

## ENTREVISTA CON EL DR. JOAN PAGÉS BLANCH

### LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Realizada por:** Consejo Editorial *Revista Perspectivas*.

*Fecha de recepción:* 31/10/2016

*Fecha de aceptación:* 04/11/2016

**Resumen:** La entrevista realizada al Dr. Joan Pagés Blanch aborda temáticas relacionadas con la didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado. El Dr. Pagés introduce temas de gran importancia como el papel del profesorado ante el currículo y su formación para enfrentar los retos que este campo conlleva. El Dr. Pagés indica que uno de los retos de la didáctica de las disciplinas sociales, de la geografía y de la historia consiste en enseñar a los y a las futuras docentes a construir criterios para la selección y la secuencia de los contenidos sociales, geográficos e históricos escolares. También se aborda el tema de los planes de estudio y se analiza la pregunta ¿Cómo enseñar Historia en el siglo XXI?

**Palabras claves:** enseñanza, aprendizaje, ciencias sociales, historia, currículum.

**Abstract:** The interview with Dr. Joan Pagés Blanch addresses topics related to the teaching of Social Sciences and teacher training. Dr. Pagés introduces important topics such as the role of teachers in the curriculum and their training to face the challenges that this field entails. It indicates that one of the challenges of the didactics of social disciplines, geography and history is to teach future teachers how to construct criteria for the selection and sequencing of social, geographical and historical school contents. It also addresses the theme of the study plans and discusses the question How to teach History in the XXI century?

**Keywords:** Teaching, Learning, Social Sciences, History, Curriculum.

#### Presentación

Joan Pagés Blanch es profesor de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) desde el curso 1976-1977 a la actualidad. Hoy en día es coordinador de los estudios de doctorado en didáctica de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la historia del arte de la UAB en el programa de doctorado en educación de la UAB.

Es Licenciado en Filosofía y Letras –Historia Moderna y Contemporánea– por la Universidad de Barcelona y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue director del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la UAB, en los cursos 1993-1994 a 1994-1995, 1997-1998 a 1998-1999 y desde septiembre de 2006 a septiembre de 2009.

---

Entrevista con Joan Pagés Blanch. La didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado

---

Es Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, de Didáctica de la Historia y de Educación para la Ciudadanía en las distintas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Profesor del programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB. Profesor del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y del Máster de Investigación en Educación.

Es experto en temas curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en especial sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, del pensamiento y la conciencia histórica, del tiempo histórico, de la educación ciudadana y cívico-política, etc., y en la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales.

### **Desarrollo de la entrevista**

#### **Revista Perspectivas (RP)**

**En el artículo “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado” (1994) usted plantea principios rectores de una didáctica específica y plantea para este incipiente campo de estudio algunas líneas generales de acción desde la perspectiva de un “currículum crítico”, en el cual propone tres cuestiones básicas a las cuales debe responder un plan de estudios para la formación del profesorado en ciencias sociales. Tomando en cuenta lo anterior nos gustaría saber:**

**¿Cuál ha sido y es el papel del profesorado ante el currículum y ante las propuestas de cambiarlos?**

#### **Joan Pagés Blanch (JPB)**

No hay una única respuesta para esta pregunta. En general, al profesorado se le ha preparado para que desarrolle el currículum que otros han diseñado. El modelo positivista o técnico deja bien claro que hay dos fases en la construcción del currículum: la del diseño y la del desarrollo. El diseño corresponde a lo que hacen los políticos, o mejor, a lo que hacen unos supuestos expertos a los que pagan los políticos para que les hagan una propuesta curricular según unas orientaciones determinadas que son las que van a prevalecer en el

---

---

producto final. Y el desarrollo es lo que hacen los y las docentes. Entre ambos se ubica el mundo editorial que es quien traduce y concreta los contenidos que, de manera genérica, aparecen en los currículos. El profesorado formado desde esta perspectiva tiene algunas competencias para decir sobre el cómo enseñar, pero no sobre el qué y, mucho menos, sobre el para qué. Sin embargo, desde los primeros pasos de la enseñanza pública aparecieron hombres y mujeres –docentes– que reclamaron el derecho a decidir también sobre el qué y el para qué. El movimiento más importante en este sentido se generó a partir de la escuela nueva o de la escuela activa, cuyos orígenes se remontan al siglo XIX pero que tuvo sus momentos más álgidos en los años de entreguerras y en los años sesenta y setenta del siglo pasado. Para los maestros y maestras de este movimiento no existen diferencias entre el diseño y el desarrollo del currículum porque este se construye desde la práctica y para una práctica única e irrepetible. Estas ideas son, en buena parte, compartidas por las y los partidarios del currículum crítico quienes, a diferencia de los anteriores, hacen una lectura más política del currículum y de la práctica docente, por lo que lo ubican histórica y socialmente y apuestan por un currículum centrado en problemas sociales, en cuestiones socialmente vivas o en temas controvertidos, a los cuales las disciplinas aportan conocimientos para su comprensión. Tanto en el currículum práctico como en el crítico, el papel del profesorado es activo, desarrolla sus competencias profesionales pues su tarea es decidir qué ha de aprender y por qué un alumnado concreto, de un lugar concreto, con una historia concreta y ubicado en un tiempo concreto. Todo lo contrario del currículum técnico en el que sus autores o autoras piensan en “un niño o una niña epistémico” que no existe. Es decir, piensan que los contenidos seleccionados y prescritos en el currículo para un curso determinado son los que han de enseñarse a todos los alumnos y a todas las alumnas. Sea cual sea su contexto social y cultural y, sean cuales sean sus expectativas en relación con la escuela y con su futuro personal, laboral y social.

**RP ¿Se ha preparado al profesorado para tomar decisiones sobre el contenido que enseña? ¿Se le ha enseñado a analizarlo y a cambiarlo cuando no produce aprendizajes?**

**JPB:** En general, el profesorado de enseñanza secundaria que se recibe siguiendo el modelo francófono, bonapartista, no tiene una preparación adecuada, ya que, se licencia o gradúa primero en historia o en geografía y, con posterioridad, se le prepara para ser docente. Cuatro cursos para lo primero, uno para lo segundo. Esta preparación es en forma de postgrado y casi siempre es interpretada, por los y las jóvenes que optan a ella, como un castigo, ya que, necesitan un año más, como mínimo, para poder empezar a trabajar. Por otro lado, frecuentemente estos o estas docentes creen que con lo que han estudiado durante la carrera ya tienen suficiente para enseñar.

Además, para un sector importante, la enseñanza es el mal menor puesto que, lo que realmente les interesa es la investigación en la disciplina en que se han formado. En consecuencia, estos y estas docentes suelen tomar muy pocas decisiones sobre el contenido que enseñan. Habitualmente se detienen más, como es lógico, en el contenido de la disciplina o del tema del que se consideran especialistas. Esta situación es distinta en aquellos países que optan por ofrecer a su alumnado la carrera de profesor de historia, geografía y ciencias sociales para la enseñanza secundaria. En este caso, la formación que reciben combina conocimientos disciplinares con conocimientos pedagógicos y didácticos, la teoría con la práctica de enseñar. Su formación es mucho más acorde con las competencias que deberán desarrollar como docentes que no la formación que reciben quienes se preparan fundamentalmente para ser historiadores o geógrafas.

Por su parte, los maestros y las maestras de educación infantil y de enseñanza primaria apenas se forman en contenidos disciplinares. Su formación es más profesional, más pedagógica y didáctica pero el desconocimiento de la epistemología de la historia o de la geografía, por ejemplo, es un *handicap* a la hora de tomar decisiones sobre el contenido a enseñar.

Uno de los retos de la didáctica de las disciplinas sociales, de la geografía y de la historia consiste precisamente en enseñar a los y a las futuras docentes de cualquier etapa educativa a construir criterios para la selección y la secuencia de los contenidos sociales, geográficos e históricos escolares. A concretar qué contenido deben enseñar y para qué, de qué paradigma o escuela de pensamiento han de emanar los contenidos escolares y cómo

---

han de secuenciarlos a lo largo de las etapas educativas y de los diferentes cursos. Esta es, quizás, una de las tareas más apasionantes: seleccionar los contenidos que ha de aprender tu alumnado en función de las finalidades educativas, de lo que pueden aportar para comprender la sociedad, a partir de un análisis sociológico, epistemológico y psicológico. Y de la propia tradición didáctica. Tal vez, una buena preparación en estos aspectos evitaría el predominio de un currículum de geografía basado en los círculos concéntricos en geografía –partir de lo más cercano e ir hasta lo más lejano– o de un currículum de historia cronológico en el que los supuestos de partida están en clara contradicción con los geográficos, pues en historia se parte de los tiempos más alejados –la prehistoria y la historia antigua– para llegar a los más recientes, sobre los cuales casi siempre se pasa de puntillas. En fin... un campo sobre el que es necesario trabajar más y mejor para acabar con un currículum eurocéntrico, androcéntrico, homófobo, etc... y casi siempre alejado de lo que pasa en el mundo y en la vida de los y de las alumnas.

Sin duda, buena parte de la competencia didáctica de los y de las docentes debería pasar por la selección y la secuencia de los contenidos que han de preparar a los y a las jóvenes ciudadanas para saber estar en el mundo y participar con los demás a hacer de él un lugar para vivir dignamente y en paz.

**RP: En el artículo “La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva” (2012), usted se vuelve a referir a las limitaciones de los planes de estudios para desarrollar “competencias profesionales” que promuevan una práctica reflexiva crítica que problematice los objetivos y propósitos de la escolarización para la toma de decisiones racionales en su accionar pedagógico, para lo cual cita a Adler (2004, p. 3): “Si la formación del profesorado de estudios sociales, su preparación y su desarrollo profesional ha de ser diferente, entonces, los educadores de maestros de estudios sociales deben examinar sus prácticas, y deliberar acerca de sus metas”; para lo cual, se debe fortalecer la formación didáctica específica del futuro profesorado, pero que, sin embargo, los planes de estudio para la formación de docentes continúan arrastrando “déficits”.**

---

**En relación con las premisas anteriores, le agradeceríamos que se refiriera a: ¿Cuáles son esos déficits que, de acuerdo a su criterio, siguen presentando los planes de estudio y qué tipo de experiencias exitosas podrían comentar al respecto, específicamente vinculados con aspectos teórico-prácticos que hayan incorporado en su malla curricular?**

**JPB:** Los déficits más evidentes arrancan de la concepción predominante que he tratado con anterioridad. En muchos países occidentales, la formación profesional se adquiere después de la formación en las disciplinas científicas de referencia. Y suele ser una formación corta en la que la relación teoría-práctica está claramente sesgada a favor de la primera. Ciertamente, los futuros y las futuras docentes empezaron a construir su competencia profesional desde el primer día que pisaron una escuela como alumnos y alumnas. Han ido incorporando información, creencias, imágenes sobre lo que deberán hacer cuando enseñen y sobre las disciplinas que enseñarán. Tienen un importante acopio de posibles soluciones que, en pocos casos, han actualizado a su paso por la universidad, en su formación inicial. Esta situación probablemente explica por qué es tan difícil cambiar el currículum de geografía e historia y por qué siguen habiendo temas y, sobre todo, protagonistas claramente invisibles en el currículum, en los textos y en las prácticas. Les recomiendo un pequeño ejercicio: comparar lo que está sucediendo en el mundo local, regional, nacional, global con lo que están aprendiendo en las escuelas los niños y las niñas, la juventud de nuestros países. ¿Qué problemas se están tratando?, ¿cómo se relaciona el saber con nuestras vidas y las vidas de los hombres y mujeres del mundo?, ¿dónde están las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿se trabajan los orígenes del machismo y las causas de la violencia de género?, ¿y la pobreza en el mundo?, ¿y la precariedad laboral? Podríamos hacer un listado largo de problemas –¿de temas?– que afectan prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas. Y acompañarlo de otro en el que aparezcan aquellas personas que han protagonizado y protagonizan la historia y el presente pero que alguien ha decidido invisibilizar en los textos y en las prácticas. Las mujeres, en primer lugar. Pero también los niños y las niñas. Las minorías étnicas, las personas ancianas, las personas homosexuales, los y las pobres, las personas diferentes. ¿Por qué está ocurriendo?, ¿acaso

---

preparamos más y mejor a nuestro joven alumnado enseñándoles los climas en el mundo o la Edad Media que los orígenes de los problemas actuales y del deterioro ambiental?, ¿es posible que desaparezca el machismo, la xenofobia, la intolerancia,... sin tratar la diversidad de culturas que existen en el mundo para hacer frente a unos problemas que son comunes a toda la humanidad?

En la formación universitaria del futuro profesorado de historia, geografía y ciencias sociales de la enseñanza secundaria, media y bachillerato es probable que los contenidos traten sobre problemáticas como las que acabo de plantear. Si es así, ¿por qué cuesta tanto que estos contenidos formen parte del currículum escolar? Ciertamente, el currículum escolar de geografía, historia y ciencias sociales sigue siendo fundamentalmente socializador, sigue centrado en unos supuestos valores nacionales que son los que determinan los contenidos por enseñar y por evaluar. ¿No es posible desde la formación que ha adquirido este profesorado en las aulas universitarias romper con esta visión tan poco global de los saberes sociales escolares? En mi opinión sí, aunque no sea fácil. La didáctica tiene un enorme reto en este sentido.

**RP: Para incidir directamente en la praxis de aula, elaboración de programas de estudio de los Ministerios de Educación, realizar libros de texto, entre otras tareas: ¿Debe ser el docente de estudios sociales un historiador?, ¿Cuáles son las cualidades que debería poseer el profesorado de Estudios Sociales y Educación Cívica?**

**JPB:** Ningún profesor o profesora puede enseñar aquello que no sabe, sea historia, matemáticas o música. Sin embargo, para enseñar no basta sólo con saber historia, matemáticas o música. Hace falta tener una formación como profesor o profesora, una formación en la que tan importante es el saber de las disciplinas que se han de enseñar como las decisiones que se han de tomar para enseñarlas y conseguir que el alumnado las aprenda. Hay que buscar un equilibrio partiendo de algo fundamental: la historia que se enseña en las universidades y la historia que se enseña en las escuelas son dos historias distintas.

Lo mismo es válido para el resto de disciplinas escolares. ¿Cuáles son las diferencias? Como es sabido, la historia escolar –desde la escuela infantil hasta el último curso de la enseñanza obligatoria– tiene unas finalidades distintas de la historia universitaria. Esta forma historiadores e historiadoras para investigar el pasado y dedicarse a su transmisión. La historia escolar forma a ciudadanos y ciudadanas para ser precisamente ciudadanos y ciudadanas, conscientes de su historicidad, de los antecedentes del mundo que les toca vivir y para desarrollar una conciencia histórica que relacione su presente con su pasado y con su futuro. La historia escolar se prescribe con unas finalidades claras y explícitas y unos contenidos que desarrollan estas finalidades, cosa que no ocurre en la formación de historiadores, en la que cualquier persona decide su especialización en función de sus intereses. La historia escolar llega al alumnado fundamentalmente a través de los libros de texto y en un contexto institucional muy particular. Y, finalmente, la historia escolar se evalúa, cosa que no ocurre con la producción histórica elaborada en las universidades. Estas diferencias son, por supuesto, muy parecidas en el resto de disciplinas escolares.

En consecuencia, la relación entre la formación y la enseñanza no es tan directa como se plantea en la pregunta. En España, en Francia y en algunos otros países, el profesorado de enseñanza secundaria suele formarse en una disciplina social –historia, principalmente, pero también geografía e historia del arte– pero luego ha de enseñar el conjunto de disciplinas sociales. No debería tener problemas si su formación en epistemología de las ciencias sociales le hace ver la racionalidad que preside los saberes sociales escolares. Más problemas tienen los y las maestras de educación infantil y primaria, pues su formación como generalistas –es decir, su formación para enseñar prácticamente todas las disciplinas del currículum– les aleja de la especialización necesaria para tomar decisiones con conocimiento de causa sobre todas y cada una de estas disciplinas. En este sentido, la formación en didáctica de las ciencias sociales debería tener muy presente los problemas que se derivan de no tener un conocimiento especializado para focalizar su trabajo en el análisis de problemas prácticos y en la construcción de alternativas recurriendo tanto a sus representaciones como a determinadas actividades



---

claves para su desarrollo profesional como, por ejemplo, la selección de contenidos a partir de problemas.

Una de las cualidades del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia, sea cual sea su etapa educativa, es precisamente la selección y la adecuación de los contenidos a un grupo de alumnos y alumnas único e irrepetible. A un grupo al que, en primer lugar, se le ha de informar sobre el valor de lo que va a aprender. Y, a continuación, sobre las razones por las que lo va a aprender de una determinada manera. En su aprendizaje ha de poder relacionar aquello que aprende con el mundo, sea a través de la comparación entre el pasado, el presente o el futuro, o a través de la comparación entre las respuestas dadas a un mismo problema en lugares y culturas diferentes. Ha de poder relacionar lo que aprende con la vida, con el esfuerzo de la humanidad para ir superando obstáculos. Ha de poder utilizar en su práctica ciudadana los conocimientos que la escuela le enseña y comprobar que son útiles más allá de las paredes de la escuela.

**RP: La dinámica social actual nos obliga a repensar nuestra materia: ¿Cómo enseñar Historia en el siglo XXI? ¿Debemos enseñar a nuestros estudiantes de secundaria a ser historiadores? ¿A manejar las metodologías de Historia? ¿Qué es lo que un estudiante de secundaria debe aprender de la Historia?**

**JPB:** Un estudiante de secundaria ha de aprender de la historia cómo hemos llegado a ser quienes somos y por qué hemos llegado a donde hemos llegado. Desde luego, la escuela, ni la primaria ni la secundaria, han de formar matemáticos o historiadores. Han de formar hombres y mujeres para que sepan usar de los conocimientos que la humanidad ha construido para integrarse en el mundo y ser miembros activos en su construcción, para ser ciudadanos y ciudadanas libres y comprometidos con el presente y con el futuro de sus sociedades. La mayoría se dedicarán a muchas profesiones para las que la historia aparentemente no tendrá ningún valor. Pocos, muy pocos, serán historiadores o historiadoras. Algunos o algunas serán docentes. Todos y todas, sin embargo, serán ciudadanos y ciudadanas y de todos depende lo que está ocurriendo en nuestro mundo y en el mundo –por activa o por pasiva– y lo que sucederá en el futuro. Por tanto, no se trata de

pensar su formación en los mismos términos en los que se forman los historiadores sino en los términos en los que se debe formar una ciudadanía que diariamente ha de tomar decisiones.

Entiendo que lo que ocurre hoy en el mundo es una consecuencia de lo que sucedió en el siglo XX a todos los niveles. En mi opinión, nadie debería dejar la escuela obligatoria sin haber estudiado con una cierta profundidad los cambios y las continuidades que se produjeron en el siglo pasado. Y, tal vez también, aquellas revoluciones que abrieron la puerta a este mundo. El resto de conocimientos de otras etapas y de otras civilizaciones pueden ser también enseñados pero no necesariamente siguiendo la absurda lógica de una cronología eurocéntrica que deja fuera no sólo a los colectivos no europeos sino también a muchos colectivos europeos que no responden a la lógica de la historia que se pretende enseñarnos como el único pasado de nuestro pueblo o de la humanidad.

El problema fundamental de la enseñanza de la historia está, en mi opinión, en la selección de los contenidos y en su secuencia. No en la metodología. Creo que hay que trabajar con fuentes primarias, con todo tipo de fuentes primarias. Y también con fuentes secundarias. Creo que hay que enseñar al alumnado a preguntar para obtener información de una fuente primaria de la misma manera que hay que enseñar a decodificar las fuentes secundarias y a averiguar las razones por las que existen interpretaciones distintas de un mismo hecho o de un mismo proceso histórico.

En cambio, la selección y la secuencia de contenidos generan más problemas. ¿Por qué seguimos empezando a enseñar historia por la prehistoria, por los tiempos más complejos y alejados de nuestro presente?, ¿por qué dividimos la historia en unas etapas y en unos períodos determinados por la evolución política y los presentamos como si fueran capítulos de un culebrón televisivo?, ¿la evolución política nos explica los cambios económicos, culturales, sociales...? El debate ha de centrarse más en el qué y el cuándo que en la metodología. ¿Por qué no organizamos el currículo de historia de manera retrospectiva o diacrónica, por ejemplo?

**RP: La historia de la Enseñanza de la Historia en Centroamérica está basada en la construcción de nacionalismos e identidades políticas; es decir, en una región azotada**

---

---

**por la guerra en la década de los ochenta, con unos índices de violencia y pobreza alarmantes, el profesorado de Estudios Sociales apuesta por incidir en sus estudiantes, sensibilizarlos sobre la realidad social, política y económica para transformar su entorno. En tal contexto, ¿cuál es el papel de la didáctica de la Historia? y ¿cuáles son sus aportes para la transformación social?**

**JPB:** En la escuela, en particular en la escuela obligatoria, las enseñanzas han de orientarse a formar a los ciudadanos y a las ciudadanas para ser personas libres y comprometidas con su mundo, con su sociedad. Han de tener los conocimientos básicos para convivir con los demás de manera armónica y democrática. Han de sentirse miembros de una sociedad que espera construir el futuro de manera colectiva. En esta etapa de la escolarización la escuela no ha de enseñar ningún oficio, sino que ha de poner las bases para que la juventud decida libremente el oficio al que quiere dedicarse en su vida laboral.

La enseñanza de la Historia en todo el mundo –no sólo en Centroamérica– está basada en la construcción de nacionalismo e identidades políticas. La didáctica de la historia debería formar a los y a las docentes para que enseñaran precisamente cómo y por qué se construyeron hace unos 200 años estos nacionalismos y a costa de quién se construyeron. ¿Son los límites de las actuales naciones centroamericanas, latinoamericanas, norteamericanas, africanas, asiáticas o europeas los de las comunidades o las culturas que existían en el año 1000, por ejemplo?, ¿se basan sobre las culturas de los pobladores que se ubican en los actuales límites de estas naciones?, ¿por qué en Centroamérica, por ejemplo, se construyen pequeñas naciones sobre una base cultural y étnica preexistente común a muchas de ellas?

También debería enseñar qué otros futuros son posibles. Ciertamente, necesitamos ser de algún lugar, construir una identidad con los demás. Pero nadie augura que en un mundo como el actual presidido por la comunicación y la información, por las redes sociales, por la globalización y por los movimientos demográficos de todo tipo las cosas en el futuro inmediato, a medio y a largo plazo deban ser como hoy o como hace cien, doscientos o mil años. Seguramente ningún habitante del año 1000 imaginó que en 2016 sería como es. También esto ha de ser objeto de la formación de la ciudadanía si queremos que sea activa en la construcción del futuro y reaccione ante aquellos poderes que tienen su

---

Entrevista con Joan Pagés Blanch. La didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado

---

propio futuro y quieren imponerlo a toda costa a los demás, manipulando incluso el pasado que se enseñan en las escuelas. ¡Muchas gracias!

### Referencias

Pagés, J. (1994). “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (13), 38-51. URL: [www.dgespe.sep.gob.mx/public/.../historia/.../Articulo%20Pages%201994.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/.../historia/.../Articulo%20Pages%201994.pdf).

\_\_. (2012). “La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva”. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 5-14. URL: <http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com/>.