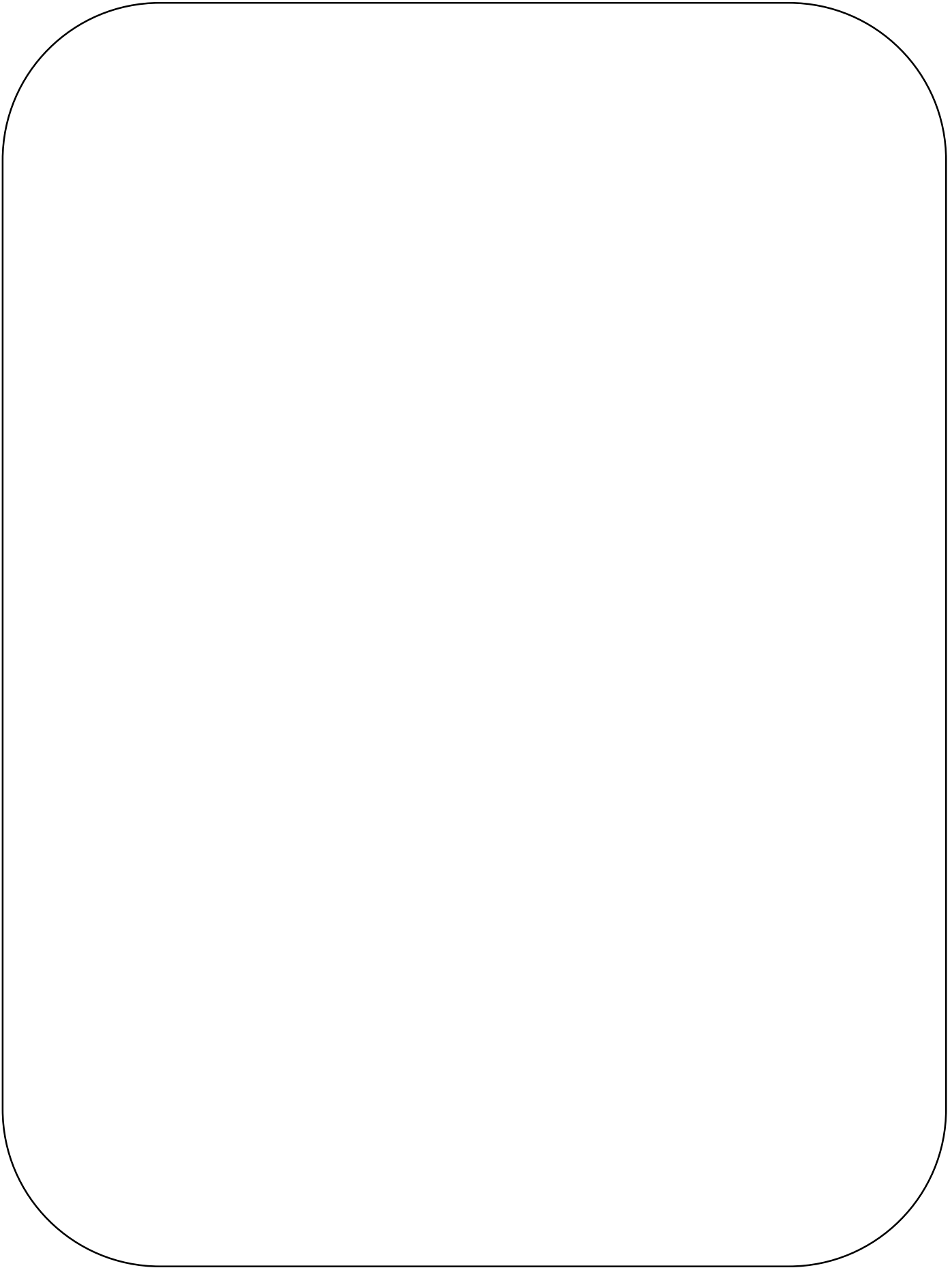
5. EL NOSTRE TESTIMONI

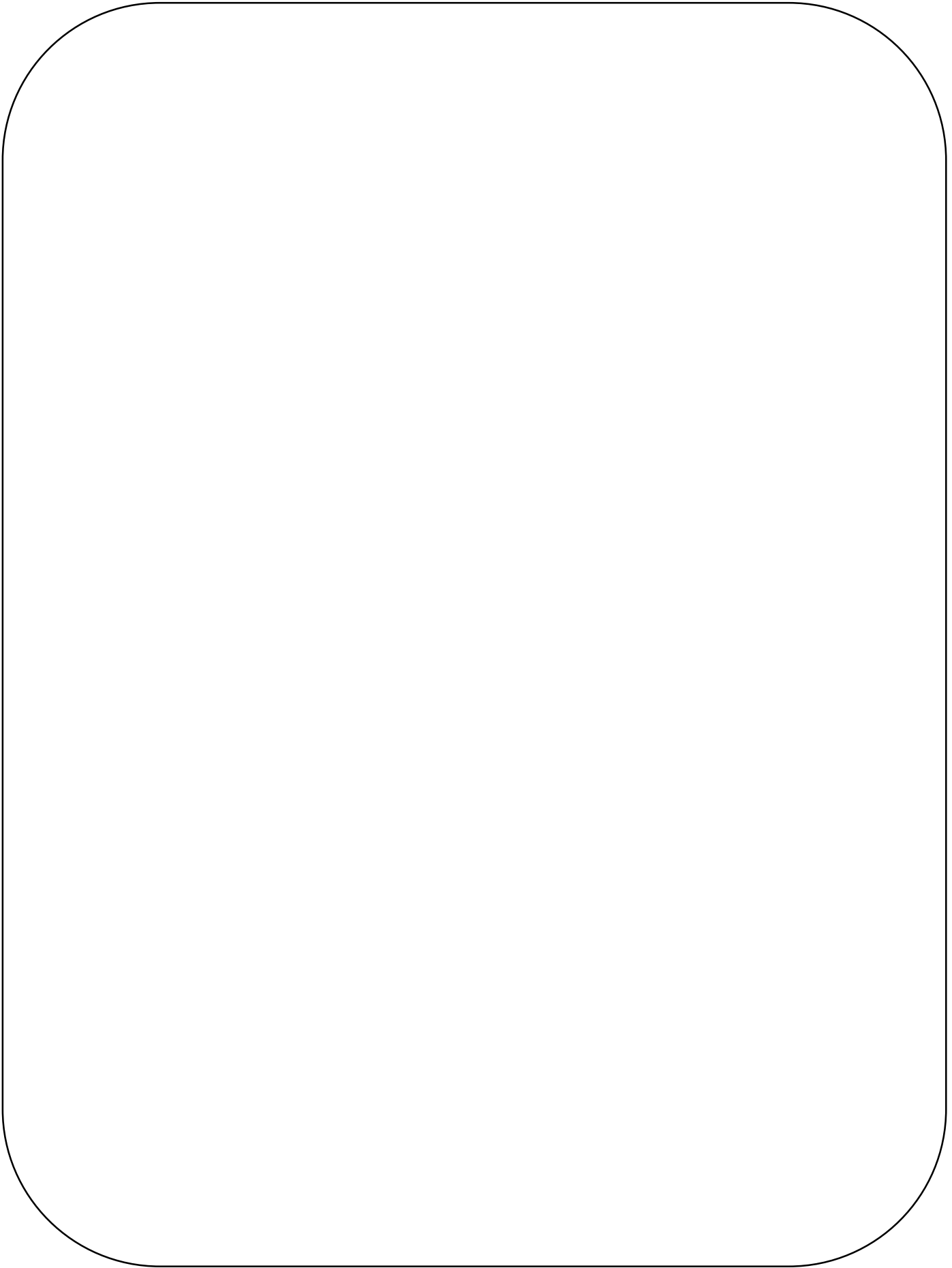
FEU SERVIR AQUEST APARTAT PER PRESENTAR EL CAS INDIVIDUAL DE CADASCUN.

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the instructions. It is intended for students to write their individual testimonial.









6.8. Cartes d'ajuda per la preparació del Judici d'Akhenaton

ELS CAMPEROLS

SOU ELS REPRESENTANTS DEL POBLE D'EGIPTE, EL GRUP MÉS GRAN DE TOTA LA POBLACIÓ, SOBRE ELS QUALS AKHENATON VA GOVERNAR DURANT ANYS COM A FARAÓ. LA VOSTRA MISSIÓ ÉS **OFERIR TESTIMONI SOBRE COM VAN SER ELS SEUS ANYS DE GOVERN**.

Algunes preguntes per ajudar:

SOU MOLT RELIGIOSOS? CREIEU MÉS EN ATON, O EN LA RELIGIÓ ANTIGA, D'AMON?
US EXPLOTAVEN MOLT, ELS SACERDOTS D'AMON? US VA ALLIBERAR D'AQUESTA SITUACIÓ, AKHENATON?

VAU HAVER DE LLUITAR I MORIR EN GUERRES, MENTRE MANAVA AKHENATON?

US AGRADA L'ART QUE VA PLANTEJAR AKHENATON?



LA FAMÍLIA REIAL

SOU LA FAMÍLIA MÉS PROPERA D'AKHENATON, QUE VA GOVERNAR ABANS QUE ELL, JUNTAMENT AMB ELL, O DESPRÉS D'ELL. LA VOSTRA MISSIÓ ÉS **DEFENSAR EL VOSTRE FAMILIAR**, LES IDEES DEL QUAL COMPARTÍEU I A QUI VAU AJUDAR A GOVERNAR.

Algunes preguntes per ajudar:

ALGUNES DE LES IDEES QUE VA PRESENTAR EREN VOSTRES? VAU AJUDAR-LO A GOVERNAR?

QUINA RELACIÓ TENÍEU, AMB ELL?

PENSEU QUE, SI SE'L CASTIGA O RECOMPENSA A ELL, TAMBÉ SE US POT CASTIGAR O RECOMPENSAR A VOSALTRES?



ELS ESTRANGERS

SOU AMBAIXADORS DELS POBLES PROPERA A EGIPT (NÚBIA, FENÍCIA, MESOPOTÀMIA...), QUE VAN VIURE ALS SEUS PAÏSOS DURANT EL REGNAT D'AKHENATON. LA VOSTRA MISSIÓ ÉS **PRESENTAR TESTIMONI SOBRE COM AKHENATON MAI US VA ATACAR** MENTRE MANAVA.

Algunes preguntes per ajudar:

CONSIDEREU POSITIU, NO HAVER LLUITAT EN GUERRES CONTRA EGIPT, MENTRE MANAVA AKHENATON?

QUÈ N'OPINEU D'ELL COM A GOVERNANT? VOLDRÍEU QUE MANÉS UN GOVERNANT AIXÍ, ALS VOSTRES TERRITORIS?

US INTERESSARIA QUE EGIPT TINGUÉS MÉS FARAONS SIMILARS?



ELS SACERDOTS D'AMON

SOU ELS SACERDOTS D'AMON, QUE HAVIEN TINGUT PODER DURANT CENTENARS D'ANYS, PERÒ QUE EL VAN PERDRE DEGUT A LES REFORMES D'AKHENATON. LA VOSTRA MISSIÓ ÉS **ASSEGURAR-VOS QUE EL CONDEMNEN PER HAVER-VOS OFÈS**.

Algunes preguntes per ajudar:

SOU MOLT RELIGIOSOS, REALMENT, O US MOLESTA MÉS QUE US TRAIÉS EL PODER QUE NO PAS ELS ATACS ALS VOSTRES DÉUS?

QUÈ VAU HAVER DE VIURE, DURANT EL REGNAT D'AKHENATON? QUINA VA SER LA VOSTRA EXPERIÈNCIA?

COM ES PODRIEN EVITAR MÉS FARAONS COM AKHENATON EN EL FUTUR?



ELS ARTISTES I BURÒCRATES

SOU ELS HOMES I DONES QUE TREBALLAVEN PEL FARAÓ MENTRE ERA VIU, JA FOS GOVERNANT PROVÍNCIES, FENT-LI OBRES D'ART, O ENTRETENINT LA FAMÍLIA REIAL. LA VOSTRA MISSIÓ ÉS **PRESENTAR TESTIMONI SOBRE COM VIVÍEU MENTRE MANAVA AKHENATON.**

Algunes preguntes per ajudar:

US AGRADAVA EL MODEL D'ART ANTIC, O US CANSÀVEU DE FER SEMPRE EL MATEIX? US VA AGRADAR QUE AKHENATON US FES PROVAR UN ESTIL TOTALMENT NOU?

US AGRADAVA LA IDEA DE CONSTRUIR UNA NOVA CAPITAL DE ZERO? HI VAU PARTICIPAR O HI VAU ANAR A VIURE?

COM US TRACTAVEN, AKHENATON I LA FAMÍLIA REIAL, COM A TREBALLADORS?



EL JURAT D'OSIRIS

SOU ELS DÉUS MENORS QUE TREBALLEN PER MI, OSIRIS, I M'AJUDEN A JUTJAR ELS CASOS DELS MORTS. LA VOSTRA MISSIÓ ÉS **FER PREGUNTES ALS TESTIMONIS, PRENDRE NOTA DE TOT EL QUÈ DIUEN I DECIDIR QUÈ FER AMB EL CAS D'AKHENATON, TENINT EN COMPTE EL QUÈ S'HA DIT.**

Algunes preguntes per ajudar:

QUINES PREGUNTES FARÍEU, A CADA GRUP, PER TAL DE VEURE TOT EL QUE SABEN I OPINEN?

COM US ORGANITZAREU, PER REDACTAR TOT EL QUE VA PASSANT?



US DIVIDIREU LA FEINA?



6.9. Imatges dels recursos fets servir a "El Judici d'Akhenaton"



Cor elaborat pel Judici d'Akhenaton



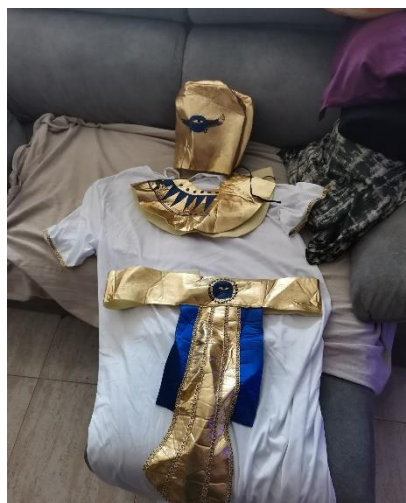
Pelutx d'Ammit, la deessa que es menja els cors dels malvats



Balances del Judici d'Osiris



Ploma de Maat essent elaborada



Disfressa d'egipci

6.10. Fitxa de “*Un veredicta encertat?*”

UN VEREDICTE ENCERTAT?

Hem acabat el judici, però encara queden moltes coses per a dir.

En aquest exercici individual, **redacta un text** on contestis les següents preguntes:

QUI ERA JO AL JUDICI?

DE QUIN GRUP FORMAVA PART?

QUÈ HE DIT?

QUÈ VAN DEFENSAR ELS ALTRES GRUPS?

QUI VA FER LA MILLOR DEFENSA? PER QUÈ?

ESTIC D'ACORD AMB EL RESULTAT DEL JUDICI? PER QUÈ?

