

# La precarietat de l'ensenyament de la història en els primers nivells de primària Implicacions negatives del paradigma piagetia

*Josep Antoni Serra Santallusia*

*Doctor en Pedagogia (Didàctica de les Ciències Socials) per la Universitat de Barcelona  
jaserra@zenobitaedicions.com*

*Resum: A partir de la constatació que l'ensenyament de la història en els primers nivells de l'escolaritat obligatòria pateix una gran precarietat en el nostre entorn educatiu, l'articulista repassa els principals elements del paradigma piagetia i descriu les repercussions negatives que específicament ha tingut l'adaptació sui generis dels seus postulats. Així, doncs, exposa les extrapolacions negatives que ha comportat:*

*a) donar massa importància a les activitats externes, manipulatives i exploratòries, en detriment de l'ensenyança expositiva;*

*b) emfasitzar exageradament el fet que els escolars arribin per ells mateixos al descobriment de les nocions;*

*c) sobrevalorar el principi que l'aprenentatge sempre necessiti el contacte amb la realitat concreta i propera (partir sempre "d'allò proper a allò llunyà" o "d'allò conegut a allò desconegut");*

*d) abusar de la teoria dels estadis: que la comprensió dels continguts d'una disciplina depèn exclusivament del nivell de desenvolupament cognitiu pel qual passa l'infant.*

*Paraules clau: Ensenyament de la història, parvulari i cicle inicial, teoria psicogenètica de l'aprenentatge, Jean Piaget.*

*Abstract: After drawing attention to the fact that the teaching of history in the initial levels of compulsory education is under threat, the author reviews the principal elements of Piaget's paradigm and describes the negative repercussions resulting from the sui generis adaptation of his ideas. The author thus highlights the negative extrapolations caused by:*

*a) giving too much importance to external, manipulative and exploratory activities, to the detriment of expository teaching;*

*b) placing too much emphasis on the fact that students should discover ideas for themselves;*

*c) placing too much value on the principle that learning must be related to a specific and tangible reality (always moving "from the new to the far" or "from the known to the unknown");*

*d) depending too heavily on the theory of stages; that is, an infant's ability to understand the content of a discipline depends exclusively on their level of cognitive development.*

*Key words: history teaching, first and second cycles, psychogenetic theory of learning, Jean Piaget.*



## 1. Introducció

Des de les últimes dècades del segle xx, es va poder constatar que l'ensenyament de la història, almenys en els primers anys de l'escolaritat obligatòria, patia una gran precarietat.

Com a mestre de primària i com a llicenciat en Història, ens dolia aquella situació perquè, d'una banda, no hi trobàvem cap justificació pedagògica i, de l'altra, comprovàvem astorats com en països del nostre entorn europeu (Gran Bretanya, França, Itàlia...) es tractava amb tota normalitat l'ensenyament d'aquella disciplina, ja des dels primers nivells (en algun cas, a partir de 5 anys).

Aquesta situació ens va esperonar a iniciar un treball de recerca, amb la participació de docents de parvulari i cicle inicial, per tal d'analitzar-ne les causes i fer propostes amb l'objectiu de col·laborar en el redreç d'aquesta conjuntura que per nosaltres repercuteix negativament en la formació integral dels escolars.

Segons la nostra opinió, la situació de penúria pedagògica a què fem referència es manté actualment perquè encara són vigents els factors que vam analitzar en la nostra recerca. En el present article ens referirem al primer, el factor acadèmic, és a dir, als plantejaments científics provinents sobretot d'alguns sectors de la psicologia, que consideren que la història és una assignatura abstracta, fora de l'abast de l'experiència i de la comprensió dels infants.

## 2. La incidència negativa dels factors acadèmics

### 2.1 *La desproporcionada dimensió de la psicologia sobre el sistema educatiu*

Des de principis del segle xx, es va iniciar l'atanament entre educació i psicologia que tantes conseqüències positives ha tingut per a l'ensenyament en general. El procés d'acostament entre les dues disciplines es va anar incrementant durant tot el segle xx i es va accelerar especialment en els últims quaranta anys de la centúria, durant la recuperació postbèlica.

Com era d'esperar, l'afany de millorar el nivell curricular va potenciar la recerca i la divulgació de les teories i tecnologies de la psicologia educativa, amb l'objecte de coadjuvar en la millora del procés d'aprenentatge de l'alumnat. A les últimes

dècades del segle xx, ja s'havia consolidat del tot la influència de la psicologia educativa en la realitat escolar, fins al punt d'expandir-ne l'actuació a totes les àrees de l'activitat docent.

Però, des de fa uns quants anys, ha passat d'èsser una disciplina que contribuïa a la comprensió i millora dels processos educatius a abastar tots els camps del context escolar. Això s'ha traduït en el fet que l'actuació professional dels psicòlegs també s'ha concretat en el disseny i avaluació del currículum, en el disseny i avaluació del procés d'ensenyança i aprenentatge i en la didàctica específica de les distintes àrees i continguts curriculars.

Era previsible que l'expansió de la psicopedagogia, fins al punt de determinar molts dels aspectes relacionats amb el camp dels continguts i anar més enllà de les típiques funcions d'assessorament i orientació de la pràctica educativa, provoqués alguns desajustaments en la delimitació conceptual de les dues grans branques de les ciències de l'educació.

N'hi ha que s'han queixat del procés de "psicologització de la pedagogia". Altres han fet esment de la "psicologització del currículum". I tampoc no resulta estrany llegir manifestacions més dràstiques sobre l'excessiva irrupció de la psicologia educativa en la tasca professional dels mestres:

La reforma [que es derivava de la LOGSE de 1990] ha estat feta pels psicopedagogs que, segons penso, han espatllat la professió de mestre. Els han dit que, per fer de mestres, el que cal és conèixer perfectament el procés psicopedagògic que s'ha de seguir [...]. Ara els mestres es passen el dia programant i avaluant aptituds i, de vegades, descuiden els continguts de l'aprenentatge. (Entrevista de Susana València a Salvador Cardús al diari *Regió7*, 13-5-2000).

Sense ser tan contundents com Cardús, sí que hem d'admetre que ens neguiteja que la nostra activitat a l'aula estigui tan determinada per les teories psicopedagògiques de moda en cada moment. Concretament, hem d'admetre que ens preocupen molt els efectes negatius que ha provocat un dels paradigmes psicopedagògics més seguits en els últims temps en l'ensenyament de la història. Ens referim a la teoria psicogenètica constructivista de Jean Piaget.



## 2.2 Implicacions negatives del paradigma piagetian en l'ensenyament de la història

Durant les últimes dècades, al nostre entendre, s'han adaptat molt simplificadament algunes teories de Piaget a la pràctica escolar, quan ni tan sols l'autor les havia elaborades per al camp educatiu.

Kieran Egan (1994), com sempre que en té ocasió, manifesta les “perversions i simplificacions” de les idees piagetianes en l'estructura curricular:

La mayor influencia de la obra de Piaget en la educación ha sido, por sorprendente que parezca, de corte restrictivo. Es decir, en la educación, la mayor parte de las inferencias extraídas de su teoría del aprendizaje y desarrollo se refieren a lo que el niño no puede hacer.

Per nosaltres hi ha un problema de base en aquest tema de la influència negativa de les teories piagetianes. Ens referim al fet que el pare del paradigma psicogenètic constructivista, Jean Piaget, era biòleg de formació, tot i que sempre va mostrar una especial predilecció pels problemes filosòfics i, més concretament, pels de la constitució del coneixement. Conseqüentment no va abordar els temes educatius de forma sistemàtica. Convé sempre recordar que Piaget ens va explicar com aprèn l'infant però no va especificar la manera com havia d'ésser instruït. Malgrat això, sempre va tenir al seu voltant una plèiade d'investigadors i adaptadors, alguns massa superficials i literals, de la seva obra a l'educació, els quals han aplicat les teoritzacions de Piaget als distints àmbits educatius i a les diferents àrees de coneixement escolar.

Aclarida aquesta qüestió, en el sentit que no pretenem discutir les investigacions i teories de Piaget, ni els seus coneixements de psicòleg infantil, sinó algunes de les adaptacions que s'han fet en el camp educatiu, voldríem ara recordar quins són els postulats bàsics del paradigma psicogenètic. Concretament els que estan relacionats amb l'entorn educatiu, i fer un incís especial en les repercussions negatives que tenen per a l'ensenyament de la història:

a) Segons els principis psicogenètics, en el procés del coneixement és fonamental l'activitat constructiva de l'alumnat.

Davant una situació d'aprenentatge, les persones incorporen el nou contingut a les estructures intel·lectuals que ja tenen interioritzades (assimilació). Però, al mateix temps, aquesta nova experiència s'ha de relacionar amb altres aprenentatges previs (acomodació). Per tant, l'alumnat contínuament construeix nous marcs conceptuals a base d'interioritzar coneixements i acomodar-los als ja existents, en crea de nous i progressa així en el coneixement.

D'això es desprèn que l'activitat d'aprendre estarà determinada, principalment, per les operacions constructives internes de l'alumnat, però es considera que aquest procés, segons el paradigma que estem analitzant, té el punt d'arrencada fonamental en activitats externes, manipulatives i exploratòries. Així, doncs, si acceptem aquest plantejament, l'ensenyança expositiva, basada en l'explicació oral, hauria de quedar molt bandejada de les pràctiques escolars.

a1) EXTRAPOLACIONS NEGATIVES PER A L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA:

Amb aquests condicionants no resulta difícil entreveure quina disciplina en sortirà més perjudicada, si apliquem literalment i rudimentàriament el paradigma psicogenètic a les actuacions quotidianes de l'aula. Quina és la que tracta sobre una temàtica relativament allunyada de l'experiència de l'alumnat i que, per tant, exigeix una certa exposició oral per part del docent? Quina és la que presenta una informació no gaire assequible per poder-la manipular o explorar directament? La història! I no solament aquesta disciplina patirà l'hostilitat del professional convers dogmàticament a les teories psicogenètiques. Personalment hem comprovat com equips docents del cicle inicial i mitjà reduïen també a la més petita expressió l'ensenyança de les ciències socials. I tot perquè no els resultava fàcil “experimentar i manipular” amb els conceptes d'aquesta àrea curricular.



b) *Relacionada amb la premissa anterior, s'ha de destacar també com a pròpia de la teoria psicogenètica la concepció que la funció del docent és crear un ambient en el qual l'alumnat es preocupi per explorar i estudiar el que més s'adequa als seus interessos.*

Segons aquesta proposta, cal desenvolupar un context didàctic a l'aula que sigui estimulants. S'ha de donar la possibilitat que els escolars puguin triar les activitats més interessants i motivadores, segon el seu nivell cognitiu, perquè així puguin desenvolupar activitats autoestructurants. Els adults s'han de preocupar d'establir les circumstàncies per les quals els infants arribin per ells mateixos al descobriment de les nocions. Cal preservar un ordre natural, no interferir-hi.

En aquesta línia no ha de sorprendre que es consideri Piaget com el teòric del tipus d'aprenentatge que té lloc sense ensenyament deliberat. Per tant, des del paradigma psicogenètic es proposarà que el docent es preocupi, bàsicament, de preparar actuacions que permetin al seu alumnat realitzar activitats interessants i estimuladores.

#### b1) EXTRAPOLACIONS NEGATIVES PER A L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA:

Com es converteixen tots aquests principis en situacions adverses per a l'ensenyament de la història?

*Primer:* com que l'aprenentatge del temps històric és una activitat que requereix ajuda detallada i directa del professorat, des del paradigma piagetian es proposa retardar cronològicament l'adquisició d'aquest coneixement. Així es preserva "sense contaminació" tant de temps com sigui possible el procés autoestructurant que caracteritza l'aprenentatge segons la psicologia genètica.

*Segon:* per experiència professional hem observat que en els primers nivells de l'escolaritat obligatòria s'estableix un acord no escrit que disposa que es treballi molt intensament la lectoescriptura i les matemàtiques. A part, es reserven els continguts de les "experiències" per practicar a fons els supòsits piagetians. Normalment, això comporta emprendre un projecte i ja se sap que el primer pas exigeix l'habitual votació entre els escolars perquè decideixin el tema que es tractarà. Per poca experiència de tracte que es tingui

amb infants de 5-7 anys, ja ens podem imaginar com aniran les votacions: papallones, cavalls, lleons, óssos, seran els temes més suggerits i resultarà molt difícil —gairebé impossible— que, per iniciativa lliure, els discents optin per un tema sobre coneixement històric.

#### c) *Segons els principis psicogenètics, l'aprenentatge necessita el contacte amb la realitat concreta.*

Aquest postulat també deriva de la teoria piagetiana sobre el desenvolupament intel·lectual, concebut com un procés continu d'organització (assimilació) i reorganització d'estructures (acomodació).

Per a l'autor suís, el coneixement deriva de l'acció. Conèixer un objecte vol dir manipular-lo, transformar-lo, amb la qual cosa es potencia al màxim la funció de les accions motores i les experiències sensorials, com a creadores d'operacions mentals. El *quid* de la qüestió és que, segons la teoria psicogenètica constructivista, aquestes experiències han d'estar relacionades amb altres que l'escolar ja hagi *aprehès*, perquè si no, no les podrà assimilar. Cada pas endavant en el desenvolupament de la intel·ligència exigeix l'aplicació dels coneixements compresos amb anterioritat. O, dit d'una altra manera, perquè es produeixi l'assimilació de nous conceptes l'educand ha de reinterpretar aquesta informació, fent-la passar pel filtre de les estructures mentals ja existents, relacionades temàticament amb l'experiència que pretén incorporar. Si la noció és totalment nova per a l'escolar, si ell no té cap aprenentatge previ sobre el tema, llavors és molt difícil que es produeixi l'assimilació. Per tant, no es produirà cap modificació de les estructures mentals ja interioritzades (acomodació), que és el mateix que dir que no hi haurà aprenentatge.

La implicació resumida d'aquesta teoria és que s'ha de partir de coses materials, d'elements presents o immediats a l'experiència del discent, almenys quan està en els primers nivells d'escolaritat, quan el bagatge mental encara no és gaire ric.

#### c1) EXTRAPOLACIONS NEGATIVES PER A L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA:

Els efectes d'aquesta proposició del paradigma psicogenètic per a l'ensenyament de les ciències



socials i la història són molt importants. Kieran Egan, que, com ja hem esmentat més amunt, és un crític acèrrim d'aquestes teories, assenyala com a repercussió negativa més evident la trivialització dels continguts que se'n deriva. Amb aquesta preocupació de treballar sempre els aspectes concrets propers a l'alumnat, en el sentit espacial del terme, el currículum del coneixement natural, social i cultural s'entén com una sèrie de circumferències concèntriques. Les de radi més curt, les que inclouen els temes més propers, engloben aspectes tan "engrescadors i originals" —permeteu-nos la ironia— com l'escola (el nom de les classes, el pati, el conserge), el carrer (el seu nom, el mobiliari urbà, la calçada i la voravia), el barri amb les seves botigues, etc. Les de radi més llarg incorporen la comarca, el país, Europa i el món.

Pels que defensem la inclusió del coneixement històric des dels primers nivells, les conseqüències negatives que comporta l'aplicació d'aquest principi *ad hoc*, conegut com "d'allò proper a allò llunyà", o "d'allò conegut a allò desconegut", són prou previsibles. I és que, seguint aquests plantejaments, no té cap sentit incloure temes d'història en les programacions dels més petits, perquè resulten massa remots a la seva experiència propera.

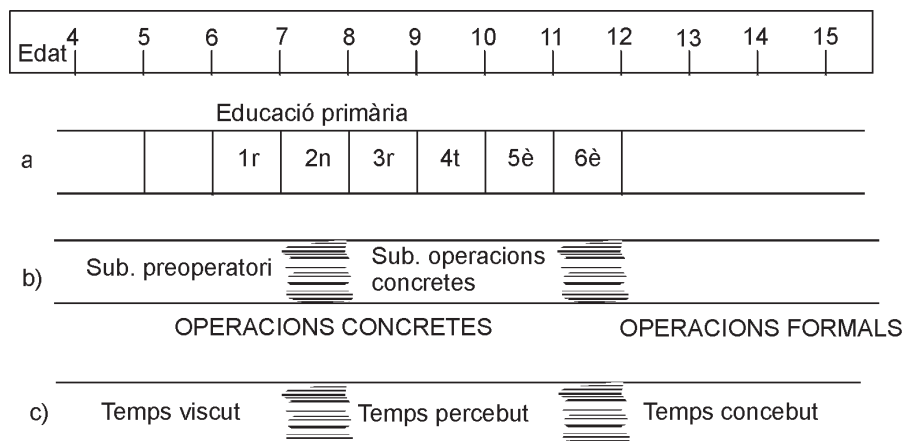
Contràriament, Egan (1991) ens adverteix que "el fácil acceso de los niños al significado de los típicos relatos de fantasía indican que el contenido significativo no tiene por qué ser el inmediato a su experiencia cotidiana". Afirmació que també fem nostra perquè ho hem pogut constatar

quan hem realitzat experiències amb l'alumnat de parvulari i cicle inicial, proposant-los unitats temàtiques (tan allunyades d'allò conegut) sobre el món prehistòric, l'obra de Gaudí, els pirates, l'època dels castells, la mitologia grega, etc.

*d) Finalment, cal fer referència a una de les característiques principals i més conegudes de les propostes de Piaget: la teoria dels estadis. Segons els principis psicogenètics, la comprensió dels continguts d'una disciplina depèn del nivell de desenvolupament cognitiu al qual ha arribat l'alumnat. Per les implicacions educatives que ha tingut i que encara té, permeteu-nos recordar-la breument i simplificadament.*

L'investigador suís va dividir la seqüència del desenvolupament en una sèrie d'estadis i períodes establerts en virtut de criteris cronològics: el període sensorial i motor (fins als 2 anys), el preoperacional (entre els 2 i els 7 anys), el de les operacions concretes (dels 7 als 11 anys) i el de les operacions formals (des dels 12 anys). Cadascun dels estadis defineix diferents maneres de resoldre els problemes que es plantegen a la persona; per tant, precisen la manera d'adaptar-se a la realitat. Conseqüentment, no es pot ensenyar a l'escolar res que sobrepassi els límits de cada estadi, o, dit d'una altra manera, l'aprenentatge ha d'anar per darrere del desenvolupament cognitiu.

Pel que fa específicament a la percepció del temps, els infants dels primers nivells de primària es troben a cavall de dues etapes. La més primerenca és la del temps viscut. Segons la teoria piagetiana, durant aquesta fase l'escolar constru-





eix les nocions temporals a partir del seu temps personal, a partir de les experiències en què ell mateix participa: la vivència del dia i la nit, les estacions, el ritme quotidià (casa-escola-casa), les seves festes, etc.

A la fase del temps viscut li segueix la del temps percebut. Llavors percebrà “altres temps”, més enllà del propi. Podran ésser de l'ambient familiar i el del grup social proper al qual pertanyen. Ubicarà esdeveniments cada vegada més allunyats i no solament amb relació al seu present.

A la fase del temps percebut li segueix la del temps concebut, aquella en la qual les persones podran prescindir del tot de les referències concretes. És l'etapa en què també s'hauran de construir els conceptes més abstractes (conseqüències, causalitat) i l'etapa en què els conceptes s'han de concebre de forma dinàmica i integrada: sincronia (els fets ocorren simultàniament) i diacronia (els fets se succeeixen en el temps).

#### d1) EXTRAPOLACIONS NEGATIVES PER A L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA:

D'entrada, volem deixar ben clar que per a nosaltres la teoria dels estadis evolutius ha estat l'element més pernicios de tots els que han coadjuvat a convertir l'ensenyament de la història entre els més petits en una quimera.

Quan parlem de la “perniciositat” de la teoria dels estadis, ens referim a la versió estàndard, aquella que diu que “la comprensió dels continguts d'una disciplina depèn específicament del nivell de desenvolupament cognitiu al qual ha arribat l'alumnat”. O, el que és el mateix, que els processos de desenvolupament són independents dels d'aprenentatges. Són una condició prèvia, de manera que l'aprenentatge no influeix ni altera el curs evolutiu dels escolars. Aquest és el discurs psicopedagògic que ha rebut una bona part del professorat de l'educació infantil i dels primers nivells de primària durant la seva formació.

Luis (2000) resumeix molt acertadament el problema derivat d'aquesta interpretació piagetiana:

la enseñanza se subordinaba básicamente al desarrollo evolutivo del alumno; el aprendizaje de conceptos estaría totalmente condicionado por la

capacidad del sujeto para [...] procesar la información que recibía [...]. Las implicaciones de tales teorizaciones eran muy claras: por un lado, y para determinadas edades, había que descubrir los niveles de competencia operativa que poseían los discentes al realizar tareas específicas en la enseñanza de todas las materias escolares; por el otro lado, y como resultado de tal labor, podían fijarse para cada una de estas materias un listado de las capacidades que los alumnos deberían dominar al finalizar cada etapa, fase o ciclo evolutivo. Debido a todo ello asistimos [...] a la infravaloración de los contenidos y al auge de los de carácter procedimental.

Concretant tot això a la realitat educativa quotidiana, hem d'evocar que la normalització de l'aprenentatge del coneixement històric entre els més petits ha de superar, entre altres entrebancs, dos discursos que es desprenen directament de la teoria psicogenètica:

#### d1a) ELS MISSATGES CATASTROFISTES SOBRE LES POQUES POSSIBILITATS QUE TENEN ELS INFANTS D'APRENDRE, TENINT EN COMPTE L'ESTADI EVOLUTIU EN QUÈ ES TROBEN:

Egan (1994), que defensa acaloradament la importància de la fantasia i la imaginació en els aprenentatges infantils, s'estira els cabells amb aquests derivacions piagetianes. Encertadament ens recorda que una cosa és tenir la completa capacitat intel·lectual de definir un concepte abstracte, que efectivament n'hi ha que poden resultar difícils de comprendre per als més petits, i una altra utilitzar-lo:

se confunde la capacidad de los niños para articular abstracciones y para utilizarlas. Quizá el niño típico de 5 años no pueda definir de modo adecuado la lealtad o el valor, pero es claro que sí utiliza esos conceptos para dar sentido a todo tipo de relatos.

I com a prova dels seus plantejaments, fa referència a l'aptitud que demostren els infants per entendre i apassionar-se pels contes, plens de conceptes abstractes com lleialtat, el bé, el mal, l'amistat. Conseqüentment, ell defensa que no es pot considerar inherent al desenvolupament intel·lectual infantil el principi *ad hoc* que diu que s'ha de progressar imprescindiblement dels conceptes concrets als conceptes abstractes.



d1b) LA NECESSITAT DE TENIR FIXAT PRÈVIAMENT UN LLISTAT DE CAPACITATS QUE HAURIEN DE MARCAR ELS CONEIXEMENTS “MÀXIMS” ALS QUALS PODRIA ARRIBAR L'ALUMNAT DE CADA CICLE:

Aquesta qüestió, relacionada amb les estratègies d'ensenyança que han de practicar els docents, ha estat un aspecte que ha descoratjat bona part del professorat —sobretot el que estava massa influït pel paradigma psicogenètic— a l'hora de proposar l'aprenentatge de la temporalitat entre el seu alumnat.

Segons el discurs piagetia estàndard, les activitats d'aprenentatge són imprescindibles perquè han de promoure entre els escolars la millora de les interpretacions o reconstruccions sobre els continguts que se'ls presenta. El quid de la qüestió està en el fet que no ens podem “distanciar” gaire de les capacitats dels discenters perquè no produiríem el desequilibri cognitiu que ha de provocar la construcció del coneixement. Conseqüentment, el docent ha de conèixer, d'una banda, el moment del desenvolupament intel·lectual en què es troba el seu alumnat i, de l'altra, la psicogènesi de la disciplina, entesa com un marc de referència on consta minuciosament la progressió dels continguts i on consta també la descripció dels moments de reconstrucció del saber social.

De psicogènesi de matemàtiques se'n poden trobar unes quantes, de llengua també. Però les llistes de capacitats “màximes” d'història segons la cronologia del discent, on les pot anar a cercar el professorat seguidor de les teories piagetianes, en el cas improbable que pretengués plantejar una unitat de temàtica històrica al seu alumnat?

Ens sembla que fins aquí s'ha evidenciat suficientment que els postulats del constructivisme

psicogenètic han influït molt negativament en l'escassetat d'experiències sobre l'aprenentatge del temps entre els escolars més petits. Per sort, altres propostes, des del mateix paradigma constructivista, com les teories socioculturals de Lev Vigotsky i l'aprenentatge assimilatiu de David P. Ausubel, han desmitificat les teories de Piaget i l'ensenyança per descobriment que hi està estretament relacionada (Serra, 2010). Les propostes del psicòleg rus i el seu homòleg nord-americà, entre les d'altres investigadors, donen el suport científic (o acadèmic) per recuperar el temps perdut en què l'ensenyament de la història ha estat gairebé proscrit en els primers nivells de l'escolaritat obligatòria.

### Referències bibliogràfiques

- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- EGAN, Kieran (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC/Morata.
- (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC/Morata.
- HANNOUN, Hubert (1977). *El niño consulta el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LICERAS RUIZ, Ángel (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LUIS GOMEZ, Alberto (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy: entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- SERRA SANTALLUSIA, Josep Antoni (2010). «Ensenyança de la història. Claroscuros de la estratègia de la resolució de problemes», *Íber* 63: 7-17.